

**T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**KAYNAŞTIRMA UYGULAMASININ YAPILDIĞI İLKÖĞRETİM  
SINIFINDA İŞBİRLİĞİ İLE ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**HASAN GÜRGÜR**

**ANKARA  
KASIM, 2005**

**T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**KAYNAŞTIRMA UYGULAMASININ YAPILDIĞI İLKÖĞRETİM  
SINIFINDA İŞBİRLİĞİ İLE ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**HASAN GÜRGÜR**

**Danışman: Prof. Dr. Gönül Akçamete**

**Eş Danışman: Doç. Dr. Yıldız Uzuner**

**ANKARA  
KASIM, 2005**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından **ÖZEL EğİTİM** Anabilim Dalında **DOKTORA TEZİ**  
**ALIşMASI RAPORU** olarak kabul edilmiştir.

Başkan ..... ( )

¼ye ..... ( )

¼ye ..... ( )

¼ye ..... ( )

¼ye ..... ( )

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylım.

..../..../2005

Enstit¼ M¼d¼r¼

## ÖNSÖZ

Türkiye’de, kaynaştırma uygulamalarının gün geçtikçe yaygınlaştığı görülmektedir. Diğer yandan kaynaştırma uygulamalarında kullanılabilecek uygun ve etkili destek hizmetlere yönelik herhangi bir düzenlemenin ve uygulamanın gerçekleştirilmediği görülmektedir. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği okullarda kullanılabilecek etkili bir destek hizmet olabileceği düşüncesinden yola çıkılarak bu araştırma planlanmıştır.

Araştırmamın tüm aşamalarında ve gereksinim duyduğum an, her konuda benden manevi ve akademik olarak, yardım ve desteklerini esirgemeyen, bilgileriyle bana her zaman yol gösteren danışmanlarım Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE ve Doç. Dr. Yıldız UZUNER’e ve en az danışmanlarım kadar bana her adımda destek veren Prof. Dr. Sema KANER’e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde katkılarından ve desteklerinden dolayı okul müdürüne, sınıf öğretmenine ve 2/B sınıfı öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde bana yardımlarını esirgemeyen Yard. Doç. Dr. Sezgin VURAN’a teşekkürlerimi sunarım. Video teyp kayıtlarında ve verilerin geçerlilik çalışmalarında destek veren mesai arkadaşım Araş. Gör. Arzu TANRIVERDİ – KIŞ’a teşekkürlerimi borç bilirim. Tezimi son kez gözden geçiren Araş. Gör. Dr. Berrin BAYDIK’a teşekkürlerimi sunarım.

Bana bu çalışmaları yapabilmem için gerekli manevi desteği ve üstün sabır gösteren eşim Serpil Gürgür’e ve gerekli tüm maddi ve manevi desteği sağlayan anneme, babama gösterdikleri ilgi ve anlayıştan dolayı sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Hasan GÜRGÜR

Ankara, 2005

## **ÖZET**

**Gürgür, Hasan**

**Doktora, Özel Eğitim Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gönül Akçamete**

**Eş Danışman: Doç. Dr. Yıldız Uzuner**

**Kasım 2005, 268 sayfa**

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim sınıfında İşbirliği ile öğretim yaklaşımını incelemektir. Araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmaya katılanlar, bir sınıf öğretmeni, özel gereksinimli iki öğrenci ile birlikte otuz beş öğrencinin olduğu 2/B sınıfıdır. Araştırma verileri saha gözlemleri, görüşme, kontrol listeleri, bireysel değerlendirme, belge inceleme, videoteyp kayıtları, birlikte planlama ve yansıtma toplantıları, ders planları ve günlük veri toplama teknikleri ile toplanmıştır. Veriler araştırma sürecinde ve sonunda çeşitli analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması sürecinde sınıf öğretmenin uygulama etkinliklerinde öğrencileri aktif olarak derse katma, ders araç gereçlerini kullanma, dersi sunma ve değerlendirme açısından mesleki gelişmelerinden söz edilebilir. Özellikle özel gereksinimli öğrenciler ile iletişim kurma, derse katılımlarını sağlama ve dönüt verme konusunda öğretmen davranışlarında gelişmeler gözlenmiştir. Sınıf öğretmenin işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması sürecinde yaşadığı sorunlar olarak ise zamanının olmadığını ifade etmesi ve sınıfta video çekimi yapılmasının kendisi için bir sorun olduğunu açıklaması olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, öğretmenin uygulamalarını planlaması ve işbirliği becerilerinde önemli düzeyde gelişmelerin gözlenemediği sonucu çıkarılabilir.

Ayrıca sınıf öğretmenin, işbirliği ile öğretim yaklaşımına karşı olumlu görüşlere sahip olduğu ve özel gereksinimli öğrenciler için gerekli ve faydalı bir yaklaşım olduğunu düşündüğü belirlenmiştir.

Öğrenciler açısından bakıldığında ise, tüm öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarında bir artıştan söz edilebilir. Ayrıca derslere daha aktif katılımları da gözlemlenmiştir. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin akademik derslerde başarılarının artmış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin dersleri dinlemeleri, etkinliklere katılmaları, arkadaşlarıyla ve öğretmenler ile etkili iletişim kurmalarında da gelişmeler gösterdikleri söylenebilir.

Özel eğitim öğretmeni olarak araştırmacı açısından ise genel eğitim programı, programın genel eğitim sınıfında planlanması, uyarlanması, uygun ders araç gereçlerinin hazırlanması ve uygulanması ile araştırma teknikleri açısından gelişmelerden söz edilebilir.

Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen bulgulara göre İşbirliği ile öğretim yaklaşımının kaynaştırma sınıfında özel gereksinimli ve özel gereksinimli olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir. Ayrıca, İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması sürecinin, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin mesleki gelişimleri açısından da katkıda bulunduğu vurgulanabilir.

## **ABSTRACT**

The purpose of this study was to analyze the collaborative teaching perspective in a mainstreamed elementary classroom. The study was designed as an action research. Participants were a second grade regular classroom teacher and her class made up of 35 students with 2 students with special educational needs. Data were gathered by field observations, interviews, checklists, individual assessments, document reviews, videotape recordings, co-planning and reflection meetings, lesson plans and diaries. These data were analyzed during and at the end of the research applying various data analyzing techniques.

The data suggest that the implementation of co-teaching in the professional development of the teacher, such as increasing student participation, making use of educational aids, presenting the topics in class and assessment procedures. Increasing communication, enhancing class participation and providing feedback to students with special educational needs were also among the observations. On the other hand, no significant professional development was seen in activity planning and collaborative skills for the teacher. The classroom teacher reported lack of time and uneasiness with video recordings as the major problems she faced during the co-teaching process.

Another intriguing finding was that the classroom teacher expressed positive attitudes towards co-teaching and that this type of teaching was beneficial for students with special educational needs.

As for the students, there seemed to be an overall increase in academic and social performance. They were also observed to take active participation during class hours. An encouraging finding regarding students with special educational needs was an increase in academic achievement, active listening skills, class participation and interactions with peers and the teacher. The students' beliefs about co-teaching were documented to be positive.

The author from his part, as the special education teacher in the co-teaching process, reported personal gains in research techniques, in that the research process included

the planning, modification, material preparation and implementation of the program took place in a mainstreamed classroom.

In conclusion, co-teaching can be considered to be beneficial for students with and without special educational needs, as far as academic and social performance are concerned. Lastly, the co-teaching perspective can be said to have positive effects upon the professional development of regular classroom and special education teachers.



## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii-vi
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları	18
1.2. Amaç	20
1.3. Önem	21
1.4. SINIRLILIKLAR	22
1.5. TANIMLAR	23
1.5.1. Kaynaştırma	23
1.5.2. Bütünleştirme	23
1.5.3. İşbirliği ile öğretim yaklaşımı	23
1.5.4. Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli	23
1.5.5. İstasyon öğretimi modeli	23
1.5.6. Paralel öğretim modeli	23
1.5.7. Alternatif öğretim modeli	24
1.5.8. Ekip öğretimi	24
BÖLÜM II	25
2. İlgili Araştırmalar	25
2.1. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması süreci ile ilgili araştırmalar	25
2.1.1. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması sürecini inceleyen nitel araştırmalar	25
2.1.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması sürecini inceleyen nicel araştırmalar	30
2.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının katkıları ile ilgili araştırmalar	31
2.2.1. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının katkılarını inceleyen nitel araştırmalar	31

2.2.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının katkılarını inceleyen nicel araştırmalar	33
2.3. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının başarısında etkili faktörlere ilişkin araştırmalar	36
2.3.1. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının başarısında etkili faktörleri inceleyen nitel araştırmalar	36
2.3. Türkiye’de kaynaştırma ve destek hizmetlere ilişkin araştırmalar	37
<b>BÖLÜM III</b>	<b>41</b>
<b>3. YÖNTEM</b>	<b>41</b>
3.1. Araştırmaya Katılanların Belirlenmesi	41
3.1.1. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okul ve Sınıfın Belirlenmesi	41
3.1.2. Araştırma Sürecine Başlamak İçin MEB ve Okul İdaresinden İzin Alma Süreci	43
3.2. Araştırmanın Gerçekleştirileceği Sınıftaki Öğrencilerin Ailelerinin Bilgilendirilmeleri	43
3.3. Araştırmanın Geçtiği Yer	43
3.3.1. Araştırmanın Yürütüldüğü Okul	44
3.3.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıf	45
3.4. Araştırmaya Katılanlar	46
3.4.1. Sınıf öğretmeni: Gül Hanım	46
3.4.2. 2/B Sınıfı Öğrencileri	46
3.4.2.1. Sınıf Öğretmeninin Görüşlerine Göre Özel Gereksinimleri Olmayan Öğrencilerin Performans Düzeyleri	47
3.4.2.2. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Çalışma Örneklerinin İncelenmesi	47
3.4.3. Odak öğrenci A	48
3.4.3.1. Odak Öğrenci A’nın Bireysel Değerlendirme Sonucu	48
3.4.4. Odak öğrenci B	52
3.4.4.1. Odak Öğrenci B’nin Değerlendirilmesi	52
3.5. Araştırmacı	53

<b>3.5.1. Araştırmacı</b>	<b>53</b>
<b>3.5.2. Araştırmacının Rolü</b>	<b>54</b>
<b>3.6. Tez İzleme Komitesi</b>	<b>54</b>
<b>3.6.1. Geçerlik Komitesi</b>	<b>55</b>
<b>3.6.2. Geçerlik Komitesi Üyelerinin Rollerini</b>	<b>55</b>
<b>3.7. Desen</b>	<b>56</b>
<b>3.8. Veri Toplama Teknikleri</b>	<b>64</b>
<b>3.8.1. Ayrıntılı Gözlem</b>	<b>65</b>
<b>3.8.2. Fiziksel Veri</b>	<b>65</b>
<b>3.8.3. Görüşme</b>	<b>66</b>
<b>3.8.3.1. Sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmeler</b>	<b>66</b>
<b>3.8.3.2. Odak öğrencilerin aileleri ile gerçekleştirilen görüşmeler</b>	<b>67</b>
<b>3.8.4. Eğitim Programına Dayalı Olarak Öğrenci Performanslarını Belirleme Kontrol Listeleri</b>	<b>67</b>
<b>3.8.5. Bireysel Değerlendirme</b>	<b>68</b>
<b>3.8.6. Belgeler</b>	<b>68</b>
<b>3.8.7. Video Teyp Kayıtları</b>	<b>69</b>
<b>3.8.8. Birlikte Planlama Toplantıları</b>	<b>69</b>
<b>3.8.9. Yansıtma Toplantıları</b>	<b>70</b>
<b>3.8.10. İşbirliği ile Öğretim Ders Planları</b>	<b>70</b>
<b>3.8.11. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) İzleme Formu</b>	<b>71</b>
<b>3.8.12. Öğrenci Görüşlerini Belirleme Formu</b>	<b>71</b>
<b>3.8.13. Öğretmen Tükenmişlik Düzeyini Belirleme Ölçeği</b>	<b>72</b>
<b>3.8.14. Günlük</b>	<b>73</b>
<b>3.8.15. Karar Defteri</b>	<b>73</b>

<b>3.9. Araştırma Süreci</b>	<b>78</b>
<b>3.10. Verilerin Doğruluğu, Geçerliliği ve Güvenirliği</b>	<b>82</b>
<b>BÖLÜM IV</b>	<b>84</b>
<b>4. BULGULAR</b>	<b>84</b>
<b>4.1. Uygulama Öncesi Öğretmen İle Görüşmeden Elde Edilen Bulgular</b>	<b>84</b>
<b>4.1.1. Öğretim sürecine ilişkin görüşler</b>	<b>84</b>
<b>4.1.1.1. Öğretim uygulamalarının planlanmasına ilişkin görüşler</b>	<b>84</b>
<b>4.1.1.2. Öğretim yöntemlerine ilişkin görüşler</b>	<b>85</b>
<b>4.1.1.3. Öğretim uygulamalarında kullanılan etkinliklere ilişkin görüşler</b>	<b>85</b>
<b>4.1.1.4. Öğretim uygulamalarında kullanılan araç-gereçlere ilişkin görüşler</b>	<b>85</b>
<b>4.1.1.5. Öğretim uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler</b>	<b>86</b>
<b>4.1.2. Özel gereksinimli olan öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşler</b>	<b>86</b>
<b>4.1.3. Öğretim sürecinin odak öğrencilere göre uyarlanmasına ilişkin görüşler</b>	<b>87</b>
<b>4.1.4. Odak öğrenci A'nın performans düzeyi ve bu öğrencinin sınıfta bulunması ile yaşanan sorunlara ilişkin görüşler</b>	<b>88</b>
<b>4.1.4.1. Odak Öğrenci A'nın derslerde başarı düzeyi hakkındaki görüşler</b>	<b>88</b>
<b>4.1.4.2. Odak öğrenci A'nın sosyal beceri düzeyi hakkındaki görüşler</b>	<b>88</b>
<b>4.1.4.3. Odak öğrenci A'nın sınıfta bulunması ile ilgili problemlere ilişkin görüşler</b>	<b>89</b>
<b>4.1.5. Odak öğrenci B'nin akademik ve sosyal performans düzeyi ve bu öğrencinin sınıfta bulunması ile yaşanan sorunlara ilişkin görüşler</b>	<b>90</b>
<b>4.1.5.1. Odak öğrenci B'nin akademik başarı düzeyi hakkında görüşler</b>	<b>90</b>

4.1.5.2. Odak öğrenci B sosyal beceri düzeyi hakkında görüşler	90
4.1.5.3. Odak öğrenci B'nin sınıfta bulunması ile ilgili problemlere ilişkin görüşler	91
4.1.6. Öğretim uygulamalarında ve diğer öğrencilerle yaşanan sorunlar	91
4.1.6.1. Sınıfta yaşanan sorunlar	91
4.1.6.2. Diğer öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlar	92
4.1.7. Öğretmenin kendisinin ve öğrencilerin destek hizmetlere gereksinimi ve gereksinim duyulan alanlara ilişkin görüşler	92
4.1.7.1. Öğrencilerin destek hizmetlere gereksinimleri	92
4.1.7.2. Öğretmenin destek hizmetlere gereksinimi	92
4.1.7.3. Öğretmenin destek hizmetlere gereksinim duyduğu alanlar	93
4.1.8. Uygulamalardaki başarı ve başarıdaki önemli faktörler hakkında görüşler	93
4.1.8.1. Uygulamalardaki başarı	93
4.1.8.2. Başarıdaki en önemli faktörler	93
4.1.9. Başarılı uygulamalar için beklentiler	94
4.1.9.1. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentiler	94
4.1.9.2. Okul yönetiminden beklentiler	94
4.1.9.3. Öğretmen arkadaşlardan beklentiler	95
4.1.9.4. Özel eğitim öğretmeninden beklentiler	95
4.1.10. İşbirliği ile öğretim yaklaşımı ve bu yaklaşımdan beklentilere ilişkin görüşler	95
4.1.10.1. İşbirliği ile öğretim hakkında düşünceler	95
4.1.10.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımından beklentiler	96
4.2. Uygulama Sürecinde Elde Edilen Bulgular	96
4.2.1. Birinci Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar	99
4.2.1.1. Birinci Ders (10.02.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli	100
4.2.1.2. İkinci Ders (12.02.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli	101

<b>4.2.2. İkinci Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar</b>	<b>104</b>
4.2.2.1. Üçüncü Ders (17.02.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli	105
4.2.2.2. Dördüncü Ders (19.02.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli	107
<b>4.2.3. Üçüncü Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar</b>	<b>110</b>
4.2.3.1. Beşinci Ders (24.02.2004): Alternatif öğretim modeli	110
4.2.3.2. Altıncı Ders (26.02.2004): Alternatif öğretim modeli	111
<b>4.2.4. Dördüncü Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar</b>	<b>116</b>
4.2.4.1. Yedinci Ders (02.03.2004): Alternatif öğretim modeli	116
4.2.4.2. Sekizinci Ders (04.03.2004): Ekip öğretimi modeli	117
<b>4.2.5. Beşinci Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar</b>	<b>120</b>
4.2.5.1. Dokuzuncu Ders (09.03.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli	121
4.2.5.2. Onuncu Ders (11.03.2004): Ekip öğretimi modeli	123
<b>4.2.6. Altıncı Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar</b>	<b>127</b>
4.2.6.1. On birinci Ders (16.03.2004): İstasyon öğretimi modeli	127
4.2.6.2. On ikinci Ders (19.03.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli	130
<b>4.2.7. Yedinci Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar</b>	<b>134</b>
4.2.7.1. On üçüncü Ders (23.03.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli	134
4.2.7.2. On dördüncü Ders (25.03.2004): Ekip öğretimi modeli	137
4.2.7.3. On beşinci Ders (25.03.2004): Alternatif öğretim modeli	138
<b>4.2.8. Sekizinci Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar</b>	<b>140</b>
4.2.8.1. On altıncı Ders (30.03.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli	140
4.2.8.2. On yedinci Ders (01.04.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli	141
<b>4.2.9. Dokuzuncu Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar</b>	<b>143</b>
4.2.9.1. On sekizinci Ders (06.04.2004): Bir öğretim yapan (özel eğitim öğretmeni), bir yardımcı öğretmen modeli	143

4.2.4.2. On dokuzuncu Ders (08.04.2004): Bir öğretim yapan (özel eğitim öğretmeni), bir yardımcı öğretmen modeli	146
4.2.10. Onuncu Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar	150
4.2.10.1 Yirminci Ders (13.04.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli	150
4.2.10.2. Yirmi birinci Ders (15.04.2004): Bir öğretim yapan (özel eğitim öğretmeni), bir yardımcı öğretmen modeli	153
4.2.11. On birinci Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar	157
4.2.11.1. Yirmi ikinci Ders (27.04.2004):Ekip öğretimi modeli	157
4.2.11.2. Yirmi üçüncü Ders (29.04.2004): Ekip öğretimi modeli	159
4.2.12. On ikinci Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar	161
4.2.12.1. Yirmi dördüncü Ders (04.05.2004): Alternatif öğretim	161
4.2.12.2. Yirmi beşinci Ders (06.05.2004): Alternatif öğretim	163
4.3. Uygulama Süreci Sonunda Toplanan Verilerden Elde Edilen Bulgular	167
4.3.1. Öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen bulgular	167
4.3.1.1. Sınıfta aynı anda iki öğretmenin bulunması ile ilgili görüşler	167
4.3.1.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanabilirliği	168
4.3.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımı ile beklentilerin karşılanıp karşılanmadığına ilişkin görüşler	168
4.3.3. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının gerekliliğine ilişkin görüşler	168
4.3.4. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının başarısı ve yararlarına ilişkin görüşler	169
4.3.4.1. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının başarısına ilişkin görüşler	169
4.3.4.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının yararına ilişkin görüşler	169
4.3.5. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının modelleri hakkında görüşler	170
4.3.6. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanmasında planlamanın gerekliliğine ilişkin görüşler	170

4.3.7. İşbirliği ile öğretimde kullanılan ders araç – gereçleri hakkında görüşler	171
4.3.8. İşbirliği ile öğretim sürecinde kullanılan öğretim yöntemleri	171
4.3.9. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının odak öğrencilere olan etkisi hakkında görüşler	172
4.3.9.1. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının odak öğrenci A'ya etkisine ilişkin görüşler	172
4.3.9.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının odak öğrenci B'ye etkisine ilişkin görüşler	172
4.3.10. İşbirliği ile öğretim hakkında öğretmen ve ailelerin düşüncelerine ilişkin görüşler	172
4.3.10.1. Öğretmen arkadaşların düşüncelerine ilişkin görüşler	173
4.3.10.2. Ailelerin düşüncelerine ilişkin görüşler	173
4.3.11. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması sürecinde yaşanan sorunlar	173
4.3.12. Daha etkili uygulamalar için öneriler	174
4.3.13. Tekrar uygulama ile ilgili görüşler	175
4.3.14. Sürecin öğretmene katkıları	175
4.3.15. Araştırmacıya katkılar	175
4.4. Uygulama sonunda alınan öğrenci görüşleri	176
4.5. Öğretmen görüşüne göre öğrenci performansları	180
4.6. Uygulama sonunda öğrencilerin defter incelemeleri	181
4.7. Odak öğrenci A'nın BEP izleme çizelgesi sonucu	181
4.8. Odak öğrencilerin aileleri ile gerçekleştirilen görüşmeler	183
4.9. Öğretmenin tükenmişlik düzeyi	185
4.10. Öğretmen günlüğü	186
<b>BÖLÜM V</b>	<b>187</b>
<b>5. TARTIŞMA</b>	<b>187</b>
5.1. İşbirliği ile Öğretim Derslerinin planlanması	187
5.2. Planlanan derslerin uygulanması	192
5.3. İşbirliği İle Öğretim Sürecini Değerlendirme	200
5.4. Öneriler	208



<b>5.4.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler</b>	<b>208</b>
<b>5.4.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler</b>	<b>209</b>
<b>6. KAYNAKÇA</b>	<b>211</b>
<b>7. EKLER</b>	<b>233</b>

## TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
<b>Tablo 1. Araştırma verilerini toplama zamanları</b>	<b>74</b>
<b>Tablo 2. İşbirliği ile öğretim hakkında uygulama süreci sonunda özel gereksinimleri olmayan öğrencilerin görüşleri</b>	<b>176</b>
<b>Tablo 3. İşbirliği ile öğretim hakkında uygulama süreci sonunda odak öğrenci A'nın görüşleri</b>	<b>178</b>
<b>Tablo 4. İşbirliği ile öğretim hakkında uygulama süreci sonunda odak öğrenci B'nin görüşleri</b>	<b>179</b>
<b>Tablo 5. Uygulama süreci öncesi ve sonrası özel gereksinimleri olmayan öğrencilerin öğretmen görüşüne göre performans düzeyleri ortalamaları</b>	<b>180</b>
<b>Tablo 6. Uygulama süreci öncesi ve sonrası odak öğrenci A'nın öğretmen görüşüne göre performans düzeyleri</b>	<b>180</b>
<b>Tablo 7. Uygulama süreci öncesi ve sonrası odak öğrenci B'nin öğretmen görüşüne göre performans düzeyleri</b>	<b>181</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Okulun birinci katına ait kroki	44
Şekil 2. Okulun ikinci katına ait kroki	44
Şekil 3. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfa ait kroki	45
Şekil 4. Eylem araştırması döngüsü	59
Şekil 5. Araştırma süreci	79
Şekil 6. Haftalık uygulama döngüsü	81
Şekil 7. Birinci derste sınıfın fiziksel koşulları	100
Şekil 8. Birinci derste kullanılan ders araç gereci	100
Şekil 9. İkinci derste sınıfın fiziksel koşulları	102
Şekil 10. Üçüncü derste sınıfın fiziksel koşulları	105
Şekil 11. Üçüncü derste kullanılan etkinlik kartı	106
Şekil 12. Dördüncü derste sınıfın fiziksel koşulları	107
Şekil 13. Dördüncü derste kullanılan ders araç gereci	107
Şekil 14. Beşinci derste sınıfın fiziksel koşulları	110
Şekil 15. Beşinci derste kullanılan ders araç gereçleri	110
Şekil 16. Altıncı derste sınıfın fiziksel koşulları	111
Şekil 17. Altıncı derste kullanılan ders araç gereci	112
Şekil 18. Yedinci derste sınıfın fiziksel koşulları	116
Şekil 19. Yedinci derste kullanılan ders araç gereci	116
Şekil 20. Sekizinci derste sınıfın fiziksel koşulları	117
Şekil 21. Dokuzuncu derste sınıfın fiziksel koşulları	121
Şekil 22. Dokuzuncu derste kullanılan ders araç gereci	121
Şekil 23. Dokuzuncu derste kullanılan etkinlik kartı	122
Şekil 24. Onuncu derste sınıfın fiziksel koşulları	123
Şekil 25. Onuncu derste kullanılan ders araç gereci	123
Şekil 26. Onuncu derste kullanılan etkinlik kartı	124
Şekil 27. Onuncu derste odak öğrenci A'ya verilen etkinlik kartı	125
Şekil 28. On birinci derste sınıfın fiziksel koşulları	128
Şekil 29. On birinci derste kullanılan etkinlik kartı	129
Şekil 30. On ikinci derste sınıfın fiziksel koşulları	130
Şekil 31. On ikinci derste odak öğrenci A için hazırlanan ders araç gereci	130
Şekil 32. On ikinci derste odak öğrenci A'ya verilen etkinlik kartı	131

<b>Şekil 33. On üçüncü derste sınıfın fiziksel koşulları</b>	<b>135</b>
<b>Şekil 34. On üçüncü derste kullanılan ders araç gereci</b>	<b>135</b>
<b>Şekil 35. On dördüncü derste sınıfın fiziksel koşulları</b>	<b>137</b>
<b>Şekil 36. On beşinci derste sınıfın fiziksel koşulları</b>	<b>138</b>
<b>Şekil 37. On altıncı derste sınıfın fiziksel koşulları</b>	<b>140</b>
<b>Şekil 38. On yedinci derste sınıfın fiziksel koşulları</b>	<b>141</b>
<b>Şekil 39. On yedinci derste kullanılan ders araç gereci</b>	<b>142</b>
<b>Şekil 40. On sekizinci derste sınıfın fiziksel koşullar</b>	<b>144</b>
<b>Şekil 41. On sekizinci derste kullanılan ders araç gereci</b>	<b>144</b>
<b>Şekil 42. On sekizinci derste kullanılan etkinlik kartı</b>	<b>145</b>
<b>Şekil 43. On sekizinci derste odak öğrenci A'ya verilen etkinlik kartı</b>	<b>145</b>
<b>Şekil 44. On dokuzuncu derste sınıfın fiziksel koşulları</b>	<b>146</b>
<b>Şekil 45. On dokuzuncu derste kullanılan ders araç gereci</b>	<b>147</b>
<b>Şekil 46. On dokuzuncu derste odak öğrenci A ve B'ye verilen etkinlik kartı</b>	<b>147</b>
<b>Şekil 47. Yirminci derste sınıfın fiziksel koşulları</b>	<b>151</b>
<b>Şekil 48. Yirminci derste kullanılan ders araç gereci</b>	<b>151</b>
<b>Şekil 49. Yirminci derste kullanılan etkinlik kartı</b>	<b>152</b>
<b>Şekil 50. Yirminci derste odak öğrencilere verilen etkinlik kartı</b>	<b>152</b>
<b>Şekil 51. Yirmi birinci derste sınıfın fiziksel koşullar</b>	<b>153</b>
<b>Şekil 52. Yirmi birinci derste kullanılan ders araç gereci</b>	<b>154</b>
<b>Şekil 53. Yirmi birinci derste kullanılan etkinlik kartı</b>	<b>154</b>
<b>Şekil 54. Yirmi birinci derste odak öğrenci A ve B'ye verilen etkinlik kartı</b>	<b>155</b>
<b>Şekil 55. Yirmi ikinci derste sınıfın fiziksel koşulları</b>	<b>157</b>
<b>Şekil 56. Yirmi ikinci derste kullanılan ders araç gereci</b>	<b>158</b>
<b>Şekil 57. Yirmi üçüncü derste sınıfın fiziksel koşulları</b>	<b>159</b>
<b>Şekil 58. Yirmi dördüncü derste sınıfın fiziksel koşulları</b>	<b>161</b>
<b>Şekil 59. Yirmi dördüncü derste kullanılan ders araç gereci</b>	<b>162</b>
<b>Şekil 60. Yirmi beşinci derste sınıfın fiziksel koşulları</b>	<b>163</b>

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Son yıllarda özel gereksinimli öğrencilerin topluma katılımlarının nasıl daha iyi sağlanabileceği tartışmaları yoğunluk kazanmıştır. Bu tartışmalarda, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında ve sınıflarında, özel gereksinimli olmayan akranlarıyla, tam ya da yarı zamanlı olarak birlikte eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamalarının vurgulandığı ve bu uygulamaların farklı biçimlerde ele alındığı görülmektedir.

Dünyada özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri, 1970'li yıllarda başlamakla birlikte süreç içerisinde ancak 1990'lı yıllarda sistematik hale gelmiştir. Günümüzde, kaynaştırma hareketi büyüyerek yaygınlaşmış, çok sayıda okul kaynaştırma uygulamalarına başlamış ve bu uygulamalardan olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Hudson ve Glomb, 1997; Kyle, 1993; Lewis ve Doorlag, 1999; Mastropieri ve Scruggs, 2001b; McCoy, 1995; Salend ve Duhaney, 1999).

İlk yıllarda, profesyoneller bu yaklaşımı kaynaştırma (mainstreaming/integration) olarak adlandırırken, günümüzde bütünleştirme (inclusion) teriminin daha çok kullanıldığı dikkat çekmektedir (Hudson ve Glomb, 1997; Lewis ve Doorlag, 1999; McCoy, 1995). Bu noktada kavram karmaşasını önlemek ve özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına kaynaştırılmaları uygulamalarını daha iyi anlayabilmek için öncelikle kaynaştırmanın tanımının, türlerinin, etkili bir kaynaştırmanın neleri gerektirdiğinin, kaynaştırmanın yıllardır uygulanması sonucu ortaya çıkan bütünleştirme kavramının açıklanması gerekli görülmektedir (McCoy, 1995; Nowell ve Innes, 1997; Steed, 2002).

Alanyazın incelendiğinde, kaynaştırma uygulamalarının tek bir tanımının olmadığı görülmektedir. Yapılan tanımların ortak yönleri bir araya getirildiğinde kaynaştırma; özel gereksinimli öğrencilerin, en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun tam ya da yarı zamanlı olarak genel eğitim sınıflarında, özel eğitim gereksinimleri olmayan öğrencilerle birlikte, öğretmen ve öğrencilerin gereksinim duyabilecekleri destek hizmetlerin sağlanması yoluyla eğitim almaları şeklinde tanımlanabilir (Lewis ve Doorlag, 1999; McCoy, 1995; Osborne ve Dimattia, 1994; Salend, 1998).

Başka bir deyişle kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, akademik ve sosyal eğitim programlarının dikkatlice planlanarak ve değerlendirilerek, özel gereksinimli olmayan akranları ile birlikte eğitim almak üzere genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleridir (Lewis ve Doorlag, 1999). Eğitim programının akademik boyutu, genel eğitim sınıflarının, öğrencinin eğitsel gereksinimlerini karşılayacak şekilde uyarlanması, eğitim programının sosyal boyutu ise kaynaştırılan öğrencinin akranları tarafından kabul edilmesi ve sınıf ortamına uyumu anlamına gelmektedir (Antia ve Levine, 2001; Salend, 1998).

Uygulama örnekleri incelendiğinde, kaynaştırma uygulamalarının çeşitli şekillerde gerçekleştirildiği görülmektedir. Uygulamalarda bazı özel gereksinimli öğrenciler, genel eğitim okullarında yer alan özel eğitim sınıflarına, bazıları ise doğrudan genel eğitim sınıflarına yerleştirilmektedirler (Halvorsen ve Neary, 2001; Hewitt, 1999; Meyen, 1996; Nowell ve Innes, 1997; Lewis ve Steed, 2002; Mercer ve Mercer, 2005; Salend, 1998; Vaughn, Bos ve Schumm, 2003).

Lewis ve Doorlag (1999) özellikle özel eğitim sınıfı uygulamalarının kendi içlerinde farklılaştığını, özel gereksinimli öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanlarının büyük bir kısmını özel eğitim sınıfında ve belirli zamanlarda genel eğitim sınıfında; tüm günlerini özel eğitim sınıfında geçirdiklerini ve genel eğitim okulunda yemek saatlerinde, teneffüslerde veya törenlerde akranlarıyla etkileşim fırsatı bulduklarını; aynı zamanda tam zamanlı özel eğitim sınıfı türlerinin de olduğunu belirtmektedirler.

Kaynaştırma uygulamalarının etkililiğinde özel gereksinimli öğrencinin performans düzeyinin, sınıftaki öğrenci sayısının, sınıf öğretmenin tutumunun ve deneyiminin önemli faktörler olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca en önemli faktörün genel eğitim sınıfına yerleştirilen özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere ve sınıf öğretmenine destek hizmetleri sağlamak olduğu belirtilmektedir (Baker ve Zigmond, 1995; Downing ve Bailey, 1990; Gately ve Gately, 1993; Inos ve Quigley, 1995; Karagiannis, Stainback ve Stainback, 1996; Salend ve Duhaney, 1999). Destek hizmeti sağlamadan gerçekleştirilen kaynaştırma, özel gereksinimli öğrenciyi sadece genel eğitim sınıfına yerleştirmek anlamına gelmektedir. Ancak gerektiğinde özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere ve/veya sınıf öğretmenlerine destek sağlanarak kaynaştırma uygulaması gerçekleştirildiğinde, kaynaştırmanın tam anlamıyla uygulandığı söylenebilir (Baker ve Zigmond, 1995; Friend ve Reising, 1993).

Destek hizmetlerinin etkililiği ise, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri veya okulda yer alan diğer destek personeli arasında iyi bir işbirliğine bağlıdır (Cook ve Friend, 1991a; Friend ve Reising, 1993; Heintze, 2000; Inos ve Quigley, 1995; Karagiannis ve diğr., 1996; Philips ve Sapona, 1999; Walther–Thomas, Korinek ve McLaughlin, 1999). Öğretmenler arasında işbirliği, eğitim ve öğretime hazırlık, öğretmen ve öğrenci/öğrencilere sınıf içi/dışı destek hizmeti sağlama, öğretim uygulamalarının uyarlanması, genel eğitim sınıf öğretmenin özel eğitim öğretmeninden destek alması şeklinde gerçekleşmektedir (Friend ve Reising, 1993; Mastropieri ve Scruggs, 2000a; Zöllner, 2000).

Kaynak oda, geçmiş yıllarda en yaygın olarak kullanılan destek hizmet türüdür (Downing ve Bailey, 1990; Walther–Thomas ve diğr., 2000). Kaynak oda uygulaması, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfı dışında özel eğitim ve ilgili hizmetlerin sunulması anlamına gelmektedir (Mercer ve Mercer, 2005; Walther–Thomas ve diğr., 2000).

Kaynak oda uygulamasının, özel gereksinimli öğrencilere genel eğitim sınıfının dışında bireyselleştirilmiş eğitimin en uygun verilebileceği düzenleme olduğuna inanılmaktadır (Hewitt, 1999; Kochhar, West ve Taymans, 2000;

Walther–Thomas ve diğr., 2000). Kaynak odadaki eğitim, özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel ya da küçük grup eğitimi olarak yürütülmektedir. Diğer yandan, her ne kadar kaynak oda desteğinde öğrenci sınıf dışına çıkarılıyorsa da, öğrenciye verilecek olan desteğin, sınıftaki derse paralellik gösterecek ya da öğrencinin dersle ilgili eksikliğini kapatacak nitelikte olmasına dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak, yapılan bazı araştırmalarda kaynak oda uygulamalarının çok etkili olmadığı ortaya konmuştur (Baker ve Zigmund, 1995; Downing ve Bailey, 1990; Walther–Thomas ve diğr., 2000).

Kaynak odadaki eğitimin amacına ulaşabilmesi için, sınıf öğretmenleri ile kaynak oda öğretmenin yakın iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Bunun sağlanmadığı durumlarda, genel eğitim sınıfındaki eğitimle, kaynak odadaki eğitim arasında tutarsızlıklar olabilmektedir. Ayrıca, kaynak odada öğretmenle daha yakın çalışma fırsatı bulan öğrenci, genel eğitim sınıfında da benzer yakınlığı beklemektedir. Bu da özel gereksinimleri olan öğrencinin genel eğitim sınıfında zorlanmasına yol açabilmektedir. Araştırmalar, genel eğitim sınıfı dışında verilen destek hizmetinin öğrenci performans gelişimleri açısından etkisinin az olduğunu ortaya koymuştur (Downing ve Bailey, 1990; Walker; Scherry ve Gransbery, 2001; Walther–Thomas ve diğr., 2000). Örneğin, Will (1986), kaynak oda yaklaşımının özel gereksinimleri olan öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılamada başarısız olduğunu ve etkili eğitim için engel teşkil ettiğini ifade etmiştir (McCoy, 1995). Kaynak oda gibi, genel eğitim sınıfı dışındaki bu tür uygulamalarda sınırlı öğretmen iletişimi, becerilerin genellenmesinde eksiklik ve özel gereksinimli öğrencinin etiketlenmesi gibi temel problemlerin gözlemlendiği belirtilmektedir (Appl, Troha ve Rowell, 2001; Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989; Sindelar, 1995; Throneburg, Calvert, Sturm, Paramboukas ve Paul, 2000; Walker ve diğr., 2001).

Barnes (1999) ise öğrencilerin kaynak odada geçirdikleri zaman sürecinde genel eğitim sınıfındaki çalışmalarını kaçırdıklarını, bu nedenle de sınıfa döndüklerinde sınıf programlarına uyum sağlamakta zorluklarla karşılaştıklarını vurgulamıştır. Bunun yanında, etiketleme, öğrencinin sınıftan



ayrılma sıklığının artması ve öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarında yetersizlikler gibi dezavantajları olduğu belirtilmektedir (Walther–Thomas ve diğr., 2000). Sonuç olarak, kaynak oda eğitiminin kısa süreli de olsa ayrıştırmaya neden olmasından dolayı, en son başvurulması gereken destek hizmet türü olarak değerlendirilmesi önerilmektedir (Friend ve Cook, 2003; Hourcade ve Bauwens, 2001; Throneburg ve diğr., 2000).

Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması sürecinde, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için kaynak oda dışında çeşitli alternatif destek hizmeti sunma yaklaşımları ortaya çıkmış, bu yaklaşımlarda özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarından ayrılmadan eğitilmeleri hedef alınmıştır. Bu nedenle kaynaştırma olarak tanımlanan uygulamaların günümüzde daha çok, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfında tam zamanlı olarak yerleştirilmeleri anlamına gelen bütünleştirme (inclusion) eğitimi olarak adlandırıldığı görülmektedir (Bürli, 2002; Cawthon, 2001; Feuser, 2002; Halvorsen ve Neary, 2001; Houck ve Rogers, 1994; Minke ve Bear, 1996; Salend, 1998). Bu süreç analiz edildiğinde aslında kaynaştırmayı bütünleştirmeye taşıyan nedenin daha etkili hizmet olduğu söylenebilir (Adams ve Cessna, 1993; Cawthon, 2001; Dymond, 2001; Zöllner, 2000).

Bütünleştirmenin, kaynaştırma kavramından ortaya çıkması nedeniyle kaynaştırmanın birçok felsefi amacını paylaştığı belirtilmektedir. Bütünleştirmeyi destekleyenler özel gereksinimleri olan öğrencinin tam zamanlı olarak genel eğitim ortamında olması gerektiğine ve sadece uygun destek hizmetler sağlanamadığında, genel eğitim sınıfından ayrılabilmesine inanmaktadırlar. Bu noktada bütünleştirmeyi kaynaştırmadan ayıran temel noktanın, öğrencinin genel eğitim sınıfına tam zamanlı olarak yerleştirilmesi ve destek hizmetlerin sınıf içinde sunulması olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, kaynaştırmada öğrencinin gereksinim duyduğu destek hizmetleri sınıf dışında ayrı bir ortamda verilirken, bütünleştirmede bunun genel eğitim sınıf ortamında, öğretmen ile işbirliği yapılarak sunulması öngörülmektedir (Feuser, 2002; Gerent, 1998; Halvorsen ve Neary, 2001; Hartmann, 2002; Inos ve Quigley, 1995; Nowel ve Innes, 1997; Salend, 1998).

Genel eğitim sınıf ortamında sunulan destek hizmetler, işbirliğine dayalıdır. Bunlar temel olarak sınıf öğretmenine danışmanlık ve sınıf içi destek hizmetler olarak tanımlanmaktadır. Bu hizmetler ayrıca, dolaylı (sınıf öğretmenine danışmanlık) ve doğrudan (sınıf içi destek) destek hizmetler olarak da sınıflandırılmaktadır (Downing ve Bailey, 1990; Friend ve Cook, 2003; Friend ve Reising, 1993; Heintze, 2000; Lewis ve Doorlag, 1999; Meijer ve Walther-Müller, 2002; Vaughn ve diğr., 2003; Warger ve Pugach, 1996; Zöllner, 2000).

Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında eğitilmeleri sürecinde sınıf öğretmenine danışmanlık hizmeti, genel eğitim öğretmenin gereksinim duyduğu alanlarda özel eğitim öğretmenine danışması şeklinde gerçekleşmektedir. Bu süreçte, genel eğitim öğretmeni özel eğitim öğretmenine özellikle özel eğitim gereksinimleri olan öğrenciye eğitim programı, eğitim araç-gereçlerini ve değerlendirme yöntemlerini nasıl uyarlayacağı konularında danışmaktadır (Cook ve Friend, 1991b; Downing ve Bailey, 1990; Kochhar ve diğr., 2000; Mastropieri ve Scruggs, 2000a; Mercer ve Mercer, 2005).

Danışmanlık hizmetinin, özel gereksinimli öğrencinin davranış ve öğrenme sorunlarının çözülmesinin özellikle sınıf öğretmenin kendisi tarafından gerçekleştirilmesini sağladığı belirtilmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenin öğretmenlik bilgi ve becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır (Cook ve Friend, 1991b; Downing ve Bailey, 1990). Diğer yandan bu modelin uygulanmasında karşılaşılan engeller, bilgi ve beceri paylaşımı için yetersiz zaman, yetersiz yönetici desteği, özel eğitim öğretmenin kabul edilmemesi ve danışmanlık becerilerindeki yetersizlikler olarak ifade edilmiştir (Downing ve Bailey, 1990).

Genel eğitim sınıf ortamında sunulan destek hizmetlerden sınıf içi destek hizmetlerini ele aldığımızda, son yıllarda sınıf içinde öğrencilere ve öğretmene doğrudan destek hizmeti olarak ifade edilen işbirliği ile öğretim (co-teaching) uygulamasının giderek yaygınlaştığı görülmektedir. Bu uygulamanın sınıf temelli işbirliği şekillerinden biri ve daha geleneksel özel eğitim destek hizmeti

verme modellerinden kaynak oda hizmetlerine bir alternatif olduğu düşünülmektedir (Adams ve Cessna, 1993; Bauwens ve Hourcade, 1991a; Dieker ve Murawski, 2003; Hourcade ve Bauwens, 2001; Johnston ve diğr., 2000; Murawski, 2005; Santamaria ve Thousand, 2004; Weiss, 2004; Wilson, 2005; Zigmund, 2001; Zigmund ve Magiera, 2001).

İşbirliği ile öğretim, hem genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencileri hem de genel eğitim öğretmenini destekleme yollarından biri olup, genel ve özel eğitim öğretmenlerinin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluklarını paylaşarak, aynı sınıf ortamında birlikte çalışmaları anlamına gelmektedir (Alsoop, Santos ve Linn, 2000; Appl ve diğr., 2001; Friend ve Reising, 1993; Friend ve Cook, 2003c; Gable ve Hendrickson, 1996b; Kochhar ve diğr., 2000; Villa ve diğr., 2004; Walther–Thomas ve Bryant, 1996).

Diğer bir deyişle işbirliği ile öğretim, genel eğitim programının yapılarını, içeriğini ve adımlarını bilen genel eğitim sınıf öğretmenleri ile öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini belirleyebilen ve bu gereksinimlere göre eğitim ve öğretim programını uyarlayabilen özel eğitim öğretmenlerinin güçlerini birleştirmeleridir (Cook ve Friend, 1995c; Hourcade ve Bauwens, 2001; Gable ve Hendrickson, 1993a; Gately ve Gately, 1993; Inos ve Quigley, 1995; Zigmund, 2001). İşbirliği ile öğretim öğretmenlerin, öğretim öncesinde, sırasında ve sonrasında her adımı birlikte karar vererek gerçekleştirmeleri, sorumlulukları paylaşmaları ve bu süreçte etkileşim, iletişim, birbirlerine karşı güven oluşturmaları açısından evliliğe (Cook ve Friend, 1991a; Friend ve Cook, 2003; Kluwin, Gonsler, Koren ve Samuels, 1996; Villa ve diğr., 2004) veya birlikte dans etmeye (Adams ve Cessna, 1993; Halvorsen ve Neary, 2001) benzetilmektedir.

İşbirliği ile öğretim, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme, uygun eğitimsel hedef ve kriterleri belirleme, eğitim programı geliştirme veya uygulama, ailelerle iletişim kurma, öğretim stratejilerini belirleme ve bunları uygulama için planlama, süreci izleme ve etkililiğini değerlendirme çalışmalarında işbirliğini kapsamaktadır (Cook ve Friend, 1991a; Friend ve

Reising, 1993; Gable ve Hendrickson, 1996b; Hawbaker, Balong, Buchwalter ve Runyan, 2001; Walther–Thomas, 1997; Warger ve Rutherford, 1993).

Alanyazın incelendiğinde işbirliği ile öğretimin sadece özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirildikleri sınıflarda değil, okul öncesinden başlayarak, lise hatta üniversite düzeyine kadar her düzeydeki okulda, mesleki eğitimde, İngilizce öğretim sınıflarında ve öğretmen yetiştirme programlarında uygulandığı görülmektedir (Cook ve Friend, 1995c; Dieker ve Murawski, 2003; Duchardt, Marlow, Inman, Duane ve Paula, 1999; Fennick, 2001; Flynt, Dyal ve Morton, 1998; Friend ve Cook, 2003; Friend ve Reising, 1993; Gable ve Hendrickson, 1996b; Kluth ve Straut, 2003; Wenzlaff ve diğr., 2000).

Tarihsel süreçte, öncelikle işbirliği ile öğretimin genel eğitim öğretmenlerinin uyguladıkları bir strateji olduğu belirtilmektedir. Zamanla özel eğitim alanında daha etkili bireysel öğretim modeli olarak, özel eğitim öğretmenlerinden oluşan ekipler, işbirliği ile öğretimi kendi sınıflarında yer alan öğrencilere öğretim sorumluluğunu paylaşarak uygulamışlardır. Daha sonra işbirliği ile öğretim, kaynaştırma uygulamalarının başladığı ilk yıllardan itibaren destek hizmet yaklaşımı olarak büyük bir hızla kabul görmüş, genel eğitim sınıflarında özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri sistemli bir şekilde birlikte çalışmaya başlamışlardır (Bauwens ve Hourcade, 1997b; Dieker ve Murawski, 2003; Friend ve Cook, 2003; Friend ve Reising, 1993; Kluwin ve diğr., 1996; Murawski, 2005). Gerçekleştirilen araştırmalar işbirliği ile öğretimin uygulanmasının 1995'ten beri önemli ölçüde arttığını göstermektedir (Weiss, 2004).

Bu noktada işbirliği ile öğretim, birlikte değerlendirme, problem çözme ve "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" hazırlama ekipleri gibi öğretmenlerin birlikte çalıştıkları ekiplerden ayrı bir düzenleme veya yaklaşımdır. İşbirliği ile öğretim yaklaşımında öğrenciye ve genel eğitim öğretmenine sınıf içinde doğrudan hizmet sağlanabilmektedir (Cook ve Friend, 1991a; Cook ve Friend, 1995c; Friend ve Cook, 2003; Mastropieri ve Scruggs, 2001b; Walther–Thomas ve Bryant, 1996). Ayrıca işbirliği ile öğretimin, bir öğretmen belirli bir konunun öğretimini yaparken diğrinin farklı bir konunun öğretimini yapması,

ders araç–gereçlerini hazırlaması, dersi izlemesi ve yardımcı olarak sınıf içinde hareket etmesi anlamına gelmediği belirtilmektedir (Cook ve Friend, 1995c; Friend ve Cook, 2003; Murawski, 2005; Villa ve diğr., 2004; Zigmond, 2001).

İşbirliği ile öğretim ile özel gereksinimli öğrencileri de kapsayarak tüm öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması, özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfına katılımının artırılarak sınıfın bir üyesi olması, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu hedefi gerçekleştirmek amacıyla, işbirliği ile öğretim uygulaması ile genel ve özel eğitim öğretmenlerinin rol ve sorumlulukları oldukça genişlemektedir (Allsopp ve diğr., 2000; Dieker ve Murawski, 2003; Downing ve Bailey, 1990; Sindelar, 1995; Vaughn ve diğr., 2003; Zigmond ve Magiera, 2001).

Bu rol ve sorumluluklar; ders öncesinde öğretmenlerin dersin içeriğine, hedeflerine, ulaşılabilir kaynaklara, ders araç–gereçlerine, öğrenci gereksinimlerine, sınıfın fiziksel düzenine ve ders sonunda öğrencilerin nasıl değerlendirileceğine karar vermeleri ve ders içeriğini uyarlamaları anlamına gelmektedir. Ders sırasında ise, her iki öğretmenin de öğretime aktif olarak katılmaları, öğrencilere dönüt vermeleri, gereksinimleri olan öğrencilere yardım etmeleri ve sürecin etkililiğini izlemeleri şeklinde sürmektedir. Ders sonunda ise, öğretmenlerin iletişime devam ederek gerçekleştirilen öğretimin etkililiğini değerlendirmeleri ve ileri uygulamalarını planlamalarıdır (Adams ve Cessna, 1993; Cook ve Friend, 1995c; Friend ve Cook, 2003; Freind ve Reising, 1993; Huber, 2005; Vaughn ve diğr., 1997; Walther–Thomas, 1997; Warger ve Rutherford, 1993). İşbirliği ile öğretimde ekip üyelerinin rolleri bilgi düzeyleri ve uzmanlık alanlarına, daha önceden eğitim alma durumlarına ve işbirliği ile ekip çalışmaları konusundaki deneyimleri ve yaşantılarına göre değişebilmektedir (Adams ve Cessna, 1993; Gable ve Manning, 1999; Vaughn ve diğr., 2003; Villa ve diğr., 2004).

Indrisano ve Bimiham (1999), yürüttükleri bir çalışmada yer alan öğretmenlerin işbirliği ile öğretim yaşantılarına ilişkin görüşlerini dile

getirmişlerdir. Öğretmenler işbirliği ile öğretimin öğrencilere olan yararlarını; daha çok zaman ayırma ve ilgilenme fırsatı vermesi, etiketlenmenin azalması, öğrencilerin gereksinimlerine uygun öğretim sunulması ve etkili öğretim stratejileri kullanarak tüm öğrencilere öğrenme fırsatı sağlaması şeklinde ifade etmişlerdir.

İşbirliği ile öğretim süreci, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere akademik ve sosyal beceriler açısından katkılarının yanı sıra öğretmenlere de (genel eğitim sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni) işbirliği ile çalışma ve mesleki becerilerinde gelişim fırsatı sağlamaktadır (Luckner, 1999; Nolet ve Tindal, 1994; Salend ve Duhaney, 1999; Santamaria ve Thousand, 2004; Scharpe ve Hawes, 2003; Texas Education Agency Division of Special Education, 2001). Bu gelişim sürecinin, işbirliği ile öğretim öğretmenlerinin beklentilerini, eğitim programı ve sınıf gereksinimleri hakkındaki düşüncelerini paylaştıkları andan itibaren başladığı belirtilmektedir (Dieker, 2001; Walther–Thomas ve diğr., 2000b). Bu uygulamada genel eğitim öğretmeni farklı öğrencilerle daha etkili çalışmak için yeni uyarlamaları öğrenmekte, özel eğitim öğretmeni ise işbirliği ile öğretimin gerçekleştirildiği sınıfta gözlem yapmakta, öğretim stil ve tercihlerini tartışarak ve eğitim programı ile ilgili bilgisini genişleterek mesleki gelişim için fırsat elde etmektedir (Adams ve Cessna, 1993; Dieker ve Murawski, 2003; Fernstrom ve Goodnite, 2000; Salend, Gorgon ve Vona, 2002; Wenzlaff ve diğr., 2000).

İşbirliği ile öğretim sürecinde sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenlerinin dışında okul içinde eğitimden sorumlu olan sınıf yardımcıları, gönüllü aileler, branş öğretmenleri, psikologlar, rehber öğretmenleri ve konuşma–dil terapistleri gibi ilgili hizmet uzmanlarının da yer alabileceği belirtilmektedir (Appl ve diğr., 2001; Friend ve Cook, 2003; Gable ve Manning, 1999; Kochhar ve diğr., 2000; Swanson, 2000).

Alanyazın incelendiğinde, işbirliği ile öğretim modellerinin farklı şekillerde sınıflandırıldığı ve uygulandığı görülmektedir. Genel olarak uygulanan ve deneysel çalışmalarla etkililikleri desteklenmiş işbirliği ile öğretim modellerini Cook ve Friend (1995c), (1) bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen, (2)

istasyon öğretimi, (3) paralel öğretim, (4) alternatif öğretim ve (5) ekip öğretimi şeklinde sınıflandırılmaktadırlar. Bauwens, Hourcade ve Friend (1989) ise, işbirliği ile öğretim modellerini; (1) tamamlayıcı öğretim, (2) ekip öğretimi ve (3) destekleyici öğretim etkinlikleri şeklinde gruplandırmışlardır. Bu noktada alanyazında genel olarak kabul gören Cook ve Friend'in (1995c) işbirliği ile öğretim yaklaşımı modellerine daha geniş bir şekilde göz atmanın yararlı olabileceği düşünülmektedir.

*Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen:* Bu modelde, bir öğretmen sınıfta öğretim yapma rolünü üstlenmektedir ve öğretim sorumluluğunu taşımaktadır. Yardımcı öğretmen ise, özel gereksinimli öğrenci ya da öğrencilere yardım eder, yardıma gereksinimi olanlara öğretim sağlar, sınıf içinde dolaşır ve öğretim yapan öğretmen ile işbirliği içinde öğrencileri izler ve değerlendirir (Cook ve Friend, 1995c; Gartner ve Lipsky, 1996; Mastropieri ve Scruggs, 2000a; Vaughn ve diğr., 1997; Villa ve diğr., 2004; Walker ve diğr., 2001; Wilson, 2005).

Genel ya da özel eğitim öğretmenin her iki rolden birisini üstlenebileceği diğer yandan bu düzenlemenin genellikle genel eğitim öğretmenin tüm sınıfa öğretim yapan, özel eğitim öğretmenin ise yardım eden öğretmen şeklinde gerçekleştirildiği vurgulanmaktadır. Bir öğretim yapan, bir yardım eden öğretmen öğretim modeli genellikle işbirliği ile öğretim ilk kez uygulandığında, başka bir deyişle özel eğitim öğretmeni genel eğitim programının adımlarını ve içeriğini çok iyi bilmediğinde ve aktif olarak öğretim rolünü üstlenmede kendisini yeterli hissetmediğinde tercih edilmektedir (Cook ve Friend, 1995c; Walker ve diğr., 2001; Zigmond ve Magiera, 2001).

*İstasyon öğretimi:* Bu modelde, öğrenciler küçük gruplara bölünmüşlerdir ve iki öğretmen, oluşturmuş oldukları öğretim istasyonlarından sorumludurlar. Öğrenciler sınıfta farklı öğretim istasyonlarına, öğretmenlerin anlattıklarını öğrenmek için dönüşümlü olarak hareket ederler (Cook ve Friend, 1995c; Mastropieri ve Scruggs, 2000a; Zigmond ve Magiera, 2001).

Uygulamalarda, öğretmenlerin ders içeriğini ve sınıfın fiziksel düzenini iki, üç ya da daha fazla bölüme ayırdıkları ve dersin içeriğinin öğretimini sınıfın farklı bölümlerinde sağladıkları belirtilmektedir. Bu bölümlerde iki öğretmen de öğretimi uygulamakta ve bir bölümde de öğrenciler bağımsız çalışmalar yapmaktadırlar. İstasyon öğretimi modelinde ders içeriğinin ve sınıf çalışmasının üç bölümde ve sıra ile tamamlandığı ifade edilmektedir. Bu modelde öğrenci gruplarının yapısı heterojen veya homojen olarak oluşturulabilmektedir (Cook ve Friend, 1995c; Vaughn ve diğr., 1997; Zigmond ve Magiera, 2001).

*Paralel öğretim:* Bu modelde, öğrenciler eşit büyüklükte, iki heterojen gruba bölünmektedir. İki grupta da özel gereksinimli öğrenciler yer almaktadır. Öğretmenler, dersi birlikte planladıktan sonra, her bir öğretmen aynı içerikle, aynı anda sorumlu oldukları gruba öğretimi gerçekleştirmektedirler (Cook ve Friend, 1995c; Mastropieri ve Scruggs, 2000a; Walker ve diğr., 2001; Vaughn ve diğr., 1997; Villa ve diğr., 2004; Zigmond ve Magiera, 2001).

Her öğretmen kendi öğretim stiline uygun açıklamalar ve öğrencilerin öğretimsel gereksinimlerine ve performans düzeylerine göre planlama yapmakta özgürdür. Paralel öğretim modelinde iki öğretmenin de derslerini iki grupta aynı anda başlatmaları ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaları gerekmektedir (Vaughn ve diğr., 1997; Zigmond ve Magiera, 2001).

*Alternatif öğretim:* Bu öğretim modelinde genel eğitim öğretmenin öğretilmekte olan içerikle ilgili sorumluluğu sürerken, özel eğitim öğretmenin öğrencilere konu içeriğini kazanmaları için gerekli olan akademik becerilerin kazandırılması sorumluluğu vardır (Cook ve Friend, 1995c; Mastropieri ve Scruggs, 2000a; Vaughn ve diğr., 1997). Bu modelde öğretmenler benzer içeriği öğretirler fakat öğrencilerin gereksinimlerine bağlı olarak farklı yaklaşımlar kullanırlar (Mastropieri ve Scruggs, 2000a). Sınıfta öğrenciler sayısı eşit olmayan iki gruba bölünmüştür. Küçük grupta tekrar gözden geçirme ya da paralel etkinliğe, konuya ön hazırlık ya da belirli bir beceriye tekrar vurguya yer verilebilmektedir (Cook ve Friend, 1995c; Zigmond ve Magiera, 2001). Özel eğitim gereksinimleri olan öğrenciler genellikle tekrar



öğretimin gerektiği grupta yer almaktadırlar. Fakat bu uygulamanın her zaman doğru olmadığı vurgulanmaktadır. Grup yerleştirme ölçütünün yeterlilik değil, planlanmış konu içeriği ile ilgili beceri düzeyi olması gerekmektedir. Planlanmış konu içeriği ile ilgili yeterlilik ve beceri düzeyi çoğunlukla ilişkili ama aynı şeyler değildirler. Bu modelde daha çok esnek bir gruplamaya başvurulmaktadır, çünkü öğrencilerin yerleştirildikleri gruplar geçicidir ve gruplama öğrencilerin planlanmış konu içeriği için beceri ve bilgilerine göre yapılmaktadır (Vaughn ve diğr., 1997).

*Ekip öğretimi:* Ekip öğretimi sürecinde, öğretmenlerin sınıfta öğretim sorumluluğunu eşit düzeyde paylaştıkları belirtilmektedir (Bauwens ve Hourcade, 1991a; Cook ve Friend, 1995c; Gartner ve Libsky, 1996; Mastropieri ve Scruggs, 2000a; Villa ve diğr., 2004; Walker ve diğr., 2001). İki öğretmen de dersin farklı bölümlerinde öğretim liderliğini ele aldıkları diğer bir deyişle öğretimi birlikte gerçekleştirdikleri belirtilmektedir. Öğretmenlerden biri cümleleri aktarırken ve açıklamaları yaparken diğer öğretmen yorum yapar ya da öğrencilerin sorularını cevaplar (Bauwens ve Hourcade, 1991a; Cook ve Friend, 1995c; Zigmond ve Magiera, 2001; Villa ve diğr., 2004). Ekip öğretimi modelinin, işbirliği ile öğretimi yeni öğrenen öğretmenler için yürütülmesinin güç olduğu vurgulanmaktadır. Bu modelde, iki öğretmen öğrencilerin olduğu tüm sınıfı yönetmekte, işbirliği içinde çalışmakta ve aynı dersi aynı zamanda öğretmektedirler (Vaughn ve diğr., 1997).

Görüldüğü gibi, işbirliği ile öğretimin farklı uygulama modelleri bulunmaktadır. Bu modellerden herhangi birinin diğerinden üstün olmadığı vurgulanmaktadır. Bu modellerden sadece bir tanesi sınıfta tek başına veya birkaç model bir arada, işlenecek konunun içeriğine, niteliğine ve türüne, öğrencilerin özelliklerine, yaşlarına, performans düzeylerine ve gereksinimlerine, öğretmenlerin tercihlerine ve yaratıcılıklarına ve sınıf büyüklüğüne bağlı olarak belirli bir sırayla uygulanabilir (Cook ve Friend, 1995c; Mastropieri ve Scruggs, 2000a; Villa ve diğr., 2004). Sadece bir modelin doğru veya yanlış olduğunu söylemek mümkün değildir, her bir modelin sınıfta uygulanabilirliğinin olabileceği belirtilmektedir (Cook ve Friend, 1995c;

Mastropieri ve Scruggs, 2000a; Villa ve diğr., 2004; Zigmond ve Magiera, 2001).

İşbirliği ile öğretime karar vermeden önce öğretmenlerin, özellikle değişecek rollerini ve artacak olan sorumluluklarını göz önüne alarak, öğrenci gereksinimlerini karşılamak için bu yaklaşımı uygulama amaçlarını ve yaklaşımdan beklentilerini açık olarak belirlemeleri gerekmektedir. Farklı bir anlatımla, uygulamanın mantığı belirlenmelidir (Cook ve Friend, 1995c; Friend ve Cook, 2003; Murawski, 2005).

Reinhiller (1996), öğretmenlerin işbirliği ile öğretime karar vermeden önce ve uygulama sürecinde kendilerine sormaları ve cevaplamaları gereken bazı soruların olduğunu belirtmektedir. Bunlar şunlardır:

- Biz neden işbirliği ile öğretimi uygulamak istiyoruz?
- Hedefe ulaştığımızı nasıl bileceğiz?
- İşbirliği için nasıl iletişim kuracağız ve işbirliğini nasıl devam ettireceğiz?
- Tüm öğrenciler dikkate alınarak, öğretim sorumluluğunu nasıl paylaşacağız?
- Gerektiğinde diğer disiplin alanlarından nasıl destek alacağız?

Bu sorular, öğrencilerin gereksinimleri, performans düzeyleri ve bunların genel eğitim programıyla karşılanmasında işbirliği ile öğretimin belirli bir koşulda en uygun yaklaşım olduğuna karar vermede öncelikle göz önüne alınması gereken boyutlardır. Genel eğitim sınıfında yer alan tüm öğrencilerin ve özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal beceriler açısından performanslarını arttırma ve gereksinimlerinin karşılanmasında iki öğretmenin birlikte çalışmasının uygunluğunun düşünülmesi gerekmektedir (Hewitt, 1999). Özellikle, öğrencilere ne kadar yararlı olacağı boyutunu değerlendirmek, işbirliği ile öğretimin uygunluğunu tanımlamaya yardım edebilecek birçok faktörün ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Değerlendirmede dikkate alınması gereken bazı anahtar sorular aşağıda yer almaktadır (Cook ve Friend, 1995c):

- Genel eğitim programının içeriği öğrenci için uygun mu?
- Öğrencilerin genel eğitim programından yararlanabilmeleri için ne tür uyarılma ve desteklere ihtiyaçları var?
- Öğrencinin, diğer öğrencilere verilen öğretimden tamamen farklı olarak doğrudan öğretime ihtiyacı var mı?
- Sınıf çevresi, farklı öğrenenlere uygun mu?
- Sınıftaki diğer öğrenciler, uyarlanmış eğitim programına ya da öğretime gereksinim duyuyorlar mı?

Bu sorular öğretimi düzenleme ve uyarılma için karar vermede temel oluşturmaktadır ve ciddi olarak göz önünde bulundurulmalıdır (Cook ve Friend, 1995c).

İşbirliği ile öğretimde, öncelikle öğretmenlerin gönüllü olmalarının (Cook ve Friend, 1995c; Dieker ve Murawski, 2003; Fennick, 2001; Friend ve Reising, 1993; Friend ve Cook, 2003; Murawski, 2005; Santamaria ve Thousand, 2004; Weiss, 2004), ortak ve yeterli planlama zamanlarının olmasının ve sınıf içinde eşit sorumluluklara sahip olmalarının ayrıca yönetici desteği almalarının etkili öğretim için önemli faktörler olduğu belirtilmektedir (Cook ve Friend, 1998c; Hourcade ve Bauwens, 2001; Mastropieri ve Scruggs, 2001b; Murawski, 2005; Salend ve Duhaney, 1999; Scharpe ve Hawes, 2003; T.E.A.D.S.E., 2001; Weiss, 2004).

Diğer yandan, etkili uygulamaların gerçekleştirilmesi için bazı engellerin de olduğu belirtilmektedir. Bu engellerden bazıları, bütçe sınırlamaları, yeterli planlama zamanının olmaması, okulda personel eksikliği, yönetici desteğinin olmaması ve uygulama için yararlanılacak kaynakların sınırlılığı olarak belirtilmektedir (Cook ve Friend, 1995c; Friend ve Reising, 1993; Gable ve Hendrickson, 1993a; Murawski ve Swason, 2001; Philips ve Sapona, 1999; Salend ve Duhaney, 1999; Villa ve diğr., 2004; Walther–Thomas ve Bryant, 1996; Weiss, 2004). Bununla birlikte, işbirliğinin az olması ve öğretmenlerin artan iş yükü uygulama süreçlerinde karşılaşılabilecek diğer engeller olarak açıklanmaktadır (Dieker ve Murawski, 2003; Friend ve Cook, 2003; Kluwin ve diğr., 1996; Mastropieri ve Scruggs, 2000a). Öğretmenlerin rollerinin

değişmesinin, yeni yöntemlere karşı olumsuz tutumlarının ve işbirliği konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almamalarının engeller arasında sıralanmaktadır (Duke, 2004; Friend ve Cook, 2003; Hourcade ve Bauwens, 2001; Johnston, Tulbert, Subastian, Devries ve Bompert, 2000; Murawski, 2005; Scharpe ve Hawes, 2003; Walther–Thomas ve Bryant, 1996).

Ayrıca, işbirliği ile öğretimde dikkate alınması gereken en önemli noktanın, iki öğretmenin de işbirliği içinde dersleri gerçekleştirmeleri amacıyla planlama için yeterli zaman ayırmaları olduğu ifade edilmektedir (Barnes, 1999; Cook ve Friend, 1995c; Duchardt ve diğr., 1999; Fennick, 2001; Fernstrom ve Goodnite, 2000; Huber, 2005; Nolet ve Tindal, 1994). İşbirliği ile öğretimde öğretmenlerin paylaştıkları öğretim zamanı sürecinden önce birlikte planlamaya ihtiyaçlarının olduğu vurgulanmaktadır (Appl ve diğr., 2001; Brann, Loughlin ve Kimball, 1991; Dieker ve Murawski, 2003; Gable ve Hendrickson, 1996a; Hourcade ve Bauwens, 2001; Indrisano ve Brimigham, 1999; Vaughn ve diğr., 2003).

Öte yandan, işbirliği ile öğretimin okul yönetimi tarafından desteklendiğinde daha başarılı uygulanabileceği belirtilmektedir. İşbirliği ile öğretimin gerçekleştirilebilmesi için okul yönetiminin görevinin öğretmenlere plan yapmaları için yeterli zamanı, mesleki gelişim fırsatlarını ve ulaşabilecekleri kaynakları sağlamak olarak özetlenmektedir (Cook ve Friend, 1995c; Fennick, 2001; T.E.A.D.S.E., 2001; Walther–Thomas ve Bryant, 1996).

İşbirliği ile öğretim öğretmenlerinin bu yöntemi sınıfta uygulamadan önce, işbirliği ile öğretim modelleri, planlama, öğretimsel konular (örneğin, çalışma becerileri, öğrenme stratejileri, işbirliği ile öğrenme, akran aracılığı ile öğrenme, öğretim uyarlamaları), süreçte performans değerlendirmesi ve kişiler arası iletişim (örneğin, problem çözme, çatışma çözümü) gibi konularda 3–5 günlük hazırlık yapmaları gerektiği belirtilmektedir (Dieker ve Murawski, 2003; Vaughn ve diğr., 1997; Walther–Thomas ve Bryant, 1996). Hangi ünitenin veya dersin öğretileceğine birlikte karar verilirken, özel gereksinimli öğrencilerin “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının” da dikkate alınması

gerektiği belirtilmektedir (Dieker, 2001; Dieker ve Murawski, 2003; Friend ve Cook, 2003; Gable ve Hendrickson, 1993a).

İşbirliği ile öğretim sürecinde dikkate alınması gereken noktalardan bir diğeri de süreci sürekli izleme ve değerlendirmenin gerekliliğidir. Bu süreçte özellikle öğrenci başarılarının değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Dieker ve Murawski, 2003; Friend ve Reising, 1993; Friend ve Cook, 2003; Salend ve diğer., 2002; Wenzlaff ve diğer., 2000; Wilson, 2005). Bu aşamada öğretmenlerin aşağıda yer alan önerileri dikkate almaları yararlı olabilir (T.E.A.D.S.E., 2001):

1. Amaca uygun, anlamlı değerlendirme sistemi seçilmeli.
2. Karşılaştırılabilir materyaller kullanılmalı.
3. Öğrencilerin performansları haftada iki ya da üç kez ölçülmeli.
4. Veri toplanmalı ve kayıt edilmeli (örneğin, grafik oluşturma).
5. Öğretimsel kararlar, toplanan veriler temel alınarak verilmeli.

Sonuç olarak, genel eğitim okullarında gün geçtikçe yaygınlaşan kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenine, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere etkili destek hizmet verme yaklaşımlarından biri olan işbirliği ile öğretim; sistematik bir planlamayı, uygulamayı ve izleme/değerlendirmeyi gerektiren bir süreçtir. Bu yaklaşımın etkililiğinde birçok faktörün rol oynadığı görülmektedir. Ayrıca, işbirliği ile öğretim yaklaşımına karar verildiği andan itibaren sistemli bir planlama, uygulama ve değerlendirme süreci gerekmektedir.

Görüldüğü gibi, işbirliği ile öğretim yaklaşımı uygulama öncesinde, uygulamada ve uygulama sonunda sistematik bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu yaklaşımın genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimleri olan ve olmayan öğrencilerin etkili eğitim almalarını sağlayacağı söylenebilir.

## 1.1. Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları

Türkiye’de, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almaları, özellikle 573 sayılı K.H.K.’nin yürürlüğe girdiği 1997 yılından sonra ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır. Yönetmelikte, kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili tanıma, süreçte görevli personelin rol ve sorumluluklarına, destek hizmetlere, kaynaştırma uygulamalarının ölçütlerine ve ilkelerine yer verildiği görülmektedir. Buna göre:

Yönetmelikte (M.E.B., 2000) temel ilkeler kısmında, Madde 5’de, **d)** “Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir” (sayfa 13) şeklinde bir ifade ile özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamına yerleştirilirken, kaynaştırmanın öncelikli olduğu ve bu süreçte destek özel eğitim hizmetlerinin de verilmesine yönelik olarak da “**ı)**Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde plânlanır.” (sayfa 13) şeklinde ifade edilmektedir.

Yönetmeliğin yedinci kısmında da kaynaştırma uygulamalarının ayrıntılı olarak açıklandığı görülmektedir. Buna göre, kaynaştırma (Madde 67) “özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır” (sayfa, 41) şeklinde bir tanımlama yapılmaktadır (M.E.B., 2000).

Ayrıca, Madde 68’de kaynaştırma eğitimi uygulama ilkelerine ayrıntılı olarak yer verilmektedir. Bu ilkelerde özet olarak özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim haklarının olduğu, hizmetlerin bireylerin gereksinimlerine göre planlanması gerektiği, hizmetlerin okul merkezli olması gerektiği ve eğitim sürecinde ekip dayanışmasının önemli olduğu

belirtilmektedir. Daha önemli olarak, Madde 69'da kaynaştırma eğitiminin ölçütlerinden bahsedilmektedir (M.E.B., 2000). Bu ölçütler şunlardır:

**a)**Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda özel eğitim gerektiren öğrencinin gereksinimleri çerçevesinde kurumun fiziksel, sosyal, psikolojik ortamında ve eğitim programlarında destek hizmetler ile gerekli düzenlemeler (kaynak oda, rehberlik ve psikolojik danışma servisi, bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme ve uygulama birimi kurulması; rampalar, ses yalıtımı, ışık düzenine dikkat edilmesi gibi) yapılır.

**b)**Kaynaştırma uygulamalarına devam edecek öğrencilerin birden fazla yetersizliği olmamasına, erken yaşta tanılanmış, ailesinin iş birliğine açık ve eğitim almaya yatkın, cihaz kullanması gerekenlerin mutlaka cihazlandırılmış, zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olmalarına dikkat edilir.

**c)**Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda tüm kurum personelinin, öğrencilerin, ailelerin ve yakın çevrelerinin özel eğitim gerektiren öğrencilerin bireysel ve gelişim özellikleri hakkında bilgilendirilmeleri esastır.

**d)**Kaynaştırma uygulamalarında öğretim programları, programın amaçları bireye uyarlanarak uygulanır, bireyselleştirilmiş eğitim programları ile desteklenir.” (sayfa, 41-42) şeklinde sıralanmıştır (M.E.B., 2000).

Aynı yönetmeliğin değişik maddelerinde kaynaştırma uygulamasının türleri, görev ve sorumluluklar ve değerlendirmeye ilişkin hükümler de bulunmaktadır.

Diğer yandan, Türkiye’de kaynaştırma uygulamasının uygun şekilde yürütülebilmesi için var olan yasa ve yönetmeliklere karşın, alanyazın incelendiğinde kaynaştırmanın uygulanması ile ilgili çok yönlü sorunların bulunduğu belirtilmektedir (Batu, 1998; Güzel–Özmen, 2003). Bu sorunların, yeterli destek hizmet personelinin olmaması, sınıfların ve okulların kaynaştırma uygulaması için uygun fiziksel ortam niteliği taşıması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kaynaştırma ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve destek hizmetlerin sunulmaması olarak sıralanmaktadır (Akçamete, Kış ve Gürgür, 2003; Batu, 1998; Diken, 1998).

En önemli sorunun ise, genel olarak özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere ve genel eğitim sınıf öğretmenlerine destek hizmetlerin sunulmaması veya yetersiz sunulması olduğu söylenebilir. Bu durum ise kaynaştırma uygulamalarının gereksiz, başarısız olarak algılanmasına neden olabilir ve bu uygulamaların yaygınlaşmasını engelleyebilir. Diğer yandan, destek hizmet ve diğer alt yapı donanımları sağlanmadığı için, özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri uygulamalarına kaynaştırma demek olası değildir. Bu uygulamaların etkililiğinden de söz etmek mümkün görünmemektedir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004–2005 yılında Türkiye genelinde 81 İlde, toplam 6488 İlköğretim okulunda, 42225 özel gereksinimleri olan öğrencinin kaynaştırma uygulamasına yerleştirilmiş olduğu göz önünde bulundurulduğunda kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği genel eğitim sınıflarına bir an önce destek hizmetlere odaklanan araştırmaların yapılması gerekmektedir([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)).

Bu noktadan yola çıkıldığında, Türkiye'deki kaynaştırma uygulamalarında işbirliği ile öğretim yaklaşımının ülke koşullarına uyarlanarak, uygulanabilir bir destek hizmet yaklaşımının oluşturulmasında katkılar sağlayabilir. Bu çalışmada, kaynaştırma uygulamalarını yürüten genel eğitim sınıf öğretmenlerinin ve özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin gereksinim duydukları alanlarda destek hizmeti işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulamasının incelenmesi amaçlanmıştır.

## **1.2. Amaç**

Bu araştırmada, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İşbirliği ile öğretim yaklaşımıyla sınıf öğretmeni eğitim–öğretim sürecini daha etkili ve sistematik yürütebiliyor mu?
2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımıyla sınıf öğretmenin işbirliği becerilerinde gelişme oldu mu?



3. İşbirliği ile öğretim yaklaşımıyla öğretmenin görüşlerinde değişiklik oldu mu?
4. İşbirliği ile öğretim yaklaşımıyla özel eğitim öğretmeni eğitim-öğretim sürecini daha etkili ve sistematik yürütebiliyor mu?
5. İşbirliği ile öğretim sürecinde özel gereksinimleri olan öğrencilerin akademik başarılarında gelişme oldu mu?
6. İşbirliği ile öğretim sürecinde özel gereksinimleri olan öğrencilerin sosyal becerilerinde gelişme oldu mu?
7. İşbirliği ile öğretim hakkında özel gereksinimleri olan öğrencilerin görüşleri nelerdir?
8. İşbirliği ile öğretim sürecinde özel gereksinimleri olmayan öğrencilerin akademik başarılarında gelişme oldu mu?
9. İşbirliği ile öğretim hakkında özel gereksinimleri olmayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

### 1.3. Önem

Alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamalarının etkililiği için özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin destek hizmetlere gereksinimleri vurgulanmaktadır. Özel gereksinimli öğrencinin yerleştirildiği genel eğitim sınıfında uygulanabilecek destek hizmetlerinin farklılaştığı, bunların temel olarak kaynak oda uygulaması, sınıf öğretmenine danışmanlık ve işbirliği ile öğretim olduğu belirtilmektedir.

İşbirliği şekillerinden biri olan ve daha geleneksel özel eğitim destek hizmeti verme modellerinden kaynak oda hizmetlerine bir alternatif olarak da düşünülebilecek işbirliği ile öğretim uygulamalarının giderek yaygınlaştığı görülmektedir. İşbirliği ile öğretim, hem genel eğitim sınıfına yerleştirilmiş özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencileri hem de genel eğitim sınıf öğretmenini destekleme yollarından biri olarak tanımlanmaktadır. Diğer yandan, Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının da yaygınlaşmış olmasına rağmen uygun ve etkili destek hizmetlere yönelik herhangi bir düzenleme ve

uygulamanın gerçekleştirilmediği görülmektedir. Bu çalışmanın etkili destek hizmetlerin planlanması ve düzenlemelerin gerçekleştirilmesine ışık tutacağı beklenmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye’de özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirildiklerinde uygulanabilecek destek hizmetlerden birine örnek olabilir. Ayrıca araştırmanın, kaynaştırma sınıfı genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği ile öğretimi daha etkili bir şekilde uygulayabilmelerine yol göstereceği umulmaktadır. Böylece kaynaştırma uygulamalarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişim açısından daha etkili eğitim alabilecekleri ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine de katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Dünya’da işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelendiği çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, araştırmaların daha çok var olan düzenlemeleri betimlemeye ve karşılaştırmaya yönelik olarak gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Alanyazında, uygulamaya dayalı çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Dolayısıyla, gerçekleştirilecek araştırmanın kaynaştırma sınıflarında etkili olarak uygulanabilmesi için bir kılavuz niteliğinde olmasının da gerekliliği göz önünde bulundurularak bu araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Böylece, kaynaştırma uygulamalarını yürüten öğretmenlerinin bir işbirliği ile öğretim yaklaşımı destek hizmetinin nasıl planlandığı, uygulandığını, uygulamalarda ne tür süreçlerin yaşandığı konusunda daha gerçekçi ve sınıflarına kolayca transfer edebilecekleri bilgileri edinecekleri düşünülmüştür.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

1. Araştırma bir ilköğretim okulunun 2. sınıf düzeyinde bir sınıfı, sınıf öğretmeni ve 35 öğrencisi ile sınırlıdır.
2. Araştırma, haftada iki gün, birer saatlik ve 12 haftalık uygulamalar ile sınırlıdır.

3. Araştırma Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde gerçekleştirilen uygulamalar ile sınırlıdır.
4. Araştırma destek hizmeti olarak işbirliği ile öğretim yaklaşımının sunulması ile sınırlıdır.

## 1.5. Tanımlar

**1.5.1. Kaynaştırma (mainstreaming/ integration):** Özel gereksinimli öğrencilerin, en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun tam ya da yarı zamanlı olarak genel eğitim sınıflarında, özel eğitim gereksinimleri olmayan öğrencilerle birlikte, öğretmen ve öğrencilerin gereksinim duyabilecekleri destek hizmetlerin sağlanması yoluyla eğitim almalarıdır.

**1.5.2. Bütünleştirme (inclusion):** Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında tam zamanlı olarak, sınıf öğretmeni ile işbirliği yapılarak uygun sınıf içi destek hizmetlerin sağlanması yoluyla eğitim almalarıdır.

**1.5.3. İşbirliği ile öğretim yaklaşımı:** İşbirliği ile öğretim, hem genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencileri hem de genel eğitim öğretmenini destekleme yollarından biri olup, genel ve özel eğitim öğretmenlerinin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluklarını paylaşarak, aynı sınıf ortamında birlikte çalışmalarını anlamına gelmektedir.

**1.5.4. Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli:** Bir öğretmenin sınıfta dersin içeriğini sunma ve diğer öğretmenin yardımcı rollerini üstlendikleri işbirliği ile öğretim yaklaşımı modelidir.

**1.5.5. İstasyon öğretimi modeli:** İki öğretmenin de, oluşturmuş oldukları öğretim istasyonlarında, gruplara böldükleri öğrencilere farklı içeriği sundukları işbirliği ile öğretim yaklaşımı modelidir.

**1.5.6. Paralel öğretim modeli:** Öğretmenlerin aynı sınıf ortamında iki küçük gruba benzer içerikleri sundukları işbirliği ile öğretim yaklaşımı modelidir.

**1.5.7. Alternatif öğretim modeli:** Ders sürecinde bir öğretmenin tüm sınıfa öğretimi sağlarken, diğer öğretmenin ders içeriği ile ilgili bireysel desteğe gereksinimi olan öğrencilere öğretim verdiği işbirliği ile öğretim yaklaşımı modelidir.

**1.5.8. Ekip öğretimi:** Öğretmenlerin, ders sürecinde içeriğin belirli kısımlarının sunulmasından sorumlu oldukları işbirliği ile öğretim yaklaşımı modelidir.

## BÖLÜM II

### 2. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, işbirliği ile öğretime odaklanan nitel ve nicel çok sayıda araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmaların daha çok uygulanmakta olan işbirliği ile öğretim yaklaşımını betimlemeye, öğrenci ve öğretmenlere olan yararlarına ve uygulamalar sırasında ortaya çıkan sorunlara odaklanmış oldukları dikkat çekmektedir. Bu bölümde, işbirliği ile öğretim yaklaşımını inceleyen araştırmalar yaklaşımın uygulanması süreci, uygulamanın katkıları ve uygulamaların başarısındaki önemli faktörler başlıkları altında aktarılmıştır. Her bir başlığın altında nitel ve nicel yaklaşımlarla gerçekleştirilen çalışmalara sırayla yer verilmiştir.

#### 2.1. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması süreci ile ilgili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanmasına odaklanan nitel ve nicel olarak gerçekleştirilen birçok araştırmaya rastlanmıştır. Araştırmalara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

##### 2.1.1. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması sürecini inceleyen nitel araştırmalar

İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanmasına odaklanan nitel araştırmalar incelendiğinde, daha çok tekli vaka şeklinde desenlenmiş oldukları ve ayrıca görüşme yapılarak gerçekleştirilen araştırmaların olduğu görülmektedir.

Tekli vaka çalışmalarına örnek olarak Antia'nın (1999), işitme engelli öğrencilerin yerleştirilmiş olduğu sınıfta, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim

öğretmenlerinin rollerini, sorumluluklarını ve işbirliği süreçlerini incelediği araştırma verilebilir. Antia araştırmada görüşme, gözlem, video teyp kayıtları ve saha notları gibi veri toplama tekniklerini kullanmıştır. Araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim programını uyarlamada ve uygulanacak dersleri sınıf öğretmeni ile planlamadan sorumlu olduklarını bulmuştur. Araştırmacı, özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim programı ve genel eğitim sınıfında kullanılabilecek öğretim teknikleri hakkında ek bilgilere gereksinimleri olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin, özellikle işitme engelli öğrenciler için yapılan uyarlamaları çok fazla uygulanabilir görmediklerini ve bunu uygulamayı daha çok özel eğitim öğretmenine bıraktıklarını bulmuştur. Öğretmenler tartışma ve planlama için zaman sınırlılıklarının olduğunu ifade etmişlerdir.

İşbirliği ile öğretim uygulamalarını betimlemeyi ve işbirliği ile öğretim ekiplerinin algılarını tanımlamayı amaçlayan Dieker'in (2001) çalışması tekli vaka araştırmalarına verilebilecek bir diğer örnektir. Dieker araştırmasında, video teyp kaydı, birlikte planlama toplantıları kayıtları, öğrencilerle görüşmeler, elde edilen veriler ışığında öğretmenlerle görüşmeler gibi veri toplama tekniklerini kullanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin işbirliği ile öğretime başlamadan önce rollerini belirlediklerini, eğitim programından beklentilerini ve öğrenci gereksinimleri ile bu gereksinimleri karşılamak için düşüncelerini paylaştıklarını belirlemiştir. Dieker'in çalışmasında yer alan öğrencilerle gerçekleştirdiği görüşmelerde, sınıflarında iki öğretmen olmasının hoşlarına gittiğini, iyi vakit geçirdiklerini ve etkinliklerle daha çok meşgul olduklarını ve dolayısıyla daha çok öğreneceklerini bildirmişlerdir. Görüşme yapılan tüm öğretmenler, planlama için zaman ayırmanın süreçte yaşadıkları önemli bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir.

Walther – Thomas'ın (1997) tekli vaka çalışmasında ise, işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması ve uygulama sürecinde karşılaşılan problemler araştırılmıştır. Sözü edilen çalışmada sınıf gözlemleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve belge incelemesi veri toplama tekniklerini kullanmıştır. Üç yıl süren çalışmanın sonunda araştırmacı işbirliği ile öğretim uygulamalarının başarılı olduğunu belirtmiştir. Araştırma süreci boyunca öğretmenlerin işbirliği

kurduklarını ve özel gereksinimli öğrencilere etkili şekilde destek sağladıkları görülmüştür. Katılımcıların tümü yetersiz personel sayısını ve planlama zamanının sınırlı olmasını, süreçte karşılaştıkları problemler olarak dile getirmişlerdir.

Weiss ve Lloyd (2002) özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği ile öğretim ve özel eğitim sınıflarındaki rollerini ve öğretim etkinliklerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar gözlemler, görüşmeler ve belge incelemesi veri toplama tekniklerini kullanmışlardır. Weiss ve Lloyd araştırmanın sonunda, özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği ile öğretim uygulamalarında, özel eğitim sınıflarında farklı roller aldıklarını belirlemişlerdir. Araştırmacılar işbirliği ile öğretim sınıflarında özel eğitim öğretmenlerinin, genel eğitim sınıfında yer alan öğrencilere destek sağladıkları, aynı sınıfta farklı içeriği öğrettikleri ya da ekip olarak genel eğitim sınıf öğretmeni ile ekip öğretimini gerçekleştirdiklerini ortaya koymuşlardır. Özel eğitim sınıflarında ise özel eğitim öğretmenlerinin daha çok doğrudan öğretim gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Benzer olarak Lockledge ve Wright (1993) araştırmalarında işbirliği ile öğretim uygulamalarında özel eğitim öğretmenlerinin rollerinin uygulama sürecinde sık sık değiştiğini ve daha çok özel gereksinimli öğrencilere destek veren öğretmen rolünü aldıklarını ifade etmişlerdir.

İki farklı ortamdaki uygulamaların karşılaştırıldığı karşılaştırmalı vaka çalışmasına örnek olarak Rice ve Zigmond'un (2000), işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfları karşılaştırdıkları araştırma verilebilir. Araştırmacılar, işbirliği ile öğretim yaklaşımını uygulayan Queensland'dan (Avustralya) ve Pennsylvania'dan (Amerika Birleşik Devletleri) 17 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiş ve sınıf gözlemleri yapmışlardır. Rice ve Zigmond, araştırmalarının sonunda iki ülkede işbirliği ile öğretim uygulamaları arasında temel farklılıkların olmadığını ortaya koymuşlardır. İki ülkede de işbirliği ile öğretim uygulamalarında branş öğretmenlerinin baskın oldukları ve özel eğitim öğretmenlerinin görevlerinin daha çok sınıftaki özel gereksinimleri olan öğrencilerin izlenmesi ve öğrencilere yardım edilmesi şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Çoğu katılımcı başarı için işbirliği ile öğretim öğretmenleri arasında profesyonel ve bireysel

uyumun önemli bir nokta olduğunu ifade etmişlerdir. Engeller ise, yöneticilerin öğretmenlerin gereksinim duydukları zaman ve kaynakları karşılamadaki isteksizlikleri olarak rapor edilmiştir. Öğretmenler, iyi bir işbirliği ile öğretim uygulaması ile tüm öğrencilerin akademik ve sosyal kazançlar elde edeceklerini eklemiştir.

Gerçekleştirilen tekli ve karşılaştırmalı vaka çalışmalarından işbirliği ile öğretim öğretmenlerinin uygulamalarına günlük yazarak yansıtma yaptıkları bir araştırmaya da rastlanmıştır (Salend ve Johansen, 1997). Bu araştırmada, işbirliği ile öğretim yaklaşımını uygulayan iki öğretmenin deneyimlerinin ve bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak öğretmenlerin yaşantıları ile ilgili kayıt tuttukları açık uçlu, yönergesiz günlükler kullanılmıştır. Öğretmen günlüklerinin okunmasından ve bulguların öğretmenlerle paylaşılmasından sonra, öğretmenlerin işbirliği ile öğretim deneyimlerini daha ayrıntılı incelemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin günlüklerinden ve görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında işbirliği ile öğretimin, öğretim sürecinin daha eğlenceli olmasını sağladığı ve işbirliği kuran öğretmenlere yeni öğretim yöntemleri ile ilgili yaşantılar sağladığı görülmüştür. Çalışmada yer alan öğretmenler bu işbirliği çalışmalarına başlamadan önce beraberlik, öğretim alanı, rol tanımları, felsefi farklılıklar ve dilin kullanımı gibi konular hakkında tartıştiklarını belirtmişlerdir.

İşbirliği ile öğretim öğretmenlerine hem anket uygulayan hem de görüşme yapan bir tekli vaka çalışmasında. Austin (2001), işbirliği ile öğretim yaklaşımının etkililiğindeki önemli faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 139 işbirliği ile öğretim öğretmeni katılmıştır. Veri toplamak amacıyla "İşbirliği ile Öğretim Algıları Anketi" kullanılmıştır. Ankete cevap veren öğretmenler arasında 12 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Austin araştırmanın sonunda, işbirliği ile öğretime az sayıda öğretmenin gönüllü olarak katıldıklarını belirlemiştir. İşbirliği ile öğretim öğretmenlerinin sosyal bilgiler, fen bilgisi, okuma-yazma ve matematik alanlarında öğretim yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin işbirliği ile öğretim ile konunun daha etkili öğretildiğini ve öğrenciler arasında daha çok etkileşim



fırsatları sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğu işbirliği ile öğretim yaklaşımının kendi mesleki gelişimlerine hizmet etmeyeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Diğer yandan görüşme tekniği ile işbirliği ile öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin rollerini betimlemeye dayalı araştırmalar da bulunmaktadır. Buna örnek olarak, Wood'un (1998) genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin bütünleştirilmelerinde öğretmenlerin rollerini, işbirliği ile öğretim uygulamaları hakkındaki algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışma örnek verilebilir. Araştırmada üç işbirliği ile öğretim ekibi ile yarı – yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, işbirliği ile öğretimin ilk adımlarında öğretmenlerin rollerini belirlemekte ve yerine getirmekte zorluklar yaşamışlardır. Ayrıca, öğretmenler, uygulamalarda deneyimleri arttıkça rollerini daha açık olarak belirleyip görevlerini yerine getirmişlerdir.

Benzer olarak Buckley (2004) sınıflarda genel ve özel eğitim öğretmenlerinin işbirliklerine odaklanan bir araştırma yürütmüştür. Buckley araştırmanın sonunda, genel eğitim öğretmenlerinin kendilerini tüm öğrencilere uygun eğitim verdiklerini düşündüklerini belirlemiştir. Diğer yandan, özel eğitim öğretmenlerinin ise özel gereksinimli öğrencileri destekleme rolünü alma eğilimlerinin olduğunu ortaya koymuştur. Buckley, özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumlarının düşük düzeyde olduğunu ve kendilerini sınıf dışından biri olarak gördüklerini ifade etmiştir. Öğretmenler, işbirliği ile öğretim sürecinde yaşanan en önemli sorunun ise zaman yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir.

Görüldüğü gibi işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanmasını inceleyen nitel araştırmalar işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması, uygulama sürecinde karşılaşılan problemler, öğretmen rollerine ve işbirliği süreçlerine odaklanılmışlardır. Bu araştırmalarda, öğretmenlerin işbirliği ile öğretim yaklaşımını uygulamadan önce rol tanımları ve felsefi farklılıkları hakkında düşüncelerini paylaştıkları ortaya konmuştur. İşbirliği ile öğretim uygulamaları sürecinde derslerin işbirliği ile planlandığı belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenler arası profesyonel ve bireysel uyumun önemli bir nokta olduğu vurgulanmıştır.

Uygulamalarda özel eğitim öğretmenlerinin rollerinin daha çok özel gereksinimleri olan öğrencileri izleme ve destek verme biçiminde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sürecinde yaşanan en önemli sorun ise planlama yapmak için zaman sınırlaması olarak gösterilmiştir.

### **2.1.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması sürecini inceleyen nicel araştırmalar**

İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanmasını inceleyen nicel araştırmalar incelendiğinde araştırmaların betimsel olarak, anket veri toplama tekniği kullanılarak gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Betimsel olarak gerçekleştirilen araştırmalarda, anket uygulanarak işbirliği ile öğretim hakkında öğretmen görüşlerine odaklanılmıştır. Buna örnek olarak Bergren'in (1997) genel eğitim sınıfında özel gereksinimleri olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için uygulanan işbirliği ile öğretim ve birlikte planlama hakkında genel ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini almayı amaçladığı araştırma verilebilir. Bergren araştırmanın sonunda, bütünleştirme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, işbirliği ile öğretim yaklaşımının hem özel gereksinimleri olan hem de olmayan öğrenciler açısından sosyal yararları olduğuna inandıkları belirlenmiştir. Anket sonuçları ayrıca, öğretmenlerin işbirliği ile öğretim hakkında yetersiz bilgi düzeylerine sahip olduklarını ve işbirliği ile öğretimin başarılı olması için işbirliği ile öğretim hakkında hizmet içi eğitim almaları gerektiğine inandıklarını göstermiştir.

Bu araştırmaya benzer olarak işbirliği ile öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin görüşlerini betimlemek amacıyla Bonnie (2001) 129 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırmanın sonunda ankete cevap veren tüm öğretmenlerin işbirliği ile öğretim hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını bulmuştur. Bonnie işbirliği ile öğretim uygulamalarında tüm öğrencilerle ilgili olarak iki öğretmenin de sorumluluklarını paylaştıklarını ve işbirliği ile öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin sürece gönüllü katılmış olduklarını belirlemiştir.

İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması sürecinde öğretmenlerin rollerini belirlemeye yönelik betimsel çalışmalara da rastlanmıştır. Bunlara örnek olarak Voltz, Elliott ve Cobb'un (1994) gerçekleştirmiş oldukları araştırma verilebilir. Araştırmacılar araştırmanın sonunda, özel eğitim öğretmenlerinin rollerinin genel olarak öğrencileri değerlendirme, değerlendirme ile ilgili bilgilerin değişimi ve aile toplantılarını gerçekleştirme olarak belirlemişlerdir.

Görüldüğü gibi nicel yaklaşımla gerçekleştirilen araştırmalar daha çok öğretmen görüşlerini ve tutumlarını ortaya koymaya yönelik betimsel olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar tekrar incelendiğinde, öğretmenlerin işbirliği ile öğretim yaklaşımına karşı olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler özellikle işbirliği ile öğretim yaklaşımını uygulama sürecinde hizmet içi eğitimlerinin devam etmesini en olumlu yön olarak ifade etmişlerdir. Uygulama sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin daha çok öğrencileri değerlendirme ve değerlendirme ile ilgili bilgilerin değişimi görevleri olduğu ortaya konmuştur.

## **2.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının katkıları ile ilgili araştırmalar**

Alanyazın incelendiğinde, işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanmasının öğrenci ve öğretmenlere olan katkılarını ortaya koymak amacıyla nitel ve nicel olarak gerçekleştirilen birçok araştırmaya rastlanmıştır. Araştırmalara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

### **2.2.1. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının katkılarını inceleyen nitel araştırmalar**

İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanmasının katkılarını inceleyen nitel araştırmalar incelendiğinde, tekli vaka, daha çok karşılaştırmalı vaka şeklinde desenlenmiş olduğu ve ayrıca görüşme yapılarak gerçekleştirilen araştırmaların olduğu görülmektedir.

İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması süreci başlığı altında da yer alan Walther – Thomas'ın (1997) çalışmasında yaklaşımın katkılarına ilişkin

bulgular da ortaya koymuştur. Araştırmacı, bu uygulamaların öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkıda bulunduğu ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının artmasında etkili olduğunu belirtmiştir.

Rice ve Zigmond'dan farklı olarak Magiera ve Zigmond (2005) işbirliği ile öğretimin uygulandığı ve uygulanmadığı sınıfları incelemişlerdir. Magiera ve Zigmond, gerçekleştirdikleri araştırmanın sonunda genel eğitim öğretmenin sınıfta özel eğitim öğretmeni bulunduğunda özel gereksinimli öğrencilerle daha az ilgilendiklerini gözlemişlerdir. Buna paralel olarak, özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim öğretmeni sınıfta bulunduğunda daha çok bireysel eğitim aldıklarını ortaya koymuşlardır.

Ayrıca destek hizmet yaklaşımlarından kaynak oda ile işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıf ortamlarının karşılaştırıldığı karşılaştırmalı vaka çalışmalarına da rastlanmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göz atıldığında, kaynak odada destek hizmeti alan öğrencilerin, işbirliği ile öğretim sınıfında destek hizmeti alan öğrencilerden daha başarılı oldukları (Rea, McLaughlin ve Walther, 2002; Self, Benning, Marston ve Magnusson, 1991) görülmektedir. Bu araştırmaların tam tersine kaynak odada destek hizmeti alan öğrencilerin, işbirliği ile öğretim sınıflarındaki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığını belirleyen araştırmalara da rastlanmıştır (Ruggiero – Palombo, 2004; Schlarman, 2000).

İşbirliği ile öğretim yaklaşımının öğrenci ve öğretmenlere olan katkısı ile ilgili öğretmen, yönetici, öğrenci ve ailelerin görüşlerinin alındığı birçok araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmalardan öğretmenlerle görüşme yapılanlarına örnek olarak Jimenez – Sanchez ve Antia'nın (1999) iki öğretmenin işbirliği ile öğretim yaklaşımı hakkındaki görüşlerini aldıkları araştırma verilebilir. Araştırma sonunda, işbirliği ile öğretim sınıflarında tüm öğrencilerin akademik başarı ve sosyal beceriler alanlarında gelişmeler gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, sınıfta eşit sorumluluklara sahip olmalarının yararlı olduğunu ve bu durumun ise öğrenciler için olumlu örnek oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşleri alınarak gerçekleştirilen birçok araştırmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçlarına benzerlik göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarının arttığı (Choi, 2004; Gaustad, 1999; Gerber ve Popp, 1999; Hagopian, Williams, Carrillo ve Hoover, 1996; Hunt, Soto, Maier, Müler ve Goetz, 2002; Luckner, 1999; Pugach ve Wesson, 1995; Shilds, 1997; Ward, 2003; Welch 2000; Westberg, 2001) ve bunun nedeninin, işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin daha fazla destek ve ilgi almaları şeklinde gösterildiği gözlenmiştir (Key, 2000; Klinger, Vaughn, Schumm, Cohen ve Forgan, 1998; Luckner, 1999; Tichenor, Heins ve Piwchura – Couture, 2000; Welch, 2000).

Diğer yandan öğretmen görüşlerine göre, işbirliği ile öğretim sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin söz konusu olduğu (Bessette, 1999; Choi, 2004; Hagopian ve diğer., 1996; Keefe ve Moore, 2004; Pugach ve Wesson, 1995; Shilds, 1997; Tohmposon, 2001; Trent, 1998; Trent, Driver, Wood, Parrott, Martin ve Smith, 2003; Trump ve Hange, 1996; Ward, 2003; Westberg, 2001) ve öğretmenlerin süreçte birbirlerinin deneyimlerinden yararlandıkları (Berry, Bowman, Hange, McClure ve Pritt, 1996) belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi nitel araştırmalar işbirliği ile öğretim yaklaşımı ve diğer destek hizmet yaklaşımlarının karşılaştırılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar tekrar incelendiğinde, işbirliği ile öğretim yaklaşımının özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler ile öğretmenlere çok yönlü yararlarının olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin, akademik ve sosyal performanslarında gelişmenin olduğu, öğretmenlerin ise mesleki gelişimlerinin sağlandığı belirtilmiştir.

### **2.2.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının katkılarını inceleyen nicel araştırmalar**

İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanmasının etkilerini inceleyen nicel araştırmalar incelendiğinde daha çok işbirliği ile öğretim yaklaşımı ile farklı özel eğitim destek hizmetlerinin birbirleriyle karşılaştırıldığı çalışmalara rastlanmıştır.

Bunlara örnek olarak, Marston'un (1996), özel gereksinimli öğrencilerin okuma süreçlerini, yalnızca kaynaştırmada (n= 43), yalnızca kaynak odada hizmet alan (n= 171) ve aynı anda işbirliği ile öğretim ve kaynak odada hizmet alan (n= 36) özel gereksinimli öğrenciler açısından karşılaştırıldığı araştırma verilebilir. Öğrenciler ilkökul ve ortaokul düzeyindeki kaynaştırma sınıflarından rasgele belirlenmiş ve değerlendirmeler öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarındaki hedefler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Kaynaştırma hizmeti modelinde, işbirliği ile öğretim yaklaşımı uygulanmıştır. Kaynak oda hizmet modelinde ise, tüm özel eğitim hizmetleri kaynak odada verilmiştir. Başarı ve becerileri ölçmek amacıyla program temelli ölçekler kullanan Marston öğrencilerin okuma süreçlerinin işbirliği ile öğretim ile kaynak odanın birlikte kullanıldığı modelde; sadece kaynaştırma ya da sadece kaynak oda modellerindeki öğrencilere göre başarı açısından daha iyi düzeyde olduklarını bulmuştur. Ayrıca, okuma gelişimi açısından, işbirliği ile öğretimin kaynak odadan daha etkili olduğunu ifade etmiştir.

Destek özel eğitim hizmetlerinin karşılaştırıldığı çalışmalara diğer bir örnek ise Saint – Laurent'in (1996) bir öğretim yılı boyunca işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı bütünleştirme PIER programı (French Acronym for Program Intervention with at Risk Students) ile kaynak oda programlarını karşılaştırmayı amaçladığı çalışma verilebilir. Saint – Laurent'in akademik testlerden elde ettiği sonuçlara göre; PIER programındaki risk grubu öğrencilerinin yazma, okuma ve matematikte aldıkları puanların, kaynak oda programlarında bulunan risk grubu öğrencileri ile karşılaştırıldığında önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, risk grubu olmayan öğrencilerden PIER programında bulunanların, kaynak odadaki öğrencilere göre okuma ve matematik derslerinde önemli düzeyde daha yüksek puanlar aldıklarını görülmüştür.

Destek özel eğitim hizmetlerinin karşılaştırıldığı diğer nicel araştırmanın sonuçlarına göre, işbirliği ile öğretim sınıfındaki özel gereksinimli öğrencilerin kaynak oda yaklaşımında eğitim alanlardan akademik başarı açısından daha çok gelişme gösterdikleri ortaya konmuştur (Belmarez, 1998; Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert ve Klein, 2000; Lundeen ve Lundeen, 1993; Pearl,

2004; Scheetz, 1994; Swanson, 2000; Throneburg ve diğ er., 2000; Walsh ve Snyder, 1993; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004). Bu bulguların tersine gerçekleştirilen bir çalışmada işbirliği ile öğretim sınıfındaki öğrenciler kaynak odadakilere göre daha başarısız oldukları belirtilmiştir (Regnier, 1998).

Ayrıca, kaynak odada eğitim alan ve işbirliği ile öğretim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin başarıları arasında farklılığın olmadığını ortaya koyan araştırmalara da rastlanmıştır (Haselden, 2004; Smith, 2005; Willrodt ve Claybrook, 1995). Akademik başarıdaki gelişmelere ek olarak ise çalışmalarda özel eğitim danışmanlığı yapılan sınıftaki öğrencilerin, işbirliği ile öğretim sınıfındakilere göre sosyal beceriler açısından daha çok gelişme gösterdikleri belirlenmiştir (Davis – Wiley ve Cozart, 1998; Kluwin, 1999; Rosmsan, 1994; Vaughn, Elbaum, Schumm ve Hughes, 1998).

Öğretmenler ile ilgili olarak ise, işbirliği ile öğretim uygulamalarında genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim alanında gelişme gösterdikleri (Mueller ve Whitley, 1998; Scheetz, 1994), bu gelişmelerin özellikle işbirliği ile öğretim uygulamalarını gerçekleştiren genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere uygun uyarlama yapabilmeleri olduğu ortaya konmuştur (Regnier, 1998).

Kaynak odada hizmet alan ve işbirliği ile öğretim sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin tutumlarının karşılaştırıldığı bir betimsel araştırmaya da rastlanmıştır (Whinnery ve King, 1995). Araştırmacılar, öğrencilerin kendilerini nasıl hissettiklerini, sınıf arkadaşlarını ve öğretmenlerini nasıl algıladıklarını ve işbirliği ile öğretim yaklaşımı ile ilgili bakış açılarını belirlemeye yönelik anket geliştirmişlerdir. Araştırmaya iki ilkokuldaki 2.-5. sınıflardan, 48 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 32'si öğrenme güçlüğüne sahiptirler. Öğrenciler anketleri sözel olarak yanıtlamışlardır. Araştırmanın sonunda, kaynak odada hizmet alan ve işbirliği ile öğretim sınıflarında bulunan öğrencilerin tutumları arasında önemli derecede farklılık görülmediği bulunmuştur. İki gruptaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kendileri hakkında olumlu düşündükleri ve akranları ile öğretmenleri tarafından kabul edildikleri bulunmuştur.

Gerçekleştirilen nicel çalışmalarda, işbirliği ile öğretim sınıflarında eğitim alan özel gereksinimleri olan öğrencilerin daha başarılı olduklarını, sosyal ve akademik performansları açısından gelişmeler gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişmeler gösterdiklerini ortaya koyan araştırmalara da rastlanmıştır.

### **2.3. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının başarısında etkili faktörlere ilişkin araştırmalar**

Alanyazın incelendiğinde, işbirliği ile öğretim yaklaşımının başarısında etkili faktörler ile ilgili nitel yaklaşım ile gerçekleştirilen birçok araştırmaya rastlanmıştır. Nitel araştırmalara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

#### **2.3.1. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının başarısında etkili faktörleri inceleyen nitel araştırmalar**

İşbirliği ile öğretim yaklaşımının başarısında etkili faktörlere ilişkin bulguların elde edildiği tekli vaka çalışmalarda (Street ve Bennett, 1997; Thompson, 2001; Yoder, 2000; Vesay, 2004; Welch, 2000) daha çok, işbirliği ile öğretim sürecinde birlikte planlamanın başarı için önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır.

Bu araştırmalarla birlikte, planlama sürecine ilişkin tekli vaka araştırmalarının da gerçekleştirildiği görülmektedir. Beirne – Smith ve Smith (1997) araştırmalarında planlama sürecini incelemiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin birlikte planlama yapmalarının öğretim sürecini daha etkili hale getirmede önemli bir faktör olduğu ortaya konulmuştur. Benzer olarak ise Hazlett'in (2001) de gerçekleştirdiği çalışmada planlama toplantılarını betimlemeye yönelik vaka çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin planlama toplantılarında açık iletişim kurmanın ve birlikte planlamanın sürecin etkililiğinde önemli faktörler olarak gördükleri belirlenmiştir.



İşbirliği ile öğretim uygulamalarının başarısındaki etkili faktörlere ilişkin gerçekleştirilen diğer çalışmalarda öğretmenlerin gönüllü katılımlarının önemli olduğu (Yoder, 2000; Vesay, 2004), etkili uygulamalar için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin gerektiği (Gaustad, 1999; Replin 1994; Yoder, 2000), işbirliği ile öğretimin başarısında öğretmenlerin bilgi düzeylerinin, kullandıkları değerlendirme ve öğretim yöntemlerinin ayrıca, öğretmenlerin birbirleriyle uyumlarının önemli olduğu (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi ve McDuffie, 2005) belirlemiştir. Ek olarak özel gereksinimleri olan öğrenciler açısından diğer destek hizmetlerin devamlılığının önemli olduğu ortaya konmuştur (Replin, 1994; Welch, 2000).

Son olarak, işbirliği ile öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar planlama, uygulama ve değerlendirme için ayrılan zamanın sınırlılığı (Chiang, 1999; Replin, 1999; Yoder, 2000; Welch, 2000) ve sık sık yaşanan öğretmen ve yönetici değişikliği (Street ve Bennett, 1997) olarak belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi işbirliği ile öğretim yaklaşımının başarısında etkili olan faktörlere odaklanan nitel araştırmalarda derslerin birlikte planlanmasının önemli bir faktör olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, sürece gönüllü katılmış olmanın, öğretmenlerin mesleki becerilerinin ve birbirleriyle iletişimleriyle uyumlarının başarı için önemli olduğu belirlenmiştir. Son olarak, başarılı uygulamalar için, işbirliği ile öğretim yaklaşımı hakkında öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

### **2.3. Türkiye’de kaynaştırma ve destek hizmetlere ilişkin araştırmalar**

Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfında eğitim almalarına ilişkin yönetici, öğretmen, anne baba tutumları, tutumların değiştirilmesine yönelik bilgilendirme programlarının etkisi, öğrencilerin akademik başarı ve sosyal beceri düzeyleri, kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlara değinen araştırmalar gerçekleştirilmiş olmasına karşın (Akçamete ve Ceber, 1999; Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003; Batu, 1998; Baykoç–Dönmez, Avcı ve Arslan, 1997; Diken, 2001; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Sucuoğlu, 1996; Şahbaz, 1997; Tüfekçioğlu, 1992; Uysal,

1995) kaynaştırma uygulamalarının gerekliliği olan destek hizmetlere ilişkin son derece sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Kırcaali–İftar ve Uysal, 1999; Akçamete, Kış ve Gürgür, 2004; Sucuoğlu, 2005).

Destek hizmetlere ilişkin araştırmalara ilk örnek olarak, Kırcaali–İftar ve Uysal’ın (1999) sınıflarında zihin özürlü öğrenci bulunan ilkokul öğretmenlerine sağlanan özel eğitim danışmanlığının, okuma–yazma üzerindeki etkililiğini araştırmayı amaçladıkları çalışma verilebilir. Araştırmacılar araştırmanın sonunda, özel eğitim danışmanlığı uygulanan sınıftaki zihin özürlü çocukların okuma–yazma öğretimi çalışmalarından yararlandıklarını bulmuşlardır. Ayrıca, öğretmenlere sınıflarında zihin özürlü öğrencilerle yürütmeleri önerilen çalışmaların programların ve araçların danışman tarafından hazırlanmış olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında, öğrencilere öğretmen tarafından verilmesi kararlaştırılan pekiştiricileri de danışman sağlamıştır.

Kaynaştırma uygulamalarında destek hizmetlere odaklanan diğer bir çalışmayı da Akçamete, Kış ve Gürgür (2004) gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, “Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı”nın (TEGEV) desteği ile uygulanmış olan akademik ve sosyal destek hizmetlerinin özel gereksinimli öğrencilere olan etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal becerileri açısından TEGEV’de sunulan destek hizmetlerin etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarının arttığını ve dolayısıyla sınıfta arkadaşları tarafından daha çok kabul gördüklerini, sosyal etkileşimlerinin arttığını vurgulamışlardır. Ayrıca, destek hizmetlerinin uygulandığı süreçte sınıf öğretmeni ile daha etkili iletişim kurulması gerektiğini önermişlerdir.

Sucuoğlu (2005) ise, bir ilköğretim okulunda “Kaynaştırma Programı” geliştirerek, öğretmen ve öğrencilere destek hizmetler sunmayı amaçlamıştır. Sucuoğlu, gerçekleştirdiği çalışmada öncelikle, okulda destek hizmetlere gereksinimleri olan öğrencileri belirleyerek performans düzeylerini değerlendirmiştir. Süreçte, sınıf öğretmenlerine kaynaştırma, problem

davranışlar, değerlendirme sistemleri ve öğretimin bireyselleştirilmesi konularında seminerler verilmiştir. Belirlenen öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere, sınıf dışında “Öğrenme Merkezi” oluşturularak burada öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın belirli kısmında (haftada en fazla 3 saat) gereksinimlerinin etkili şekilde karşılanmasını sağlamaya çalışmıştır. Sucuoğlu çalışmanın sonunda, öğretmenlerin öğrencileri belirleme ve değerlendirme alanında gelişmeler gösterdiklerini ortaya koymuştur. Diğer yandan, sınıf dışında öğrenme merkezine devam eden öğrencilerin akademik başarılarında gelişmenin olmaması ve bu öğrencilerin değerlendirilmelerine ilişkin problemlere ve buldukları sınıf düzeyine göre akademik başarılarında anlamlı bir farkın olmamasına karşın, bu öğrencilerin okuma-yazma, matematik becerilerinde gelişmeler olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin ise öğrenme merkezi ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını, merkez öğretmeni ile işbirliği yaptıklarını belirtmiştir.

Görüldüğü gibi Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının etkililiğinde önemli bir faktör olan destek hizmetlere ilişkin yetersiz sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Alandaki bu eksikliğin, kaynaştırma uygulamalarının daha etkili gerçekleştirilmesini ve yaygınlaşmasını amaçlayan düzenlemeleri engelleyebileceği düşünülmektedir. Alandaki bu eksikliğin giderilmesi amacıyla bu çalışmada, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim sınıfındaki işbirliği ile öğretim yaklaşımı incelenmiştir

İşbirliği ile öğretim yaklaşımını inceleyen nitel ve nicel araştırmaların sonuçları bir araya getirildiğinde bu yaklaşımın öğrenciler ve öğretmenlere katkısı, uygulanması ve uygulamanın başarısında önemli faktörlere odaklanılmış olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak işbirliği ile öğretim yaklaşımının kaynaştırma uygulamalarında, özel gereksinimleri olan ve olmayan öğrencilere, sınıf öğretmenlerine destek hizmeti sunma açısından etkili olduğu söylenebilir. Ancak, var olan işbirliği ile öğretim yaklaşımı uygulamalarını betimlemeye ve karşılaştırmaya yönelik araştırmalara rağmen uygulamalı veya deneysel araştırmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla, işbirliği ile öğretim yaklaşımının ilk kez uygulanacağı bir sınıf veya okulda, yaklaşımın nasıl planlanacağına, uygulanacağına ve uygulamalarda ortaya çıkabilecek

sorunlara ilişkin işlevsel araştırmaların gerçekleştirilmemiş olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle uygulamaların nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin ayrıntılı bilgi veren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu düşünceden yola çıkararak, işbirliği ile ğretim yaklaşımını ilk kez uygularken sürecin planlanması, uygulanması konusunda sistematik bir bakış açısı ve işlevsel bilgi ele etmek amacıyla bu araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Böylece, bu yaklaşımı ilk kez uygulayacak öğretmenlere daha etkili bir kılavuz geliştirilebileceği düşünülmektedir.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı, kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirildiği bir ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiş, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. İzleyen bölümde, öncelikle araştırmaya katılanların belirlenmesi ve araştırmaya katılanlar hakkında bilgi verilecektir. Bunu, araştırmacının rolüne, geçerlik komitesine ilişkin açıklamalar izleyecektir. Bu bölümde ayrıca, araştırma deseni, veri toplama teknikleri ve verilerin analizine ilişkin bilgiler de yer alacaktır.

#### 3.1. Araştırmaya Katılanların Belirlenmesi

Bu bölümde, araştırmanın yapıldığı okul ve öğretmenin belirlenmesi ayrıca, uygulama için öğretmen ve okul idaresinden izin alma süreçlerine yer verilmektedir.

##### 3.1.1. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okul ve Sınıfın Belirlenmesi

Öncelikle araştırma sürecine başlamak amacıyla araştırmanın yürütüleceği okul ve sınıf belirlenmiştir. Sınıf belirlenirken sınıf öğretmenin araştırmaya katılmak için gönüllü olması, okul yönetiminin izin vermesi, sınıfın ilköğretim birinci kademedede olması, sınıfta en az bir özel gereksinimleri olan öğrencinin bulunması, diğer bir deyişle sınıfta kaynaştırma uygulamasının gerçekleştiriliyor olması ölçütleri dikkate alınmıştır.

Araştırmanın yürütülebileceği okul/sınıfı belirlemek amacıyla araştırmacı 17 Eylül 2003 tarihinde Ankara İli, Mamak İlçesi, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) başvurmuştur. Araştırmacı, RAM'da özel eğitimden sorumlu uzman ile görüşerek araştırmanın amacını aktarmış ve araştırmanın en

az bir özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırıldığı ve İlköğretim birinci kademedede yer alan bir sınıfta planlandığını belirtmiştir. Uzman kaynaştırma uygulamalarına yerleştirilen özel gereksinimleri olan öğrencilere ilişkin bilgilerin yer aldığı veri tabanını kullanarak; Mamak bölgesindeki kaynaştırma öğrencilerine ilişkin bilgiler vermiştir. Araştırmacı, bu bilgiler ışığında uygulama için Ankara İli'nin Akdere Mahallesi'ndeki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören bir öğrencinin (Odak Öğrenci A) ve sınıfının uygun olabileceğini ifade etmiştir. Araştırmacı okulun adresini, öğrenci ile ilgili belgeleri almış, okul yöneticisi ve sınıf öğretmeni ile görüşme yapacağını belirterek merkezden ayrılmıştır (*Araştırmacı günlüğü, 01.12.2003, sayfa 1*).

Diğer yandan, herhangi bir kaynaştırma eğitimi kararı bulunmamasına rağmen, öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak aynı sınıfta yer alan bir diğer öğrencinin (Odak Öğrenci B) destek hizmetlere gereksinimli olduğuna uygulama sürecine başladıktan sonra karar verilmiştir. Bu kararın alınmasında özellikle sınıf öğretmenin öğrencinin derse katılımını sağlama konusunda dile getirdiği sorunlar etkili olmuştur.

Araştırmacı RAM'dan aldığı bilgiler doğrultusunda 05.12.2003 tarihinde odak öğrencilerin öğrenim gördükleri Yeşiltepe İlköğretim okuluna giderek, öncelikle okul yöneticisi ile tanışmış ve araştırmanın amacını aktarmıştır. Okul yöneticisine bu çalışmanın yapılabilmesi için önemli bir kriterin sınıf öğretmenin gönüllü olması olduğunu, bu nedenle kendisi ile de görüşmek istediğini belirtmiştir. Okul yöneticisi sınıf öğretmenini odasına çağırarak araştırmacıyla tanıştırmıştır. Araştırmacı, öğretmen ile görüşerek araştırmanın amacını ve uygulamalarda neler yapılacağını kısaca açıklamıştır. Sınıf öğretmeni gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul ettiğini belirtmiştir. Ayrıca okul yöneticisinin de çalışmayı destekleyeceğini belirttiğini vurgulamak bu noktada önemli görülmektedir (*Araştırmacı günlüğü, 05.12.2003, sayfa 5*).

Sonuç olarak, sınıf öğretmenin gönüllü olarak katımlı ile resmi kaynaştırma öğrencisi ve öğretmen tarafından desteğe gereksinimi olduğu belirtilen diğer odak öğrenci ile birlikte, İlköğretim 2. sınıfta yer alan öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır.

### **3.1.2. Araştırma Sürecine Başlamak İçin MEB ve Okul İdaresinden İzin Alma Süreci**

Araştırmacı okul yöneticisi ile tanıştığı anda resmi izin işlemlerini bir an önce başlatacağını ifade etmiştir. Diğer yandan, okul yöneticisi resmi izin alınıncaya kadar araştırma sürecine hazırlıkların yapılabileceğini belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, 05.12.2003, sayfa 5). Ayrıca okul yöneticisi (bkz. Ek 1) ve öğretmen (bkz. Ek 2) ile 10.12.2003 tarihinde sözleşme yapılarak araştırmayı birlikte gerçekleştirme izni alınmıştır.

Araştırmacı, 25 Aralık 2003 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmayı gerçekleştirmek için resmi izin almıştır (bkz. Ek 3).

### **3.2. Araştırmanın Gerçekleştirileceği Sınıftaki Öğrencilerin Ailelerinin Bilgilendirilmeleri**

İşbirliği ile öğretim yaklaşımının etkililiği ve araştırma etiği açısından 22.12.2003 tarihinde aileler ile araştırma süreci hakkında bilgi vermek amacıyla bir toplantı gerçekleştirilmiştir.

Toplantıda, çalışmanın amacından, uygulanacak yaklaşımdan, sınıf öğretmeni ile araştırmacının süreçteki rolünden, derslerin nasıl planlanıp uygulanacağından ve değerlendirileceğinden söz edilmiştir. Ayrıca, sunulacak olan destek hizmeti ile sınıftaki tüm çocukların yararlanabileceği bir uygulamanın gerçekleştirilmesinin hedeflendiği vurgulanmıştır.

Son olarak ise süreçte birçok veri toplanacağı, sınıf kayıtlarının, öğrenci defterlerinin inceleneceği ve video çekimi yapılacağı belirtilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 22.12.2003, sayfa 19) (bkz. Ek 4).

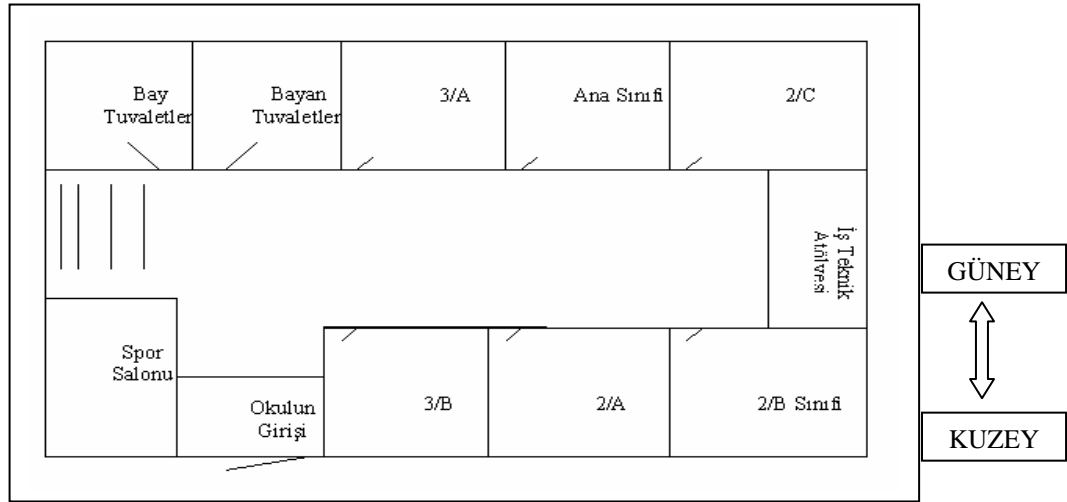
### **3.3. Araştırmanın Geçtiği Yer**

Bu kısımda, araştırmanın gerçekleştirildiği okul binasına ve sınıfa ilişkin fiziksel bilgiler verilecektir.

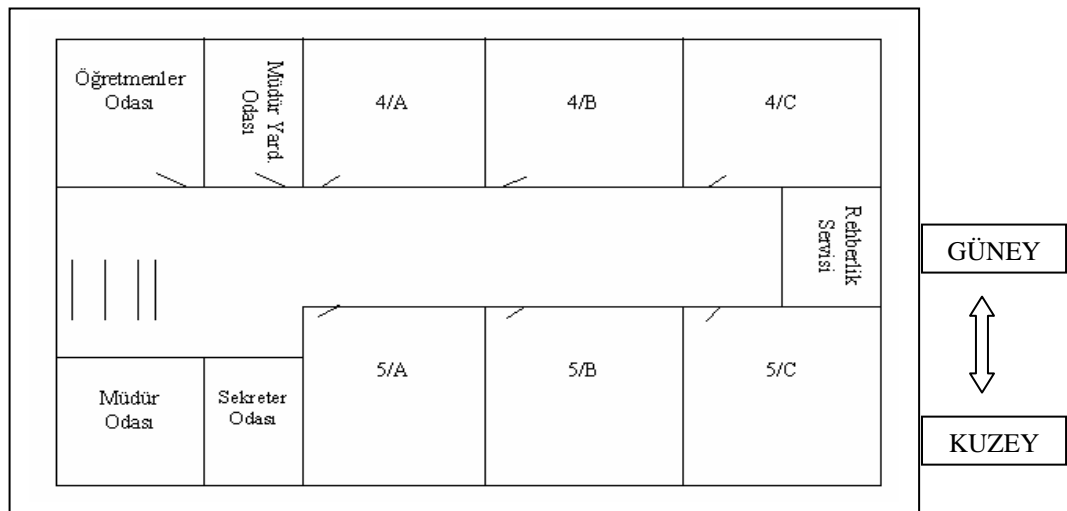
### 3.3.1. Araştırmanın Yürütüldüğü Okul

Okul Ankara İli, Mamak İlçesi, Akdere semtinde yer almaktadır (Fiziksel veri, sayfa 3, satır 41 – 42). Planda da görüldüğü gibi, okul binası iki kattan oluşmakta, her katta 6'şar sınıf yer almaktadır. Öğrenci ve öğretmen tuvaletleri alt kattadır. Üst katta ise müdür odası, öğretmenler odası, müdür yardımcısı odası ve rehberlik odası yer almaktadır. (Fiziksel veri, sayfa 3 – 4, satır 41 – 74).

**Şekil 1. Okulun birinci katına ait plan**



**Şekil 2. Okulun ikinci katına ait plan**



Bu noktada okul binasının ilk ve ikinci katlarında yer alan sınıflarda okulun yarım gün olması nedeniyle (sabahçı/öğleci) ikişer şubenin olduğunun vurgulanmasının gerekliliği görünmektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf

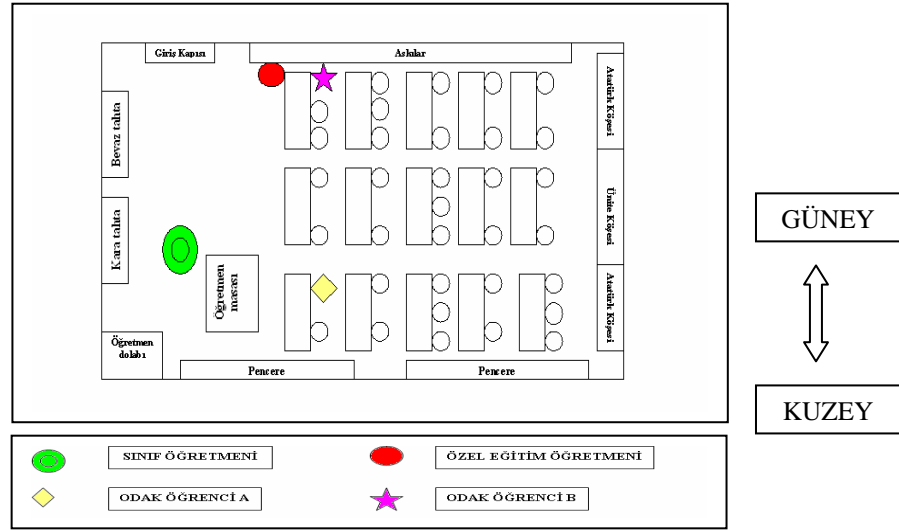


öğlenci şubelerden, birinci katta yer alan ve okul binasının kuzey cephesinde bulunan 2/B sınıfıdır. Sınıfa ait ayrıntılı fiziksel bilgiler aşağıda yer almaktadır.

### 3.3.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıf

Şekil 3’de araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfa ait kroki yer almaktadır.

**Şekil 3. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfa ait kroki**



Krokide görüldüğü gibi sınıfın giriş kapısından girildiğinde karşı yönde (kuzey) pencereler yer almaktadır. Kapıyla aynı hizada, pencereden 3 m önde öğretmen masası yer almaktadır. Ayrıca, öğretmen masasının arka köşesinde öğretmen dolabı, duvara monteli olarak yer almaktadır. Sınıfta öğrenci sıraları üç kısma ayrılarak yerleştirilmiştir. Sınıfın zemini mozaik kaplı ve duvarların rengi yarıya kadar açık mavi, yarısından tavana kadar da kirlili beyaz renktedir. Tavan ise beyaz ve mavi karışımı bir boya ile boyanmıştır (*Fiziksel Veri*, sayfa 1, satır 1 – 8).

Sınıfın giriş kapısının solundaki duvarda boydan boya askılar ve izleyen duvarda sırayla Atatürk köşesi, ünite köşesi ve yine Atatürk köşesi yer almaktadır (*Fiziksel Veri*, sayfa 1, satır 10 – 21). Sınıfın giriş kapısının sağındaki duvarda ise, biri beyaz biri siyah olan iki adet yazı tahtası yan yana bulunmaktadır (*Fiziksel Veri*, sayfa 2, satır 33 – 34).

### **3.4. Araştırmaya Katılanlar**

Araştırmaya bir ilköğretim okulunun ilk kademesinden ikinci sınıf öğrencileri ve öğretmeni katılmıştır. Otuz beş öğrenciden oluşan bu sınıfın öğrencileri birinci sınıfta bir araya gelmişler ve öğretmen ile iki yıldır birlikte oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan tüm kişilerin isimleri araştırma etiği gereğince değiştirilmiş, farklı isimler kullanılmıştır.

#### **3.4.1. Sınıf öğretmeni: Gül Hanım**

Kadın olan sınıf öğretmeni, evli ve 37 yaşındadır, birisi lise ve diğeri ilköğretim ikinci kademe düzeyinde öğrenim gören iki kızı bulunmaktadır. Öğretmen, Yüksek Öğretmen Okulu mezunudur ve çalıştığı kurumda 7 yıl süreyle çalışmakta olup, toplam 18 yıllık mesleki deneyimine sahiptir. Öğretmenin çalıştığı sınıf 35 öğrenciden oluşmakta ve sınıfta resmi olarak yerleştirilmiş bir kaynaştırma öğrencisi ile (odak öğrenci A) bir risk grubu öğrencisi (odak öğrenci B) bulunmaktadır.

Sınıf öğretmeni, daha önce bir MEB Rehberlik Araştırma Merkezi'nin düzenlediği ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik "özel eğitim" konulu hizmet içi eğitim kursuna katılmıştır.

#### **3.4.2. 2/B Sınıfı öğrencileri**

2/B sınıfında 22'si kız, 13'ü erkek öğrenci olmak üzere 35 öğrenci bulunmaktadır. Okulun bulunduğu ve öğrencilerin yaşadıkları çevre göz önünde bulundurulduğunda, düşük sosyo – ekonomik düzeyi temsil ettiği düşünülmektedir.

Araştırmacının sahada 31.12/2003 tarihinden itibaren yaptığı ayrıntılı gözlemlerin sonuçlarına göre, sınıftaki öğrencilerin davranışları ile ilgili gözlemlere, öğretmen görüşüne göre belirlenen performans düzeylerine ve çalışma örneklerinin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

### **3.4.2.1. Sınıf Öğretmeninin Görüşlerine Göre Özel Gereksinimleri Olmayan Öğrencilerin Performans Düzeyleri**

Öğrencilerin akademik performans düzeylerini belirlemek amacıyla öğretmen müfredata dayalı performans belirleme kontrol listelerini doldurmuştur (bkz. Ek 5). Ayrıca öğretmenden öğrencilerin akademik derslerde (Türkçe, Hayat Bilgisi) gösterdikleri performans hakkında görüş alınmıştır. Öğretmen görüşüne göre akademik derslerde öğrencilerin performans düzeylerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen öğrencilerin 70 maddelik Türkçe dersi kontrol listesinden aldıkları ortalama puan 44.39 ve 72 maddelik Hayat Bilgisi dersi kontrol listesinden aldıkları ortalama puan 51.81 olarak belirlemiştir.

### **3.4.2.2. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Çalışma Örneklerinin İncelenmesi**

Araştırmacı, öğrencilerin akademik performans düzeylerini destekleyecek gerçek veriler elde etmek için yine akademik derslerine ait defterlerini de incelemiştir. Diğer yandan, Hayat Bilgisi dersinde Türkçe defterlerini kullandıkları ve bu ders ile ilgili yalnızca ödevlerini yazmış oldukları için Hayat Bilgisi dersi bu incelemenin dışında tutulmuştur. Yapılan incelemede araştırmacı daha çok öğrencilerin genel olarak yaptıkları hatalara dikkat etmiştir. Bu incelemeye ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Sınıftaki 33 Öğrencinin uygulama öncesi toplanan defterleri incelenmiş ve Türkçe dersinde genel olarak şu alanlarda hatalar görülmüştür:

- Eksik harf yazma,
- Büyük küçük harf hatası,
- Kelimeleri yanlış yerden kesme,
- Kelimeleri çok fazla birbirlerine yakın yazma,
- Kelimeleri birinden bir uzak yazma.

### 3.4.3. Odak öğrenci A

Öğrenci 30 Haziran 1995 doğumlu, 9 yaşında bir kız öğrencidir. Öğrencinin annesi ev hanımı ve babası işçidir. Annesi çocuğunun, doğumun hemen ardından sırtında bir kesesinin olduğu ve ilk bir ay içinde işitme engelini fark ettiğini belirtmiştir. Öğrencinin, 6. sınıfta, aynı okula devam eden işitme engelli bir ablası bulunmaktadır. Öğrenci ortalama 90 dB düzeyinde sağ ve sol kulağında bilateral çok ileri derecede işitme kaybına sahiptir (SSK, 2002 Odyogram, bkz Ek 6). Öğrenci 1999 yılından itibaren iki kulağı içinde kulak arkası, Oticon marka işitme cihazı kullanmaktadır. Öğrenci 1,5 aylıkken omurilik ameliyatı geçirmiş ve şant takılmıştır, ayrıca iki kez kalça ameliyatı yapılmış ve platin takılmıştır. Öğrenciye “operememingonyelosel hidrosefali, bilateral doğumsal kalça çıkığı” tanısı konmuştur.

Öğrencinin RAM’da yapılan bireysel incelemeleri sonucunda ayrıca, Hacettepe Üniversitesi Hastane’sinin 27.02.2001 tarih ve 9140 sayılı ve SSK Ankara Hastanesi’nin 17.10.2001 tarih ve 8196 sayılı sağlık raporlarında yer alan işitme, konuşma ve ortopedik engel tanıları da dikkate alınarak kaynaştırma eğitimine alınarak eğitim – öğretime devam etmesi kararı alınmıştır.

Öğrencinin 13.11.2002 tarih ve 1236 sayılı İl Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu kararı ile kaynaştırma eğitimine devam etmesine karar verilmiştir. Okulda “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Birimi” oluşturularak, öğrencinin 1. sınıf sonunda ulaşacağı uzun dönemli eğitim – öğretim amaçları belirlenmiştir.

#### 3.4.3.1. Odak Öğrenci A’nın Bireysel Değerlendirme Sonucu

Müfredata dayalı performans belirleme kontrol listelerinde Odak Öğrenci A’nın akademik derslerdeki performansı hakkındaki öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Öğretmen görüşüne göre, Odak öğrenci A’nın 70 maddelik Türkçe dersi kontrol listesinden aldığı toplam puan 17 ve 72 maddelik Hayat Bilgisi dersi kontrol listesinden aldığı toplam puan 18’dir.

Yapılan ayrıntılı gözlemler, öğretmen ile görüşme, öğrenci görüşüne göre performans kontrol listesinin uygulanması ve 15.01.2004 tarihinde yapılan bireysel değerlendirme sonuçlarına göre odak öğrenci A'nın performans raporu aşağıda yer almaktadır. Oluşturulan rapor geçerlik komitesine sunulmuş olarak uygun olduğuna karar verilmiştir (Karar Defteri, 19.01.2004, sayfa 9).

**İnce Motor Becerileri:** Odak öğrenci A ince motor becerilerinde yeterli düzeyde performans göstermektedir. Odak öğrenci A kalemi tutmakta, yazı yazmakta, defter ve kitabının sayfalarını çevirmekte, çantasının fermuarını açıp kapatmaktadır.

**Kaba Motor Becerileri:** Odak öğrenci A sınıf sırasına oturtulduğunda dik olarak oturmaktadır ve çantasını sırtında taşımaktadır. Ayakta durmaktadır ancak yürümekte yetersizdir.

**Özbakım Becerileri:** Odak öğrenci A, tuvaletini bağımsız olarak yapamamaktadır.

**İletişim ve Dil Becerileri:**

**Göz ilişkisi:** Odak öğrenci A iletişim sırasında konuşan kişiye dönmekte, göz ilişkisi kurmakta ve sürdürmektedir. İlgisini çeken konularda konuşan kişi arka tarafında bulunuyorsa dönüp konuşan kişiye bakmaktadır (Sosyal veri, sayfa 4, satır 155) (Bireysel değerlendirme, 15.01.2004, saat 11:30 – 13:00).

**Sıra alma:** Odak öğrenci A çoğunlukla sıra alma davranışına sahiptir. İletişim sırasında konuşanı dinlemekte ve sıra ile iletişimi sürdürmektedir (Bireysel değerlendirme tarih 15.01.2004, saat 11:30 – 13:00).

**Ortak ilgi:** Odak öğrenci A ilgisini çektiği durumlarda ortak ilgi kurmakta ve dolayısıyla dikkatini uzun süre verebilmektedir (Sosyal veri, sayfa 3, satır 77 – 85).

Alıcı dil: Odak öğrenci A sistematik olmayan işaret veya resim yardımıyla verilen bir yönergeyi anlamakta ve yerine getirmektedir (Sosyal veri, sayfa 16, satır 343 – 344).

İfade edici dil: Odak öğrenci A sözcükleri seslendirmeye çalışmaktadır (Sosyal veri, sayfa 19, satır 401 – 408). Konuşurken en fazla iki sözcük kullanmaktadır. Ayrıca, söylediği sözcükler çoğunlukla anlaşılmamaktadır (Sosyal veri, sayfa 9, satır 182 – 184). İfade etmede bazen sistematik olmayan işaretler kullanmaktadır (Sosyal veri, sayfa 13, satır 273 – 258). Yaşantısını anlatırken güçlükler yaşamaktadır. Gereksinim duyduğunda yardım istemektedir fakat sorununu ifade etmekte güçlükler yaşamaktadır. Odak öğrenci A “Evet”, “Hayır”, “Doğru”, “Yanlış” cevaplı soruları anlamakta fakat bu sorulara sözel olmayan yanıtlar vermektedir. Odak öğrenci A “kim?”, “neden?”, “nasıl?”, “nerede?” gibi sorulara cevap vermekte yetersizliklere sahiptir (Bireysel değerlendirme tarih 15.01.2004, saat 11:30 – 13:00).

Sosyal Beceriler: Odak öğrenci A arkadaşlarıyla iyi düzeyde iletişim kurmaktadır. Arkadaşlarıyla oyun oynamakta, oyun ve iletişim başlatabilmektedir (Sosyal veri, sayfa 3, satır 77 – 85). Gereksinim duyduğunda arkadaşlarından yardım istemektedir (Sosyal veri, sayfa 26, satır 577 – 578). Arkadaşları arasında seilmekte, yardım istediği anda arkadaşları yardımına koşmaktadırlar (Sosyal veri, sayfa 17, satır 381 – 382).

Davranışlar: Odak öğrenci A, sınıfta ders sırasında çoğunlukla öğretmen ve arkadaşlarını dinlememektedir (Sosyal veri, sayfa 7, satır 137 – 142). Arkadaşlarıyla konuşmakta (Sosyal veri, sayfa 25, satır 554 – 555) veya işaretleşmektedir (Sosyal veri, sayfa 9, satır 166 – 169). Söz alıp konuşan arkadaşlarını bazen dinlerken (ilgisini çeken etkinliklerde), bazen dinlememektedir (Sosyal veri, sayfa 42, satır 967 – 969). Öğretmenin sorduğu sorulara eğer alabileceği ipucu yoksa cevap vermekte güçlükler yaşamaktadır (Sosyal veri, sayfa 9, satır 182 – 184). Çoğunlukla kafasını sağ ve sol tarafa anlamsızca sallamaktadır (Sosyal veri, sayfa 16, satır 334 – 335). Ders sırasında yapılan okuma etkinliklerine çoğunlukla katılmamaktadır (Sosyal veri, sayfa 34, satır 789 – 790). Sınıf etkinliği sırasında yapamadığı bir şey ile

karşılaşırsa arkadaşlarından ya da öğretmenden yardım istemekte veya kopya çekmektedir (Sosyal veri, sayfa 24, satır 524 – 530).

Türkçe – Okuma Yazma: Odak öğrenci A çevresinde gördüğü nesnelere isimlerini söylemektedir. Kalem, defter gibi araçlarını düzenli olarak kullanmaktadır. Fiş cümlelerini okumakta, fişlere bakarak yazmaktadır. Diğer taraftan, söylenen fiş cümlelerini doğru olarak yazmada yetersizlikler yaşamaktadır. Kelimeleri ayrılmış olan fiş cümlesindeki kelimeleri tek tek gösterildiğinde okuyup yazmaktadır. Bakarak, hecelerde yer alan harfleri doğru şekilde yazmaktadır. Kendisine verilen metni kelime ve satır atlamadan okumakta ama anlamada yetersizlikler yaşamaktadır. Dinlediği hikâyeye, masal ya da bir olayı oluş sırasına uygun olarak anlatmakta ama anlaşılır şekilde ifade edememektedir. Bireysel olarak, ipuçlarıyla ve resimlerle desteklendiğinde dinlediği metinle ilgili sorulara uygun cevaplar vermektedir. Cümle sonunda nokta ve virgül işaretini uygun yerlerde kullanmaktadır (Bireysel değerlendirme tarih 15.01.2004, saat 11:30 – 13:00).

Sınıfta okunan okuma parçalarını anlamakta ve ilgili soruları cevaplamakta yetersizlikler yaşamaktadır (Bireysel değerlendirme tarih 15.01.2004, saat 11:30 – 13:00).

Odak öğrenci A, Türkçe dersinin defter incelemeleri sonucunda genel olarak; kelimeleri yazarken harfleri çok ayırık yazmakta ve cümle içerisinde kelimeleri ayrı yazmakta zorlanmaktadır. Cümleleri keserken, kelimeleri doğru yerden kesmekte yetersizdir. Cümle içerisinde ve noktadan sonra büyük - küçük harfleri doğru yazmakta güçlüğü vardır. Konuşulanları dinlemekte, yaşantılarını anlatmakta ve yazılı olarak ifade etmede yetersizlikler yaşamaktadır.

Hayat Bilgisi: Odak öğrenci A kendisinin, öğretmenin, arkadaşlarının adlarını doğru olarak söylemektedir. Sorulduğunda, sınıfında bulunan araç – gereçlerin adlarını, okul çantasındaki araç – gereçlerin adlarını, sınıf kurallarını ve evin bölümlerini söylemektedir. Evin bölümlerinde yapılan işleri açıklamakta ve sorulduğunda evin bölümlerinde bulunan eşyaları söylemektedir. Sorulduğunda ailesindeki bireyleri söylemektedir. Çevresindeki hayvanların adlarını

söylemektedir. Sorulduğunda vücudun ana bölümlerini ve hastalanınca yapılması gerekenleri söylemektedir (Bireysel değerlendirme tarih 15.01.2004, saat 11:30 – 13:00).

Odak öğrenci A sorulduğunda okulun bölümlerini söylemede güçlükler yaşamakta; okulda çalışanların görevlerini, sınıf kurallarını söylemede yetersizliklere sahiptir (Bireysel değerlendirme tarih 15.01.2004, saat 11:30 – 13:00).

#### **3.4.4. Odak öğrenci B**

Öğrenci 1996 Ankara doğumlu, 8 yaşında ve erkektir. Öğrencinin annesi devlet memuru ve babası işçidir. Annesi ile babası ayrı yaşamaktadırlar. Öğrencinin aynı sınıfta bir ikiz kardeşi bulunmaktadır. Diğer yandan öğretmen bu öğrencinin gereksinimlerinin çok yoğun olmadığını, akademik derslerde sorun yaşamadığını belirtmesi nedeniyle bireysel değerlendirmesi yapılmamış ve BEP hazırlanmamıştır. Odak Öğrenci B'ye süreçte sadece sınıf içi destek hizmeti sunulmuştur.

##### **3.4.4.1. Odak Öğrenci B'nin Değerlendirilmesi**

Sınıfta yapılan ayrıntılı gözlemlerde odak öğrenci B'nin davranışlarına aşağıda yer verilmiştir. Buna göre:

Odak öğrenci B'nin, sınıfta şarkı söyleme etkinliğine katıldığı (Sosyal veri, sayfa 9 – 10, satır 195 – 216), sadece bir arkadaşı ile eşya alış verişinde bulunduğu (Sosyal veri, sayfa 10 -11, satır 227 – 231) ve öğretmenin sorduğu sorulara, resimlerden yararlanarak doğru cevap verebildiği (Sosyal veri, sayfa 17, satır 371 – 373) gözlenmiştir.

*Odak öğrenci B'nin ders başarısı:* Kontrol listelerinin uygulanması sonucu öğretmen görüşüne göre; Türkçe dersi kontrol listesine göre öğrenci B'nin 70 maddelik listeden aldığı toplam puan 5'dir. Diğer yandan öğretmen Hayat Bilgisi



dersinden odak öğrenci B ile ilgili olarak herhangi bir değerlendirme yapamadığını belirtmiştir.

Öğrencinin incelenen defterlerine göre, Türkçe defterinde ise genel olarak kelimeler içinde harfleri eksik yazdığı ve kelimeleri satır sonlarında yanlış yerlerden kestiği gözlenmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 26.12.2003, sayfa 23).

### **3.5. ARAŞTIRMACI**

Bu bölümde araştırmayı gerçekleştiren araştırmacıya ait bilgiler ve süreçte aldığı rollere ilişkin açıklamalara yer verilecektir.

#### **3.5.1. Araştırmacı**

Araştırmacı 1974 doğumlu ve 32 yaşında, erkek ve evlidir. Araştırmacı 1997 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Anabilim Dalı'nda Lisans derecesini almıştır. Aynı yıl Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak göreve başlamış ve 2001 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans derecesini almıştır. Ayrıca aynı yıl Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne geçici görevlendirme ile araştırma görevlisi olarak görevlendirilmiş ve doktora eğitimine başlamıştır. Araştırmacı mesleki deneyim olarak akademik çalışmalarının yanı sıra zaman zaman daha çok ilköğretim düzeyindeki işitme engelli çocuklar ve aileleri ile çalışmalar yapmıştır.

Ayrıca, araştırmacı Mustafa Kemal Üniversitesi'nde 3 yıllık görev sürecinde sınıf öğretmenliği bölümüne bağlı olarak bazı uygulamalara katılmış ve genel eğitim sınıfları hakkında bilgiler elde etmiştir.

Araştırmacı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ndeki Lisansüstü eğitim sırasında "Özel Eğitimde Nitel Araştırma Yöntemleri " dersini almıştır. Ayrıca, Yüksek Lisans tezini nitel araştırma yöntemlerinden yararlanmış, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak gerçekleştirmiştir.

Sonuç olarak, araştırmacının bugüne kadar gerçekleştirdiği ve halen devam eden tüm bu etkinlikler, uygulamasını gerçekleştirdiği araştırmanın konusunda ve yönteminde belirli bir deneyim ile başlamasına ve bu deneyimlerini geliştirmesine yardımcı olmuştur.

### **3.5.2. Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı, kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirildiği genel eğitim sınıfında genel eğitim ğretmeni ile işbirliği ile ğretim yaklaşımında sınıf içi destek verecek özel eğitim ğretmeni olarak görev yapmıştır. Özel eğitim ğretmeni olarak araştırmacı, uygulama süreci içinde sınıf öğretmenine, odak öğrencilere ve sınıftaki tüm öğrencilere destek vermeyi hedeflemiştir. Süreç içerisinde araştırmacı uygulamalarla ilgili veriler toplamış, bunları sınıf ğretmeni ile paylaşmış, izleyen haftalarda gerçekleştirilebilecek dersi birlikte planlamış ve birlikte uygulamıştır.

Araştırmacı, işbirliği ile ğretim yaklaşımını uygulamaya hazırlık, ğretmeni yaklaşım konusunda bilgilendirme, uygulama sürecinin planlanması, uygulamaların gerçekleştirilmesi, uygulamaların değerlendirilmesi, derslerin video kayıtlarını yapmak, planlama ve yansıtma toplantılarının ses kayıtlarını almak, planlanan dersler için ders araç – gereçleri hazırlamak, işbirliği ile ğretim planını yapmak, derslerden sonra günlük tutmak, elde ettiği verilere dayanarak eylem planları hazırlamak ve eylem planlarını uygulamaya koymaktan ğretmen ile birlikte sorumlu olmuştur. Bu sorumlulukların bir kısmını zaman zaman sınıf ğretmeni ile paylaşmıştır.

### **3.6. Tez İzleme Komitesi**

Bu kısımda araştırma sürecinde her adımın izlenmesi amacıyla yaklaşık olarak her ay olmak üzere dokuz kez toplanan geçerlik komitesi üyelerine ve rollerine ilişkin bilgiler aktarılacaktır.

### 3.6.1. Geçerlik Komitesi

Araştırmanın uygulama sürecine başlamadan önce ‘‘Tez İzleme Komitesi’’nde bulunan ğretim üyelerinden  ile uygulama sürecinin başından sonuna kadar, ortalama her ay toplanan ve bu süreçte araştırmacı tarafından gerçekleştirilen tüm çalışmaların tartışıldığı ve ilerideki uygulamaların planlandığı ‘‘Geçerlik Komitesi’’ oluşturulmuştur.

Geçerlik Komitesinde, tez danışmanı Prof. Dr. Gönül Akçamete (Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, zel Eğitim Bölümü ğretim yesi), tez eş danışmanı Doç. Dr. Yıldız Uzuner (Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Anabilim Dalı, ğretim yesi) ve Prof. Dr. Sema Kaner (Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, zel Eğitim Bölümü ğretim yesi) yer almışlardır.

### 3.6.2. Geçerlik Komitesi yelerinin Rollerini

Geçerlik komitesi yeleri sürecin planlanması, gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi boyutlarında araştırmacının izlediği adımlar, topladığı veriler ve gerçekleştirilecek adımlar konusunda denetleme, tartışma ve öneriler sunma rolünü üstlenmişlerdir. Komisyon, araştırma süreci boyunca araştırmacının talep ettiğinde ve alınan kararlar doğrultusunda toplanmıştır.

Bu noktada, araştırmacının talebi doğrultusunda geçerlik toplantıları bir aydan daha kısa sürede gerçekleştirilmiş, gerektiğinde üyelerle bire bir görüşmeler, e – posta yolu ile iletişim kurularak uygulama sürecinin her adımından üyeler haberdar edilmiş, bir sorun ile karşılaşıldığında nerileri alınmıştır.

Sonuç olarak, uygulamaya hazırlık, uygulama ve uygulamayı değerlendirme süreçleri şeklinde gerçekleştirilen araştırma sürecinde, her adımda geçerlik komitesi tarafından izlenerek toplanan ve analiz edilen veriler bir araya getirilerek bulgular elde edilmiştir. İzleyen bölümde elde edilen bulgular sunulacaktır.

### 3.7. Desen

Uygulama sürecinde, etkili ve sistematik çalışma bakış açısı ile işbirliği ile öğretim yaklaşımını incelemek amacıyla bu çalışma eylem araştırması (action research) şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Eğitim bilimleri alanındaki araştırmaların hedefi, eğitim koşullarını açıklama, önceden tahmin etme ve kontrol etmektir. Bunu yapmak için araştırmacıların, hipotezlerini test etmek amacıyla belirli değişkenleri manipüle ettikleri ve kontrol etmeye çalıştıkları vurgulanmaktadır (Mills, 2003). Böylece araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar ile öğrencilerin etkili öğrenme deneyimleri elde etmeleri amaçlanmaktadır. Bununla birlikte, alanda öğretim uygulamaları ve eğitim araştırmaları raporları ve araştırmacı davranışları arasında bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir. Bu noktada bilimsel araştırmalara yapılan en büyük eleştirilerden birisinin, öğretim ve öğrenmede etkili uygulamayla ilgili araştırmaların çoğunlukla okullarda gerçekleştirilen uygulamalara yansımaları olduğu ifade edilmektedir (Johnson, 2002).

Bunun en önemli nedeni de araştırmaların büyük bir bölümünün, öğretmenlerin günlük gereksinimleri ile ilgili olmayan betimlemeye, teknik terimlere, yöntemlere ve hipotetik düşüncelere odaklanmasıdır. Sonuç olarak, çoğu öğretmen eğitim araştırmalarının genellikle öğretim uygulamalarıyla ilgili olmadığını düşündükleri vurgulanmaktadır (Johnson, 2002; Mills, 2003).

Eylem araştırmasının, araştırmalarla uygulamalar arasındaki ilişkiyi sağlamak amacıyla bir köprü oluşturmada etkili bir çözüm yolu olduğu belirtilmektedir. Eylem araştırması, teorileri ve uygulamaları anlamak ve sınıf ortamında nelerin olduğunu izlemek anlamına gelmektedir (Johnson, 2002).

Eylem araştırmasının genel hedefi, öğretmenler ve öğrenciler açısından daha etkili bir eğitimin geliştirilmesini sağlamaktır (Mills, 2003; Sagor, 1993). Eylem araştırması, etkili eğitim sağlamak amacıyla (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993; Hermes, 2001; Johnson, 2002; Mills, 2003), bireylerin kendi uygulamalarıyla ilgili sistematik veri toplayarak, uygulamalarını sorgulayıp

geliştirdikleri, mesleki gelişim için etkili, bağlam temelli, işbirlikçi bir süreçtir (Aller – Wybranietz, 2001; Altrichter, Posch ve Somekh, 1993; Hermes, 2001; McNiff, 1995; Mills, 2003; Olechowski ve Rollet, 1994; Stringer, 1999).

Eylem araştırması, gerçek okul ya da sınıf durumunu/koşullarını anlamak ve eylemin ya da öğretimin etkililiğini arttırmak için çalışma süreci olarak da tanımlanabilir (Johnson, 2002). Eylem araştırması öğretmenin, kendi uygulamasını izlemesi ve eylemini gerçekleştirmek için izlediği sistematik, düzenli bir yoldur (Aller – Wybranietz, 2001; Altrichter, Posch ve Somekh, 1993; Johnson, 2002; Mills, 2003). Araştırmacı ve öğretmenlerin bu süreçte sadece sınıf ortamlarını geliştirmedikleri aynı zamanda kendi bilgi düzeylerini ve profesyonel yeterliliklerini de geliştirdikleri vurgulanmaktadır (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993).

Eylem araştırmasının yerel bazda gerçekleştirilmesi, verilerin ortama özgü ve bağlamsal olduğundan geçerliliği test etmek açısından inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik ölçütlerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Mills, 2003).

Eylem araştırmasının inanırılığının verilerin kendi aralarındaki tutarlılığıyla ve verilerin araştırmayı yapanlar ile araştırmayı okuyanlar için anlamlı oluşuyla sağlandığı belirtilmektedir (Johnson, 2002). Bunu sağlayabilmek için, Guba (1981) uygulanmak üzere öneriler vermektedir (Akt. Mills, 2003). Buna göre, araştırma ortamında yeterli düzeyde veri toplayacak kadar kalmayı, araştırmanın tipik karakteristiklerini belirlemek için ısrarlı gözlemler yapmayı, araştırmacının kendi bakış açısını test etmek için meslektaş ve uzman görüşü almasını, araştırma sorularını farklı veri kaynaklarından ve tekniklerinden yararlanarak çapraz olarak sınımayı, gerçek hayattan kesitlere ilişkin video, ses kayıtları, belgeler ve ham veriler elde etmeyi, çatışmaların ve tutarsızlıkların olmadığından emin olmak için ortamdakilerin kontrolünü sağlamayı ve yeterli düzeyde alanyazın taramayı önermektedir.

Transferredilebilirlik (aktarılabirlik); Guba'nın niteliksel araştırmacılara önerdiği ikinci ölçüttür. Çalışmadaki her şeyin bağlam ile ilişkili olması ve çalışmalardaki

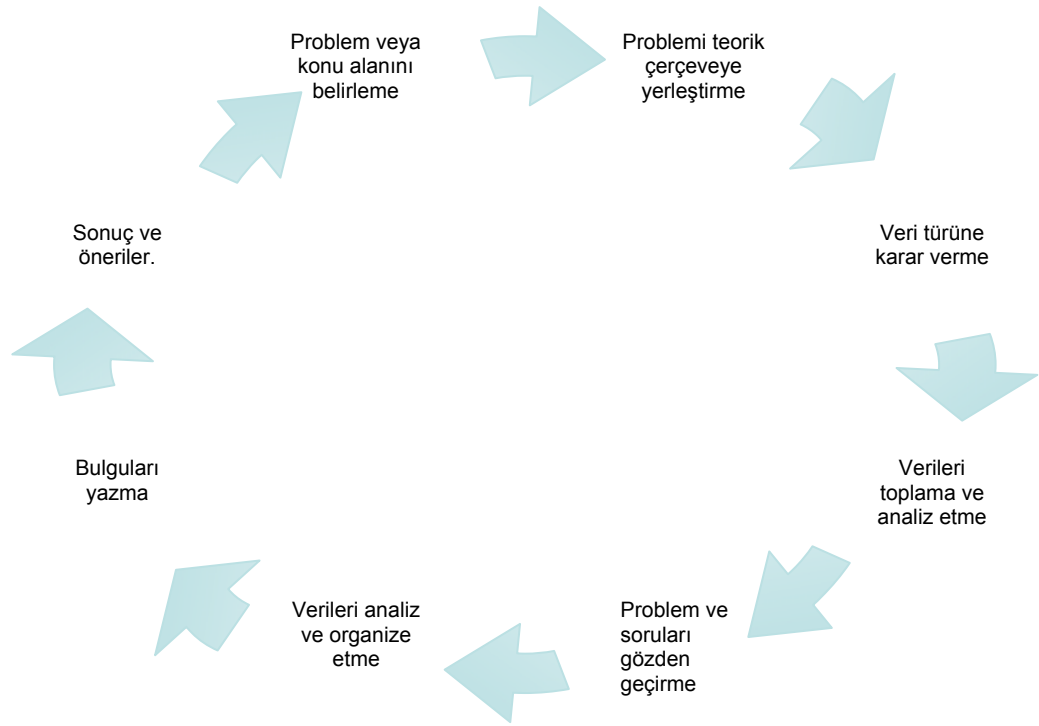
saptamaların güvenilir ifadelerle daha büyük insan grubuna genellenebilir şekilde geliştirilmiş olmasıdır. Betimsel, bağlam ilişkili ifadeler geliştirmeyi desteklemek için yazar araştırmacılara, bağlamla ilgili ayrıntılı betimsel veri toplama ve araştırma raporunu ayrıntılı olarak yazma önerilerinde bulunmuştur:

Araştırmanın güvenilmeye layık olması; araştırma verisinin tutarlılığı ile ilişkilidir. Araştırma okuyucuya, eğer araştırmanın aynı ya da benzer bağlamlarda, aynı ya da benzer katılımcılarla tekrarlanırsa, aynı ya da benzer bulguların elde edilebileceğini göstermelidir. Bunu sağlayabilmek için, ya veri çeşitlenmesinde olduğu gibi, iki ya da daha fazla veri toplama tekniği kullanılmalı, ya da verilerin kontrolünü yapan bir gözlemci/okuyucu ile grup oluşturulmalıdır. Bu gözlemci/okuyucu eldeki yazılı tanımlama ve bulguları, alan notları, video resim ve arşiv verileri gibi orijinal kaynaklara ulaşarak her sürecin nasıl tanımlanıp yorumlandığını inceleyebilir.

Onaylanabilirlik; verilerin doğrallığı ya da objektif oluşu ile ilgili olarak Guba'nın önerdiği son özelliktir. Bunu sağlamak için araştırmacının farklı veri kaynaklarından yararlanması; yargılarını ve eğilimlerini, ön yargılarını ya da varsayımlarını yansıtmaması gerektiği belirtilmektedir.

Eylem araştırması sürecinin bazı temel aşamalar ya da adımlar içerdiği belirtilmektedir. Araştırma sürecinde unutulmaması gereken temel nokta eylem araştırmasının, her zaman çizgisel/doğrusal değil, tekrarlanabilen bir süreç olduğudur. Araştırmacı süreçteki aşamaları farklı zamanlarda tekrarlaması gerektiğinin veya gerekebileceğinin farkında olmalıdır, ayrıca araştırma aşamalarını farklı sıra ile uygulayabilmelidir (Bkz. Şekil 4) (Johnson, 2002).

#### Şekil 4. Eylem araştırması döngüsü



Bu aşamalardan ilki, soru sormak, problemi tanımlamak, araştırmak veya keşfetmek için bir alan/konu tanımlamaktır (Aller – Wybranietz, 2001; Altrichter, Posch ve Somekh, 1993; Johnson, 2002; McNiff, 1995; Mills, 2003; Olechowski ve Rollet, 1994; Sagor, 1993; Stringer, 1999). Araştırmacı, gerçekleştirmeyi amaçladığı araştırma hakkında genel düşünceye lisansüstü eğitimi sürecinde aldığı dersler ve gerçekleştirdiği araştırmalar sonucunda ulaşmıştır. Buna göre bu süreçler şu şekilde açıklanabilir:

Araştırmacı, 2001 – 2002 öğretim yılı bahar döneminde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim A.B.D. doktora programında almış olduğu “Karşılaştırmalı Kaynaştırma Programları” dersinde özellikle Avrupa ülkelerinde özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilerek eğitim almalarına ilişkin yasal düzenlemeler ve uygulamaları incelemiştir. Bu dersten edindiği deneyimlerinden hareketle; özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri uygulamalarının nasıl desteklenebileceği, Türkiye’deki uygulamaların ne düzeyde etkili olduğu, Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunların neler olduğu, etkililiğin nasıl geliştirilebileceği, Türkiye’de genel eğitim sınıflarına yerleştirilen öğrencilerin

desteklenmesi için hangi yaklaşım/yaklaşımların kullanılabileceği soruları zihninde canlanmıştır.

Bu süreçte araştırmacı ayrıca, “Özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma yazma öğretimi” dersi kapsamındaki çalışma grubu ile birlikte yürütmüş olduğu “Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri” adlı araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde yaşadığı deneyimler sonucunda özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında yaşadıkları güçlüklerin ne düzeyde olduğu ve bu çocuklara yönelik destek hizmetlere ilişkin bazı saptamalarda bulunmuştur.

Araştırmacı ayrıca Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü ile ortak hazırlanan “Özel gereksinimli öğrencilere kaynak oda destek hizmetlerinin sunulması” isimli projede yer almıştır. Bu çalışma sırasında araştırmacı daha önceden zihninde canlandırdığı sorulara yanıt aramış, çalışma grubu ile birlikte destek hizmetlerinden kaynak oda hizmetini uygulamıştır. Çalışma sonunda ise özel gereksinimleri olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve destek hizmeti veren özel eğitim öğretmen adaylarının görüşlerini almıştır. Bu çalışmada, destek hizmetlerin gerekliliği, öğretmen ve öğrencilerin buna gereksinimleri ortaya konmuştur. Sonuç olarak araştırmacı zihnindeki sorulara tam olarak yanıt bulamamıştır. Araştırmacı daha sonra görevli olduğu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde yürütülmekte olan “Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi”nde araştırmacı olarak yer almıştır. Üç yıldır devam eden proje kapsamında bir genel eğitim okulunda destek hizmetlerine yönelik çalışmalara katılmıştır. Projenin şu anki aşamasına kadar araştırmacı yine özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında ve sınıf dışında desteklenmesi çalışmalarında bulunmuştur.

Tüm bu araştırma ve deneyimler sonucu elde ettiği bilgi ve beceriler araştırmacıda, özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmeleri uygulamalarının en iyi nasıl gerçekleştirilebileceği ve desteklenebileceği konularında bir merak uyandırmış ve buna ilişkin alanyazını



inceleyerek belirlediği işbirliği ile öğretim modelini kullanarak, bir ilköğretim sınıfında etkili uygulamalar geliştirmek amacıyla eylem araştırması yöntemi ile çalışmaya karar vermiştir.

Eylem araştırması sürecinde ikinci aşama olarak, problem ya da araştırma alanını kuramsal çerçeveye yerleştirmek gerekmektedir. Bunun anlamı, alanyazının incelenmesidir (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993; Johnson, 2002; McNiff, 1995; Mills, 2003; Stringer, 1999).

Araştırmacı bu aşamada özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almaları uygulamalarının nasıl desteklenebileceği konusunda aşağıdaki sorulara cevap aramıştır:

- Genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiş olan özel gereksinimleri olan öğrencilerin gereksinimleri nelerdir?
- Genel eğitim sınıflarında sınıf öğretmenlerinin destek hizmetlere gereksinimleri var mıdır?
- Genel eğitim sınıflarında özel gereksinimleri olmayan öğrencilerin destek hizmetlere gereksinimleri var mıdır?
- Özel gereksinimleri olan öğrencilere hangi yaklaşımlarla destek hizmeti sunulmaktadır?
- Seçilecek destek hizmet yaklaşımının etkili olduğuna dair kanıtlar var mı?
- Araştırmaya katılan öğretmen bu yaklaşımı biliyor mu?
- Sınıf öğretmenine bu yaklaşımın uygulanması ile ilgili eğitim verilmeli mi?
- Sunulacak destek hizmetinin uygulanabilirliği var mıdır?
- Bu hizmet nasıl uygulanıyor, planlanıyor ve değerlendiriyor?
- Uygulamada göz önünde bulundurulması gereken önemli faktörler var mıdır?

Tüm bu sorular araştırmacıya araştırmak istediği durumu daha iyi tanımlayabilmesi konusunda yardımcı olmuştur.

Üçüncü aşama, ne tür verinin veya verilerin toplanacağına, verinin veya verilerin nasıl ve ne sıklıkla toplanacağına karar vermektir. Bu adımda, eylem araştırmasının sistematik olduğu, süreçte veri toplamaya odaklanılması gerektiği ve veri toplama adımlarının araştırmaya başlamadan önce tanımlanmasının gerekliliği unutulmamalıdır (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993; Johnson, 2002; Sagor, 1993; Stringer, 1999).

- Destek hizmet yaklaşımını değerlendirmek için ne tür veri kaynaklarından yararlanılmalıdır?
- Yararlanılacak veri kaynakları güvenilir bir sonuç verecek midir?
- Bu veri kaynaklarından nasıl yararlanılabilir?
- Toplanacak veri kaynakları problemdeki hangi sorulara cevap verecektir?

Tüm bu sorular araştırmacıya araştırmak istediği durumu daha iyi tanımlayabilmesi konusunda yardımcı olmuştur. Soruların yanıtlarını araştırmacı, gerek alanyazın taraması ile gerekse danışmanları ile gerçekleştirdiği “Geçerlik Komitesi Toplantıları” ile elde etmeye çalışmıştır. Bu adımın sonunda araştırma sürecinde hem nitel hem de nicel verilerden yararlanmaya karar verilmiştir.

Dördüncü aşama, verileri toplamaya ve analiz etmeye başlamaktır (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993; Johnson, 2002; Mills, 2003; Sagor, 1993; Stringer, 1999). Veri toplamaya başladıktan hemen sonra verilerin temalarına bakılarak, kategorileri belirlenerek analiz edilmelidir. Bu analiz süreçte toplanacak veri türlerinin belirlenmesine ve böylece ne tür verilerin toplanacağına karar vermeye yardım eder (Johnson, 2002).

Bu süreçte araştırmacı topladığı tüm verileri analiz etmiş ve geçerlilik komitesine sunmak üzere raporlar hazırlanmıştır. Verilerin süreçte analiz edilmesinin bir gerekliliği de her hafta öğretmenle toplantı yapmada (yansıtma ve planlama toplantıları) verilecek kararlara ilişkin gerekçeleri ve gereklilikleri oluşturma zorunluluğudur.

Beşinci aşamada, eğer gerekiyorsa veri toplarken soru veya problemi değiştirilebilir esnekliği kullanılmalıdır. Eylem araştırması, her an değiştirilebilir bir süreç olarak dinamik bir yaklaşımdır. Bu nedenle gerektiğinde araştırma sorusu veya problemi, raporlaştırmada gerekçesi belirtilmek koşulu ile değiştirilebilir. Raporlaştırmada, eylem araştırmasının aşamaları ayrıntılı olarak yazılmalıdır (Johnson, 2002; Stringer, 1999).

Araştırmanın bu sürecinde, geçerlilik komitesi toplantılarında yapılan tartışmalarda, toplanan verilerin araştırmacıyı nerelere götürdüğü ve uygulanamayan bazı düşünceler nedeniyle araştırma soruları sık sık gözden geçirilmiştir. Örneğin, “sınıf öğretmenin problem çözme becerilerinde gelişme oldu mu?” sorusu “sınıf öğretmenin işbirliği becerilerinde gelişme oldu mu?” sorusunun alt basamağı olarak düşünülmüş ve geçerlik komitesinde tartışılmıştır. Sonuç olarak iki sorunun birleştirilmesine karar verilmiştir.

Altıncı aşamada, verilerin analizi ve organize edilmesi gerekmektedir (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993; Johnson, 2002; Mills, 2003). Araştırma sürecinde analizi yapılan veriler bu adımda araştırmacıya kolaylık sağlayacaktır. Bu adımda, toplanmış tüm verilerin kategorileri belirlenerek analiz gerçekleştirilir (Johnson, 2002; Stringer, 1999).

Araştırmacı süreçte elde ettiği verilerin raporlarını ve analizlerini tekrar gözden geçirmiş, araştırma sorularını da göz önüne alarak verileri özetleyerek betimsel ve temalar oluşturarak içerik analizi yaklaşımları şeklinde analiz etmiştir gerçekleştirmiştir.

Betimsel analiz yaklaşımında, elde edilen verilerin, daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği belirtilmektedir. Bu yaklaşıma göre, veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutların dikkate alınarak sunulabilmektedir. Bu yaklaşımda amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. İçerik analizi yaklaşımında temel amaç ise, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yaklaşımının, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini

gerektirdiği ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanıdığı vurgulanmaktadır. Betimsel analizin içerik analizine göre daha yüzeysel olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Yedinci aşamada, bulguların yazılması söz konusudur. Burada temaların, kategorilerin türlerinin ve sayılarının ya da verilerle ilgili örneklerin raporlaştırılması söz konusudur. Raporlaştırmada, verilerden örneklerin sunulması da gerekmektedir (Johnson, 2002; Sagor, 1993; Stringer, 1999).

Sekizinci aşamada, sonuçlar ve öneriler verilmektedir. Diğer bir deyişle, okuyucuya bulguların ne anlama geldiğinin açıklanmasıdır. Bu adımda veriler temel alınır ve sonuçlar doğrultusunda öneriler verilir. Böylece araştırma sorusu veya problem cevaplanmış olacaktır (Johnson, 2002; Stringer, 1999).

Dokuzuncu ve son aşama da, eylem için plan oluşturulmaktadır (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993; Johnson, 2002; Mills, 2003; Sagor, 1993; Stringer, 1999). Araştırma raporundan yola çıkılarak, bulguların nasıl uygulanabileceği ve kullanılabilceği tanımlanmaktadır. Bu aşamada, bulguların üzerine temellendirilecek eylem planının oluşturulması söz konusudur (Johnson, 2002).

Sonuç olarak kaynaştırma uygulamasının etkililiğini artırabilecek olan işbirliği ile öğretim yaklaşımının eylem araştırması ile incelenmesinin uygulamaya dönük işlevsel sonuçlar ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan işbirliği ile öğretim yaklaşımı ile eylem araştırmasının sistematığının birleşmesiyle sürecin daha etkili hale geleceği beklenebilir.

İzleyen bölümde araştırma sürecinde kullanılan veri toplama tekniklerine ve bu verilerin nasıl analiz edildiğine değinilecektir.

### **3.8. Veri Toplama Teknikleri**

Araştırmacı süreçte nitel ve nicel veri toplama yöntem ve tekniklerden yararlanmışır. Bunlar ayrıntılı gözlem, fiziksel veri toplama, görüşme, eğitim programına dayalı olarak öğrenci performanslarını belirleme kontrol listeleri,

bireysel değerlendirme, belge incelemesi, video teyp kaydı, birlikte planlama ve yansıtma toplantıları düzenleme, işbirliği ile öğretim ders planları, BEP izleme formu, öğrenci görüşlerini belirleme formu, öğretmen tükenmişlik düzeyini belirleme ölçeği, günlük ve karar defteridir. Aşağıda bu tekniklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### **3.8.1. Ayrıntılı Gözlem**

Araştırmacı, öncelikle uygulama yapacağı sınıf ortamını tanıyabilmek amacıyla ayrıntılı gözlemler yapmıştır. Ayrıntılı gözlem, araştırmaya katılanların buldukları ortam bağlamında araştırmacıların açık bir bakış açısı edinmeleri için kullandıkları bir veri toplama tekniği olarak ifade edilmektedir (Stringer, 1999). Araştırmacılar, gözlemler sırasında gerçek koşulların her bir parçası ile ilgili önemli elementleri saha notları olarak kayıt ederler. Saha notları, olay ve etkinlikler ile ilgili güçlü kayıtlar elde edilmesini sağlar (Fleming, 2000;).

Sınıf içinde gözlem yapılmaya başlandığı ilk günlerde öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin araştırmacının sınıf içindeki varlığına alışmaları için ayrıntılı gözlem yapılmaktan kaçınılmıştır. Davranışların, ders saatleri esas alınarak kaydedildiği her bir ayrıntılı gözlem notu, yer, durum ve kişilerle ilgili bilgilerin yer alacağı şekilde mümkün olduğu kadar kısa sürede yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen bu notlara, olaylara ilişkin araştırmacının yorumunu katabileceği “gözlemci yorumu” ve olayların akışı ile ilgili tanımların yapıldığı “betimsel indeks” sütunları eklenmiştir (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu aşamadan sonra ise sınıf ve okula ait bilgileri kodlayarak, özetleme yapılarak analizi gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak, 58 sayfalık ve 1372 satırlık veri elde edilmiştir.

### **3.8.2. Fiziksel Veri**

Uygulamaya hazırlık amacıyla araştırmacı ayrıca sahayı tanımaya yönelik fiziksel veri toplamıştır. Fiziksel veriler, fiziksel ortamın ayrıntılı olarak betimlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Fiziksel verilerin, sosyal statüler hakkında ipuçları sağladığı ve bu verilerin araştırmacının fikir, soru ve hipotezler geliştirmesine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. Fiziksel ortamın

betimlenmesi plan, kroki, fotoğraf vb. belgelere ve araştırmacının ayrıntılı kayıtlarıyla gerçekleştirilmektedir (Bogdan ve Biklen, 1998).

Araştırmacı, sınıfta öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarıyla ve ilgi alanlarıyla ilişkili olan panolar; öğrencilerin sınıf içindeki yerleşim düzeni; sınıfın kapısının ve pencerelerinin, öğretmen masasının ve yazı tahtasının konumu ile ilgili fiziksel veri toplamıştır. Bunların yanında sınıfın yer aldığı okul binasının konumu, okul bahçesi, okul binasının katları ile ilgili fiziksel veri toplamıştır. Elde edilen notlar temize çekilerek düzenlemiş, verilere ilişkin araştırmacının yorumunu katabileceği “gözlemci yorumu” ve olayların akışı ile ilgili tanımların yapıldığı “betimsel indeks” sütunları eklemiştir. Sonuç olarak 13 sayfalık ve 266 satırlık veri elde etmiştir.

### **3.8.3. Görüşme**

Araştırma sürecinde sınıf öğretmeni ve odak öğrencilerin aileleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

#### **3.8.3.1. Sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmeler**

Araştırmacı, uygulama öncesinde sınıf öğretmenin kaynaştırma ile ilgili ve araştırma sonunda işbirliği ile öğretim yaklaşımı ile ilgili görüşlerini almak amacıyla yarı–yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme, önceden belirlenmiş bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzıyla karşılıklı ve etkileşimli olarak gerçekleştirilen bir veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993).

Uygulama sürecine başlamadan önce Sevgi öğretmen ile ilk yarı–yapılandırılmış görüşme 10.12.2003 tarihinde, saat 12:20’de gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede, öğretmenin sınıf içi uygulamaları, sınıfında bulunan özel gereksinimleri olan öğrencileri, uygulamalar sırasında yaşadığı problemleri, beklentileri ve önerileri hakkındaki görüşlerinin alınması amaçlanmıştır (Görüşme soruları için bkz Ek 7). Öğretmenen izin alınarak görüşmenin ses kaydı yapılmıştır.

Uygulama sürecinin sonunda ise, işbirliği ile öğretim yaklaşımı ve bu yaklaşıma ilişkin görüşlerini almak amacıyla 01.06.2004 tarihinde, saat 12:15'de ikinci bir yarı – yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir (Görüşme soruları için bkz. Ek 8).

Görüşmeler ile ilgili zaman, yer, katılanlar ve bağlam ile ilgili bilgilerin yer aldığı görüşme döküm formlarında görüşmelere ilişkin kayıtların mümkün olduğu kadar kısa sürede dökümü yapılmış ve döküm bir uzmana dinletilerek güvenilirliği sağlanmıştır. Daha sonra öğretmene sorulan sorular ve araştırmanın alt amaçlarını temel alarak kodlar belirlenmiş ve görüşmenin dökümüne kodları yerleştirilmiştir. Sürecin sonunda araştırmacı öğretmen görüşmesini temalar altında toplamıştır. Kodlamalar ayrıca bağımsız olarak bir uzman tarafından yapılmış ve tutarlılığa bakmıştır. Öğretmen ile yapılan yarı–yapılandırılmış görüşmelerin dökümleri yapıldıktan sonra toplam 98 sayfalık ve 3302 satırlık veri elde edilmiştir.

### **3.8.3.2. Odak Öğrencilerin Aileleri İle Gerçekleştirilen Görüşmeler**

Odak öğrencilerin aileleri ile (anneler) işbirliği ile öğretim yaklaşımı ile ilgili beklentileri, öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerindeki gelişmeler, sınıf öğretmeni ile ilgili görüşlerini almak amacıyla araştırma süreci sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, odak öğrenci A'nın annesi ile 25.05.2004 tarihinde, odak öğrenci B'nin annesi ile 26.05.2004 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Ailelerden izin alınarak görüşmelerin ses kaydı yapılmıştır. Ancak aileler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler özetleme yapılarak analiz edilmiştir.

### **3.8.4. Eğitim Programına Dayalı Olarak Öğrenci Performanslarını Belirleme Kontrol Listeleri**

Kontrol listeleri öğretmenin görüşüne dayalı olarak, akademik derslerde öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek, düzeylerine uygun ders planlamak ve uygulama süreci sonunda öğrencilerde meydana gelen gelişmeleri belirlemek amacıyla uygulama öncesi ve sonrası iki kez kullanılmıştır.

Kontrol listeleri ilköğretim 1. kademesi 1 – 3. sınıflar arasındaki eğitim programındaki akademik dersler (Türkçe, Hayat Bilgisi) dikkate alınarak araştırmacının da içerisinde bulunduğu “Özel Gereksinimli Öğrencilere Kaynaştırma Modeli Geliştirme Projesi” akademik çalışma grubu tarafından hazırlanmıştır (bkz. Ek 5). Hazırlanmış olan kontrol listesi sınıf öğretmeni tarafından belirtilmiş olan davranışı öğrencinin kazanmış olup olmadığını belirlemek amacıyla “evet” ve “hayır” şeklinde işaretlenerek doldurulmasına dayalıdır. Bu kontrol listeleri araştırmacı tarafından madde sayımı yaparak puan hesaplaması ile analiz edilmiştir.

### **3.8.5. Bireysel Değerlendirme**

Odak öğrenci A'nın performans düzeyini belirlemek, performans düzeyine uygun “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” hazırlamak, uygulama süreci sonunda ise öğrencinin kazanımlarını değerlendirebilmek amacıyla bireysel değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Bireysel değerlendirme, odak öğrenci A'nın uygulama öncesinde ve sonrasındaki performans düzeyini belirlemeye yönelik olarak iki kez yapılmıştır.

İlk bireysel değerlendirme 15.01.2004 tarihinde, saat 11:30'da okul rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmede, genel eğitim programına dayalı olarak hazırlanmış olan ve daha önceden öğretmene verilmiş olan kontrol listeleri kullanılmıştır. Değerlendirme sırasında kontrol listesi ile birlikte, öğrencinin ders kitapları, defterlerinden de yararlanılmış ve değerlendirme öğrencinin sözel cevaplarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda ise 15.06.2004 tarihinde, saat 11:30'da yine kontrol listeleri ve BEP'e dayalı ikinci bir değerlendirme çalışması yapılmıştır.

### **3.8.6. Belgeler**

Araştırma süreci boyunca gerçekleştirilecek uygulamalara hazırlık, uygulamaların etkililiğine ilişkin veriler elde edebilmek ve öğrenci kayıtları ile bu verileri desteklemek amacıyla araştırmacı belge incelemesi gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar, araştırma bağlamında belgeleri gözden geçirerek önemli



derecede bilgi elde edebilmektedirler (Sagor, 1993; Stringer, 1999). Araştırmada toplanan belgeler, ünite planları, öğretmen günlük ders planları, öğrenci dosyaları ve raporları, öğrenci çalışma örnekleridir.

Buna göre, öğrencilerin 2004 – 2005 öğretim yılı 1. eğitim-öğretim yarıyılına ait çalışma örnekleri (defterleri) toplanmış fotokopi çekilerek yapılmış oldukları etkinlikler incelenmiş ve hata analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler frekans sayımı yapılarak analiz edilmiştir.

### **3.8.7. Video Teyp Kayıtları**

Araştırmacı uygulama süreci boyunca her dersin video teyp kaydını, öğretmen ile tartışmalar, derslerin betimlenmesi ve geçerlik komitesinde tartışmalarda kullanmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Video teyp kayıtlarının, öğretim sürecinde sınıftaki olaylarla ve etkileşimlerle ilgili bilgi almak istediğinde önemli bir veri kaynağı olduğu belirtilmektedir. Video teyp kayıtları öğrencilerin sözel olmayan davranışlarına ya da öğretim etkinliklerine genel bir bakış ile ilgili bilgi sağlamaktadır (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993; Sagor, 1993).

İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı her dersin video teyp kaydı yapılmıştır. Video kayıtları Sony marka dijital kamera sistemi ile 8mm'lik kasetlere kayıt edilmiştir. Kayıtlar ilk dört derste tripot yardımıyla sabit çekimle yapılmış, ancak etkileşimlerin tam olarak alınmadığına karar verilerek bir başka uzmandan video teyp kayıtları konusunda yardım alınmıştır.

Sonuç olarak, süreçte uygulanan 25 işbirliği ile öğretim dersine ait toplam 844 dakika, 10 saniyelik video teyp kaydı elde edilmiştir.

### **3.8.8. Birlikte Planlama Toplantıları**

Araştırma süreci boyunca, her hafta Cuma günü sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni izleyen haftanın planlamasını birlikte yapmışlardır. Bu toplantıda, işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanacağı derslerin içerikleri, amaçları,

kullanılacak ders araç – gereçleri, odak öğrencilere uygun uyarlamalar ve derste kullanılacak işbirliği ile öğretim modeline karar verilmiştir.

Tüm toplantıların ses kayıtları alınmış (toplam kayıt süresi 104 dakika), dökümleri yapılmış ve toplam 124 sayfalık, 3821 satırlık veri elde edilmiştir. Ses dökümleri güvenilirlik çalışması amacıyla bir uzman tarafından dinlenmiştir. Buna göre alandan bir uzman rasgele belirlediği üç ses kaydı dosyasını dinlemiştir. Elde edilen veriler daha sonra bulgular kısmında uygulama sürecine ilişkin açıklamaları desteklemek amacıyla yerleştirilmiştir.

### **3.8.9. Yansıtma Toplantıları**

Uygulama süreci boyunca, her hafta Cuma günü sınıf öğretmeni ile birlikte uygulanmış olan işbirliği ile öğretim derslerinin değerlendirilmesi amacıyla yansıtma toplantıları gerçekleştirilmiştir.

Tüm toplantıların ses kayıtları alınmış (toplam kayıt süresi 123 dakika), dökümleri yapılmış ve toplam 133 sayfalık, 4058 satırlık veri elde edilmiştir. Ses dökümleri güvenilirlik çalışması amacıyla bir uzman tarafından dinlenmiştir. Buna göre alandan bir uzman rasgele belirlediği üç ses kaydı dosyasını dinlemiştir. Elde edilen veriler daha sonra bulgular kısmında uygulama sürecine ilişkin açıklamaları desteklemek amacıyla yerleştirilmiştir.

### **3.8.10. İşbirliği ile Öğretim Ders Planları**

Uygulama süreci boyunca işbirliği ile öğretim derslerinde öğretmenin günlük planları dikkate alınarak ayrıca işbirliği ile öğretim ders planı hazırlanmıştır (bkz. Ek 9). Hazırlanan işbirliği ile öğretim planlarında, uygulama yapılacak dersin konusu, amaçları, odak öğrenciye uygun amaçlar, kullanılacak işbirliği ile öğretim modeli, yapılacak uyarlamalar ve dersin işlenişine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu planlarla ayrıca dersin değerlendirilmesi yapıldığından araştırma sürecinde önemli bir veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır. Bu kısım her işbirliği ile öğretim dersi sonunda araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

### **3.8.11. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) İzleme Formu**

Uygulama öncesi sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni birlikte BEP'in izlenmesi için bir form geliştirilmişlerdir (bkz. Ek 10). Bu form uygulama süresince iki kez kullanılmıştır.

BEP'in etkiliği hakkında yargıda bulunabilmek için programın uygulanması süreci izlenmeli ve izleme çalışması sonunda elde edilen veriler doğrultusunda, önceden belirlenmiş ölçütler göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir (Fiscus ve Mandell, 1983). Bir eğitim programını izlemek, uygulayıcılardan bilginin sistematik olarak toplanması ve bu bilginin belirlenmiş olan amaçlarla, düzenli aralıklarla karşılaştırılmasıdır. Bu açıdan bakıldığında izleme, temel olarak programın işleyişini ve kalitesini araştırmak olarak tanımlanabilir. Eğitim programının izlenmesi, "programın başarısızlıklarını belirleme" değil, bir "ilerleme" sürecidir.

### **3.8.12. Öğrenci Görüşlerini Belirleme Formu**

Araştırma sürecinde uygulanan işbirliği ile öğretim derslerine ilişkin sınıftaki tüm öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla ilk başta her dersin sonunda alınmak üzere bir görüş belirleme formu geliştirilmiştir (bkz. Ek 11).

Ancak süreçte her dersin sonunda bu formun dağıtılmasında ve dolayısıyla öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesinde güçlüklerle karşılaşmıştır. Sonuçta araştırma süreci boyunca öğrencilerden tüm süreç ile ilgili görüşlerinin alınmasının uygun olacağına karar verilerek yeni bir "Öğrenci Görüşü Belirleme Formu" geliştirilerek uygulanmıştır (bkz. Ek 12).

Odak öğrenci A ve B'ye diğer öğrencilerle aynı formlar verilmiştir. Ancak formun doldurulması sırasında öğrencilerin anlamadıkları soruları açıklamak amacıyla sınıf öğretmeni tarafından desteklenmişler ve yanıtlar öğrencilerden yazılı olarak alınmıştır.

Uygulama sürecinde ve uygulama sonunda toplanan öğrenci görüşleri frekans sayılarak analiz edilmiştir.

### 3.8.13. Öğretmen Tükenmişlik Düzeyini Belirleme Ölçeği

Araştırma sürecinde öğretmenin işbirliği becerilerini etkileyebilecek faktörlerden birisi olan tükenmişlik düzeyinin belirlenmesine geçerlilik komitesi tarafından karar verilmiştir (Karar Defteri, 02.07.2004, sayfa 41). Öğretmenin tükenmişlik düzeyini belirlemek amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory) kullanılmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan envanter, tükenmişliği üç boyutta değerlendirmektedir. Duygusal tükenme (DT) boyutunda 9, kişisel başarı (KB) boyutunda 8 ve duyarsızlaşma (D) boyutunda ise 5 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan her madde 0= hiçbir zaman ve 6= her zaman olmak üzere 7'li derecelendirme ile cevaplandırılmaktadır. Ergin (1992) envanterin Türkiye için uyarlama çalışmasında özgün ölçekte 7 basamaklı olan cevap seçeneklerinin, hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman şeklinde beşli dereceleme olarak düzenlenmesine karar vermiştir. Öğretmene uygulanan ölçek 5 cevap seçenekli olarak verilmiştir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

MTE'nin Türkçe formunun faktör yapısının özgün ölçeğin faktör yapısına benzediği, maddelerin özdeğeri 1'den büyük olan üç faktöre dağıldığı ve bir madde hariç diğerlerinin faktör yüklerinin .36'dan büyük olduğu görülmüştür. Ancak özgün ölçekte duyarsızlaşma faktöründe yer almış olan 11. maddenin (Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum) duygusal tükenme faktöründe, bu faktörde yer alması gereken 14. maddenin ise (İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum) kişisel başarı faktöründe yer aldığı görülmüştür (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996).

Maslach Tükenmişlik Envanterinde (MTE) puanlama sonucunda toplam puan ve alt ölçek puanları elde edilmektedir. Alt ölçek puanları her madde için 0: hiçbir zaman, 4: her zaman olarak değerlendirilerek elde edilmekte, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden yüksek, kişisel başarı alt ölçeğinden düşük puanlar tükenmişlik olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra, duygusal

tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki maddeler aynı şekilde, kişisel başarı alt ölçeğindeki maddeler ise ters puanlanarak (0= her zaman, 4= hiçbir zaman) toplam puan elde edilmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

#### **3.8.14. Günlük**

Araştırmacı ve sınıf öğretmeni gerçekleştirdikleri uygulamalar hakkındaki düşüncelerini ve yansıtılmalarını kayıt etmek amacıyla günlükler tutmuşlardır. Araştırma günlüğünün, araştırmacının tüm bölümleriyle ilgili düşünce ve gözlemleri kayıt etmek için kullanılan bir kayıt biçimi olduğu ifade edilmektedir. Günlük, araştırma sürecinin her adımını tanımlamak için kullanılabilir (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993; Fleming, 2000; Johnson, 2002; Winter, 2001). Günlüğün bir araştırmacının sürecini bütün olarak görmeye kullanılabilecek bilgiler için önemli bir kaynak olduğu ifade edilmektedir (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993; Johnson, 2002).

Araştırmacı sahaya girdiği andan itibaren, sınıf öğretmeni ise uygulamaya başladıktan sonra günlük tutmuştur. Ancak öğretmenin düzenli olarak günlük tutamadığını belirtmesi üzerine, araştırmacı tarafından, yapılan uygulamalarla ilgili olarak "günlük kontrol listesi" hazırlanmıştır (Ek. 13).

#### **3.8.15. Karar Defteri**

Araştırma süreci boyunca tez izleme komisyonu ile uygulama sürecine ilişkin toplantılar gerçekleştirilmiş, ayrıca komisyon üyeleri ile süreçte bireysel olarak da görüşülerek kararlar alınmıştır. Bu süreçte iletişimi daha etkili hale getirmek ve ortak fikirler oluşturmak amacıyla ortak ve bireysel olarak alınan tüm kararların olduğu bir karar defterinin oluşturulmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Buna göre ilk geçelik komitesi toplantısı 21.11.2003 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

Sonuç olarak görüldüğü gibi araştırma süreci boyunca hem nitel hem de nicel birçok veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Tablo 1'de araştırmacının başından sonuna kadar verilerin ne zaman ve ne kadar süre ile toplandığı ve ne

tür etkinlikler sonunda toplandığı ile ilgili araştırma verilerini toplama zamanları verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırma verilerini toplama zamanları**

Sıra	Tarih	Zaman	Süre	Etkinlikler
1.	21.11.2003	13:30 – 15:36,	136' 37''	1. tez izleme toplantısı
2.	10.12.2003	12:20 – 13:15, Çarşamba	55'	Öğretmen ile ilk görüşme.
3.	19.12.2003	Cuma		Odak öğrenci A ile ilgili belge incelemesi
4.	26.12.2003	Cuma		Tüm öğrencilerin çalışma örneklerinin toplanması
5.	31.12.2003	Çarşamba		Kontrol listelerinin öğretmen tarafından doldurulması
6.	31.12.2003	13:10 – 14:11, Çarşamba	71'	1. ve 2. Ders Saatleri, sosyal veri (Hayat Bilgisi ve Türkçe Dersleri).
7.	31.12.2003	14:25, Çarşamba	15'	2/B Sınıfı, fiziksel veri
8.	02.01.2004	13:10 – 14:10, Cuma	70'	1. ve 2. Ders Saatleri, sosyal veri (Hayat Bilgisi ve Türkçe Dersleri).
9.	02.01.2004	15:00 – 15:45, Cuma	45'	Okul Binası, fiziksel veri.
10.	05.01.2004	11:30 – 12:10, Pazartesi	40'	Okul Yolu, fiziksel veri
11.	05.01.2004	13:13 – 14:16, Pazartesi	63'	1. ve 2. Ders Saatleri, sosyal veri (Hayat Bilgisi ve Türkçe Dersleri).
12.	06.01.2004	14:10 – 14:35, Salı	25'	Öğretmenler odası, fiziksel veri.
13.	06.01.2004	15:08 – 16:04, Salı	56'	3. ve 4. Ders Saatleri, sosyal veri (Türkçe ve Matematik Dersleri).
14.	08.01.2004	15:08 – 16:09, Perşembe	61'	3. ve 4. Ders Saatleri, sosyal veri (Türkçe ve Matematik Dersleri).
15.	09.01.2004	15:01 – 16:23, Cuma	82'	3. ve 4. Ders Saatleri, sosyal veri (Türkçe ve Matematik Dersleri).
16.	13.01.2004	14:00 – 14:40, Salı	40'	3. Ders Saati, sosyal veri (Türkçe Dersi)
17.	13.01.2004	14:45 – 14:55, Salı	10'	Rehberlik odası, fiziksel veri.

Sıra	Tarih	Zaman	Süre	Etkinlikler
18.	13.01.2004	16:40 – 17:38, Salı	58'	5. ve 6. Ders Saatleri, sosyal veri (Matematik Dersi)
19.	14.01.2004	14:35 – 14:45, Çarşamba	10'	Müdür yardımcısı odası, fiziksel veri.
20.	14.01.2004	16:45 – 17:47, Çarşamba	62'	5. ve 6. Ders Saatleri, sosyal veri (Matematik Dersi).
21.	15.01.2004	11:30 – 12:50, Perşembe	110' 15''	Odak Öğrenci A'nın Bireysel Değerlendirmesi
22.	20.01.2004	12:45 – 13:40, Salı	55' 34''	Odak Öğrenci A için BEP toplantısı
23.	21.01.2004	12:21 – 13:04, Çarşamba	43' 41''	Birlikte Planlama Toplantıları
24.	22.01.2004	12:15 – 12:55, Perşembe	40' 20''	Birlikte Planlama Toplantısı
<b>25.</b>	<b>30.01.2004</b>	<b>15:00 – 15:56, Cuma</b>	<b>56' 34''</b>	<b>2. tez izleme toplantısı</b>
26.	10.02.2004	13:00 – 13:30, Salı	32'	1. İşbirliği ile öğretim dersi
27.	12.02.2004	13:05 – 13:40, Perşembe	35'	2. İşbirliği ile öğretim dersi
28.	13.02.2004	12:35 – 12:46, Cuma	11' 42''	Yansıtma Toplantısı
29.	17.02.2004	13:50 – 14:30, Salı	40'	3. İşbirliği ile öğretim dersi
30.	19.02.2004	13:55 – 14:27, Perşembe	32'	4. İşbirliği ile öğretim dersi
31.	20.02.2004	12:30 – 12:44, Cuma	14' 04''	Yansıtma Toplantısı
32.	24.02.2004	13:00 – 13:34, Salı	34' 15''	5. İşbirliği ile öğretim dersi
33.	26.02.2004	13:55 – 14:27, Perşembe	32' 04''	6. İşbirliği ile öğretim dersi
34.	27.02.2004	12:30 – 12:49, Cuma	19' 46''	Yansıtma Toplantısı
35.	27.02.2004	12:49 – 12:52, Cuma	3' 33''	Birlikte Planlama Toplantısı
<b>36.</b>	<b>28.02.2004</b>	<b>15:30 – 16:56, Cumartesi</b>	<b>86' 05''</b>	<b>3. tez izleme toplantısı</b>
37.	02.03.2004	13:50 – 14:26, Salı	36'	7. İşbirliği ile öğretim dersi

Sıra	Tarih	Zaman	Süre	Etkinlikler
38.	04.03.2004	13:00 – 13:42, Perşembe	42' 43''	8. İşbirliği ile öğretim dersi
39.	05.03.2004	12:40 – 12:53, Cuma	13' 02''	Yansıtma Toplantısı
40.	05.03.2004	12:53 – 12:56, Cuma	3' 43''	Birlikte Planlama Toplantısı
41.	09.03.2004	13:06 – 13:36, Salı	30'	9. İşbirliği ile öğretim dersi
42.	11.03.2004	13:00 – 13:32, Perşembe	32'	10. İşbirliği ile öğretim Dersi
43.	12.03.2004	12:50 – 12:52, Cuma	2' 49''	Birlikte Planlama Toplantısı
44.	16.03.2004	13:57 – 14:30, Salı	33' 19''	11. İşbirliği ile öğretim dersi
45.	19.03.2004	13:50 – 14:18, Cuma	28'	12. İşbirliği ile öğretim dersi
46.	19.03.2004	14:10 – 14:17, Cuma	07' 33''	Yansıtma Toplantısı
47.	23.03.2004	13:00 – 13:38, Salı	38' 59''	13. İşbirliği ile öğretim dersi
48.	25.03.2004	13:00 – 13:42, Perşembe	42' 56''	14. İşbirliği ile öğretim dersi
49.	25.03.2004	13:50 – 14:21, Perşembe	31' 28''	15. İşbirliği ile öğretim dersi
50.	26.03.2004	12:30 – 12:47	17' 04''	Yansıtma Toplantısı
51.	30.03.2004	13:00 – 13:25, Salı	25' 32''	16. İşbirliği ile öğretim dersi
52.	01.04.2004	13:55 – 14:17, Perşembe	22' 21''	17. İşbirliği ile öğretim dersi
53.	02.04.2004	12:50 – 12:52, Cuma	2' 45''	Birlikte Planlama Toplantısı
54.	06.04.2004	13:55 – 14:18, Salı	33'	18. İşbirliği ile öğretim dersi
55.	08.04.2004	13:00 – 13:34, Perşembe	34'	19. İşbirliği ile öğretim dersi
56.	09.04.2004	12:35 – 12:57, Cuma	22' 01'	Yansıtma Toplantısı
57.	09.04.2004	12:51 – 12:52, Cuma	1' 01''	Birlikte Planlama Toplantısı
<b>58.</b>	<b>10.04.2004</b>	<b>13:30 – 15:37, Cumartesi</b>	<b>127' 29''</b>	<b>4. tez izleme toplantısı</b>



Sıra	Tarih	Zaman	Süre	Etkinlikler
59.	13.04.2004	13:56 – 14:32, Salı	36'	20. İşbirliği ile öğretim dersi
60.	15.04.2004	13:05 – 13:37, Perşembe	32'	21. İşbirliği ile öğretim dersi
61.	16.04.2004	12:45 – 12:50, Cuma	05' 26''	Yansıtma Toplantısı
62.	22.04.2004	12:51 – 12:53, Cuma	2' 46''	Birlikte Planlama Toplantısı
63.	27.04.2004	13:00 – 13:22, Salı	22' 28''	22. İşbirliği ile öğretim dersi
64.	29.04.2004	13:00 – 13:52, Perşembe	52' 07''	23. İşbirliği ile öğretim dersi
65.	03.05.2004	12:55 – 12:58, Pazartesi	3' 10''	Birlikte Planlama Toplantısı
66.	04.05.2004	13:45 – 14:29, Salı	34' 05''	24. İşbirliği ile öğretim dersi
67.	06.05.2004	13:00 – 13:38, Perşembe	38'20''	25. İşbirliği ile öğretim dersi
<b>68.</b>	<b>08.05.2004</b>	<b>13:30 – 15:02, Cumartesi</b>	<b>92' 13''</b>	<b>5. tez izleme toplantısı</b>
69.	10.05.2004	12:43 – 12:54, Pazartesi	11' 40''	Yansıtma Toplantısı
70.	18.05.2004	Salı		Öğretmen günlüklerinin alınması
71.	21.05.2004	Cuma		Tüm öğrencilerin çalışma örneklerinin toplanması
72.	25.05.2004	Salı	59' 04	Odak öğrenci A'nın annesi ile görüşme.
73.	26.05.2004	Çarşamba	50'	Odak öğrenci B'nin annesi ile görüşme.
74.	01.06.2004	12:15 – 13:15, Salı	60' 31''	Öğretmen ile ikinci görüşme
75.	01.06.2004	Salı		Öğretmene tükenmişlik düzeyi belirleme ölçeğinin uygulanması.
76.	02.06.2004	Çarşamba		Öğrenci görüşlerinin alınması
77.	15.06.2004	Salı		Kontrol listelerinin öğretmen tarafından doldurulması

Sıra	Tarih	Zaman	Süre	Etkinlikler
78.	15.06.2004	14:20 – 16:25, Salı	125' 25''	Odak Öğrenci A'nın Bireysel Değerlendirmesi
79.	02.07.2004	13:30 – 14:30, Cuma	60' 15''	6. tez izleme toplantısı
80.	19.11.2004	13:40 – 14:52, Cuma	72' 57''	7. tez izleme toplantısı
81.	11.03.2005	13:30 – 14:42, Cuma	72' 57''	8. tez izleme toplantısı
82.	04.07.2005	13:50 – 14:35, Pazartesi	45' 38''	9. tez izleme toplantısı
<b>Toplam Süre</b>			2993' 02''	

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmacı 31.12.2003 – 14.01.2004 tarihleri arasında 9 kez ayrıntılı gözlem gerçekleştirmek amacıyla sahaya gitmiştir. Araştırmacı toplam 563 dakika ayrıntılı gözlem verisi toplamıştır. Bununla birlikte 6 kez fiziksel veri toplamak amacıyla sahaya gidilmiştir. Araştırmacı toplam 145 dakika fiziksel veri toplamıştır.

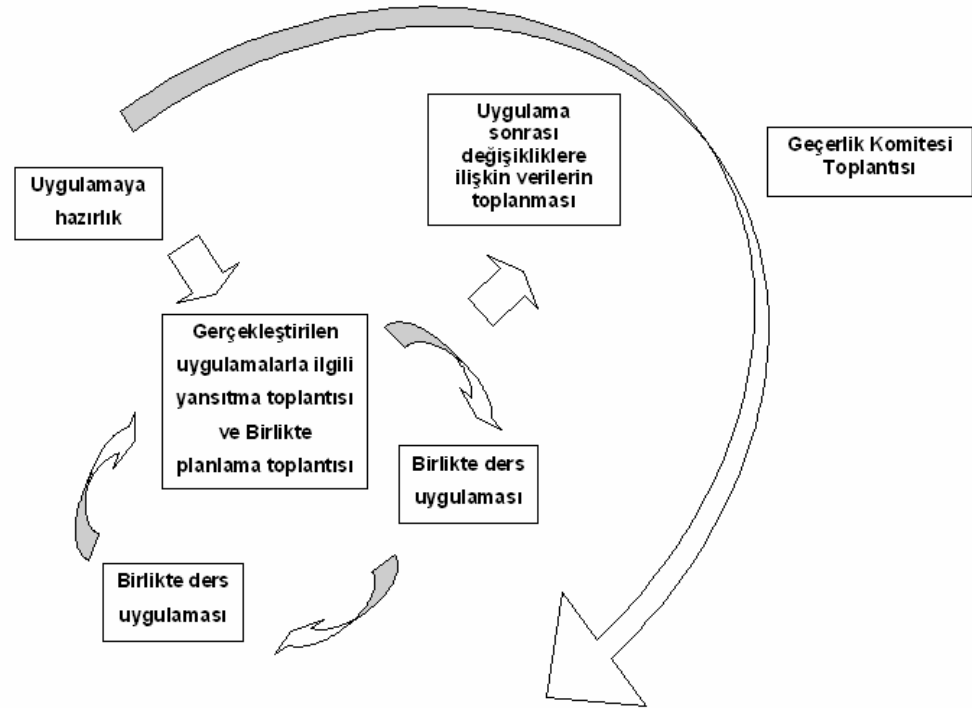
Ayrıca, tabloda görüldüğü gibi uygulama süreci toplam 12 hafta sürmüştür ve toplam 25 işbirliği ile öğretim dersi gerçekleştirilerek derslerin video teyp kayıtları alınmıştır. Araştırmacı sınıf öğretmeni ile birlikte 21.01.2004 – 03.05.2004 tarihleri arasında 9 kez birlikte planlama toplantısı, sınıf öğretmeni ile birlikte 13.02.2004 – 10.05.2004 tarihleri arasında 9 kez yansıtma toplantısı gerçekleştirmişlerdir.

Araştırmacı, topladığı tüm bu verileri uygulama sürecine başlamadan, uygulama süreci sırasında ve uygulama süreci sonunda analiz etmiştir. İzleyen bölümde verilerin analizine ilişkin ayrıntılı bilgiler verilecektir.

### 3.9. Araştırma Süreci

Araştırma süreci üç aşamada gerçekleşmiştir. Bu aşamalar, uygulamalara hazırlık, uygulama süreci ve uygulama sonrası değişikliklere ilişkin verilerin toplanması diğer bir deyişle değerlendirme aşaması olarak adlandırılabilir. Bu aşamaların her birinde geçerlik komitesi toplanmış ve araştırma sürecini izlemiştir. Şekil 5'de bu aşamalar somut olarak gösterilmeye çalışılmıştır.

### Şekil 5. Araştırma süreci



Şekilde görüldüğü gibi araştırma süreci uygulamalara hazırlık aşaması, daha sonra ise haftalık olarak gerçekleştirilen uygulama süreci döngüsü ve uygulama sonrası sürecin etkililiğine ilişkin verilerin toplanması şeklinde gerçekleşmiştir. Bu süreç boyunca da ihtiyaç duyulduğunda ve talep edildiğinde geçerlik komitesi toplanarak gerçekleştirilen etkinlikler tartışılmış ve daha etkili uygulamalara ilişkin öneriler verilmiştir.

Öğretmene uygulama süreci başlamadan bilgi verilmek amacıyla işbirliği ile öğretim yaklaşımı hakkında bilgi vermek amacıyla bir "İşbirliği ile öğretim Kitapçığı" hazırlanmış ve "işbirliği ile öğretim kitapçığının uygun olduğuna karar verilmiştir." (Karar Defteri, 05.01.2004, sayfa 8).

24.12.2003 tarihinde öğretmene gerçekleştirilecek olan uygulama ile ilgili ayrıntılı bilgilendirme yapılarak gerekli belgeler verilmiştir. Bu süreçte öğretmene yapılacak olan araştırmanın amacı ve uygulamalar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan “İşbirliği ile Öğretim Kitapçığı” öğretmene iletilmiştir.

Öğretmenin öğretim süreci ve öğrenciler hakkındaki kayıtları incelenmiştir. Uygulamaya başlanmadan önce ve uygulama tamamlandıktan sonra; öğrencilerin çalışma örnekleri incelenmiştir (defterler). Ayrıca, Türkçe, Hayat Bilgisi dersleri için sınıftaki tüm öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla kontrol listeleri uygulanmıştır.

Odak öğrenci A'nın performans düzeyini belirlemek amacıyla bireysel değerlendirme yapılmış (15.01.2004) ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” hazırlanmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 20.01.2004, sayfa 44). BEP hazırlama sürecine başlamadan önce, sınıf öğretmeninin de katıldığı okuldaki bütün öğretmenlere BEP semineri verilmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 17.12.2003, sayfa 15). Seminerden sonra BEP ekibi oluşturulmuş ve ekibe sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, öğrencinin ailesi ve araştırmacı dahil edilmiştir. Uygulama süreci boyunca odak öğrenci A'ya hazırlanan BEP izlenmiş ve değerlendirilmiştir. BEP'i süreç sonunda değerlendirmek amacıyla odak öğrenci A tekrar, araştırmacı tarafından bireysel olarak değerlendirilmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 15.06.2004, sayfa 183 – 184).

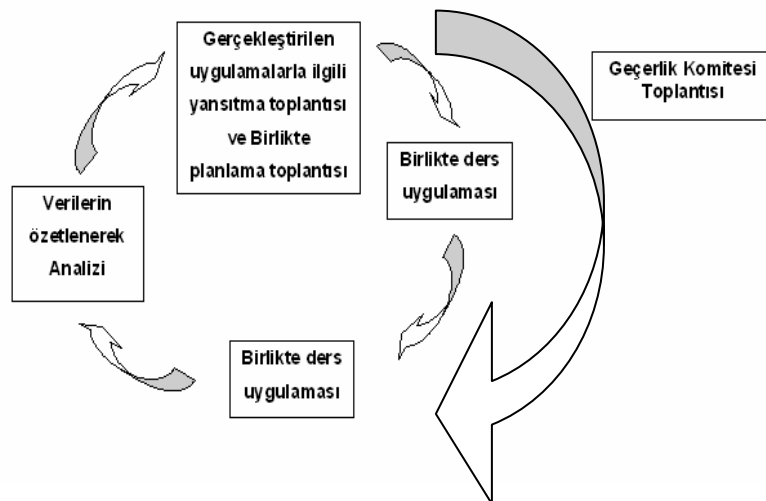
2003–2004 öğretim yılı I. yarıyılı sonunda öğretmen ile iki gün ortalama 2 saat II. yarıyılında yapılacak olan uygulamalar ayrıntılı olarak konuşulmuş, öğretmenlerin rolleri, hangi derslerde uygulamaların yapılacağı tartışılmıştır. Yapılan görüşmeler ve belge incelemeleri sonuçları doğrultusunda öğretmenle belirlenecek alanlara ilişkin işbirliği ile öğretim dersi planlanmıştır. Planlama yapılırken derste hangi işbirliği ile öğretim modelinin uygulanacağına, işbirliği ile öğretim yapılacak dersin amaçlarına ve bu dersin nasıl değerlendirileceğine karar verilmiştir.

Uygulama boyunca, ilk başta “her uygulamadan sonraki günün 20 dakikalık teneffüslerinde” diye karar alınmışken, okul içinde okul müdürünün 20 dakikalık teneffüsleri iptal etmesi nedeni ile toplantılar Cuma günleri gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni izleyen haftanın birlikte planlama

toplantılarını Cuma günü 12:50–13:00 saatleri arasında gerçekleştirmişlerdir. Bu toplantılarda izleyen haftanın günlük planları, ders içerikleri ve nasıl bir ders yapılacağı konuları görüşülmüştür. Ayrıca ilk planlama toplantısında her uygulamayı izleyen günde yapılması planlanan yansıtma toplantıları gerçekleştirilememiş ve her hafta Cuma günü planlama toplantıları ile birlikte uygulanmış dersler hakkında konuşmak amacıyla 12:30–12:50 saatleri arasında, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni yansıtma toplantıları yapmışlardır. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni yansıtma toplantılarını, video kayıtlarını tekrar izleyerek gerçekleştirmişlerdir.

Birlikte planlama toplantılarında ise, öncelikle öğretmenin hazır olarak elde ettiği günlük ders planları (bu planlar özel bir yayın evi tarafından dağıtılmaktadır) incelenmekte, hangi derste işbirliği ile öğretim yapılacağı (Türkçe veya Hayat Bilgisi), bu dersin içeriği, uyarlama gereksinimi, hangi işbirliği ile öğretim modelinin kullanılacağı ve öğretmenlerin rolleri, ne tür ders araç gerecinin kullanılacağı, bunların kimin tarafından hazırlanacağı ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı gibi konulara birlikte karar verilerek izleyen haftanın işbirliği ile öğretim derslerinin planları oluşturulmuştur. Bu süreç, öğretmenin evinden erken gelememesi, okulda nöbetçi olması gibi çeşitli nedenlerle zaman zaman aksadığından, araştırmacı pazartesi günleri, ders başlamadan da öğretmen ile görüşmeler yapmıştır.

### Şekil 6. Haftalık uygulama döngüsü



Şekil 6'da da görüldüğü gibi haftalık uygulama süreci sürekli bir döngü halinde 12 hafta devam etmiştir.

Diğer yandan öğretmenin günlük ders planlarını özel bir yayın evinin hazır olarak verdiği kaynaklardan almakta olması, yeni bir üniteye başlandığında yeni günlük ders planlarına ulaşmayı zorlaştırmıştır. Diğer bir deyişle, yayın evi, yeni başlanacak ünitenin günlük ders planlarını, ünitelerin hemen bitiminde ulaştırmadığından, bu süreçte öğretmenin net olarak dersin içeriğini belirleyememesi, işbirliği ile öğretim dersinin de planlanmasını zorlaştırmıştır. Öğretmen bu durumda sadece konunun genel bir çerçevesini verebilmiş ve uygulamanın hangi derste yapılacağı birlikte belirlenebilmiştir (Türkçe, Hayat Bilgisi). Ancak hangi işbirliği ile öğretim modelinin uygulanacağı, öğretmenlerin rolleri açık olarak belirlenemediğinden bu durumlarda genel olarak işbirliği ile öğretim yaklaşımının “bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen” ya da “alternatif öğretim” modelleri tercih edilmiştir.

Sonuç olarak uygulama süreci, 2003–2004 eğitim-öğretim yılının II. yarıyılı Salı gününden (10.02.2004) itibaren başlamış ve 10 Haziran 2004 tarihinde yapılan son yansıtma toplantısı ile sonlanmıştır. Uygulama süreci genel olarak, 12 hafta boyunca öncelikle uygulanacak derslerin planlanması, Salı ve Perşembe günleri işbirliği ile öğretim derslerinin planlanması ve gerçekleştirilen işbirliği ile öğretim derslerine ilişkin yansıtma toplantısı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu noktada araştırma süreci boyunca, izlenen bu döngüyü her hafta için ayrıntılı gözden geçirmenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### **3.10.4. Verilerin Doğruluğu, Geçerliliği ve Güvenirliği**

Eylem araştırmasını gerçekleştirmede, öğretmen veya araştırmacı, belirli bir zaman sürecinde çeşitli tekniklerden yararlanan, “karmaşık konu ve olaylarla ilgili soruları çeşitli perspektiflerinden arayıp bulan” araştırma aracı olarak tanımlanmaktadır (Mills, 2003). Araştırmaların gücü verilerin tek bir kaynak değil, birçok yoldan toplanması anlamına gelen üçlemede yatmaktadır. Bu yaklaşım çoklu araç yaklaşımı olarak da tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle, bir

bakış açısından ziyade bir şeye daha fazla noktadan bakmak anlamına gelmektedir (Johnson, 2002).

Dolayısıyla, bu araştırmada veriler üçleme yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırmalarda üçlemenin, sonuçların geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmada kullanıldığı belirtilmektedir. Altrichter ve diğerleri (1996), “üçlemenin, koşullarla ilgili daha ayrıntılı ve uygun resmin ortaya çıkarılmasında etkili olduğunu” belirtmişlerdir.

Araştırma sürecinde bu nedenle, üçleme temel olarak iki yolla gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, verilerin üçlemesi çoklu veri toplama, kaynaklar, süreçler ve stratejilerle gerçekleştirilmiştir. Üçlemeyi sağlamak için uzman görüşleri alınmıştır. Araştırma sürecinde geçerlik komitesi toplanarak araştırmacının yaşantıları paylaşılmış ve verilerin analizi sırasında, sonuç etkileşimli ve işbirliği süreci ile elde edilmiştir.

Sonuç olarak farklı veri toplama tekniklerinden elde edilen verilerin araştırma süreci öncesi, araştırma sürecinde ve araştırma süreci sonunda özetleme ve temalar oluşturularak içerik analizi şeklinde analizlerinin gerçekleştirilmesi ile araştırmanın hedeflerine yönelik bulgular elde edilmiştir. İzleyen bölümde elde edilen bulgular aktarılacaktır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde tüm araştırma sürecinde uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonunda toplanan verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Öncelikle uygulama öncesi öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme aktarılmıştır. Daha sonra ise uygulama süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu süreçte öncelikle öğretmen ile yapılan planlama toplantıları, derslerin tarihleri ve kullanılan model başlığı altında, sınıfın fiziksel koşulları, derslerde gerçekleştirilen etkinlikler ve kullanılan ders araç gereçleri, derslere ilişkin değerlendirmeler ve yansıtma toplantılarının ardından izleyen haftaların planlamalarından bahsedilmiştir. En son olarak ise uygulama sonrası toplanan verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Uygulama Öncesi Öğretmen İle Görüşmeden Elde Edilen Bulgular

Uygulama sürecine başlamadan önce, uygulamaya hazırlık amacıyla sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeden elde edilen bulgular aşağıda aktarılmıştır.

##### 4.1.1. Öğretim sürecine ilişkin görüşler

Öğretmen öncelikle sınıfta gerçekleştirdiği uygulamaların planlanmasına, uygulamalarına, uygulamalarında kullandığı etkinliklere ve ders araç gereçlerine, uygulamalarını nasıl değerlendirdiğine ve ne derecede başarılı olduğuna ilişkin görüşler belirtmiştir.

##### 4.1.1.1. Öğretim uygulamalarının planlanmasına ilişkin görüşler

Öğretmen, uygulamaları için kullanacağı planların “zaten belli olduğunu, planlamanın yılın başında” (sayfa 13, satır 403 – 404) yapıldığını, kendisinin



hazırlanmış olan “plana göre konuları aylar ve haftalara” böldüğünü (sayfa 13, satır 405 – 406) ve her hafta işleyeceklerinin zaten belli olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen ayrıca, yapılmış olan “bu planların dışına zaten” (sayfa 13, satır 406) çıkamadığını da ifade etmiştir.

#### **4.1.1.2. Öğretim yöntemlerine ilişkin görüşler**

Sınıf öğretmeni sınıf uygulamalarında kullandığı öğretim yöntemleri ile ilgili olarak öğretim sürecinin ve öğretimin “ezberci” duruma geldiğini (sayfa 25, satır 800 – 810) dolayısıyla uygulamalarında “genellikle soru – cevap, sesli okuma, sessiz okuma, düz anlatım, oyunlaştırma gibi” (sayfa 13, satır 397 – 401) yöntemleri kullandığını belirtmiştir.

#### **4.1.1.3. Öğretim uygulamalarında kullanılan etkinliklere ilişkin görüşler**

Öğretmen, öğretim uygulamalarında kullandığı etkinlikler hakkında görüşlerini de belirtmiştir. Buna göre; izin almanın zor olması nedeniyle “gezi etkinlikleri”ni çok fazla yapamadığını, geziye gitseler de sınıfa döndüklerinde öğrencilerin çok yorgun olduklarını dile getirmiştir (sayfa 14, satır 453 – 459). Diğer yandan “sınıfta çocuklar sıkıldığı zaman, bir şarkı söyleme, bir bilmece sorma, bir fıkra anlatma gibi etkinliklerde bulunmaya çalışıyoruz” (sayfa 15, satır 462 – 470) demiştir.

Öğretim uygulamalarında kullanılan etkinliklerle ilgili olarak ayrıca, çocukların yedi – sekiz yaşlarında olduğunu ve kırk dakika ders dinleyemeyeceklerinden “şarkı, türkü, eğlencelerle dersin sonunu getirmeye” (sayfa, satır 472 – 477) çalıştığını dile getirmiştir.

#### **4.1.1.4. Öğretim uygulamalarında kullanılan araç-gereçlere ilişkin görüşler**

Öğretmen, derslerde ne tür öğretim ders araç-gereçleri kullandığı sorulduğunda ise “kaynak kitaplarımız var, kitaplarımız var, resimler gösteriyorum, yani çok fazla materyal kullandığımı söyleyemem” (sayfa 16, satır 523 – 530) ifadesinde

bulunmuştur. Bu araç gereçlerin olmasının iyi olabileceğini ama olmadığını “bir tepegözümüz olsa veya bir video” (sayfa 17, satır 531 – 544) gibi teknolojik araç – gereçler ile öğrencilerin daha etkili öğrenebileceklerini vurgulamıştır.

#### **4.1.1.5. Öğretim uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler**

Öğrencilerin başarılarını nasıl değerlendirdiği sorulduğunda “her ünite sonunda kısa sorular hazırlayarak” (sayfa 14, 426 – 428) değerlendirme yaptığını vurgulamıştır. Bazen de önce konuyu anlattığını ve konunun arkasından eve “ödevler” verdiğini belirtmiştir (sayfa 14, satır 428 – 429). Ayrıca, ünite sonlarında “yine kısa sorularla sınıfta kısa süreli bir yazılı yapıyorum, öyle değerlendiriyorum” (sayfa 14, satır 430 – 432) demiştir. Son olarak da değerlendirmeyi sadece yazılı ile yapmadığını belirten şekilde, “her anlattığımızı yazılı olarak da, sözel olarak da soruyoruz” (sayfa 14, satır 433) demiştir.

#### **4.1.2. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşler**

Öğretmen odak öğrenci A'nın kaynaştırılması ile ilgili olarak öncelikle, öğrencinin arkadaşlarıyla, “özel eğitim öğretmenin bulunduğu bir okulda eğitim” almasının daha iyi olabileceğini fakat maddi olarak ailesinin durumunun kötü “olduğunu ve bunun mümkün” (sayfa 6, satır 159 – 172) olmadığını belirtmiştir.

Bu görüşle çelişkili olarak da odak öğrenci A ile ilgili olarak “illa başka bir okula gitmesi gerekmiyor yani ben bu sınıfta gayet güzel idare de ediyorum, arkadaşlarıyla uyum içinde ama ben anlayamıyorum yani benim sıkıntım o” ifadesinde bulunmuştur (sayfa 28, satır 917 – 919).

Öğretmen kaynaştırma ile ilgili olarak genel düşüncesini, “bu durumdaki çocukların mutlaka topluma kazandırılması gerektiğinden yanayım, bu çocukları toplumdan ayırmak kadar kötü bir şey yok. Yani sen engellisin, senin okulun burası demek yerine, genel eğitim okulları gibi okullarda, tecrübeli öğretmenlerin sınıflarında eğitim verilirse, bu çocukların sosyal hayata kazandırılacaklarını düşünüyorum.” (sayfa 33 – 34, satır 1099 – 1117) şeklinde açıklamıştır.

#### 4.1.3. Öğretim sürecinin odak öğrencilere göre uyarlanmasına ilişkin görüşler

Sınıf içi uygulamaları sırasında ne tür uyarlamalar yaptığı sorulduğunda ise öğretmen, “ikinci sınıfın yıllık planında” (sayfa 13, 413 – 416) yer vermekte zorunlu olduğu konuların olduğunu, bu konulara uygun olarak uygulamalarını gerçekleştirdiğini dile getirmiştir. Yine de, ikinci sınıf müfredatının çok yoğun olması nedeniyle planlamalarını yaparken “çocukların zorlanacakları konuları ele almadığını” (sayfa 5, satır 136 – 140) vurgulamıştır.

Öğretmene odak öğrenci A’ya BEP hazırlayıp hazırlamadığı sorulduğunda geçen sene bunu yaptıklarını, “zaten bizim anlamadığımız bir olaydı, hele benim için ilk defa karşılaştığım bir olaydı, bunca yıllık öğretmenlikte” (sayfa 15 – 16, satır 479 – 497) ifadesinde bulunmuştur. Odak öğrenci A’nın BEP’i ile ilgili olarak bunun kendisine “biraz formalite” (sayfa 16, satır 499) gibi geldiğini sınıfta zaman aldığını ve “uzun amaçlar, kısa süreli amaçlar diye” (sayfa 16, satır 500 – 502) ayırmanın imkânı olmadığını ve hedeflerin çoğu zaman gerçekleşmediğini dile getirmiştir. Öğretmen ayrıca dersin planlanması, uygulanması, ders araç – gereçlerinde ve değerlendirmede herhangi bir uyarlama yapmadığını belirtmiş ve bunun nedenini de “öğrenciye ayıracağım benim fazla bir zamanım yok” (sayfa 18, satır 599 – 607) şeklinde belirtmiştir. Zamanının olmamasına ilişkin açıklamalarına “Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi gibi altı ders var, bunların hepsinde öğrencilerime aktarmam gereken bir zaman, yetiştirmem gereken yıllık planım var, ben bu arada öğrenciye yirmi dakikamı ayırmam lazım. Özel gereksinimi olan öğrenciye yirmi dakika ayırmam demek, benim öbür çocuklarımı otuzdört tane öğrencime dur demektir, ben onun için öğrenci ile bire bir özel olarak ilgilenemiyorum, çocukların geneline anlatırken özel gereksinimli öğrenciyi de o arada idare etmeye çalışıyorum, ağız, göz, el hareketleriyle.” (sayfa 18, satır 608 – 621) şeklinde devam etmiştir.

Odak öğrenci A ile ilgili olarak matematik dersinde “herkes zihinden işlem yaparken özel gereksinimli öğrenci ile işlemleri parmak saydırarak yaptırıyoruz.” (sayfa 7, satır 199 – 201) demiştir. Öğretmen ayrıca, ders sırasında öğrenciye “yüzü dönük olarak” dersleri anlatmaya çalıştığını belirtmiştir (sayfa 7, satır 192

– 194). Son olarak, öğretmen öğrenci için tek yaptığının “el kol hareketleriyle, ağız hareketleriyle bir şeyler anlatmak” (sayfa 16, satır 504 – 510) olduğunu ve bu şekilde daha verimli olduğunu düşündüğünü dile getirmiştir.

#### **4.1.4. Odak öğrenci A'nın performans düzeyi ve bu öğrencinin sınıfta bulunması ile yaşanan sorunlara ilişkin görüşler**

Öğretmen odak öğrencinin sosyal ve performans düzeyi ve bu öğrencinin sınıfında bulunması ile ilgili görüşler belirtmiştir.

##### **4.1.4.1. Odak Öğrenci A'nın derslerde başarı düzeyi hakkındaki görüşler**

Sınıf öğretmeni odak öğrenci A için “bir şeyler anlatmaya çalıştığında, ben anlamıyorum” (sayfa 5, satır 142) demiş dolayısıyla öğrenciye karşı “verimli olduğunu” (sayfa 5, satır 144) düşünmediğini dile getirmiştir.

Öğrencinin sözel yönergeleri anladığını, “zaten böyle bir sorunu yok, dikkatinde bir sorun yok, o beni anlamasa da veya arkadaşlarını anlamasa da, beni dinleyeceksin dediğim zaman dinleyebiliyor” (sayfa 9, satır 269 – 277) demiştir. Ayrıca akademik derslerle ilgili olarak “okumayı” öğrendiğini ama “yazdırıyoruz çünkü anlatamıyoruz, çiçek diyorum ama çiçeğin ne olduğunu anlamadığı için bunu yazamıyor” (sayfa 6, satır 176 – 180) ifadesinde bulunmuştur.

Son olarak ise, Resim dersinde öğrencinin ilk geldiğinde resim çizmekte zorlandığını, şu an ise yaptığı resimlerde yer alan olayların arttığını ama yine “ne yaptığını pek söylemediğini” (sayfa 7, satır 201 – 206) ifade etmiştir.

##### **4.1.4.2. Odak öğrenci A'nın sosyal beceri düzeyi hakkındaki görüşler**

Öğretmen odak öğrenci A'nın sosyal beceri düzeyiyle ilgili olarak öncelikli amacının onu sınıftan dışlamamak olduğunu (sayfa 6, satır 174 – 176) dile getirmiştir. Ayrıca, odak öğrenci A için “arkadaşlarıyla gayet iyi, onlarla gayet güzel geçiyor ve uyum içinde” (sayfa 5, satır 153 – 157) demiş ve

arkadaşlarının onu “çok çabuk” kabul ettiklerini ve “tepkileri olmadığını” (sayfa 25, satır 833 – 837) dile getirmiştir.

Odak öğrenci A ile ilgili olarak “biz sadece sosyal açıdan, sen de bu topluluğun içinde varsın, sende bu içinde yaşayabilirsin diye arkadaşlarıyla, uyum içinde, öğrenciye her türlü yardımda bulunuyorlar, anlamadığı zaman, koşarak ona dilleriyle, ağızlarıyla bir şey anlatmaya çalışan çocuklarım var” (sayfa 5, satır 142 – 151) demiştir. Son olarak ise, odak öğrenci A’nın “sosyal açıdan sınıfta durması, arkadaşlarıyla olması”nın etkili olduğunu ve bu şekilde öğrenciyi idare ettiğini (sayfa 16, satır 512 – 521) ifade etmiştir.

#### **4.1.4.3. Odak öğrenci A’nın sınıfta bulunması ile ilgili problemlere ilişkin görüşler**

Öğretmen odak öğrenci A’nın sınıfta bulunması ile ilgili problemlerini de belirtmiştir. Odak öğrenci A’nın “birçok rahatsızlığı” olduğunu ve çocukların da çok hareketli olmasının öğrenci için “tehlikeli olabildiğini” belirtmiştir (sayfa 2, satır 29 – 32). Diğer yandan odak öğrenci A’nın “yürüyememesinden” (sayfa 8, satır 225 – 232) dolayı tahtada yapılan çalışmalara “kucağında” çıkardığını ve öğrencinin “göründüğünden ağır” olduğunu (sayfa 7 – 8, satır 220 – 225) ifade etmiştir. Ayrıca, odak öğrenci A’nın “anlama problemi” olduğu için ders etkinliklerine katılmadığını, “beden eğitimi dersinde mecburen arabasıyla çıkarabildiklerini ama çoğunlukla üşütmesin diye sınıfta bir arkadaşıyla bırakıp diğer öğrencilerle dışarı” (sayfa 7, satır 206 – 218) çıktıklarını ifade etmiştir.

Odak öğrenci A’nın bir şey anlattığında anlamadığını fakat “anlamamış görünmemek için” (sayfa 7, satır 195 – 198) anlamış gibi kafa salladığını, çünkü başka ne yapacağını bilmediğini belirtmiştir. Öğretmen odak öğrenci A’yı sınıftaki öğrencilerinde anlamadığını “bize bir şeyler anlatıyor ama biz sadece kafa sallamakla yetiniyoruz ya da mesela arkadaşları anlamadıklarını söyledikleri zaman anlamış gibi yapalım dediğini” ayrıca, “doğru mu yapıyor, yanlış mı yapıyor onu bilmiyorum” (sayfa 8, 134 – 140) açıklamalarında bulunmuştur.

#### **4.1.5. Odak öğrenci B'nin akademik başarı ve sosyal beceri düzeyi ve bu öğrencinin sınıfta bulunması ile yaşanan sorunlara ilişkin görüşler**

Öğretmen odak öğrencinin akademik başarı ve sosyal beceri düzeyi ve bu öğrencinin sınıfında bulunması ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin görüşler belirtmiştir.

##### **4.1.5.1. Odak öğrenci B'nin akademik başarı düzeyi hakkında görüşler**

Odak öğrenci B'nin akademik başarı düzeyi ile ilgili olarak, “dakikası dakikasına uymuyor, yani bir zaman iyi okuyor sonra da hiç okuyamıyor” (sayfa 23, satır 712 – 727) demiştir. Odak öğrenci B'nin sınıfa ilk geldiğinde “bir dairenin etrafında bile” dönemediğini ama şu an “daha iyi” (sayfa 3, satır 66 – 68) durumda olduğunu dile getirmiştir.

##### **4.1.5.2. Odak öğrenci B sosyal beceri düzeyi hakkında görüşler**

Öğretmen odak öğrencinin sosyal beceri düzeyi ile ilgili olarak ise; “ders konusunda fazla üstüne varmıyoruz, sadece sınıfı sevmesi, sınıftaki öğrencileri sevmesi, arkadaşlarına karşı iletişiminin iyi olması aşamasındayız” (sayfa 2, satır 41 – 46) demiştir.

Ayrıca odak öğrenci B'yi yanına çağırdığında gelmediğini ancak “ısrarla gel dediğim zaman geliyor” diyerek (sayfa 10, satır 299), öğrencinin bu davranışını çekingenliğine bağladığını vurgulamıştır (sayfa 10, satır 300 – 302).

Öğretmen odak öğrenci B'nin arkadaşları tarafından dışlandığını belirterek, “onu içine almak istemediler, o bu arada dışlandığı için, arkadaşlarına kötü muamele yaparak kendini içlerine almalarını sağlamaya çalıştı” yani “arkadaşlarına kötü söz söylemek veya onlara küfür etmek veya kırıcı bir şekilde onlara vurmakla içlerine alacaklarını zannetti” (sayfa 3, satır 69 – 75) ifadesinde bulunmuştur. Ayrıca, odak öğrenci B'nin ilk başlarda “arkadaşlığın ne olduğunu” çok fazla (sayfa 3, satır 61 – 64) bilmediğini söylemiştir. Son olarak ise, odak öğrenci B'nin “arkadaşlarını incitmesi, küfür etmesi” nedeniyle bir dönem dışlandığını

ama Şu an “çok fazla sıkıntı” (sayfa 26, satır 837 – 841) yaşamadıklarını vurgulamıştır.

#### **4.1.5.3. Odak öğrenci B’nin sınıfta bulunması ile ilgili sorunlara ilişkin görüşler**

Odak öğrenci B’nin sınıfta bulunması ile ilgili problemlerini de dile getirmiŐtır. Öğretmen odak öğrenci B’nin yönergeleri dinlemediğini ve verilen yönergeleri “iki dakika sonra” (sayfa 9, satır 278) unuttuğunu ifade etmiŐtır. Ek olarak odak öğrenci B’nin sınıfta “sürekli kendi kendine ses çıkarıyor”, “sürekli arkasına dönüp arkadaşının defteriyle ilgilenebiliyor, onun defterini alabiliyor veya kalemını alabiliyor, dikkatini bozuyor o dikkat bozukluğu da zincirleme olarak çocukları etkiliyor” açıklamalarında bulunmuş ve çocukların dikkat sürelerinin zaten kısa olduğunu belirterek bu davranışları sorun olarak dile getirmiŐtır (sayfa 8 -9, satır 250 – 266).

#### **4.1.6. Öğretim uygulamalarında ve diğer öğrencilerle yaşanan sorunlar**

Öğretmen görüşmede öğretim uygulamalarında ve sınıfta diğer öğrencilerle ilgili yaşadığı sorunları dile getirmiŐtır.

##### **4.1.6.1. Sınıfta yaşanan sorunlar**

Öğretmen sınıf içinde öğrencileri “özgür” bıraktığını, istediklerini yapabildiklerini fakat daha sonra sınıf içinde “sınıf kontrolü” sağlamanın bazen problem olduğunu belirtmiŐtır (sayfa 24, satır 768 – 780). Sınıf içinde yaşanan güçlüklerle ilişkin ayrıca “ders araç – gereç eksikliğimiz var” ve bu eksikliği ise “kendi yaptığımız resimlerle işte, tahtaya çizdiğimiz resimlerle o andaki bir uygulamayla, o anda anlattığımız bir fıkra ile idare etmeye çalışıyoruz” demiŐtır (sayfa 24, satır 782 – 796).

#### **4.1.6.2. Diğer öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlar**

Öğretmen sınıf içinde diğer öğrencilerle ilgili yaşadığı genel problemlerle ilgili olarak, “genel olarak, çocuklarım biraz aktif” (sayfa 23 – 24, satır 762 – 766) demiştir. Sınıf içinde “iyi gitmediğini” düşündüğü birkaç tane öğrencisinin olduğunu bu öğrencileri “biraz sorunlu olarak” gördüğünü dile getirmiştir (sayfa 1- 2, satır 21 – 25). Ayrıca, bazı öğrencilerin “çok hırçın” olduklarını, “devamsızlık” yaptıklarını belirtmiştir (sayfa 10, satır 309 – 324).

#### **4.1.7. Öğretmenin kendisinin ve öğrencilerinin destek hizmetlere gereksinim duydukları alanlara ilişkin görüşleri**

Öğretmen öğretim uygulamaları sırasında kendisinin ve öğrencilerinin destek hizmetlere gereksinimlerinin olup olmadığı ve destek hizmetlere gereksinim duydukları alanlara ilişkin görüşlerini ifade etmiştir.

##### **4.1.7.1. Öğrencilerin destek hizmetlere gereksinimleri**

Öğrencilerin her hangi bir destek hizmete gereksinimleri olup olmadığı sorulduğunda öğretmen, odak öğrenci A'nın “ders açısından desteğe ihtiyacı var” (satır 22, sayfa 702 – 705) ifadesinde bulunmuştur. Çünkü bu öğrenciye kendisinin verimli olmadığını düşündüğünü dile getirmiştir (sayfa 22, satır 707). Öğretmen odak öğrenci B'nin de “desteğe ihtiyacı olduğunu düşünüyorum” (sayfa 23, satır 729) demiştir.

##### **4.1.7.2. Öğretmenin destek hizmetlere gereksinimi**

Öğretmen kendisinin herhangi bir konuda destek hizmete gereksinimi olup olmadığı sorulduğunda ise “destek hizmet derken kendimi birazcık daha bu konuda yani bu çocuklara daha faydalı olabileceğim bir eğitim görmek isterdim” (sayfa 20, satır 625 – 632) cevabını vermiştir. Çünkü on sekiz yıllık çalışma hayatında “ilk kez bu tür çocuklarla” karşılaştığını (satır 20, satır 628 – 659) belirtmiştir.



#### **4.1.7.3. Öğretmenin destek hizmetlere gereksinim duyduğu alanlar**

Öğretmen, sınıf içinde destek hizmete gereksinim duyduğu alanlara ilişkin soruya okuma – yazma açısından “pek bir sıkıntı” yaşamadığını ve bu konuda destek hizmete gereksinim duymadığını fakat “sadece çocuklar değişik bir yapıya sahip oldukları için onlara psikolojik yani başka dalda yardım” (sayfa 20 – 22, satır 666 – 700) alabilecekleri hizmetlerin olmasını istediğini çünkü bu açıdan kendisini yetersiz hissettiğini dile getirmiştir.

Özellikle hizmet içi eğitimi psikolojik veya eğitim hizmeti alanında almak istediğini belirtirken diğer yandan da bunun “biraz geç kalmış bir olay” (sayfa 20, satır 661 – 665) olduğunu vurgulamıştır.

#### **4.1.8. Uygulamalardaki başarı ve başarıdaki önemli faktörler hakkında görüşler**

Öğretmen öğretim uygulamalarındaki başarı ve bu başarıdaki en önemli faktörleri de dile getirmiştir.

##### **4.1.8.1. Uygulamalardaki başarı**

Öğretmen sınıf içi uygulamaların “çocukların geneli açısından iyi gittiğini düşünüyorum” (sayfa 1, satır 13 – 17) şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak, uygulamalarını genel olarak “başarılı” (sayfa, 17 – 18, satır, 546 – 578) bulunduğunu, odak öğrencilere bile bir çok şeyi öğretebildiğini vurgulamıştır.

##### **4.1.8.2. Başarıdaki en önemli faktörler**

Öğretmen, sınıf içi uygulamalarındaki başarısında en önemli faktörlerden birisinin “aile desteği” (sayfa 23, satır 736) olduğunu ve aile desteğinin kendisi için çok önemli olduğunu dile getirmiştir (sayfa 23, satır 738). Öğretmen özellikle, odak öğrenci B'nin sınıfta “daha kötü dışlanmaması için ailelerle iletişim” kurduğunu ve “öğrencinin durumunu anlatarak şikâyet etmemelerini sağlamaya” çalıştığını dile getirmiştir (sayfa 3, satır 75 – 84). Odak öğrenci A'yı

“zaten annesinin destek vereceğini söylemesi üzerine sınıfına kabul” ettiğini belirtmiştir (sayfa 4, satır 90 – 95). Dersten sonra odak öğrenci A'nın annesine “bak bugün bunu bunu anlattım, evde iyice pekiştirirsiniz, gibi öyle idare ediyoruz kendisini” (Sayfa 8, satır 140 – 142) dediğini ve bu şekilde “öğrenciyi idare ettiğini” dile getirmiştir.

Ayrıca uygulamadaki başarı için, “ders araç gereçleri”nin başarı için önemli bir faktör olduğunu ayrıca okulda bir de laboratuvar olması durumunda daha başarılı olabileceklerini vurgulamış çünkü “sonuçta soru cevap yöntemiyle bu işlerin nereye kadar gittiği herkesçe biliniyor zaten” (sayfa 23, satır 740 – 760) ifadesini kullanmıştır.

#### **4.1.9. Başarılı uygulamalar için beklentiler**

Öğretmen ayrıca başarılı uygulamalar için milli eğitim bakanlığından, okul yönetiminden, öğretmen arkadaşlarından ve özel eğitim öğretmeni olarak araştırmacıdan beklentilerini de dile getirmiştir.

##### **4.1.9.1. Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentiler**

Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentilerine ilişkin olarak odak öğrenci A için “sınıfta onu anlayan bir öğretmen lazım” ve “bu dalda eğitim görmüş bir öğretmenin” gerektiğini dile getirmiştir (sayfa 26, satır 842 – 850). Ayrıca öğretmen, “MEB’den çok fazla beklentileri” (sayfa 28, satır 923 – 927) olmadığını eklemiştir.

##### **4.1.9.2. Okul yönetiminden beklentiler**

Öğretmen başarı için okul yönetiminden beklentilerinin neler olduğu sorulduğunda, “Okul yönetiminden gerekli ilgi alakayı görüyoruz” şeklinde bir ifadede bulunmuştur. Okul yönetiminin kendilerine “çok güzel bir ortam” (sayfa 28, satır 929 – 940) sağladığını dile getirmiştir.

#### **4.1.9.3. Öğretmen arkadaşlardan beklentiler**

Okuldaki diğer öğretmen arkadaşlarından beklentileri sorulduğunda ise öğretmen okuldaki öğretmen arkadaşları ile ilgili bir sıkıntılar olmadığını, “gayet iyi” (sayfa 30, satır 930 – 940) anlaştıklarını dile getirmiştir. Öğretmen arkadaşlarının odak öğrenci A ve B’yi tanıdıklarını ve “nasıl davranılması gerektiğini bilen arkadaşlar” (sayfa 29, satır 955 – 966) olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca arkadaşlarının kendisini sürekli desteklediklerini vurgulamıştır (sayfa 29, 967 – 969).

#### **4.1.9.4. Özel eğitim öğretmeninden beklentiler**

Öğretmene özel eğitim öğretmeni olarak araştırmacıdan beklentileri sorulduğunda ise, okulda bir “özel eğitim öğretmenin olması” gerektiğini çünkü okullarda birçok özel gereksinimi olan öğrencilerin bulunduğunu dile getirmiştir, dolayısıyla kesinlikle bir “özel eğitim öğretmenin destek hizmetler sunması” gerektiğini vurgulamıştır (sayfa 34, satır 1120 – 1130).

#### **4.1.10. İşbirliği ile öğretim yaklaşımı ve bu yaklaşımdan beklentilere ilişkin görüşler**

Öğretmen işbirliği ile öğretim yaklaşımı ve bu yaklaşım hakkındaki beklentilerini de açıklamıştır.

##### **4.1.10.1. İşbirliği ile öğretim hakkında düşünceler**

Gerçekleştirilecek olan işbirliği ile öğretim hakkında ne düşündüğü sorulduğunda ise, odak öğrenci A’yı kastederek “pek bir şey düşünmüyorum, ben anlatacağım siz de öğrencinin seviyesine ineceksiniz diye düşünüyorum” (sayfa 31, satır 1027 – 1040) cevabını vermiştir. Ardından “çünkü sizin ne yapacağınızı bilemem, nasıl bir eğitim vereceğinizi bilemem” (sayfa 32, sayfa 1043 – 10045) demiştir. Ayrıca işbirliği ile öğretimle ilgili olarak “sınıfta hiçbir sorun” (sayfa 32, satır 1047 – 1055) yaşanmayacağını eklemiştir.

#### 4.1.10.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımından beklentiler

Öğretmen işbirliği ile öğretimden beklentisi hakkında ise “öğrenmenin yaşı” olmadığını belirtmiştir. Özel gereksinimli bir öğrenci ile daha önce karşılaşmadığını ve her an karşılaşabileceği için “ben öğretimin devamlılığından yanayım” ifadesinde bulunmuştur (sayfa 32, satır 1057 – 1070). Ayrıca, işbirliği ile öğretim yaklaşımından beklentisini odak öğrenci A'nın “bir şeyler öğreneceğini düşünüyorum ve beklentim de budur” ifadesinde bulunmuştur (sayfa 33, satır 1072 – 1097).

Görüldüğü gibi öğretmen ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ile uygulama sürecine hazırlık amacıyla öğretmenin kendi uygulamalarına, yaşadığı sorunlara ve başarı için beklentilerine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Uygulamaya hazırlık aşamasında toplanan tüm veriler ışığında gerçekleştirilen uygulama sürecini izleyen bölümde ayrıntılı olarak aktarılmıştır.

#### 4.2. Uygulama Sürecinde Elde Edilen Bulgular

Aşağıda araştırmanın uygulama süreci, işbirliği ile öğretim derslerinden elde edilen bulgular aktarılmıştır.

21 Ocak 2004 tarihinde sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni müdür yardımcısının odasında saat; 12:20 – 13:00 saatleri arasında ilk planlama toplantılarını gerçekleştirmişlerdir. Toplantı başında sınıf öğretmeni daha önce iletilen işbirliği ile öğretim kitapçığını okumadığını ifade edince öncelikle işbirliği ile öğretim yaklaşımının özellikleri hatırlatılmış ve bu sürecin her boyutundaki kararların birlikte alınacağı vurgulanmıştır (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 1 – 2, satır 1 – 64). Toplantıda öğretmen ile ayrıca sınıf rutinleri ve kabul edilebilir öğrenci davranışları hakkında fikir alış verişinde bulunulmuştur. Buna göre öğretmen, sınıf rutinleri olarak derse başlamadan önce ödevleri kontrol etmeye vakit ayıramadığını, önceki dersin konusunu tekrar ettiğini (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 14 – 15, satır 418 – 468), Türkçe dersinde ise hafta başında okuma parçası işlediklerini daha sonra ise parça ile ilgili dilbilgisi konularına yer

verdiğini (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 17 – 18, satır 524 – 570) belirtmiştir.

Ayrıca, sınıfta kabul edilebilir davranışlar olarak çocukların bazı durumlarda tuvalete gitme ihtiyaçlarını, sık sık olmasa da kalem açmak için tahtaya kalkmalarını kabul ettiğini, fakat bu davranışların sıklaşmasını ve söz almadan konuşmalarını, tahtaya kalkıp yazı yazmalarını kabul etmediğini (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 20 – 29, satır 603 – 921), sınıf içi kurallara ilişkin bir kurallar listesi hazırlayıp sınıfa astığını ifade etmiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 30 – 81, satır 922 – 981).

Özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeninin dikkatini sürekli yer değiştiren öğrencilere çekerek, sınıf içi oturma düzenine ilişkin bir belirleme yapılması gerektiğini belirtmiştir. Sınıf öğretmeni bu durumu kabul etmiş ve özel eğitim öğretmeni ile sınıfta oturma düzenini birlikte yeniden gözden geçirmiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 32 – 37, satır 986 – 1113). Bunların yanında odak öğrenci A için kullanılması planlanan FM sistemi de konuşularak kullanılmasına karar verilmiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 38 – 39, satır 1340 – 1241). Uygulama sürecinde, gerektiğinde sınıf içi düzenlemenin yapılabileceğine ve bunu yaparken öğrencilerden yardım alınabileceğine karar verilmiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 40 – 43, satır 1242 – 1313).

Ayrıca uygulamanın hafta içinde iki gün ve birer saat olarak Salı ve Perşembe günleri yapılacağı ve belli bir sürenin sonunda ise gerekirse artırılabilceği düşüncesi paylaşılmıştır (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 43 – 44, satır 1340 – 1377). Bunun yanında işbirliği ile öğretim uygulamalarının başlangıçta, Türkçe derslerinde yapılmasına karar verilmiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 44 – 48, satır 1378 – 1509). Bu uygulamaları izleyen sonraki günün yirmi dakikalık teneffüslerinde ise, gerçekleştirilen uygulamalar hakkında yansıtma ve Cuma günü birlikte planlama toplantılarının gerçekleştirilmesine karar verilmiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 48 – 49, satır 1511 – 1534).

Öğretmenlerin uygulama sırasında hangi öğrencilerden sorumlu olacakları, öğretimin kimin tarafından planlanacağı, aileler ile kimin iletişim kuracağı,

amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının nasıl belirleneceği ve öğrenci ödevlerini kimin kontrol edeceği belirlenmiştir. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenin desteğe gereksinim duyabilecek tüm öğrencilere destek verebileceği (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 49 – 50, satır 1535 – 1583), günlük planların sınıf öğretmeni tarafından yapılacağı (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 50, satır 1584 – 1593) ve ailelerle sınıf öğretmenin iletişim kuracağı (*Birlikte Planlama Toplantısı*, satır 52 – 53, satır 1636 – 1667) kararlarına varılmıştır. Bunların yanında, derslerde kullanılacak ders araç gereçlerinin hazırlığı için sınıf öğretmeni zamanı olmayacağını ifade ederek bunları özel eğitim öğretmenin hazırlamasını istemiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 51 – 52, satır 1598 – 1635).

Sonuç olarak, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni toplantıda genel olarak sınıf içi uygulamalar ve uygulama sürecine yönelik düzenlemeler hakkında kararlara varmışlardır. Toplantıya, öğretmenin derse girmesi gerektiğinden son verilmiş ve diğer gün saat; 12:15’de tekrar toplanılmasına karar verilmiştir.

22 Ocak 2004 tarihinde, saat; 12:15 – 12:55 saatleri arasında yapılan ikinci birlikte planlama toplantısında gerçekleştirilecek ilk uygulamalar ayrıntılı olarak planlanmaya çalışılmıştır. Toplantıda öncelikle uygulama süreci boyunca kullanılacak olan işbirliği ile öğretim planı formatına karar verilmiştir (bkz. Ek 8) (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 55 – 56, satır 1695 – 1739). Bunun yanında, ikinci yarıyılın ilk Salı ve Perşembe günleri Türkçe derslerinin planlanmasına karar verilmiştir. Sınıf öğretmeni Salı günü Türkçe dersinde tekrar yapacağını, özel adları işleyeceğini, bu ders için iki cümleden oluşan bir paragraf kullanacağını, fakat paragrafın içeriğini Salı günü dersten önce belirleyebileceğini belirtmiş (*Araştırmacı Günlüğü*, 22.01.2004, sayfa 46) ve zaman kaldığında ise başka etkinlikler yapabileceklerine karar verilmiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 58 – 69, satır 1790 – 2173). Perşembe günü ise Türkçe dersinde hikaye okunacağını fakat hikayenin içeriğini şimdiden veremeyeceğini, bunu ders kitabından belirleyeceğini ifade etmiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 70 – 72, satır 2174 – 2257). Son olarak, ilk hafta gerçekleştirilecek işbirliği ile öğretim uygulamalarında bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelinin kullanılmasına karar verilmiştir (*Araştırmacı Günlüğü*, 22.01.2004, sayfa 46).

Sonuç olarak öğretmenler uygulayacakları derslerin içeriklerini tartışmış, anlatılacak konulara karar vermişlerdir. Ayrıca, derslerde bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelini kullanmaya karar vermişlerdir. Bu modelin tercih edilmesinin en önemli nedeni, ders içerikleri, amaçları ve kullanılacak ders araç gereci hakkında öğretmenin açık olarak bilgi vermemesidir. Bir nedeninin de, araştırma sürecinin ilk uygulaması olacağından bu derslerde, özel eğitim öğretmenin, sınıf öğretmenini bu modeli kabul etmesi yönünde yönlendirmesi olduğu söylenebilir. Öte yandan öğrencilerin sınıf içinde ikinci bir öğretmenin olmasına alışmaları da gerektiğinden, özel eğitim öğretmeni aktif bir rol almaktan kaçınmıştır. Sınıfa alışma süreci özel eğitim öğretmeni için de geçerlidir. Son olarak, bu süreç veri toplamak amacıyla kamera ile çekiminin en iyi nasıl yapılabileceğini belirlemek amacıyla deneme süreci olarak algılanmıştır.

Görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni işbirliği ile öğretim yaklaşımını uygulamaya başlamadan bilgi paylaşımında bulunmuşlardır. Toplantılarında genel olarak, işbirliği ile öğretimi gerçekleştirdikleri sınıf ortamındaki koşullar, sınıf rutinleri, sorumluluklar, roller, derslerin planlanması, dersin içeriği, kullanılacak ders araç gereçleri gibi konular hakkında fikir alışverişinde bulunmuşlardır.

Ayrıca, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni 2003 – 2004 eğitim-öğretim yılı, II. yarısında birlikte gerçekleştirecekleri ilk iki dersi planlamışlardır. Birinci haftadan itibaren, on iki hafta boyunca gerçekleştirilen uygulamalar aşağıda ayrıntılı olarak aktarılmıştır.

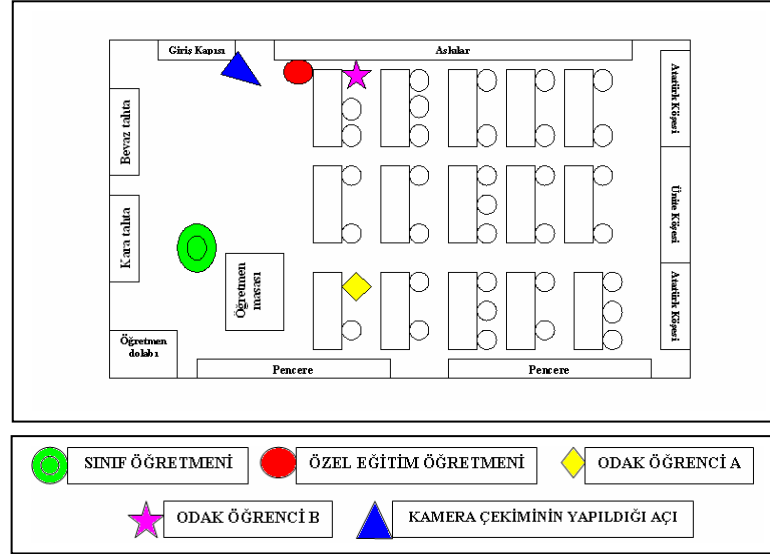
#### **4.2.1. Birinci Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar**

Birinci haftada öğretmenlerin planladıkları gibi Salı ve Perşembe günleri, Türkçe derslerinde işbirliği ile öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelinin kullanıldığı derslere ilişkin ayrıntılı bilgiler ve ardından bu derslerle ilgili yansıtma toplantısı ve izleyen haftanın planlanması aşağıda aktarılmıştır.

#### 4.2.1.1. Birinci Ders (10.02.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli

Şekil 7’de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

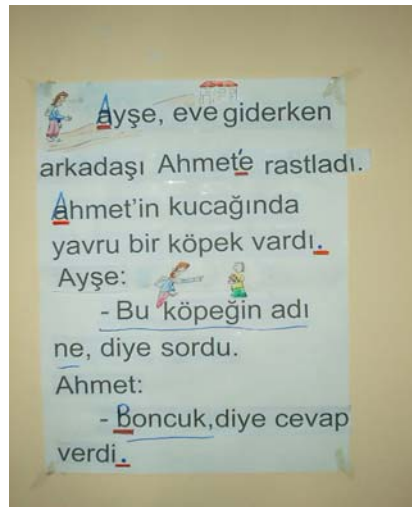
**Şekil 7. Birinci derste sınıfın fiziksel koşulları**



- Sabit kamera çekimi

Şekil 8’de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan ders araç gereci görülmektedir.

**Şekil 8. Birinci derste kullanılan ders araç gereci**





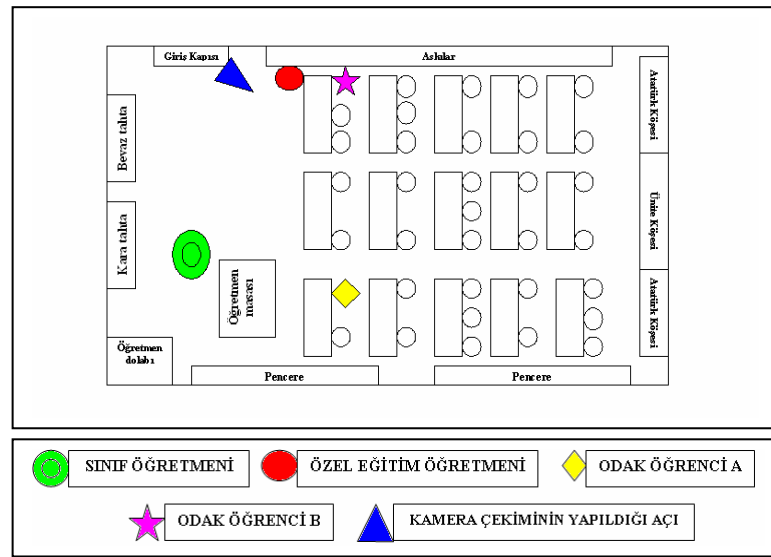
2003 – 2004 eğitim-öğretim yılının II. yarıyılında, Salı günü 10 Şubat 2004 tarihinde ilk işbirliği ile öğretim dersinde sınıf öğretmeni öğrencilere ders sırasında kamera çekimlerinin yapılacağını ve bunun neden yapılacağını açıklayarak derse başlamıştır. Bu dersin konusu **özel isimlerdir** ve öğretmen dersin başında öğrencilere önceki bilgilerini hatırlatmıştır. Öğretmen bu süreçte özel isimlerin ne demek olduğunu öğrencilerin kendi isimlerinden, dağlar, ırmaklar ve denizlerden yola çıkarak anlatmıştır. Ayrıca özel isimlerin büyük harflerle yazıldığını, eklerin tırnak işareti ile ayrıldığını da anlatarak tüm konuyu öğrencilere soru sorarak tekrarlamıştır. Bu süreç boyunca özel eğitim öğretmeni sınıfta dolaşarak odak öğrenci A ve B'nin dersi izlemelerini sağlamak amacıyla yanlarına oturarak, öğrencilerin dikkatlerini derse çekmeye çalışmıştır. Dersin sonunda öğrencilerden tahtaya yazılanları defterlerine yazmalarını istemiş ve iki öğretmen de deftere yazılanları kontrol etmişlerdir (Video teyp kaydı, 10.02.2004, süre, 32').

Genel olarak değerlendirildiğinde, dersin içeriği ve derste kullanılacak eğitim araç gereçleri daha önceden belirlenemediğinden yapılması gereken uyarlamalar gerçekleştirilememiştir (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 1*). Dolayısıyla özel eğitim öğretmeni de hedeflerini tam olarak belirleyememiş ve ders süreci boyunca yapacaklarını planlamada ve uygulamada zorlanmıştır (*Araştırmacı Günlüğü, 10.02.2004, sayfa 56*). Ayrıca, ders sürecini olumsuz etkileyebileceğini düşünerek rahat hareket edememiştir. Sonuç olarak, derslerin içeriklerinin daha net olarak belirlenmesi, derste kullanılacak araç gereçlerin kararlaştırılması ve öğretmen rollerinin daha belirgin olarak tanımlanmasının gerekliliği düşünülmüştür (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 1*).

#### **4.2.1.2. İkinci Ders (12.02.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli**

Şekil 9'da işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 9. İkinci derste sınıfın fiziksel koşulları**



- Sabit kamera çekimi

12 Şubat 2004 tarihi Perşembe günü gerçekleştirilen dersin konusu birlikte planlama toplantısında bir okuma parçasının işlenmesi iken, sınıf öğretmeni konuyu 10 Şubat 2004 tarihinde, **iş ve eylem bildiren kelimeler** olarak değiştirmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 10.02.2004, sayfa 56). Sınıf öğretmeni öncelikle Türkçe dersi kitabından postacı şiirini açtırmış ve öğrencilere, sesli olarak ezbere okutturmuştur. Daha sonra birkaç öğrenciyi tahtaya kaldırarak şiiri ezbere okutturmuştur. Şiiri birkaç kez ezbere olarak tekrarlattıktan sonra şiirde yer alan iş ve eylem bildiren kelimeler konuşulmuştur. Bundan sonra sınıf öğretmeni tahtaya iş ve eylem bildiren kelimeleri eksik olan cümleler yazarak öğrencilerle birlikte tamamlamıştır. Ders boyunca özel eğitim öğretmeni odak öğrenci A ve B'nin yanlarına oturarak dersi takip etmelerini sağlamış ve ders sonunda da sınıf öğretmeni ile birlikte tahtada yazılanları defterlerine aktaran öğrencilerin defterlerini kontrol etmiştir (Video teyp kaydı, 12.02.2004, süre, 35').

Genel olarak değerlendirildiğinde, uygulanan işbirliği ile öğretim dersinin özel eğitim öğretmenin rolü açısından düşünüldüğünde ilk derse göre daha etkili olarak uygulandığı söylenebilir (*İşbirliği ile öğretim ders planı*, sayfa 2). Diğer yandan bu derste sınıf öğretmenin, özel eğitim öğretmenin sorumluluğundaki odak öğrencilere daha az müdahale ettiği gözlenmiştir. Bu durum, öğretmenin artık özel eğitim öğretmenini, sınıfta ikinci bir öğretmen olarak kabul etmeye

başladığı şeklinde değerlendirilebilir (*Araştırmacı günlüğü, 12.02.2004, sayfa 59*).

İlk hafta gerçekleştirilen uygulamalar ile ilgili olarak, 13 Ocak 2004 tarihinde, 12:35 – 12:50 saatleri arasında, okul rehberlik odasında, sınıf öğretmeni ile daha önceden kararlaştırılan ilk yansıtma toplantısı gerçekleştirilmiştir. Yansıtma toplantısında uygulanan işbirliği ile öğretim derslerinin video görüntüleri izlenirken, ders süreçleri sınıf öğretmeni ile birlikte tekrar gözden geçirilmiştir. Bu toplantıda genel olarak, sınıfta öğrencilerin oturma düzeni, kullanılan ders araç – gereçleri, yapılan planlamalar ve uygulama süreci hakkında konuşulmuştur. Sınıf öğretmeni toplantıda uygulamadan beklentisinin düşük olduğunu ve halen genel sorununun odak öğrenci A'yı anlamamak olduğunu vurgulanmıştır (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 1 – 2, satır 1 – 47*).

Ayrıca özel eğitim öğretmenin özel gereksinimleri olmayan öğrencileri kast ederek, ilk kez böyle bir öğrenci grubu ile karşılaşması nedeniyle çok aktif olmadığını ifade etmiştir (*Öğretmen günlüğü, 13.02.2004, sayfa 2*). Özel eğitim öğretmeni ise bu uygulamada kendisinin daha aktif olabilmesi için ders içeriğinin ve derste kullanılacak ders araç – gereçlerinin ve rollerin net olarak tanımlanması gerektiğini vurgulamıştır (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 11 – 13, satır 301 – 385*). Özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmenine, sınıf içerisinde öğrencilere yardım amacıyla dolaşırken rahatsız olup olmadığını sormuş, sınıf öğretmeni ise bunun herhangi bir sorun yaratmadığını belirtmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 9, satır 254 – 271*). Son olarak da özel eğitim öğretmeni kullanılan işbirliği ile öğretim modellerinin derslerin içeriklerine uygun olmadıklarını düşündüğünü ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni ise bunun daha çok odak öğrenci A ve B'nin ayrı yerlerde oturmalarından da kaynaklandığını belirtmiş ve bu öğrencilerin bir araya getirilmesinin daha uygun olacağını ifade etmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 2 – 3, satır 48 – 72*).

İlk hafta gerçekleştirilen uygulamalar genel olarak değerlendirildiğinde, planlamanın ayrıntılı olarak yapılmamış olmasının beraberinde getirdiği en önemli sorunun öğretmen rollerinin net olmayışı olduğu düşünülmüştür.

Yapılan yansıtma toplantısından sonra, izleyen hafta uygulanacak olan dersler için birlikte planlama toplantısı yapılmaya karar verilmiş fakat sınıf öğretmeninin daha sonra toplantıyı yapamayacağını bildirmesi nedeniyle birlikte planlama toplantısı gerçekleştirilememiştir. Yine de öğretmen Salı günü film izleteceğini ve Perşembe günü ise metin okutacağını belirtmiştir. Fakat bu derslerin içeriği hakkında sadece gerçekleştirilecek derslerin konularına ilişkin bir cümleden oluşan bir not iletmiştir (bkz. Ek. 13) (*Araştırmacı günlüğü, 13.02.2004, sayfa 61*). Sınıf öğretmeni 17 Ocak 2004 tarihinde, Salı günü yapılacak olan ders için öğrencilere film izleteceğini ifade etmiş diğer yandan izleteceği filmin içeriğini belirtememiştir. Hatta belki film izletemeyebileceğini, öğrencilere akşam evde bir film izlemelerini söyleyip diğer gün anlattırabileceğini ifade etmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 13.02.2004, sayfa 62*). Dolayısıyla özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmenini bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelini kullanmak üzere yönlendirmiştir. Sınıf öğretmeni de bunu onaylamıştır (*Araştırmacı günlüğü, 15.02.2004, sayfa 63*). Sınıf öğretmeni Perşembe günü yapılacak olan dersin içeriğini ve hedeflerini daha açık olarak belirtmiştir. Perşembe günü Türkçe kitabında “Turgut’a Mektup” adlı bir metnin işleneceğini belirtmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 15.02.2004, sayfa 63*).

Sonuç olarak, 2. hafta gerçekleştirilecek uygulamalarda da bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çünkü öncelikli olarak Salı günü gerçekleştirilecek ders için sınıf öğretmeni film izleneceğini belirtmiş fakat filmin içeriğini verememiştir. Dolayısıyla özel eğitim öğretmeni, bu modelin tercih edilmesine yönelik görüş belirtmiştir. Diğer yandan, Perşembe günü tercih edilerek sınıf öğretmeninin dersin içeriğini ve amaçlarını açık olarak belirttiğinde, bu modelin ne kadar etkili olabileceğinin kanıtlanması amaçlanmıştır. Ayrıca bu model kullanılarak öğrencilerin sınıf içinde bir öğretmenin daha olması durumuna alışmaları sürecine devam edilmesinin gerekliliği düşünülmüştür.

#### **4.2.2. İkinci Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar**

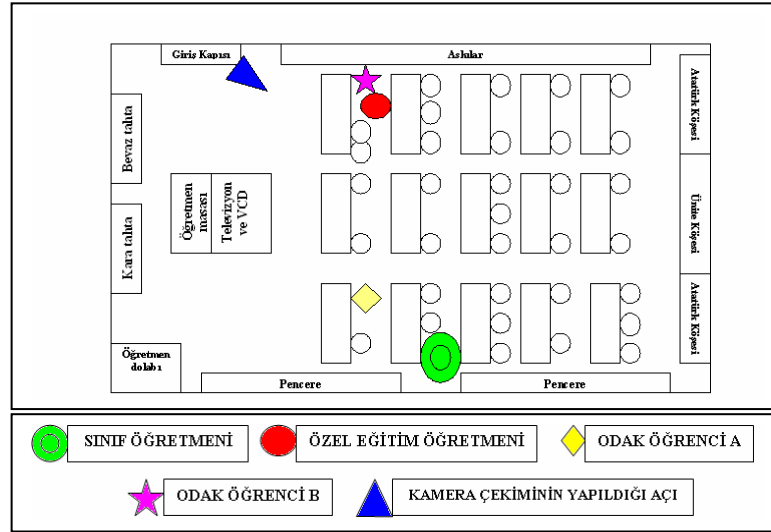
İkinci haftada öğretmenlerin planladıkları gibi Salı ve Perşembe günleri, yine Türkçe derslerinde işbirliği ile öğretim uygulamalarını gerçekleştirilmiştir. Bir

öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelinin kullanıldığı derslere ilişkin ayrıntılı bilgiler ve ardından bu derslerle ilgili yansıtma toplantısı ve izleyen haftanın planlanması aşağıda aktarılmıştır.

#### 4.2.2.1. Üçüncü Ders (17.02.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli

Şekil 10'da işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

Şekil 10. Üçüncü derste sınıfın fiziksel koşulları



- Sabit kamera çekimi

Salı günü Türkçe dersinin konusu Film izleme (**Pinokyo**) olarak dersten hemen önce belirlenmiştir (*Araştırmacı Günlüğü, 17.02.2004, sayfa 65*). Film izlenmeden önce sınıf öğretmeni öğrencilere, ders sürecinde sessiz olmaları ve ayağa kalkmamaları gibi film izlemeye ilişkin kuralları açıklamış ve filmi başlatmıştır. Film sırasında özel eğitim öğretmeni, odak öğrenci A ve B'nin yanlarına giderek filmi takip etmelerini sağlamıştır. Film bittikten sonra ise özel eğitim öğretmeni etkinlik kartlarını (film izleme kayıt formu) dağıtarak doldurmalarını istemiş, bu sırada odak öğrenci A ve B'ye destek vermiştir (Video teyp kaydı, 17.02.2004, süre, 40').

Şekil 11’de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı derste öğrencilere verilen etkinlik kartı görülmektedir.

### Şekil 11. Üçüncü derste kullanılan etkinlik kartı

**FİLM KAYIT FORMU**

Ders: \_\_\_\_\_ Tarih: \_\_\_\_\_  
Sınıf: \_\_\_\_\_ Ad, soyad: \_\_\_\_\_

1. Filmin adı nedir?  
\_\_\_\_\_

2. Filimde oynayan kahramanlar kimlerdir?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Filmi kısaca özetle?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. İzlediğin filmde neler anladın?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Filimde en çok hangi kahramanı sevdim?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Genel olarak değerlendirildiğinde, filmin süresi öğrencilere çok uzun gelmiş ve sadece yarısı iki ders boyunca izlenebilmiştir (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 3*). Tüm öğrenciler filmin yarısında sıkılmış ve kendi aralarında konuşmaya başlamışlardır (*Araştırmacı günlüğü, 17.02.2004, sayfa 65*). Dolayısıyla sınıf öğretmeni mecburen filmi sonlandırmıştır. Özel eğitim öğretmeni film izlenirken sorumlu olduğu öğrencileri kontrol etmekte zorlanmıştır. Bu nedenle kullanılan model, dersin içeriğine uygun bulunmamıştır (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 3*). Özel eğitim öğretmeni filmi seyrettikten sonra cevaplandırılmak üzere bir film kayıt formu geliştirmiş fakat filmin içeriğini bilmediğinden bu formu odak öğrenci A’ya uygun olarak uyarlayamamıştır (*Araştırmacı günlüğü, 17.02.2004, sayfa 65*). Sonuç olarak, hazırlanan etkinlik kartının hiçbir öğrenci tarafından amaca uygun olarak doldurulmadığı gözlenmiştir (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 3*).

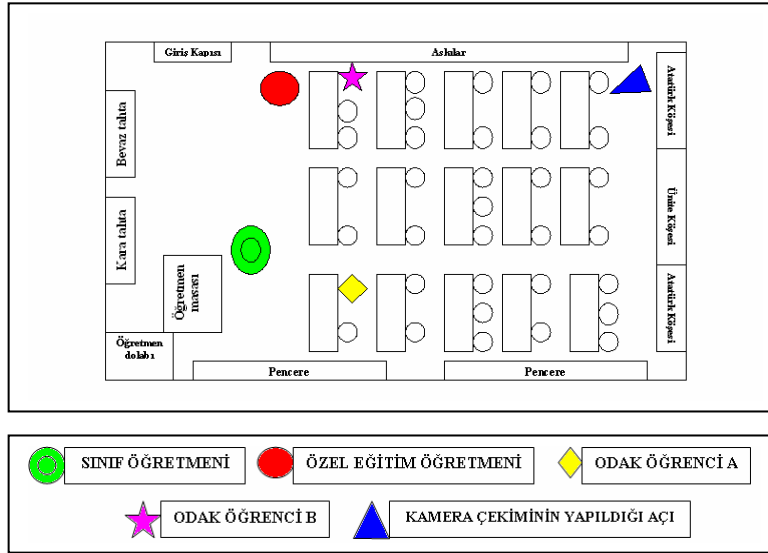
Bu noktada tez izleme komisyonu üyelerinden Doç. Dr. Yıldız Uzuner ile internet üzerinden gerçekleştirilen görüşmede sınıfta yapılan kamera kaydı ile ilgili yaşanan problemler dile getirilmiş ve “kamera kaydı yaparken bu kaydın hangi amaçla yapılacağına karar verilmesi gerektiği ve hareketli kayıt yapmak gerekiyorsa bir uzmandan yardım alınabileceği önerisini almıştır” (Karar Defteri, 17.02.2004, sayfa 12). Bu öneri doğrultusunda, özel eğitim öğretmeni derslerde

kamera çekimleri için bir uzmandan yardım almış ve bu noktadan sonra alternatif öğretim modelinin kullanıldığı dersler haricinde tüm derslerde kamera çekimleri hareketli olarak gerçekleştirilmiştir.

#### 4.2.2.2. Dördüncü Ders (19.02.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli

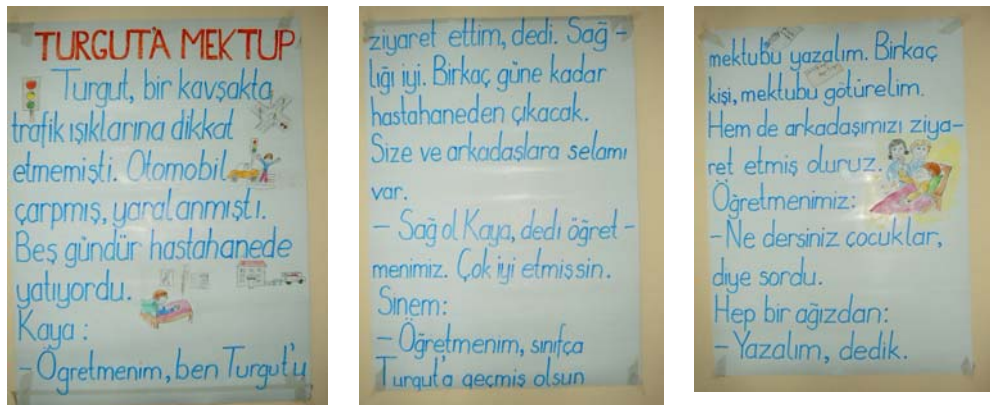
Şekil 12'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 12. Dördüncü derste sınıfın fiziksel koşulları**



Şekil 13'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim tarafından hazırlanan ders araç gereçleri görülmektedir.

**Şekil 13. Dördüncü derste kullanılan ders araç gereçleri**



Perşembe günü gerçekleştirilen dersin konusu metin okumadır (**Turgut'a Mektup**). Sınıf öğretmeni konuyu tanıtırken, özel eğitim öğretmeni metin ile ilgili olarak hazırladığı posteri tahtaya asmış ve ders boyunca odak öğrenci A ve B'nin yanına giderek dersi takip etmelerini sağlamaya çalışmıştır. Sınıf öğretmeni konuyu açıkladıktan sonra, öğrencilerden parçayı sessizce okumalarını istemiştir. Daha sonra sesli olarak kendisi okumuştur. Metin ile ilgili daha önce öğrencilerle işlenen konuları tekrarlamıştır. Bunun ardından öğrencilere parçayı sesli olarak okuttuktan sonra tahtaya kaldırmış ve posterden de yararlanarak metni öğrencilere anlattırıştır. Sınıf öğretmeni daha sonra metinde geçen ve öğrencilerin bilmedikleri kelimeler hakkında açıklamalarda bulunmuştur (Video teyp kaydı, 19.02.2004, süre, 32').

Genel olarak değerlendirildiğinde, özellikle odak öğrenci A'nın ders sürecine daha etkin katıldığı görülmüştür (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 4*). Odak öğrenci A'nın, derse şimdiye kadar olmadığı kadar çok katıldığı ve dikkatle dinlediği, sorulara verdiği cevaplardan yola çıkarak konuyu büyük oranda anladığı söylenebilir (*Araştırmacı günlüğü, 19.02.2004, sayfa 67*). Bunun nedeninin, ders araç – gereçlerinin hazırlanması olduğu düşünülmektedir. Odak öğrenci A'nın sorulan sorulara posterde yer alan resimler yardımıyla daha iyi cevap verdiği görülmüştür. Diğer yandan bu araç – gerecin tüm sınıfa yararlı olduğu, öğrencilerin dikkatlerini çektiği gözlenmiştir. Odak öğrenci B ise dinlemiyormuş gibi görünmesine rağmen sorulan tüm sorulara doğru cevaplar vermiştir (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 4*).

İkinci hafta gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili olarak, 20 Şubat 2004 tarihinde, 12:30 – 12:44 saatleri arasında, müdür yardımcısı odasında sınıf öğretmeni ile daha önceden kararlaştırılan ikinci yansıtma toplantısı gerçekleştirilmiştir. Yansıtma toplantısında uygulanan işbirliği ile öğretim derslerinin videotteyp görüntüleri izlenirken, ders süreçleri sınıf öğretmeni ile birlikte tekrar gözden geçirilmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 20.02.2004, sayfa 68*). Bu toplantıda genel olarak ders ile ilgili ayrıntılı bilgi paylaşımının uygulamayı etkili hale getirdiği konuşulmuştur (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 14, satır 386 – 413*). Daha önce gerçekleştirilen uygulamalar karşılaştırılmış ve sınıf öğretmeni sınıf içi uygulamalarda kendisi açısından bir değişiklik olmadığını zaten kendi ders



sürecinin bu şekilde olduğunu dile getirmiştir (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 17 – 18, satır 479 – 517). Sınıf öğretmeni, odak öğrenci A için yazının az olduğu, resim ağırlıklı ders araç-gereçlerin hazırlanması gerektiğini önermiştir (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 18 – 21, satır 528 – 628). Özel eğitim öğretmeni odak öğrenci A'ya daha etkili öğretebilmek için bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelinden farklı olarak işbirliği ile öğretim modellerinin kullanılması gerektiğini dile getirmiştir (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 21 – 22, satır 629 – 646). Sınıf öğretmeni özel eğitim öğretmenine halen alışma döneminde olduğunu, böyle bir sınıf ile ilk kez karşılaştığından bu durumun normal olduğunu belirtmiş (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 22 – 24, satır 647 – 711) ve sınıfında otuz beş öğrencisi olduğunu, birçok sorun yaşanabileceğini belirtmiştir (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 24 – 29, satır 712 – 889).

Yapılan yansıtma toplantısından sonra izleyen hafta uygulanacak olan dersler için birlikte planlama toplantısı sınıf öğretmenin son anda ortaya çıkan görevi yüzünden çok kısa bir süre içinde yapılmış ve ses kaydı alınamamıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 20.02.2004, sayfa 68). Sınıf öğretmeni ile bir sonraki hafta içinde Salı ve Perşembe günleri iletişim ünitesinin işlenmesi planlanmıştır. Sınıf öğretmeni, Salı günü gerçekleştirilecek dersin içeriğinde telefon kuralları hakkında konuşacağını ifade etmiştir, Perşembe günü için ise içeriği iletişim olarak ifade etmiştir. Salı ve Perşembe günleri gerçekleştirilecek işbirliği ile öğretim derslerinde alternatif öğretim modelinin kullanılmasına karar verilmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 20.02.2004, sayfa 68).

Alternatif öğretim modelinin yeğlenmesinde dört neden etkili olmuştur. Bunlar; (1) Sınıf öğretmenin yapılanların, kendisinin daha önce yaptıklarından farklı şeyler olmadıklarını söylemesi üzerine farklı bir model kullanılmak istenmiştir. (2) Özel eğitim öğretmeni bu sürece halen alışma dönemi olduğundan ve sınıf öğretmeni derslerinin içeriğini net olarak belirlemediğinden bu modelin uygulanmasına karar verilmiştir. (3) Alternatif öğretim modelinde her öğretmenin kendi anlatacağı dersin içeriğinden sorumlu olması, özel eğitim öğretmenin dersi kendisinin planlaması avantajını sağlamıştır. (4) Odak öğrenci A ve B'nin daha etkili gelişimlerini sağlamak ve sınıf içinde bireysel destek vermek amacıyla bu model tercih edilmiştir. Diğer bir deyişle, bireysel gereksinimler sınıf

içinde daha etkili karşılanmaya çalışılmıştır. Ders içeriklerinin bireysel öğretimle daha etkili öğretilbileceği düşünülmüştür.

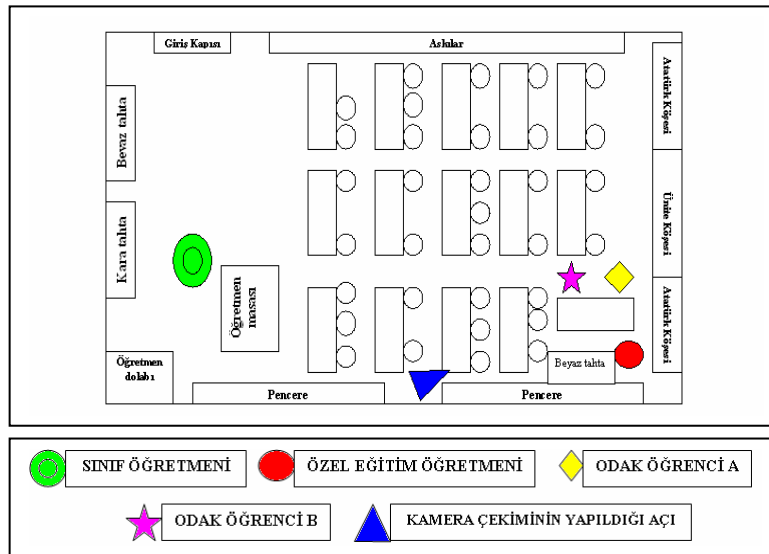
### 4.2.3. Üçüncü Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar

Alternatif öğretim modelinin kullanıldığı derslere ilişkin ayrıntılı bilgiler ve ardından bu derslerle ilgili yansıtma toplantısı ve izleyen haftanın planlanması aşağıda aktarılmıştır.

#### 4.2.3.1. Beşinci Ders (24.02.2004): Alternatif Öğretim Modeli

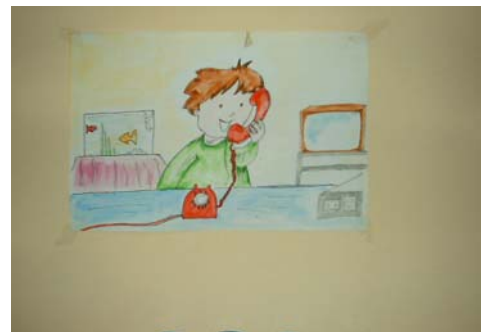
Şekil 14'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 14. Beşinci derste sınıfın fiziksel koşulları**



Şekil 15'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan ders araç gereçleri görülmektedir.

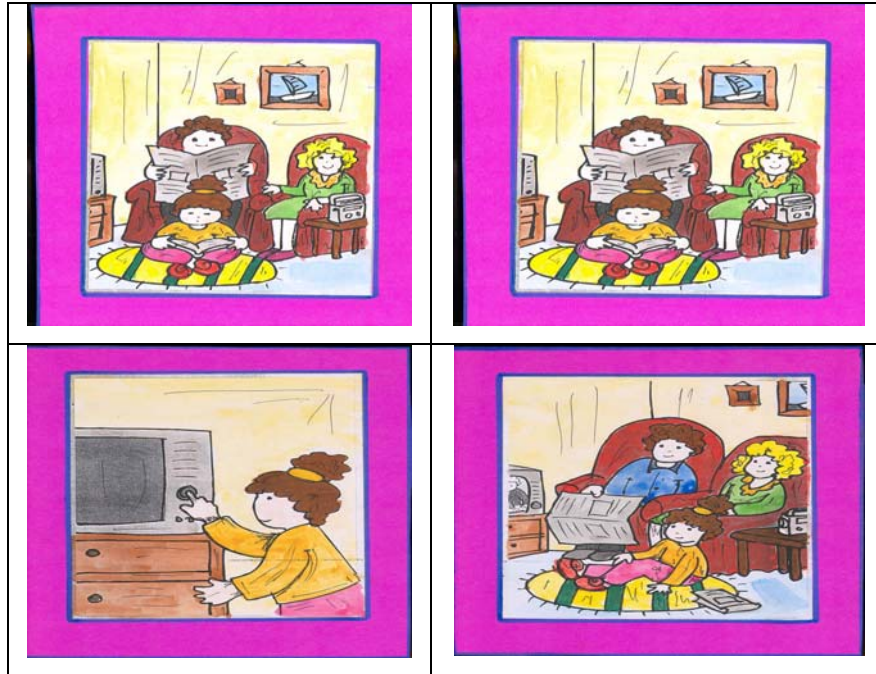
**Şekil 15. Beşinci derste kullanılan ders araç gereçleri**





Şekil 17’de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan ders araç gereçleri görülmektedir.

**Şekil 17. Altıncı derste kullanılan ders araç gereçleri**



Perşembe günü gerçekleştirilen dersin konusu **iletişimdir**. Öncelikle sınıf öğretmeni derse giriş yaparak sınıfa getirdiği televizyonu kullanarak, televizyon izleme kurallarını anlatmıştır. Bu sırada özel eğitim öğretmeni, ayrı bir düzenleme ile yan yana oturduğu odak öğrencilerin dersi dinlemelerini sağlamaya çalışmıştır. Dersin ilk dakikalarından sonra odak öğrenci A ve B'nin dikkatlerini çekerek, hazırladığı sıralama kartları hakkında konuşmuştur. Ardından sıralama kartlarını her öğrenciden ayrı ayrı sıralamalarını istemiş ve anlattırıştır (Video teyp kaydı, 26.02.2004, süre, 32' 04").

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenciler sıralama kartlarına, olay kartlarından daha çok ilgi göstermişlerdir. Öğrencilerin, özel eğitim öğretmeni ile ve kendi aralarında daha iyi iletişim kurmaya başladıkları gözlenmiştir. Özellikle odak öğrenci B, konuşurken daha fazla göz ilişkisi kurmuştur (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 6*). Odak öğrenci A, daha anlaşılır cevaplar vermiş ancak sıralama kartlarını sıralayıp anlatmakta zorlanmıştır. Sınıf öğretmeni özel eğitim öğretmenini bilgilendirmeden, son anda televizyon kullanmaya karar vermiştir (*Araştırmacı günlüğü, 26.02.2004, sayfa 73*). Sınıfta aynı anda televizyon

seyredilmesi ve çok yüksek sesle konuşması odak öğrenci A ve B'nin dikkatlerinin sık sık bozulmasına neden olmuştur (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 6*). Yaşanılan bir diğer sorun da özel eğitim öğretmenin öğretim sırasında oturacak bir yerinin olmamasıdır, tüm ders boyunca ayakta kalmak zorunda kalması öğrencilerle göz ilişkisini kurmasını zorlaştırmıştır (*Araştırmacı günlüğü, 26.02.2004, sayfa 73*).

Üçüncü hafta 27 Ocak 2004 tarihinde, 12:30 – 12:49 saatleri arasında, müdür yardımcısı odasında üçüncü yansıtma toplantısı gerçekleştirilmiştir. Yansıtma toplantısında uygulanan işbirliği ile öğretim derslerinin video görüntülerinden özel eğitim öğretmenin oluşturduğu özetler incelenerek, ders süreçleri sınıf öğretmeni ile birlikte tekrar gözden geçirilmiştir. Bu toplantıda, sınıf öğretmeni alternatif öğretim modeliyle öğrencilerin sınıf içinde soyutlandıklarını ifade etmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 32 – 33, satır 933 – 969*). Diğer yandan, odak öğrenci A ve B'nin sürekli desteğe gereksinimlerinin olduğunu da eklemiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 33 – 35, satır 970 – 1024*).

Özel eğitim öğretmeni ise alternatif öğretimde ders içeriğinin odak öğrenci A ve B'ye uygun olarak uyarlandığını ve bu açıdan bir avantaj olduğunu belirtmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 35 – 36, satır 1026 – 1079*). Diğer yandan, alternatif öğretimde karşılaştığı bir sorunun fiziksel mekan olduğunu, sınıfın arkasında dar bir alanda öğretimi gerçekleştirdiğini ifade etmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 36 – 37, satır 1080 – 1087*). Özel eğitim öğretmeni uygulamaların yeterli olup olmadığını sorması üzerine, sınıf öğretmeni öğrencilerle 40 dakika boyunca ders yapmadığını, öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağıldığını ve daha fazla uygulama yapmanın zor olabileceğini ifade etmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 37 – 41, satır 1100 – 1233*). Ayrıca alternatif öğretimin, öğrenciler açısından etkili olduğunu (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 41 – 42, satır 1234 – 1269*), odak öğrenci A ve B arasındaki iletişimde gelişmeler görüldüğü görüşü (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 42 – 43, satır 1270 – 1288*) paylaşılmıştır.

Özel eğitim öğretmeni, alternatif öğretim sırasında yaşanan bir sorunun da hem kendi çalıştığı hem de sınıf öğretmenin çalıştığı öğrencilerin dikkatlerinin dağılması olduğunu ifade etmiş, sınıf öğretmeni ise bu şekilde (alternatif

öğretim) uygulama yaptıkça dikkatlerinin dağılacağını ama zamanla alışacaklarını dile getirmiştir (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 44 – 46, satır 1328 – 1405). Özel eğitim öğretmeni ise, bu durumu engellemek için, alternatif öğretim modelinin kullanıldığı derslerde, öğrencilere ders anlatmak yerine masa üstünde gerçekleştirebilecekleri, sessiz etkinlikler yapılmasını önermiştir (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 48, satır 1439 – 1460). Son olarak da sınıf içi uygulamaların diğer öğrencilerde de etkili olduğu, öğrencilerin iletişimlerinin daha iyi hale geldiği düşüncesi paylaşılmış (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 51, satır 1535 – 1551) ve bu etkileşiminin daha iyi düzeye gelmesi için izleyen hafta uygulanacak derslerde işbirliği ile öğrenme yönteminin kullanılabileceğine karar verilmiştir (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 51 – 53, satır 1552 – 1606).

Sonuç olarak, uygulanan alternatif öğretim modelinde öğrencilere bireysel öğretim sağlandığı ve sınıf öğretmeni ile aynı içeriğin uyarlanmış şeklinin daha etkili kazandırıldığı görülmüştür. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin sınıf içinde soyutlanmış olduklarını ifade etmesine karşın yaklaşımın olumlu yönlerinin olduğunu ve bireysel ilgilenmenin zaten bu öğrencilere yararlı olacağını belirtmiştir.

Yapılan yansıtma toplantısından sonra sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni Salı ve Perşembe günleri yapılacak derslerin içeriklerini paylaşmışlar, derslerin amaçlarını göz önünde bulundurarak birlikte planlama yapmışlardır. Bu süreçte ayrıca, işbirliği ile öğretim sürecinde kullanılacak olan modellere ve rollere, derste kullanılacak araç – gereçlere karar vermişlerdir. Dolayısıyla Salı günü Türkçe dersinde iletişim araçları konusu ile ilgili bir parçanın okutulacağı ve anlama ile ilgili soruların sorulacağı, fakat soruların belli olmadığı, dersten önce belirlenebileceği paylaşılmıştır (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 100 – 101, satır 3123 – 3155). Bu derste yine alternatif öğretim modelinin kullanılmasına karar verilmiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 101, satır 3156 – 3177).

Bu modelin tercih edilmesinin öncelikli nedeni, özel eğitim öğretmenin alternatif öğretim modeline öğrencilere bireysel eğitim verme fırsatı nedeniyle devam etmek istemesidir. Diğer yandan, sınıf öğretmeni uygulama sürecine halen alışma döneminde olduğundan ve derslerin içeriğini net olarak belirtmediğinden

bu modelin uygulanmasına birlikte karar verilmiştir. Ayrıca, özel gereksinimi olan öğrencilerin gelişimini sağlamak, sınıf içinde bireysel destek vermek amacıyla bu model tercih edilmiştir. Diğer bir deyişle, bireysel gereksinimlerin sınıf içinde etkili bir şekilde karşılanması amaçlanmıştır.

Perşembe günü ise, iletişim ünitesinin son haftası olması nedeniyle genel tekrar yapılacağı, yani bu derste işbirliği ile öğrenme yönteminin kullanılacağı ifade edilmiş (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 102 – 103, satır 3188 – 3244) dolayısıyla bu derste ekip öğretimi modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ekip öğretimi modelinin tercih edilmesinde, özellikle uygulanmasına karar verilen ve dersin içeriğine uygun olan işbirliği ile öğrenme yöntemi etkili olmuştur. Diğer yandan, ekip öğretimi modeli öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimi arttırması ve grup çalışması yaptırılması amacıyla tercih edilmiştir. Ayrıca, bu model sınıf öğretmeninin, özel eğitim öğretmeni ile bir ekip oluşturduklarının farkına varmasını sağlamak amacıyla tercih edilmiştir.

28 Şubat 2004 tarihinde yapılan 3. tez izleme komitesi toplantısında, gerçekleştirilmiş olan tüm uygulamalar onaylanmıştır. Ayrıca, tez izleme komisyonunda, “öncelikle sınıf öğretmeninin kullandığı hazır planlar ve yaşanan zorluklar aktarılmıştır. Alternatif öğretim sırasında konuşmaların karışmaması için uzatmalı mikrofon kullanılmasına, öğretmenin sınıf kontrolünde problemler yaşadığı ve buna yönelik öneriler geliştirilmesi gerektiğine karar verilmiştir. Ayrıca alternatif öğretim modelini uygularken bir sandalye kullanılmasına, öğretim sırasında yakındaki öğrencilerin uzaklaştırılmasına ve alternatif öğretimin odak öğrenciler dışındaki öğrencilerle de yapılabileceğine ilişkin öneriler verilmiştir. Son olarak ise araştırmacı öğretmenin düzenli olarak günlük tutmasında bir problem yaşadığını belirtmesi üzerine, konu ile ilgili olarak bir form hazırlanabileceğine karar verilmiştir. Ayrıca, gerçekleştirilmiş olan dersler ve video kayıtları izlenmiştir. Komisyon üyeleri uygulamaları onaylamış ve videoteyp kayıtlarının hemen yedeklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Sonuç olarak eylem araştırması döngüsünün yerine getirildiği belirtilmiştir” (Karar Defteri, 28.02.2004, sayfa 13).

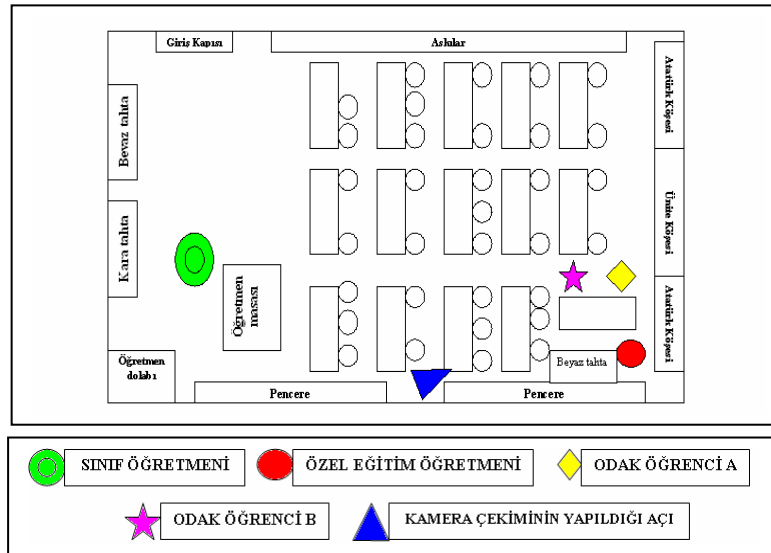
#### 4.2.4. Dördüncü Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar

Dördüncü haftada öğretmenlerin Salı günü Türkçe ve Perşembe günü Hayat Bilgisi derslerinde işbirliği ile öğretim uygulamalarını planladıkları görülmektedir. Alternatif öğretim ve ekip öğretimi modellerinin kullanıldığı derslere ilişkin ayrıntılı bilgiler ve ardından bu derslerle ilgili yansıtma toplantısı ve izleyen haftanın planlanması aşağıda aktarılmıştır.

##### 4.2.4.1. Yedinci Ders (02.03.2004): Alternatif öğretim modeli

Şekil 18'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 18. Yedinci derste sınıfın fiziksel koşulları**



Şekil 19'da işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan ders araç gereçleri görülmektedir.

**Şekil 19. Yedinci derste kullanılan ders araç gereçleri**





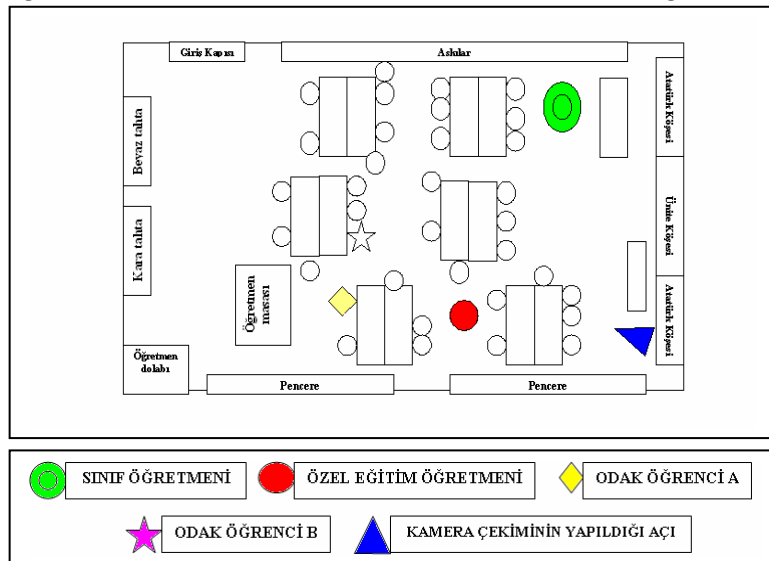
Salı günü gerçekleştirilen dersin konusu **iletişim araçları** olarak belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmeni öncelikle konuyu tanıtmıştır. Daha sonra hazırladığı sıralama kartları hakkında tek tek konuşmuştur. Sıralama kartları hakkında konuştuğundan sonra öğrencilere sıralama kartlarını tek tek sıralatarak anlatmalarını istemiştir. Daha sonra istedikleri kartın resmini defterlerine yapmalarını istemiş ve yaptıkları resimler hakkında konuşmuştur (Video teyp kaydı, 02.03.2004, süre, 33').

Genel olarak değerlendirildiğinde, odak öğrenci A'nın ders sırasında dikkatinin çok dağınık olduğu ve zaman zaman söylenenleri dinlemediği gözlenmiştir (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 7*). Bu durumun bir nedeninin hazırlanmış olan sıralama kartlarının öğrencinin ilgisini çekmemiş olduğu düşünülmüştür (*Araştırmacı günlüğü, 02.03.2004, sayfa 77*). Odak öğrenci B ise tam tersine dersi çok iyi dinlemiş, sorulan sorulara doğru yanıtlar vermiştir. Sınıf öğretmenin dersini yüksek sesle anlatması, alternatif öğretim yapılan öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına, özel eğitim öğretmenin sesinin bastırılmasına neden olmuştur. Bu durum, alternatif öğretimin gerçekleştirildiği köşenin etrafındaki öğrencilerin de dikkatlerini dağılmıştır (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 7*).

#### 4.2.4.2. Sekizinci Ders (04.03.2004): Ekip Öğretimi Modeli

Şekil 20'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 20. Sekizinci derste sınıfın fiziksel koşulları**



Perşembe günü Hayat Bilgisi dersinde **iletişim ünitesinin genel tekrarı** yapılmıştır. Özel eğitim öğretmeni ders başlamadan sınıfı fiziksel olarak düzenlemiş ve grupları oluşturmuştur (*Araştırmacı günlüğü, 04.03.2004, sayfa 79 - 80*). Sınıf öğretmeni öncelikle konuyu tanıtmış, özel eğitim öğretmeni ise ders sürecinde yapılacaklar ve kurallar hakkında konuşmuştur. Daha sonra özel eğitim öğretmeni tüm gruplara etkinlik posterlerini ve yönergeleri dağıtmış ve grupların bu süreçte ne yapacaklarını tek tek açıklamıştır. Grup çalışmaları sırasında özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni grupları tek tek dolaşarak çalışmaları kontrol etmişlerdir. Ders sonunda da grup başkanları çalışmalarını sınıfa tanıtmışlar ve özel eğitim öğretmeni tarafından birinci olan grup seçilmiştir (Video teyp kaydı, 04.03.2004, süre, 42' 43").

Genel olarak değerlendirildiğinde, ekip öğretimi modeliyle birlikte işbirliği ile öğrenme yönteminin etkili bir şekilde uygulanmış olduğu söylenebilir. Öğrenciler böyle bir uygulama ile ilk kez karşılaştıklarından zamanı iyi kullanamamışlar, ders süresi ikinci saate sarkmıştır. Diğer yandan, öğrenciler dağıtılan yönerge kartlarını (bkz. Ek 14) etkili bir şekilde kullanamamışlar, bu nedenle öğretmenler yönergeleri sık sık tekrarlamak zorunda kalmışlardır. Bu derslerde sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni arasında çok iyi bir iletişim ve işbirliği olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan tek problem odak öğrenci A'nın grubunda yer alan bir öğrencinin, odak öğrenci A'ya verilen görevleri yapmasına fırsat vermemiş olmasıdır. Odak öğrenci B grup çalışmasında üstüne düşen görevleri başarı ile yerine getirmiştir (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 8*).

Dördüncü hafta gerçekleştirilen derslerle ilgili olarak 05 Mart 2004 tarihinde, müdür yardımcısı odasında, saat 12:40 – 12:53 saatleri arasında, dördüncü yansıtma toplantısı gerçekleştirilmiştir. Yansıtma toplantısında uygulanan işbirliği ile öğretim derslerinin video görüntüleri izlenirken, ders süreçleri sınıf öğretmeni ile birlikte tekrar gözden geçirilmiştir. Bu toplantıda genel olarak, işbirliği ile öğrenme yöntemi, kullanılan ders araç – gereçleri, öğretmen günlüğü hakkında konuşulmuştur. Sınıf öğretmeni, alternatif öğretim modelinin çocukların sınıf içinde ayrılmalarına neden olduğunu, sınıftan soyutlandıklarını, öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığını vurgulamıştır (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 58 – 61, satır 1746 – 1831*). Özel eğitim öğretmeni yine de odak öğrenci A ve B'ye sınıf içinde

destek hizmetlerinin verilmesi gerektiğini vurgulamış, sınıf öğretmeni ise, bu tür bir uygulamanın kaynaştırma uygulamasından uzaklaştığını ifade etmiştir (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 61 – 63, satır 1832 – 1920).

Ayrıca, ekip öğretimi modelinde uygulanan işbirliği ile öğrenme yönteminin etkili olduğu taraflarca paylaşılmıştır (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 54 – 58, satır 1607 – 1745). Ayrıca sınıf öğretmeni, işbirliği ile öğrenme yönteminin hem çocukların hem de kendisinin “çok hoşuna” gittiği vurgulamıştır (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 65, satır 1961 – 1978). Sınıf öğretmeni, bir dahaki sefere sınıfın yedi gruba ayrılabilceğini ve böylece odak öğrenci A ile B’nin görevlerinin daha net olabileceğini önermiştir (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 63 – 65, satır 1921 – 1960). Bu arada, öğretmen günlükleri yazamadığını ifade etmiş, özel eğitim öğretmeni de kendisine bir kontrol listesi hazırlayacağını belirtmiştir (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 69 – 70, satır 2107 – 2137).

Yansıtma toplantısından sonra, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni Salı ve Perşembe günleri yapılacak derslerin içeriklerini paylaşmışlar, derslerin amaçlarını da göz önünde bulundurarak birlikte planlama yapmışlardır. Bu süreçte ayrıca, işbirliği ile öğretim sürecinde kullanılacak olan modellere, derste kullanılacak araç – gereçlere karar vermişlerdir (*Araştırmacı günlüğü*, 08.03.2004, sayfa 84). Dolayısıyla Salı günü Türkçe dersinde ilkbaharda meydana gelen değişikliklerle ilgili bir metnin işleneceğine ve bunun için sıralama kartlarının hazırlanmasına, bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli kullanılmasına karar verilmiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 104 – 105, satır 3245 – 3293).

Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelinin yeğlenmesinde iki neden etkili olmuştur. Bunlar: (1) Salı günü, bu modelin uygulanmasının temel nedeni yeni bir üniteye geçiliyor olunmasıdır. Dolayısıyla sınıf öğretmenin elinde özel yayın evinin dağıtımını yaptığı hazır günlük ders planlarının olmaması, içerik konusunda planlama toplantılarında bilgi verememesine neden olmuş, diğer bir deyişle bu modelin uygulanması zorunlu hale gelmiştir. (2) Bu nedenle özel eğitim öğretmeni kendisini pasif konuma çekmiş ve “İlkbahar” konusuna ilişkin sadece ilkbahar konulu olay kartı hazırlamaya karar vermiştir.

Perşembe günü Türkçe dersinde, ders kitabından bir okuma parçasının sesli ve sessiz okunması çalışmasına, diğer yandan parçanın görüyorum – duyuyorum ünitesiyle ilgili olmasına, okuma parçasının resimlendirilmesine ve derste ekip öğretimi modeli kullanılmasına karar verilmiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 105 – 109, satır 3294 – 3425).

Ekip öğretimi modelinin tercih edilmesinin öncelikli nedeni dersin içeriğidir. Ayrıca sınıf öğretmeninin hazırlanan ders araç gereçlerinin nasıl kullanılabileceğini görmesi amaçlanmıştır. Son olarak, sınıf öğretmenine dersin tüm öğrencilere uygun olarak nasıl uyarlanabileceğinin ve anlatılabileceğinin gösterilmesi hedeflenmiştir.

Tez izleme komisyonu üyelerinden Doç. Dr. Yıldız Uzuner ile internet aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmede “okunan günlüklerden yola çıkarak yansımaların ve araştırma sürecinin gidişatının iyi olduğu belirtilmiş, sınıf içi uygulamalar sırasında yaşanan ses düzeyi ile ilgili güçlüklerle değinilmiştir. Ayrıca, öğretmenin araştırmacıyı sınıfa kabul ettiğine dair ipuçlarına dikkat ederek günlüğe özetleme yapılması gerektiği önerilmiştir” (Karar Defteri, 07.03.2004, sayfa 21). Bu süreçte, diğer tez izleme komisyonu üyelerinden Prof. Dr. Gönül Akçamete ile de bireysel bir görüşme yapılmış ve üçüncü tez izleme komisyonunda alınan kararlardan biri olan öğretmen günlüğü için bir form hazırlama konusundaki karara uygun olarak hazırlanan form hakkında görüşülmüş ve öğretmen günlüğü formunun uygun olduğuna karar verilmiştir (bkz. Ek. 12) (Karar Defteri, 08.03.2004, sayfa 15).

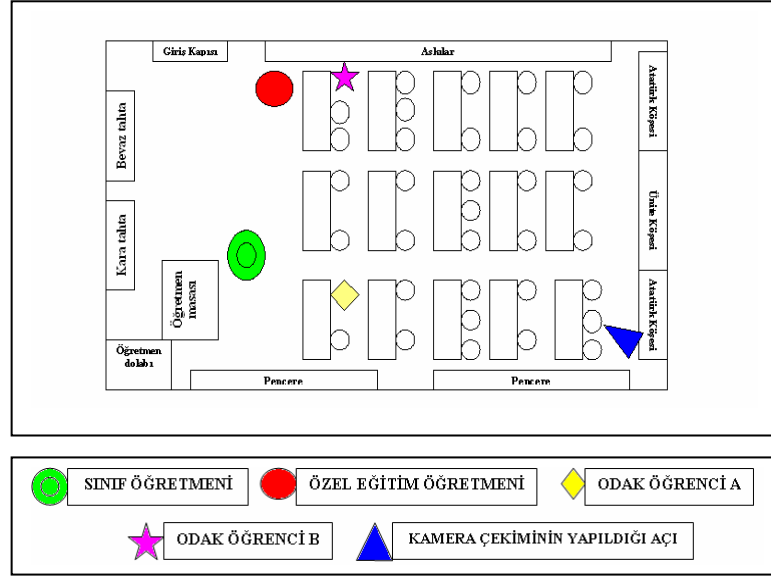
#### **4.2.5. Beşinci Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar**

Beşinci haftada öğretmenlerin Salı günü Türkçe dersinde bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelinin ve Perşembe günü Türkçe dersinde ekip öğretimi modelinin uygulanmasına karar verdikleri görülmektedir. Uygulanan derslere ilişkin ayrıntılı bilgiler ve ardından bu derslerle ilgili yansıtma toplantısı ve izleyen haftanın planlanması aşağıda aktarılmıştır.

#### 4.2.5.1. Dokuzuncu Ders (09.03.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli

Şekil 21'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

Şekil 21. Dokuzuncu derste sınıfın fiziksel koşulları



Şekil 22'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan ders araç gereçleri görülmektedir.

Şekil 22. Dokuzuncu derste kullanılan ders araç gereçleri



Salı günü gerçekleştirilen dersin konusu **ilkbahar** olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni öncelikle konuyu tanıtarak öğrencilerin sessizce tahtadaki resimlere bakmalarını istemiştir. Daha sonra kış mevsiminden yola çıkarak ilkbahar mevsimi ile ilgili konuşmuştur. Öğrencileri tahtaya kaldırarak resimlerde neler gördüklerini anlatmalarını istemiştir. Özel eğitim öğretmeni ders boyunca dolaşarak odak öğrenci A ve B'nin dersi takip etmelerini sağlamaya çalışmıştır.

Ders sonunda özel eğitim öğretmeni etkinlik kartlarını dağıtmıştır. Özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmeni, öğrenciler etkinlik kartlarını doldururken onları izlemiş ve kontrol etmişlerdir (Video teyp kaydı, 09.03.2004, süre, 30’).

Şekil 23’de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı derste öğrencilere verilen etkinlik kartı görülmektedir.

### Şekil 23. Dokuzuncu derste kullanılan etkinlik kartı

Ad, soyad: _____	Tarih: _____
Sınıf: _____	
Ders: _____	
1. İlk resimde ne oluyor?	
_____	
_____	
2. Resimdeki insanlar ne yapıyorlar?	
_____	
_____	
3. İkinci resimde çocuklar ne yapıyorlar?	
_____	
_____	
4. Üçüncü resimde neler oluyor?	
_____	
_____	
5. Sence daha sonra neler olacak?	
_____	
_____	

09.03.2004 tarihinde gerçekleştirilen işbirliği ile öğretim Türkçe dersinde dağıtılan etkinlik kartlarının sonuçlarına göre; etkinlik kartlarının dağıtıldığı 33 öğrencinin 31’i genel olarak sorulan beş soruya doğru olarak cevap vermişlerdir.

Odak öğrenci B’ye verilen etkinlik kartı sınıfın geneline verilen ile aynıdır. Odak öğrenci B, birinci maddeye “pikniğe gitmişler” cevabını doğru olarak vermiş, diğer dört maddeyi cevaplamamıştır.

Öğrenciler etkinlik kartlarını tamamlarken özel eğitim öğretmeni odak öğrenci A ile sıralama kartları hakkında tekrar konuşmuştur. Öğrenci sorulan soruları doğru olarak cevaplamış ve sıralama kartlarını doğru olarak sıralamıştır.

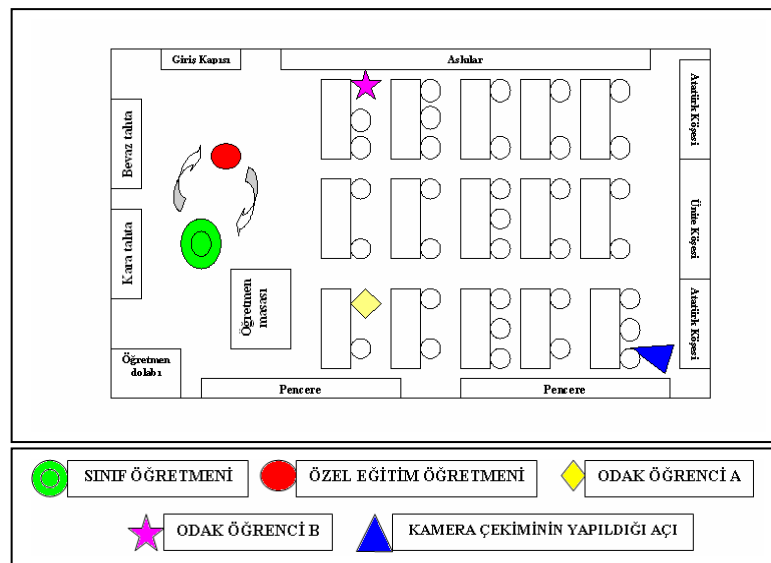
Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenin dersi özel eğitim öğretmenin hazırladığı ders araç gereçleri ile iyi anlattığı düşünülmüştür. Odak öğrenci A’nın derse katılımının iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Odak öğrenci B ise dersi iyi dinlemiş, özel eğitim öğretmenin sorduğu sorulara doğru yanıtlar

vermiştir. Fakat sınıf öğretmeni tahtaya kaldırmak istediğinde kalkmamıştır. Odak öğrenci A bireysel olarak sıralama kartlarını tekrarlarken ilgi ile dinlemiş, sorulan sorulara doğru yanıtlar vermiştir (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 9*).

#### 4.2.5.2. Onuncu Ders (11.03.2004): Ekip öğretimi modeli

Şekil 25’de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 24. Onuncu derste sınıfın fiziksel koşulları**



Şekil 26’da işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan ders araç gereçleri görülmektedir.

**Şekil 25. Onuncu derste kullanılan ders araç gereçleri**



Perşembe günü gerçekleştirilen dersin konusu, **sesler** adlı okuma parçası olarak belirlenmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 09.03.2004, sayfa 87*). Özel eğitim öğretmeni öncelikle hazırladığı sıralama kartlarını tahtaya asmıştır. Sınıf öğretmeni bu sırada, konuyu tanıtarak öğrencilerden Türkçe dersi kitabından okuma parçasını sessizce okumalarını istemiştir. Daha sonra sınıf öğretmeni parçayı öğrencilere sesli olarak okutmuş ve parçayı açıklamıştır. Sınıf öğretmeni parçayı okuttuktan sonra okuduklarını anlatmaları için öğrencileri tahtaya kaldırmış ve parçayı tekrarlatmıştır. Özel eğitim öğretmeni bu sırada odak öğrenci A ve B'nin yanlarına giderek dersi takip etmelerini sağlamaya çalışmış ve onyedinci dakikada dersin liderliğini alarak tahtada asılı sıralama kartları hakkında tüm öğrencilerle konuşmuştur. Resimler hakkında konuşurken sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmenine sınıf kontrolü için destek vermiştir. Resimler hakkında konuştuğuktan sonra özel eğitim öğretmeni etkinlik kartlarını dağıtmış ve öğrenciler bunları doldururken sınıf öğretmeni ile birlikte öğrencileri kontrol etmişlerdir (Video teyp kaydı, 11.03.2004, süre, 32').

Şekil 27'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı derste öğrencilere verilen etkinlik kartı görülmektedir.

### Şekil 26. Onuncu derste kullanılan etkinlik kartı

Ad, soyad: _____	Tarih: _____
Sınıf: _____	
Ders: _____	
Konu: _____	
1. Ayşegül neredeymiş?	
_____	
_____	
2. Ayşegül neden "her taraf ne kadar sessiz. Sesler nereye gitti acaba?" diye düşünmüş?	
_____	
_____	
3. Ayşegül yattığı yerden hangi sesleri duymuş?	
_____	
_____	
4. Ayşegül neden bahçeye çıkmış?	
_____	
_____	

11.03.2004 tarihinde yapılan işbirliği ile öğretim Türkçe dersinde, Sesler nereye gitmiş konusu ile ilgili etkinlik kartları verilen 32 öğrencinin tümü birinci madde olan ("Ayşegül neredeymiş?") soru maddesine "Ayşegül anneannesine, denize gitmiş" doğru cevabını vermişlerdir. İkinci maddeye büyük bir kısmı "Ayşegül



sessizliği sevmediği için” doğru cevabını vermişlerdir. Üçüncü maddeye genel olarak “köpek, horoz, kuş, arı sesi duymuş” ve dördüncü maddeye hepsi “suyun sesini duyduğu için” doğru cevaplarını vermişlerdir.

Odak öğrenci B’ye ise diğer öğrenciler ile aynı etkinlik kartı verilmiştir. Öğrenci etkinlik kartındaki sınıf, ders, konu bölümlerini doldurmamıştır. Birinci maddeye “Anneannesinin evinde” doğru cevabını vermiş, ikinci maddeye cevap vermemiştir, üçüncü maddeye “Kuş, horoz, köpek, kedi, su, çocuklar” ve dördüncü maddeye “Anneannesine el salmak için” doğru cevaplarını vermiştir.

Şekil 28’de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı derste odak öğrenci A’ya verilen etkinlik kartı görölmektedir.

### Şekil 27. Onuncu derste odak öğrenci A’ya verilen etkinlik kartı

Ad, soyad: _____	Tarih: _____
Sınıf: _____	
Ders: _____	
1. Ayşegül nerede?	
_____	
_____	
_____	
_____	
2. Ayşegül hangi sesleri duymuş?	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	

Odak öğrenci A’ya diğer öğrencilerden farklı bir etkinlik kartı verilmiştir, bu kartta sadece iki soru yer almaktadır. Öğrenci etkinlik kartına tarihi ve dersin konusunu yazmamıştır. “Ayşegül nerede?” sorusuna: “Denize gitmiş.” ve “Ayşegül hangi sesleri duymuş?” sorusuna: “Kuş, arı, kedi” doğru cevaplarını vermiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, uygulamanın etkili olduğu ve sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin iyi bir işbirliği kurdukları görölmüştür. Odak öğrenci A derse katılmış fakat okuyanı izlemekte zorlanmıştır. Odak öğrenci B ise özel eğitim öğretmeni yanından ayrılınca okuyanı takip etmeyi bırakmıştır (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 10*). Resimler hakkında konuşmayı özel eğitim öğretmeni gerçekleştirmiş fakat bütün öğrencilerin isimlerini henüz

bilmediğinden tüm sınıfın katılımını sağlamakta zorlanmıştır. Ders sonunda dağıtılan etkinlik kartlarının tüm öğrenciler için uygun olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni odak öğrenci A'ya etkinlik yaparken yardım ederek etkinliği tamamlamasını sağlamıştır (İşbirlikçi öğretim ders planı, sayfa 10).

Beşinci haftada gerçekleştirilen derslere ilişkin 12 Mart 2004 tarihinde beşinci yansıtma toplantısı gerçekleştirilmiştir. Yansıtma toplantısında uygulanan işbirliği ile öğretim derslerinin videotıp görüntüleri izlenirken, ders süreçlerinin sınıf öğretmeni ile birlikte tekrar gözden geçirilmesi planlanmışken, sınıf öğretmenin okula belirlenen saatten geç gelmesi nedeniyle ayrıntılı olarak yapılamamış daha çok izleyen haftanın planlanması üzerinde durulmuştur (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 113, satır 3528 – 3549). Toplantıda, daha çok izleyen hafta uygulanacak işbirliği ile öğretim dersleri hakkında fikir alış-verişinde bulunulmuş, işlenecek konu, içerik ve ne tür ders araç gereçlerinin kullanılacağı, işbirliği ile öğretim modeli üzerine konuşulmuştur (*Araştırmacı günlüğü*, 12.03.2004, sayfa 91). Planlama toplantısında ayrıca sınıf öğretmeni uygulamaların iyi gittiğini düşündüğünü, fakat odak öğrenci A'nın rahatsızlanması nedeniyle okula gelemediğini ifade etmiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 113, satır 3528 – 3549).

Genel olarak değerlendirildiğinde, uygulamaların etkili olarak gerçekleştirildiği ve öğretmenler arasında artık daha iyi bir işbirliği sürecinin olduğu gözlenmiştir. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni Salı ve Perşembe günleri yapılacak derslerin içeriklerini paylaşmışlar, derslerin amaçlarını da göz önünde bulundurularak planlama yapmışlardır. Bu süreçte ayrıca, işbirliği ile öğretim sürecinde kullanılacak olan modellere, derste kullanılacak araç – gereçlere karar vermişlerdir. Dolayısıyla bu toplantıda Salı günü Hayat Bilgisi dersinde ışık ve gölge konusunun istasyon öğretimi modelinin kullanılmasına karar verilmiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 111 – 113, satır 3473 – 3527).

İstasyon öğretimi modelinin kullanılmasına, öncelikle dersin içeriğinin deney yapılmasına uygun olması nedeniyle karar verilmiştir. Ayrıca, hazırlanan ders araç gereçlerinin öğretmene nasıl kullanılacağını göstermek için bu model tercih edilmiştir. Diğer yandan, öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin daha etkili

şekilde karşılanması yani aynı ders sürecinde, iki farklı öğretmenden öğretim almalarının sağlanması amaçlanmıştır. Öğretmene farklı bir modelin uygulamasının gösterilmesi amacıyla bu model tercih edilmiştir.

Perşembe günü Türkçe dersinde bir fıkranın dramatizasyonunun bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli ile uygulanması planlanmıştır (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 110 – 111, satır 3426 – 3472). Perşembe günkü dersin içeriği bir hikâyeyi canlandırmak olduğundan, bu konuda öğrencilere maske gibi materyaller sağlanabileceği belirtilmiş, sınıf öğretmeni ise bunun iyi olabileceğini ifade etmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 12.03.2004, sayfa 91).

Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelin tercih edilmesinde iki faktör etkili olmuştur. Bunlar: (1) Perşembe günü gerçekleştirilecek ders için öğretmen derslerinin içeriğini net olarak belirtmediğinden bu modelin uygulanmasına birlikte karar verilmiştir. (2) Sınıf öğretmenin bu modeli tercih etmesi nedeniyle uygulanmışlardır.

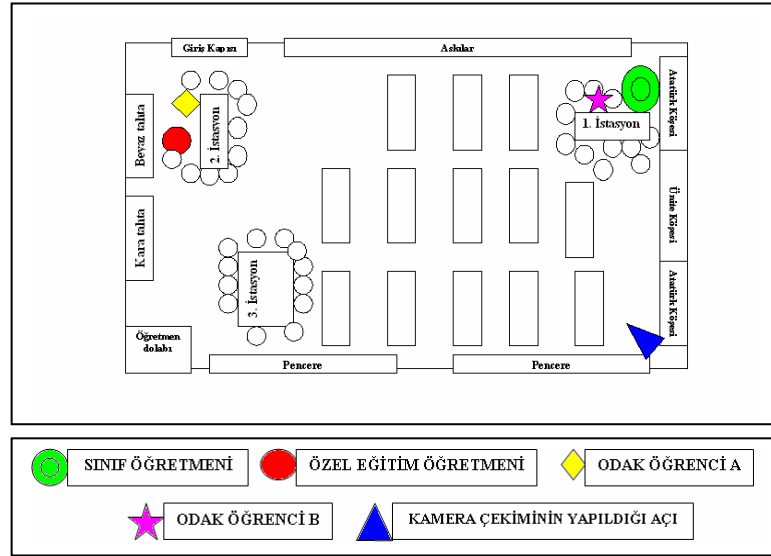
#### **4.2.6. Altıncı Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar**

Altıncı haftada öğretmenlerin Salı günü Hayat Bilgisi dersinde istasyon öğretimi modelinin, Perşembe günü Türkçe dersinde bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modellerinin kullanılmasına karar verdikleri görülmektedir. Uygulanan derslere ilişkin ayrıntılı bilgiler ve ardından bu derslerle ilgili yansıtma toplantısı ve izleyen haftanın planlanması aşağıda aktarılmıştır.

##### **4.2.6.1. On birinci Ders (16.03.2004): İstasyon öğretimi modeli**

Şekil 29'da işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 28. On birinci derste sınıfın fiziksel koşulları**



Salı günü gerçekleştirilecek olan dersin konusu ışık ve gölgedir. Özel eğitim öğretmeni dersten önce fiziksel çevreyi sınıf içinde üç istasyon olacak şekilde oluşturmuştur. Derse başlarken öğrencilere deney gözlem kayıt formlarını dağıtmış ve nasıl dolduracaklarını açıklamıştır (*Araştırmacı günlüğü, 16.03.2004, sayfa 94 – 95*). Bu sırada sınıf öğretmeni ışık ve gölge konusunda daha önceki derslerde işlenen ışık kaynakları konusunu tekrarlamıştır. Daha sonra ise özel eğitim öğretmeni grupların isimlerini ve hangi istasyona gideceklerini açıklayarak derse başlamıştır. Dolayısıyla 12'şerli üç grup oluşturulmuştur. Ders boyunca sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni ayrı ayrı oluşturulan istasyonlarda konularını anlatmışlardır. Sınıf öğretmeni ışık kaynağı ve gölge konusunu, özel eğitim öğretmeni ışığı geçiren ve geçirmeyen cisimleri anlatmıştır. Her grup, her bir istasyonda ortalama 10 dakika kalmıştır. Üçüncü istasyona ise, diğer iki istasyonda yer alan araç – gereçler yerleştirilmiş ve öğrencilerin diğer iki istasyonda kullanılan araç gereçlerin aynılarını incelemelerine fırsat sağlanmıştır (Video teyp kaydı, 16.03.2004, süre, 33' 19").

Şekil 30'da işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı derste öğrencilere verilen etkinlik kartı görülmektedir.

### Şekil 29. On birinci derste kullanılan etkinlik kartı

Ad, soyad: _____	Tarih: _____
Sınıf: _____	
Ders: _____	
Hangi cisimler ışığı geçirir?	1. 2. 3. 4.
Hangi cisimler ışığı geçirmez?	1. 2. 3. 4.
İlkin öğretmen ne yapıyor?	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	

16.03.2004 tarihinde yapılan işbirliği ile öğretim Hayat Bilgisi dersinde, konu; ışığı geçiren ve geçirmeyen cisimler/ışık ve gölgedir. Bu derste öğrencilere gözlem formları dağıtılmıştır. Yirmi dokuz öğrenci etkinlik kartındaki boşlukları doğru olarak doldurmuşlardır.

Odak öğrenci A'ya diğerleri ile aynı etkinlik kartı verilmiştir. İlk boşluğu doğru olarak doldurmuş fakat son boşluktaki soruya “Deney yaptık.” yanlış cevabını vermiştir.

Öğrenci B'ye diğerleri ile aynı etkinlik kartı verilmiştir. İlk boşluğu doğru olarak doldurmuş, son boşluk doldurmalı soruya “Işıkla gece gündüzün nasıl oluştuğunu anlatıyor.” doğru cevabını vermiştir.

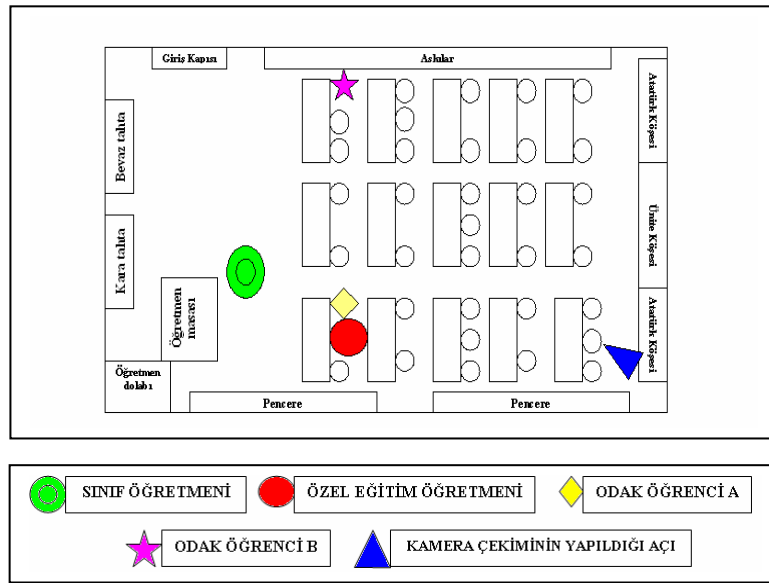
Genel olarak değerlendirildiğinde, ilk kez uygulanan istasyon öğretiminin etkili olduğu düşünülmüştür (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 11*). İki öğretmen kendi istasyonlarında kontrolü iyi sağlamışlar fakat öğrencilerin bağımsız olarak deneyleri gerçekleştirebilecekleri üçüncü istasyonda kontrol sağlanamamıştır (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 11*). İstasyonların kurulduğu yerlerin fiziksel olarak dar oldukları görülmüştür. Bu nedenle, öğrenciler masaların önüne yığılmış ve arkada kalan öğrencilerin kontrolünü sağlamak zorlaşmıştır. Yine de tüm öğrenciler derse büyük bir ilgi ile katılmışlardır. Yaşanan bir güçlük de odak öğrenci A'yı istasyonlar arasında taşımak olmuştur. Odak öğrenci A ve B dersi dikkatle dinlemişler ve sorulan sorulara doğru cevaplar vermişlerdir. Diğer

yandan odak öğrenci A'nın, geçirdiği yüz felci yüzünden konuşmasının anlaşılabilirliğinin azaldığı gözlenmiştir (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 11*).

#### 4.2.6.2. On ikinci Ders (19.03.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli

Şekil 31'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 30. On ikinci derste sınıfın fiziksel koşulları**



Şekil 32'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan ders araç gereci görülmektedir.

**Şekil 31. On ikinci derste odak öğrenci A için hazırlanan ders araç gereci**

KAVUK	
<u>Adam:</u>	Hoca şu mektubu bana okusana.
<u>Hoca:</u>	Başkasına okut bunu sen.
<u>Adam:</u>	Neden?
<u>Hoca:</u>	Türkçe değil bu mektup, okuyaman.
<u>Adam:</u>	Ayıp, Hoca, ayıp. Benden utanmıyorsan, şu başındaki koca kavuğundan utan.
<u>Hoca:</u>	Mademki iş kavuktur, haydi giy de şunu, kendin oku bakalım mektubunu.

Perşembe günü gerçekleştirilecek olan ders okulda yapılan bir etkinlik nedeniyle Cuma gününe ertelenmiştir (*Araştırma günlüğü, sayfa 97*). Cuma günü gerçekleştirilen dersin konusu bir fıkranın (Nasrettin Hoca'nın "Kavuk" fıkrası) canlandırılması olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni, öğrencilerden parçayı sessiz olarak okumalarını istemiş ve ardından kendisi sesli olarak okumuştur. Daha sonra da birkaç öğrenciye sesli olarak okutmuştur. Bu sırada özel eğitim öğretmeni, odak öğrenci A ve B'nin yanlarına giderek okunan parçayı takip etmelerini sağlamaya çalışmıştır. Sınıf öğretmeni rol oyunu için öğrencileri görevlendirmiş, özel eğitim öğretmeni de öğrencilerin kavuk ile sakalı takmalarına yardım etmiştir. Oyun sırasında sınıf öğretmeni zaman zaman öğrencileri yönlendirmiş, özel eğitim öğretmeni ise odak öğrenci A ve B'nin oyunu izlemelerini sağlamaya çalışmıştır. Ders sonunda sınıf öğretmeni parçada yer alan bilinmeyen kelimeleri açıklamıştır (Video teyp kaydı, 19.03.2004, süre, 28').

Şekil 33'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı derste odak öğrenci A'ya verilen etkinlik kartı görülmektedir.

### Şekil 32. On ikinci derste odak öğrenci A'ya verilen etkinlik kartı

Ad, soyad: _____	Tarih: _____
Sınıf: _____	
Ders: _____	
1. Adam Hocaya ne diyor?	
_____	
_____	
_____	
_____	
2. Hoca adama ne diyor?	
_____	
_____	
_____	
_____	

20.03.2004 tarihinde yapılan işbirliği ile öğretim Türkçe dersinde, konu: "Nasrettin Hoca/Kavuk" ve sadece odak öğrenci A'ya bu derste etkinlik kartı verilmiştir. Öğrenci etkinlik kartındaki soruların ikisine doğru cevaplar vermiştir (*Araştırmacı günlüğü, 19.03.2004, sayfa 98*).

Genel olarak değerlendirildiğinde, dersin etkili geçtiği söylenebilir. Öğrencilerin hepsi oynanan oyunu büyük bir dikkatle izlemiş ve çok eğlenmişlerdir. Özel eğitim öğretmenin odak öğrenci A için hazırladığı repliklerle ilgili kart sayesinde öğrencinin dersi daha rahat takip etmiş olduğu söylenebilir (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 12*).

19.03.2004 tarihinde öğrencilerden ayrıca işbirliği ile öğretim dersi sonunda, ders hakkındaki görüşleri alınmıştır. Buna göre; öğrencilerin 31'i (%93.94) "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında kendimi daha rahat hissediyorum" maddesine evet yanıtını ve 2'si (%6.06) hayır yanıtlarını vermişlerdir.

Öğrencilerin 29'u (%87.88) "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında konuyu daha iyi öğreniyorum" maddesine evet yanıtını, 1'i (%3.03) belki ve 3'ü (%9.09) hayır yanıtlarını vermişlerdir.

Aynı gün alınan öğrenci görüşlerindeki "Bugün yapılan derste neler öğrendin?" açık uçlu maddeye öğrencilerden; 4'ü (%12.12) Türkçe dersi işledikleri, 3'ü (%9.09) konu işlendiği, 2'si (%6.06) yazı yazmayı öğrendikleri, 1'i (%3.03) "Öğretmenimiz bize ders öğretti", 1'i (%3.03) "Ben kendimi hissetmiyorum", 1'i (%3.03) "Bugünkü derste birinci seçildi ve yazı yazdık" ve 1'i (%.03) de "Biraz karışık öğrendim" cevaplarını vermişlerdir.

Odak öğrenci A ise, "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında kendimi daha rahat hissediyorum" maddesine evet yanıtını vermesine karşın, "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında konuyu daha iyi öğreniyorum" maddesine ve açık uçlu soruya yanıt vermemiştir.

Odak öğrenci B ise, "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında kendimi daha rahat hissediyorum" maddesine evet yanıtını verirken, "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında konuyu daha iyi öğreniyorum" maddesine yanıt vermemiştir. Bugün yapılan derste neler öğrendin şeklindeki açık uçlu soruya ise "evet" cevabını vermiştir.



19 Mart 2004 tarihinde gerçekleştirilen derslerle ilgili olarak beşinci yansıtma toplantısı, sınıfta ve 14:10 – 14:17 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 19.03.2004, sayfa 98*). Yansıtma toplantısında uygulanan işbirliği ile öğretim derslerinin video görüntüleri izlenirken, ders süreçlerinin sınıf öğretmeni ile birlikte tekrar gözden geçirilmesi planlanmışken, sınıf öğretmenin okula belirlenen saatten geç gelmesi nedeniyle ayrıntılı olarak yapılamamış daha çok izleyen haftanın planlanması yapılmaya çalışılmıştır. Yansıtma toplantısında, sınıf öğretmeni hafta içinde yapılan uygulamaların etkili olduğunu ve hazırlanan ders araç – gereçleri beğendiğini ifade etmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 71, satır 2138 – 2149*). Özel eğitim öğretmeni üçüncü istasyonda yaşanan karışıklıktan söz etmiştir. Bunun üzerine sınıf öğretmeni, istasyon öğretimi modelinde bundan sonraki uygulamalarda üç yerine iki istasyon olmasını önermiş (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 71, satır 2150 – 2163*), özel eğitim öğretmeni ise bu istasyon için üst sınıftan bir öğrenciden veya velilerden yararlanılabileceğini belirtmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 71, satır 2150 – 2163*). Sınıf öğretmeni ise üst sınıftaki bir öğrenciden yararlanmanın zor olabileceğini ve velilerden yararlanılabileceğini ifade etmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 72, satır 2164 – 2181*). Son olarak da uygulamalarda genel olarak problem olmadığı görüşü paylaşılmıştır (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 72, satır 2182 – 2187*).

Genel olarak değerlendirildiğinde, başarılı bir hafta gerçekleştirildiği düşünülmektedir, fakat öğretmenin planlanmış olan Perşembe günü dersi iptal ettiğini, özel eğitim öğretmenine bildirmemesinin işbirliği sürecini olumsuz yönde etkilediği düşünülmüştür (*Araştırmacı günlüğü, 19.03.2004, sayfa 98*).

Yansıtma toplantısından sonra izleyen haftanın planlaması gerçekleştirilmiştir. Buna göre Salı günü, Türkçe dersinde iş ve eylem bildiren kelimeler konusunun işlenmesine karar verilmiştir. Sınıf öğretmeni derste araç – gereç olarak eylemlerin gerçekleştirildiği resimli olay kartlarının hazırlanmasını önermiştir. Salı günü dersin içeriği ve sınıf öğretmenin tercihi nedeniyle bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelinin kullanılmasına karar verilmiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı, sayfa 112, satır 3473 – 3481*).

Perşembe günü ise ünite sonuna gelindiği için Hayat Bilgisi dersinde ekip öğretimi modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu derste ayrıca işbirliği ile öğrenme yönteminin uygulanmasının uygun olacağı belirtilmiştir (*Birlikte Planlama Toplantısı*, sayfa 113 – 114, satır 3482 – 3511). Ekip öğretiminin tercih edilmesinde dört etken etkili olmuştur. Bunlar: (1) Ders içeriğinin özelliğinden dolayı bu modele karar verilmiştir. (2) Öğrencilerin grup çalışmalarına istekle katılmalarından dolayı bu modele karar verilmiştir. (3) Öğrencilerin grup çalışması yapmaları amaçlanmıştır. (4) Öğretmene farklı bir öğretim yönteminin nasıl uygulanabileceği gösterilmeye çalışılmıştır.

Perşembe günü ayrıca, dönem başında yapılan değerlendirmelere göre diğer öğrencilere de destek verilmesi gerektiği, bu desteğin özellikle dilbilgisi ve doğru yazma konularında olması gerektiği düşünüldüğünden Türkçe dersinde özel gereksinimli olmayan öğrencilerle alternatif öğretim yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca, daha önceki alternatif öğretim uygulamalarına öğretmenin öğrencilerin sınıf içinde ayrıldıkları eleştirisi yüzünden özel gereksinimli olmayan öğrencilerle yapılmaya geçerlilik komitesinde karar verildiğinden uygulanmıştır (*Birlikte planlama Toplantısı*, sayfa 115, satır, 3512 - 3550).

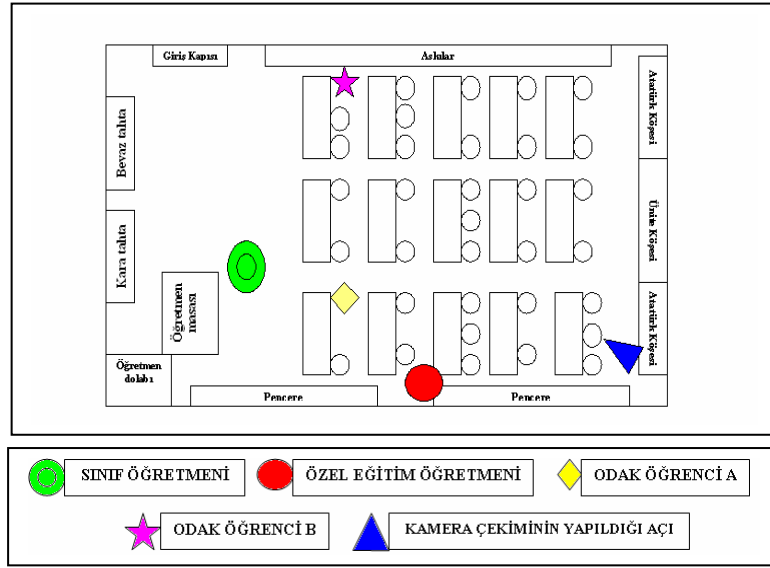
#### **4.2.7. Yedinci Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar**

Yedinci haftada öğretmenlerin gibi Salı günü Türkçe dersinde bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelini, Perşembe günü ise diğer haftalardan farklı olarak aynı gün içerisinde Hayat Bilgisi dersinde ekip öğretimini ve Türkçe dersinde alternatif öğretim modelini kullanmaya karar verdikleri görülmektedir. Uygulanan derslere ilişkin ayrıntılı bilgiler ve ardından bu derslerle ilgili yansıtma toplantısı ve izleyen haftanın planlanması aşağıda aktarılmıştır.

##### **4.2.7.1. On üçüncü Ders (23.03.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli**

Şekil 34'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 33. On üçüncü derste sınıfın fiziksel koşulları**



Şekil 35'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan ders araç gereçleri görülmektedir.

**Şekil 34. On üçüncü derste kullanılan ders araç gereçleri**



Salı günü yapılacak olan dersin konusu **iş ve eylem bildiren kelimeler** olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni önceki dersten kalan ödevleri bitirmelerini isterken, özel eğitim öğretmeni hazırladığı olay kartlarını tahtaya asmıştır. Sınıf öğretmeni daha sonra konuyu tanıtmış ve iş – eylem bildiren kelimelerden örnek vererek derse başlamıştır. Bu sırada özel eğitim öğretmeni sorumlu olduğu öğrencilerin dersi takip etmelerini sağlamaya çalışmıştır. Sınıf öğretmeni tahtada asılı

resimlerden yararlanarak iş ve eylemleri konuşmuş ve bu sırada gerçek materyallerden yararlanmışır. Özel eğitim öğretmeni bu sırada gerçek materyallerin hazırlanmasına yardım etmiştir. Daha sonra sınıf öğretmeni boşluk doldurmalı cümleleri tahtaya yazarak doldurulmasını sağlamış ve öğrencilerden tahtada yazılanların defterlerine geçirmelerini istemiştir (Video teyp kaydı, 23.03.2004, süre, 38' 59").

Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenin planlanandan fazla cümle ele aldığı düşünölmüştür (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 13*). Hazırlanan resimlerle öğretmen eylem bildiren kelimeleri iyi açıklamıştır (*Araştırmacı günlüğü, 23.03.2004, sayfa 101*). Odak öğrenci A, okula gelmemiş ve özel eğitim öğretmeni odak öğrenci B ile ilgilenmiştir. Odak öğrenci B yine tahtaya kaldırılmak istenmiş ama kalkmayı ret etmiştir (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 13*).

23.03.2004 tarihinde işbirliği ile öğretim dersi sonunda öğrencilerden ders hakkındaki görüşleri alınmıştır. Buna göre; öğrencilerin 29'u (%87.87) "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında kendimi daha rahat hissediyorum" maddesine evet yanıtını ve 2'si (%6.06) hayır yanıtlarını vermişlerdir. Öğrencilerin 28'i (%84.84) "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında konuyu daha iyi öğreniyorum" maddesine evet yanıtını, 1'i (%3.03) belki ve 2'si (6.06) hayır yanıtlarını vermişlerdir. 1 öğrenci ise bu maddeye yanıt vermemiştir.

Aynı gün alınan öğrenci görüşlerindeki "Bugün yapılan derste neler öğrendin?" açık uçlu maddesine öğrencilerden 8'i (%24.24) iş ve eylem bildiren kelimeleri öğrendiklerini, 7'si (%21.21) ışık ve mum yakmayı öğrendiklerini, 5'i (% 15.15) Türkçe dersi yaptıklarını, 3'ü (%9.09) konu öğrendiklerini, 2'si (%6.06) kendisini iyi hissetmediklerini, 2'si test yaptıklarını, 1'i (%3.03) derste cümle yazdığını, 1'i (%3.03) evet, 1'i (%3.03) bugün bir arkadaşının tahtaya çıktığını ve 1'i (%3.03) de derste cümleler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

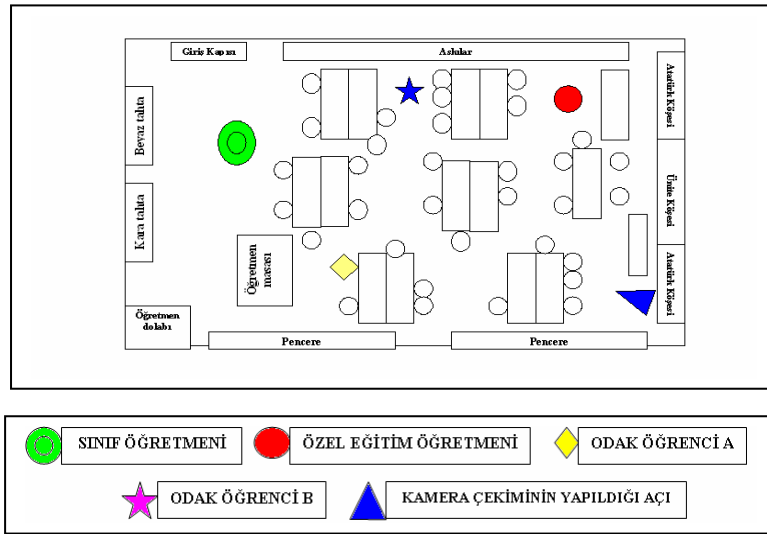
Odak öğrenci B ise; “Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında kendimi daha rahat hissediyorum” maddesine evet yanıtını vermiştir.

“Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında konuyu daha iyi öğreniyorum” maddesine de evet yanıtını vermiş, “Bugün yapılan derste neler öğrendin açık uçlu maddesine ise “evet” yazmıştır.

#### 4.2.7.2. On dördüncü Ders (25.03.2004): Ekip öğretimi modeli

Şekil 36’da işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 35. On dördüncü derste sınıfın fiziksel koşulları**



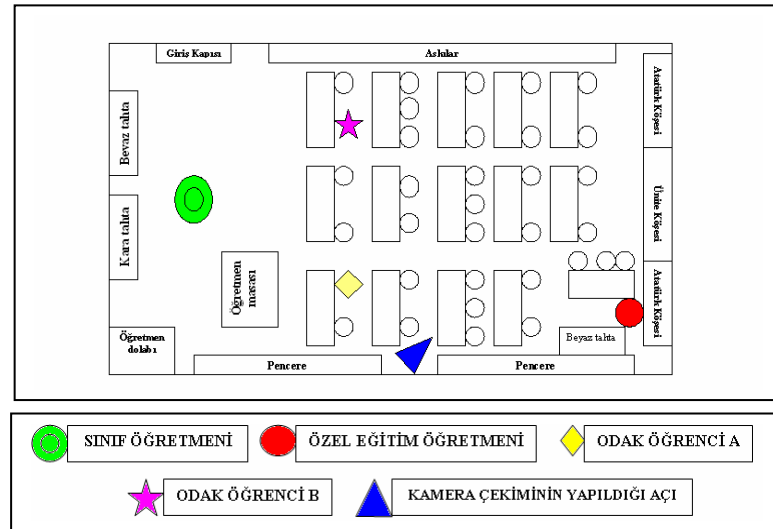
Perşembe günü gerçekleştirilen ilk işbirliği ile öğretim dersinin konusu **görüyorum ve duyuyorum** ünitesinin tekrarı olarak belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmeni öncelikle sınıfı fiziksel olarak hazırlamış, grupları oluşturarak, çalışma posterlerini dağıtmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 25.03.2004, sayfa 103). Grup çalışmaları sırasında özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni grupları tek tek dolaşarak çalışmalarını kontrol etmişlerdir. Çalışma sonunda grup başkanları çalışmalarını tanıtmışlar ve birinci olan grup özel eğitim öğretmeni tarafından seçilmiştir. Çalışmalar tanıtılırken özel eğitim öğretmeni odak öğrenci A'nın okunanları takip etmesini sağlamaya çalışmıştır (Video teyp kaydı, 25.03.2004, süre, 42' 56").

Genel olarak değerlendirildiğinde, dersin daha önce gerçekleştirilen işbirliği ile öğrenme derslerine göre daha etkili geçtiği düşünülmektedir (*İşbirliği ile öğretim dersi planı, sayfa 14*). Odak öğrenci A, grup çalışmasında görevini büyük bir ilgi ile yerine getirmiş ve çalışmalara ilgi ile katılmıştır. Odak öğrenci B, grup çalışmalarına etkin olarak katılmamış diğer yandan görevini yerine getirmiştir (*İşbirliği ile öğretim dersi planı, sayfa 14*).

#### 4.2.7.3. On beşinci Ders (25.03.2004): Alternatif öğretim modeli

Şekil 37’de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 36. On beşinci derste sınıfın fiziksel koşulları**



Perşembe günü yapılan ikinci dersin içeriği **dilbilgisi** çalışması olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni derste işlenecek konuyu tanıtırken özel eğitim öğretmeni üç öğrenciyi (özel gereksinimleri olmayan ve sınıf öğretmeni ile belirlenen) arka sırada ayırarak dilbilgisi çalışması yapmıştır. Özel eğitim öğretmeni öğrencilere öncelikle kısa bir metnin olduğu etkinlik kartları dağıtarak sessizce okumalarını istemiştir. Öğrencilerden parçayı sesli olarak okuyarak tahtaya yazmalarını istemiş, bu sırada yazım kurallarına da değinmiştir. Daha sonra sesli olarak yeni bir parça okumuş ve öğrencilerden duyduklarını yazmalarını istemiştir. Yazdırılan parçayı daha sonra sesli olarak okumalarını ve tahtaya yazmalarını istemiş ve yanlışlıklara değinerek dersi sonlandırmıştır (Video teyp kaydı, 25.03.2004, süre, 31' 28").

Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni daha önce uyarılmış olmasına rağmen ses düzeyine dikkat etmemiş ve küçük grup olarak çalışan öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olmuştur (*Araştırmacı günlüğü, 25.03.2004, sayfa 103 – 104*). Öğrencilerin daha önce dilbilgisi ile ilgili belirlenen hataları azalmıştır (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 15*).

26 Mart 2004 tarihinde, 12:30 – 12:47 saatleri arasında, müdür yardımcısının odasında derslere ilişkin yansıtma toplantısı gerçekleştirilmiştir. Yansıtma toplantısında uygulanan işbirliği ile öğretim derslerinin video görüntüleri izlenirken, ders süreçleri sınıf öğretmeni ile birlikte tekrar gözden geçirilmiştir. Bu toplantıda genel olarak, uygulanan modellerin öğrencilere etkisi, uygulama sırasında yaşanan problemler, öğrencilerin sınıf içindeki durumları hakkında konuşulmuştur. Sınıf öğretmeni uygulamaların genel olarak iyi gittiğini ve herhangi bir sorun olmadığını dile getirmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 79, satır 2379 – 2398*). Özel eğitim öğretmeni, alternatif öğretim sırasında yaşanan ses düzeyi ile ilgili problemi dile getirmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 80, satır 2406 – 2437*). Sınıf öğretmeni bu problemi kabul etmiş, fakat diğer yandan da yine uygulanan alternatif öğretimin olumsuz yönünün öğrencilerin sınıftan soyutlanması olduğu konusunu vurgulamıştır (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 81 – 82, satır 2438 – 2490*). Odak öğrenci A'nın derslere rahatsızlığından dolayı katılamaması ve gerileme olduğu görüşü paylaşılmıştır (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 85 – 86, satır 2565 – 2601*). Uygulanan işbirliği ile öğrenme yöntemine değinilmiş, öğrencilerin sürece daha çok alışmış oldukları ve daha etkili bir uygulamanın gerçekleştirilmiş olduğu diğer yandan, işbirliği ile öğrenme uygulamalarında, öğrencilerin görev tanımlarının daha net yapılması gerektiği konuşulmuştur (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 90, satır 2725 – 2756*).

Sınıf öğretmenin, izleyen haftaların planlarının henüz gelmediğini, o yüzden planlamayı yapamayacağını (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 95, satır 2889 – 2913*) ve planlama toplantısı için zamanın olmadığını belirtmesi üzerine planlama toplantısı Pazartesi gününe (29.03.2004) ertelenmiş fakat Pazartesi'nin tatil olması nedeniyle sınıf öğretmeni ile Pazar günü telefon ile görüşülmüştür. Yine de planların belli olmaması üzerine özel eğitim öğretmeni Salı günü için herhangi bir hazırlık yapamamıştır (*Araştırmacı günlüğü, 29.03.2004, sayfa*

107). Dolayısıyla, Salı günü Türkçe dersinde okuma parçasına ve bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Salı günü gerçekleştirilen dersten sonra özel eğitim öğretmeni Perşembe günü yapılacak dersi hatırlatmış ve o gün Hayat Bilgisi dersinde hayvanların yararları konularının işleneceği belirtilmiştir. Bu derste de bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modellerinin kullanılması planlanmıştır.

Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelinin tercih edilmesinin en önemli nedeni öğretmenin bu süreçte derslerinin içeriğini net olarak belirtememesi olmuştur.

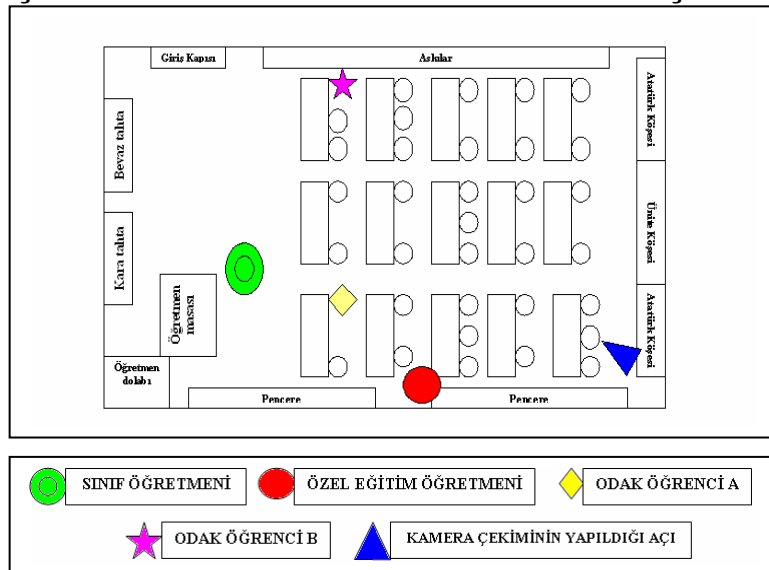
#### 4.2.8. Sekizinci Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar

Sekizinci haftada öğretmenlerin Salı günü Türkçe ve Perşembe günü Hayat bilgisi derslerinde bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli kullanmaya karar vermişlerdir. Uygulanan derslere ilişkin ayrıntılı bilgiler ve ardından bu derslerle ilgili yansıtma toplantısı ve izleyen haftanın planlanması aşağıda aktarılmıştır.

##### 4.2.8.1. On altıncı Ders (30.03.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli

Şekil 38'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 37. On altıncı derste sınıfın fiziksel koşulları**





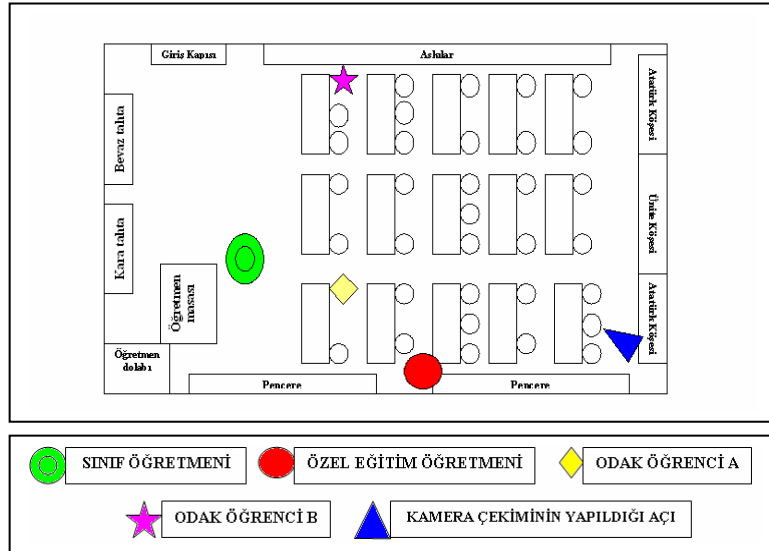
Salı günü gerçekleştirilen dersin içeriği Türkçe dersi kitabında **orman** konulu okuma parçasıdır. Sınıf öğretmeni öncelikle konuyu tanıtarak, orman konusu ile ilgili konuşmuş ve öğrencilerin okunacak parçayı Türkçe kitabından açmalarını istemiştir. Sınıf öğretmeni orman ile ilgili bir şarkı söylemiş ve parçayı sessizce okumalarını istemiştir. Daha sonra parçayı sesli olarak okuyarak öğrencilere de sesli olarak okutmuştur. Tüm sınıf ile birlikte parça sesli olarak okunduktan sonra ilgili sorular cevaplandırılmıştır. Ders boyunca özel eğitim öğretmeni sorumlu olduğu öğrencilerin yanlarına giderek dersi takip etmelerini sağlamaya çalışmıştır (Video teyp kaydı, 30.03.2004, süre, 25' 32").

Genel olarak değerlendirildiğinde, özel eğitim öğretmeni dersin içeriğini bilmediğinden öğrencileri desteklemekte zorlanmıştır (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 16*).

#### 4.2.8.2. On yedinci Ders (01.04.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli

Şekil 39'da işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 38. On yedinci derste sınıfın fiziksel koşulları**



Şekil 40'da işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan ders araç gereçleri görülmektedir.

### Şekil 39. On yedinci derste kullanılan ders araç gereçleri



Perşembe günü yapılan dersin içeriği **hayvanların yararları** olarak belirlenmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 30.03.2004, sayfa 108 – 109). Derse başlamadan sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni hazırlanan ders araç gereçlerini tahtaya asarak hazırlık yapmışlardır. Sınıf öğretmeni işlenecek dersin konusunu açıklarken, bir başka sınıf bir Nisan şakası yapmak için dersi bölmüştür. Sınıf öğretmeni daha sonra konuyu toparlayarak hayvanların neler yediklerini ve nerede yaşadıklarını tekrar etmiş ve hayvanları yaşadıkları yerlere göre sınıflamıştır. Hayvanat bahçesinin neden yapıldığını açıklamış ve tahtada asılan resimler hakkında konuşmuştur. Özel eğitim öğretmeni ders boyunca odak öğrenci A ve B'nin yanlarına giderek dersi izlemelerini sağlamaya çalışmıştır (Video teyp kaydı, 01.04.2004, süre, 22' 21").

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenciler konu hakkında daha önce bilgi edindiklerinden derse ilgi ile katılmışlardır. Odak öğrenci A resimler yardımı ile sınıf öğretmeninin sorularına doğru ve anlaşılır cevaplar vermiştir. Odak öğrenci B özel eğitim öğretmeni yanında oturduğu sürece dersi dikkatle dinlemiştir. Ders sırasında başka bir sınıfın öğretmenin öğrencilerini bir Nisan şakası yapmak amacıyla sınıfa getirmesi öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olmuştur (*İşbirliği ile öğretim ders planı*, sayfa 17). Sonuç olarak, plansız bir haftanın gerçekleştirildiği ve önceki hafta iyi durumda olan işbirliği sürecinin aksadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulamalarla ilgili olarak gerçekleştirilmesi gereken yansıtma toplantısı özel eğitim öğretmenin rahatsızlığı nedeniyle sekizinci haftada yapılamamıştır. Sadece sınıf öğretmeni ile izleyen haftada Salı günü özel isimler konusunun

tekrarının yapılmasına ve bu derste Türkçe ders kitabından yararlanılmasına karar verilmiştir (Birlikte Planlama Toplantısı, *sayfa 115, satır 3551 – 3569*). Perşembe günü ise Türkçe dersinde noktalama işaretlerinin tanıtılması ve öğrencilerin hazırlanacak bir posterdeki hataları bulmalarının isteneceğine birlikte karar verilmiştir (Birlikte Planlama Toplantısı, *sayfa 115 – 117, satır 3571 – 3627*). Bu derslerde özel eğitim öğretmeninin öğretimi yapmasına ve sınıf öğretmeninin yardımcı rolünde olmasına karar verilmiştir (Birlikte Planlama Toplantısı, *sayfa 117, satır 3628 - 3634*).

Bir öğretim yapan (özel eğitim öğretmeni), bir yardımcı öğretmen modelinin tercih edilmesinde dört faktör etkili olmuştur. Bunlar: (1) Dersin içeriği nedeniyle bu modelin kullanılmasına karar verilmiştir. (2) Özel eğitim öğretmeninin artık bir ders boyunca öğretim yapma istediğinden dolayı bu model tercih edilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 02.04.2004, *sayfa 112*). (3) Hazırlanan ders araç gereçleri kullanılarak, sınıftaki tüm öğrencilerin sürece etkin olarak katıldıkları bir ders süreci sınıf öğretmenine gösterilmek istenmiştir. (4) Sınıf öğretmeninin işbirliği ile öğretim sürecinde yardımcı öğretmen rolünü üstlenmesi amaçlanmıştır.

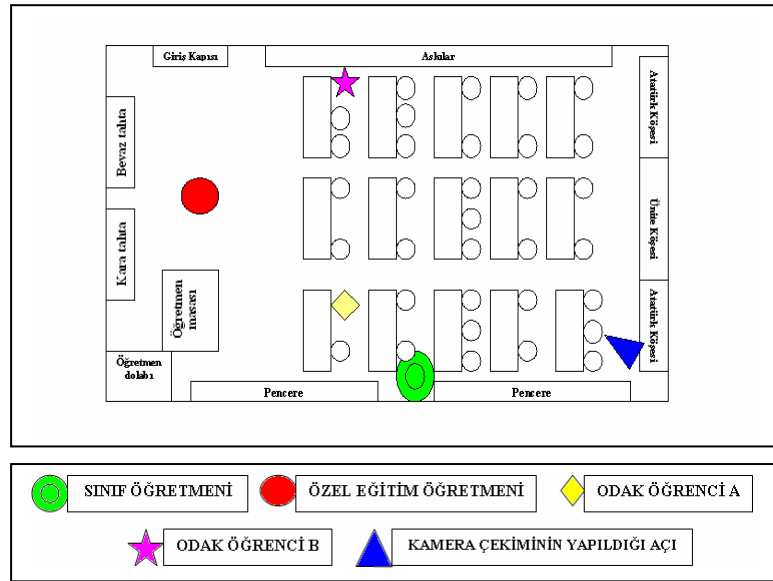
#### **4.2.9. Dokuzuncu Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar**

Dokuzuncu haftada öğretmenler planladıkları gibi Salı ve Perşembe günleri bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelini kullanmaya karar vermişlerdir. Bu süreçte öğretim yapan öğretmen rolünü özel eğitim öğretmeni üstlenmiştir. Uygulanan derslere ilişkin ayrıntılı bilgiler ve ardından bu derslerle ilgili yansıtma toplantısı ve izleyen haftanın planlanması aşağıda aktarılmıştır.

##### **4.2.9.1. On sekizinci Ders (06.04.2004): Bir öğretim yapan (özel eğitim öğretmeni), bir yardımcı öğretmen modeli**

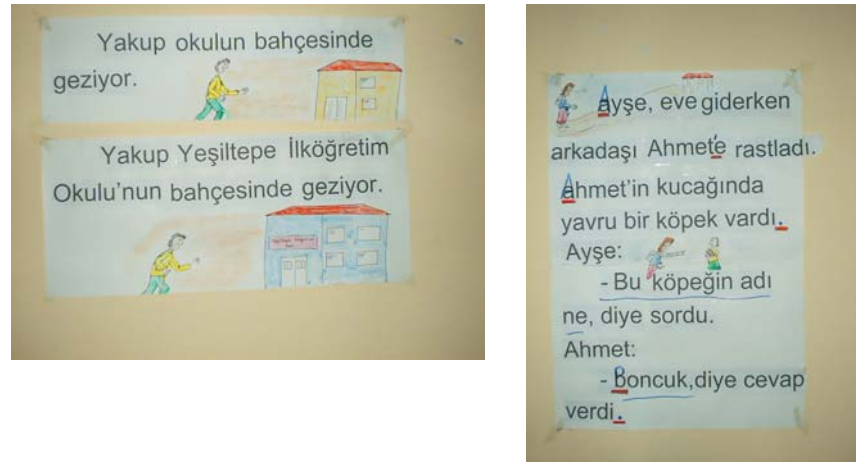
Şekil 41'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 40. On sekizinci derste sınıfın fiziksel koşullar**



Şekil 42'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan ders araç gereçleri görülmektedir.

**Şekil 41. On sekizinci derste kullanılan ders araç gereçleri**



Salı günü gerçekleştirilen dersin içeriği **özel isimler** olarak belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmeni öncelikle hazırladığı ders araç gereçlerini tahtaya asmıştır. Özel eğitim öğretmeni dersi anlatmaya başlamış ve sırası geldikçe araç gereçleri asmaya devam etmiştir. Daha sonra hazırladığı posterini asmış ve öğrencilerden önce sessiz sonra da sesli olarak okumalarını istemiştir. Poster üzerindeki hataları sormuş ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda düzeltmeleri yapmıştır. Poster çalışması tamamlandıktan sonra özel eğitim öğretmeni etkinlik kartlarını dağıtmış ve bu sırada sınıf öğretmeni ile birlikte etkinlikleri yapan öğrencileri kontrol etmiştir (Video teyp kaydı, 06.04.2004, süre, 33').

Şekil 43'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı derste kullanılan etkinlik kartı görülmektedir.

### Şekil 42. On sekizinci derste kullanılan etkinlik kartı

Ad, soyadı: _____	Tarih: _____
Sınıf: _____	
Ders: _____	
<p>Mert ile can, Yeşiltepe ilköğretim Okulu'nun yanındaki parkta top oynuyorlardı. mert topu cana atarken top fırlayıp parkın yanındaki evin camını kırdı. ikisi de çok korkmuşlardı</p> <p>Evin sahibi pencereye çıkınca hemen parktaki ağaçların arkasına saklandılar. sonra yaptıklarının yanlış olduğunu anlayarak ev sahibinden özür dilemeye gittiler.</p>	

06.04.2004 tarihinde yapılan işbirliği ile öğretim Türkçe dersinde dağıtılan etkinlik kartları sonuçlarına göre; 28 öğrenci etkinlik kartlarını doldurmuş ve öğrencilerin tümü etkinlik kartındaki metinde yer alan yanlışları doğru olarak bulmuşlardır.

Şekil 44'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı derste odak öğrenci A'ya verilen etkinlik kartı görülmektedir.

### Şekil 43. On sekizinci derste odak öğrenci A'ya verilen etkinlik kartı

Ad, soyad: _____	Tarih: _____
Sınıf: _____	
Ders: _____	
<p>ayşe, eve giderken arkadaşı Ahmete rastladı.</p> <p>ahmet'in kucagında yavru bir köpek vardı</p> <p>Ayşe: - Bu köpeğin adı ne, diye sordu.</p> <p>Ahmet: - boncuk, diye cevap verdi</p>	

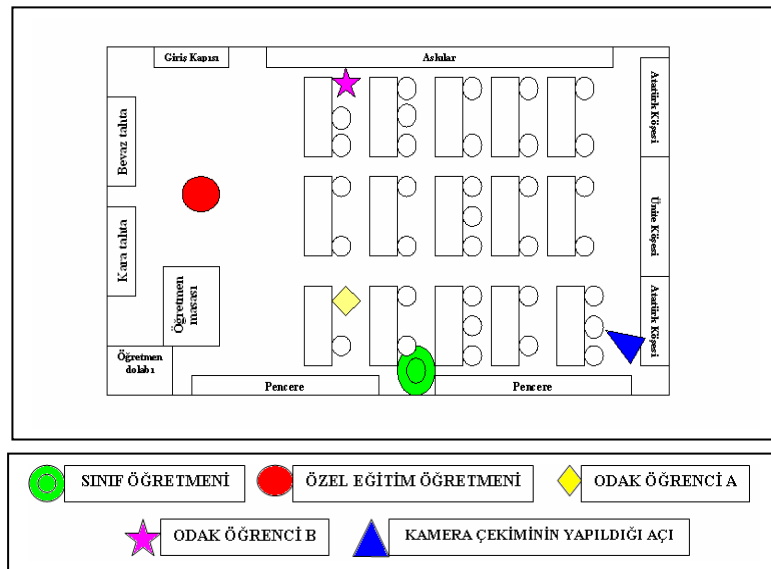
Odak öğrenci A ve B'ye diğer öğrencilerden farklı bir etkinlik kartı verilmiştir. Odak öğrenci A ve B etkinlik kartındaki yanlışları doğru olarak bulmuşlardır.

Özel eğitim öğretmeni ilk kez ders boyunca öğretim yapan öğretmen rolünü üstlenmiştir (İşbirlikçi öğretim ders planı, sayfa 18). Ders sürecinde özel eğitim öğretmeni odak öğrenci A ile B'yi ders sürecine çok fazla katamamıştır. Ayrıca, sınıf öğretmeni dersin kontrolünü tamamen özel eğitim öğretmenine bırakmamış, sık sık müdahale etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 06.04.2004, sayfa 115). Odak öğrenci A, dersi dinlemiş ve sorulan sorulara resimlerden ipucu olarak doğru ve anlaşılır cevaplar vermiştir. Odak öğrenci B de derse katılmış ve ders sonunda özel eğitim öğretmenine etkinlik kartlarını dağıtmada yardım etmiştir. Sınıf öğretmeni ders boyunca katkılar yaparak özel eğitim öğretmenini desteklemiştir (İşbirlikçi öğretim ders planı, sayfa 18).

#### 4.2.4.2. On dokuzuncu Ders (08.04.2004): Bir öğretim yapan (özel eğitim öğretmeni), bir yardımcı öğretmen modeli

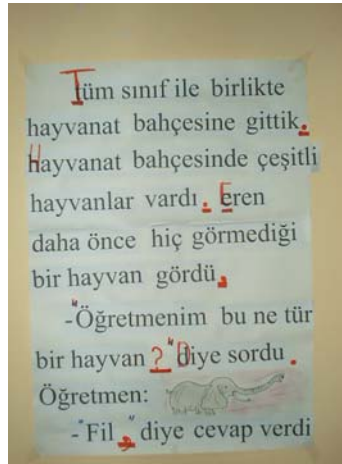
Şekil 45'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 44. On dokuzuncu derste sınıfın fiziksel koşulları**



Şekil 46'da işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan ders araç gereci görülmektedir.

### Şekil 45. On dokuzuncu derste kullanılan ders araç gereci



Perşembe günü gerçekleştirilmiş olan dersin içeriği **noktalama işaretleri** olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni sınıfı düzenlerken özel eğitim öğretmeni ders araç gereçlerini tahtaya asmıştır. Özel eğitim öğretmeni dersi anlatmaya başlamış, sınıf öğretmeni ise bu sırada ek açıklamalar yapmıştır. Özel eğitim öğretmeni okuma parçasının yer aldığı posteri asarken, sınıf öğretmeni öğrencilerden parçayı sessizce okumalarını istemiştir. Özel eğitim öğretmeni parçayı sesli olarak okutarak hatalar hakkında konuşmuştur. Daha sonra etkinlik kartlarını dağıtarak, öğrencileri sınıf öğretmeni ile birlikte kontrol etmiştir (Video teyp kaydı, 08.04.2004, süre, 34').

Şekil 47'de ondokuzuncu derste odak öğrenci A ve B'ye verilen etkinlik kartı görülmektedir.

### Şekil 46. On dokuzuncu derste odak öğrenci A ve B'ye verilen etkinlik kartı

Ad, Soyad: .....	Tarih: .....
Sınıf: .....	
Ders: .....	
<p>tüm sınıf ile birlikte hayvanat bahçesine gittik hayvanat bahçesinde çeşitli hayvanlar vardı eren daha önce hiç görmediği bir hayvan gördü</p> <p>- Öğretmenim bu ne tür bir hayvan diye sordu</p> <p>Öğretmen:</p> <p>- Fil diye cevap verdi.</p>	

Odak öğrenci A dağıtılan etkinlik kartındaki, 10 hatayı doğru olarak bulmuş ve düzeltmiştir.

Odak öğrenci B ise dağıtılan etkinlik kartındaki, 10 hatadan 9'unu bularak doğru işlem yapmış, diğer bir hatayı da bulmuş fakat soru işareti yerine virgül işareti koymuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, özel eğitim öğretmenin bir önceki derse göre öğretimi daha etkili gerçekleştirdiği düşünülmektedir. Odak öğrenci A ve B'nin derse katılımları için daha çok fırsat sağlanmıştır. Odak öğrenci A anlaşılır şekilde okuyunca sınıf tarafından alkışlanmış ve odak öğrenci B'nin ilk kez bu kadar çok derse katıldığı düşünülmüştür (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 19*). Ayrıca, sınıf öğretmeni önceki uygulamalara göre özel eğitim öğretmene daha az müdahale etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 08.04.2004, sayfa 117). Genel olarak tüm sınıf dersi büyük bir ilgi ile dinlemiş ve doğru cevaplar vermişlerdir. Sınıf öğretmenin ders anlatımı sırasında ek açıklamalar yapmış olması ve sınıf kontrolünü sağlamada özel eğitim öğretmene destek olmuş olmasının etkili olduğu düşünülmektedir (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 19*).

Dokuzuncu hafta gerçekleştirilen işbirliği ile öğretim dersleri ile ilgili olarak 09 Nisan 2004 tarihinde sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni yansıtma toplantısı gerçekleştirmişlerdir. Yansıtma toplantısında uygulanan işbirliği ile öğretim derslerinin video görüntüleri izlenirken, ders süreçleri sınıf öğretmeni ile birlikte tekrar gözden geçirilmiştir. Bu toplantıda genel olarak gerçekleştirilen tüm uygulamalar, kullanılan araç – gereçler, planlama toplantıları, uygulamaların öğretmenlere olan katkısı hakkında konuşulmuştur. Sınıf öğretmeni dersi özel eğitim öğretmeni anlattığında asıl hedef olan odak öğrencilerden uzaklaştığını, sınıftaki tüm öğrencilerle ilgilenmiş olduğunu belirtmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 96, satır 2914 – 2941*). Ayrıca, öğrencilerin özel eğitim öğretmenini çok fazla yönlendirdiğini ve belirli öğrencilere daha çok fırsat verdiğini dile getirmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 97, satır 2942 – 2965*). Özel eğitim öğretmeni ise ders liderliği sırasında sınıf öğretmenin katkılarının etkili olduğunu dile getirmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 98, satır 2974 – 2987*).

Sınıf öğretmeni, dersleri etkili bulunduğunu fakat hazırlanan ve kullanılan ders araç – gereçlerinde daha kısa cümlelerin yer alması gerektiğini önermiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 98 – 100, satır 2988 – 3046*). Ayrıca, yansıtma toplantısı



yapılamayan sekizinci hafta ile ilgili olarak özel eğitim öğretmeni planlama ile ilgili yaşadığı güçlüğü dile getirerek, dersleri birlikte planlamanın önemine değinmiş ve ders araç – gereçlerinin de ders öncesinde belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 100 – 101, satır 3047 – 3085). Son olarak da özel eğitim öğretmeni odak öğrenci A ve B için uygun uyarlamalar hakkında konuşmuş, sınıf öğretmeni ise gelişme gösterdiklerini ve bunun bir süreç olduğunu dile getirmiştir (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 101 – 106, satır 3086 – 3228). Diğer yandan odak öğrenci A ve B'nin sınıfta sosyal kabullerinin sağlanmış olduğu (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 107 – 108, satır 3261 – 3324) ve odak öğrenci A için resimli ders araç – gereçlerinin kullanılmasının anlamasını kolaylaştırdığı düşünceleri paylaşılmıştır (*Yansıtma Toplantısı*, sayfa 110, satır 3357 – 3368).

Genel olarak değerlendirildiğinde, özel eğitim öğretmenin işbirliği ile öğretim derslerini etkili bir şekilde uygulamış olduğu, ders araç gereçleri ve kullanılması konusunda öğretmene etkili bilgiler verdiği düşünülmüştür.

Yapılan yansıtma toplantısından sonra izleyen hafta uygulanacak olan dersler için birlikte planlama toplantısı, öğretmenin toplantıya geç kalması nedeniyle hızla ve ses kaydı yapılamadan gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla; Salı günü Hayat Bilgisi dersinde bitkilerden yararlanma konusunun işlenmesine karar verilmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 09.04.2004, sayfa 118).

Derste, sınıf öğretmenin öğretimi kendisinin yapmasının daha uygun olacağını belirtmesi nedeniyle bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Diğer yandan, öğretmenin dersin içeriğini net olarak belirtememesi nedeni ile de bu modelin kullanılması uygun görünmüştür.

Perşembe günü ise Türkçe dersinde, tekil ve çoğul adlarının ele alınması kararlaştırılmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 09.04.2004, sayfa 118). Bu derste özel eğitim öğretmenin öğretimi gerçekleştireceği bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu modelin kullanılmasına öncelikle dersin içeriği nedeniyle karar verilmiştir. Ayrıca, özel eğitim öğretmenin uygulama yapma istemesi de bir diğer neden olmuştur. Diğer

yandan, bu model kullanılarak hazırlanan ders araç gereçlerinin öğretmene nasıl kullanılacağını göstermek amaçlanmıştır.

Bu noktada, 10.04.2004 tarihinde tez izleme komisyonu tekrar toplanmış ve toplantıda “uygulama sürecinde geçerlilik toplantılarının yapılmasının gerekliliğine, süreçte haberleşmenin önemine, elektronik postanın her komisyon üyesine yollanması gerektiğine, informal sohbetlerin not edilmesi gerektiğine, öğretmen ile yapılan haftalık yansıtma toplantılarının sürelerinin yeterli görüldüğüne, matematik dersinde uygulama yapmaya gerek olmadığına, çekimlere lisans öğrencilerinin götürülebileceğine, alandan ne zaman ayrılacağını belirlenmesi gerektiğine, sürecin gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla uygulamaya bir hafta ara verilmesine” karar verilmiştir (*Karar Defteri, 10.04.2004, sayfa 38 – 39*).

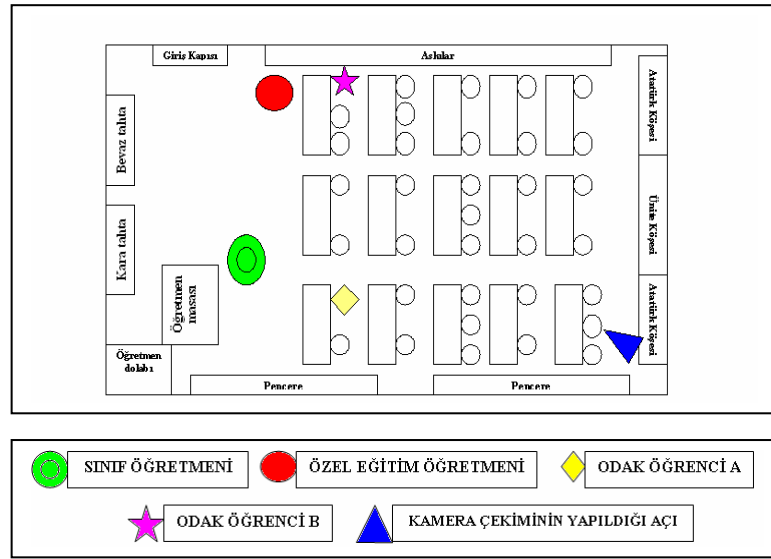
#### **4.2.10. Onuncu Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar**

Onuncu hafta için öğretmenler Salı günü Hayat Bilgisi dersinde ve Perşembe günü Türkçe dersinde bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelini kullanmaya karar vermişlerdir. Perşembe günü gerçekleştirilen derste öğretim yapan öğretmen rolünü özel eğitim öğretmeni üstlenmiştir. Uygulanan derslere ilişkin ayrıntılı bilgiler ve ardından bu derslerle ilgili yansıtma toplantısı ve izleyen haftanın planlanması aşağıda aktarılmıştır.

##### **4.2.10.1 Yirminci Ders (13.04.2004): Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli**

Şekil 48’de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 47. Yirminci derste sınıfın fiziksel koşulları**



Şekil 49'da işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan ders araç gereçleri görülmektedir.

**Şekil 48. Yirminci derste kullanılan ders araç gereçleri**



Salı günü gerçekleştirilen dersin içeriği **bitkilerin yararları** olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni sınıfı düzenlemeye çalışırken özel eğitim öğretmeni hazırladığı ders araç gereçlerini tahtaya asmıştır. Sınıf öğretmeni konuyu açıklayarak öğrencileri tahtaya kaldırmış ve resimler hakkında konuşmuştur. Anlatılanları özetleyerek zararlı olan bitkiler hakkında bilgi vermiştir. Özel eğitim öğretmeni bu sırada sorumlu olduğu öğrencileri dolaşarak dersi takip etmelerini sağlamaya

çalışmıştır. Daha sonra özel eğitim öğretmeni etkinlik kartlarını dağıtmış ve sınıf öğretmeni ile birlikte etkinlikleri yapan öğrencileri kontrol etmiştir (Video teyp kaydı, 13.04.2004, süre, 36').

Şekil 50'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı derste öğrencilere verilen etkinlik kartı görülmektedir.

### Şekil 49. Yirminci derste kullanılan etkinlik kartı

Ad, soyad: _____	Tarih: _____
Sınıf: _____	
Ders: _____	
1. Hangi bitkilerin tohumlarından yemek yaparsınız?	
_____	
_____	
2. Hangi bitkilerin meyvelerini yeriz?	
_____	
_____	
3. Hangi bitkilerin yapraklarını yeriz?	
_____	
_____	
4. Hangi bitkilerin gövdesinden besin olarak yararlanırsınız?	
_____	
_____	
_____	

13.04.2004 tarihinde yapılan işbirliği ile öğretim Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere verilen etkinlik kartları sonuçlarına göre; 32 öğrenci etkinlik kartını doldurmuş ve öğrenciler etkinlik kartında yer alan 4 soruya büyük oranda doğru yanıtlar vermişlerdir.

Şekil 51'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı derste odak öğrenci A ve B'ye verilen etkinlik kartı görülmektedir.

### Şekil 50. Yirminci derste odak öğrencilere verilen etkinlik kartı

Ad, soyad: _____	Tarih: _____
Sınıf: _____	
Ders: _____	
Yiyecek olarak yararlandığımız bitkiler hangileridir?	
_____	
_____	
_____	

Odak öğrenci A'ya diğer öğrencilerden farklı bir etkinlik kartı verilmiştir. Öğrenci etkinlik kartına doğru cevap vermiş fakat tarih yazmamıştır.

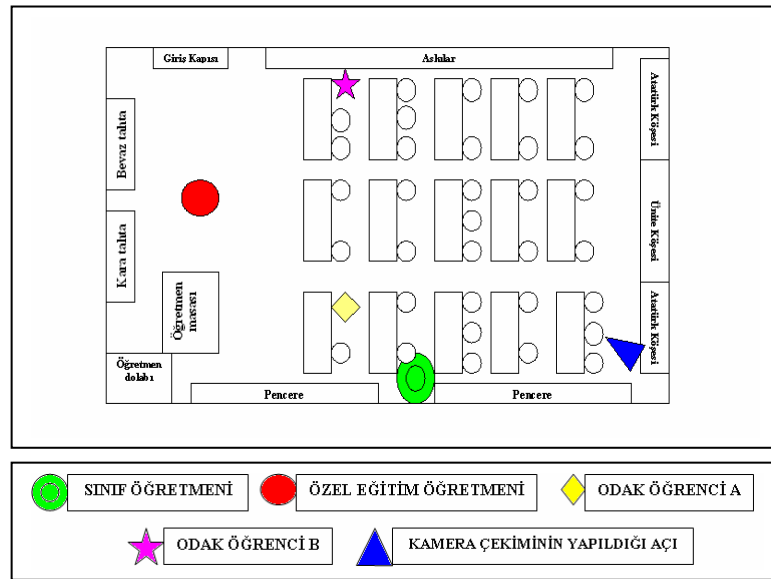
Odak öğrenci B'ye de aynı etkinlik kartı verilmiştir. Öğrenci etkinlik kartına doğru cevap vermiş fakat o da tarih yazmamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmenin hazırladığı ders araç gereçlerini etkili bir şekilde kullanmıştır (*Araştırmacı günlüğü, 13.04.2004, sayfa 121 – 122*). Dolayısıyla tüm öğrenciler derse katılmışlar ve özellikle odak öğrenci A sorulan sorulara doğru ve anlaşılır cevaplar vermiştir (*Araştırmacı günlüğü, 13.04.2004, sayfa 121 – 122*). Odak öğrenci A ve B etkinlik kartlarını yardımıyla tamamlayabilmişlerdir (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 20*).

#### 4.2.10.2. Yirmi birinci Ders (15.04.2004): Bir öğretim yapan (özel eğitim öğretmeni), bir yardımcı öğretmen modeli

Şekil 52'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 51. Yirmi birinci derste sınıfın fiziksel koşullar**



Şekil 53'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan ders araç gereçleri görülmektedir.



15.04.2004 tarihinde yapılan işbirliği ile öğretim Türkçe dersinde öğrencilere verilen etkinlik kartlarını 33 öğrenci yanıtlamıştır. Tüm öğrenciler 6'şar tekil ve 6'şar çoğul adları doğru olarak etkinlik kartlarına yazmışlardır.

Şekil 55'de odak öğrenci A ve B'ye verilen etkinlik kartı görülmektedir.

**Şekil 54. Yirmi birinci derste odak öğrenci A ve B'ye verilen etkinlik kartı**

Ad, soyad: _____		Tarih: _____
Sınıf: _____		
Ders: _____		
Aşağıda yer alan adları tek ve çoğul hallerine göre doğru kutulara yazın.		
Armut	Şeftaliler	Maydanoz
Domatesler	Elmalar	Pamuk
Tekil adlar		Çoğul adlar

Odak öğrenci A ve B'ye diğerlerinden farklı olarak daha az seçeneğin olduğu etkinlik kartı verilmiştir. Öğrenci A, 3'er tekil ve 3'er çoğul adı doğru olarak yazmıştır. Odak öğrenci B ise, dersin adını ve sınıfı yazmamıştır, tarihi de tam olarak yazmamıştır. Diğer yandan 3'er tekil ve 3'er çoğul adı doğru olarak yazmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ders etkili ve planlandığı gibi gerçekleşmiştir. Odak öğrenci A sorulan sorulara doğru ve anlaşılır cevaplar vermiştir (Araştırmacı günlüğü, 15.04.2004, sayfa 124). Odak öğrenci B ise öğretmen "tahtaya kalk" dediğinde ilk kez tahtaya kalkmış ve ders sonunda özel eğitim öğretmenine etkinlik kartlarını dağıtmasında yardım etmiştir. Ayrıca ders sırasında özel eğitim öğretmenin yaşadığı bir sorun, anlatırken ders araç gereçlerini asmak olmuştur. Sınıf öğretmeni bu durumu fark ederek, özel eğitim öğretmeni ders araç gerecini asarken anlatılanları tekrarlamıştır (İşbirlikçi öğretim ders planı, sayfa 21).

16 Nisan 2004 tarihinde sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni yansıtma toplantısını, müdür yardımcısı odasında saat 12:45 – 12:51 saatleri arasında gerçekleştirmişlerdir (*Araştırmacı günlüğü, 16.04.2004, sayfa 125*). Yansıtma toplantısında uygulanan işbirliği ile öğretim derslerinin video görüntülerinin özetleri incelenirken, ders süreçleri sınıf öğretmeni ile birlikte tekrar gözden geçirilmiştir. Bu toplantıda sınıf öğretmenine tez izleme komitesince genel olarak uygulamaların beğenildiği aktarılmıştır (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 118, satır 3598 – 3613*). Özel eğitim öğretmeni gerçekleştirdiği uygulamalarda daha rahat olduğunu dile getirmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 119, satır 3626 – 3639*). Özellikle odak öğrenci B'nin derse katılımı konusunda olumlu gelişmelerin olduğu paylaşılmıştır (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 119 – 120, satır 3640 – 3680*). Son olarak da özel eğitim öğretmeni sınıf öğretmenine günlüklerle ilgili bir problem yaşayıp yaşamadığını sormuş, sınıf öğretmeni her hangi bir sorun olmadığını belirtmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 121 – 122, satır 3715 – 3734*). Yansıtma toplantısı gerçekleştirildikten sonra işbirliği ile öğretim derslerine 23 Nisan haftası nedeniyle bir hafta ara verilmesi ve 22 Nisan 2004 tarihinde izleyen haftanın birlikte planlaması için toplantı yapılması kararlaştırılmıştır (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 120 – 121, satır 3681 – 3713*).

Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni Salı ve Perşembe günleri yapılacak derslerin içeriklerini görüşmüşler, derslerin amaçları da göz önünde bulundurularak birlikte planlama yapmışlardır. Bu süreçte ayrıca, işbirliği ile öğretim sürecinde kullanılacak olan modellere, derste kullanılacak araç – gereçlere karar vermişlerdir. Dolayısıyla bu toplantıda, Salı günü Türkçe dersinde 23 Nisan şiirinin ve Perşembe günü Türkçe dersinde 23 Nisan ünitesinin tekrarının ekip öğretimi modeli kullanılarak gerçekleştirilmesi planlanmıştır (*Birlikte Planlama Toplantısı, 119 – 120, satır 3660 – 3690*). Diğer yandan, sınıf öğretmeni Salı günü yapılacak olan derste kullanılacak araç gereçleri belirtmekte zorlanmıştı (*Araştırmacı günlüğü, 22.04.2004, sayfa 130*).

Ekip öğretim modelinin tercih edilmesinde birçok faktör göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar: (1) Dersin içeriği nedeniyle bu modele karar verilmiştir. (2) Hazırlanan ders araç gereçlerinin öğretmene nasıl kullanılacağını göstermek amaçlanmaktadır. (3) Ders içeriğinin özelliğinden dolayı modele karar



verilmiştir. (4) Perşembe günü gerçekleştirilecek derste farklı bir öğretim yöntemi kullanılması amaçlandığından, diğer bir deyişle öğrencilerin özelliklerinden dolayı bu modele karar verilmiştir.

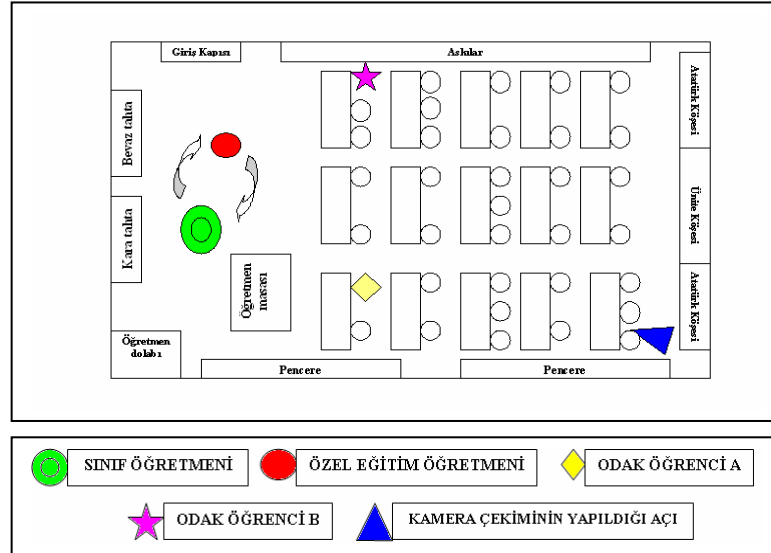
#### 4.2.11. On birinci Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar

Dokuzuncu haftada öğretmenler Salı ve Perşembe günleri Türkçe derslerinde ekip öğretimi modelini kullanmaya karar vermişlerdir. Uygulanan derslere ilişkin ayrıntılı bilgiler ve ardından bu derslerle ilgili yansıtma toplantısı ve izleyen haftanın planlanması aşağıda aktarılmıştır.

##### 4.2.11.1. Yirmi ikinci Ders (27.04.2004): Ekip öğretimi modeli

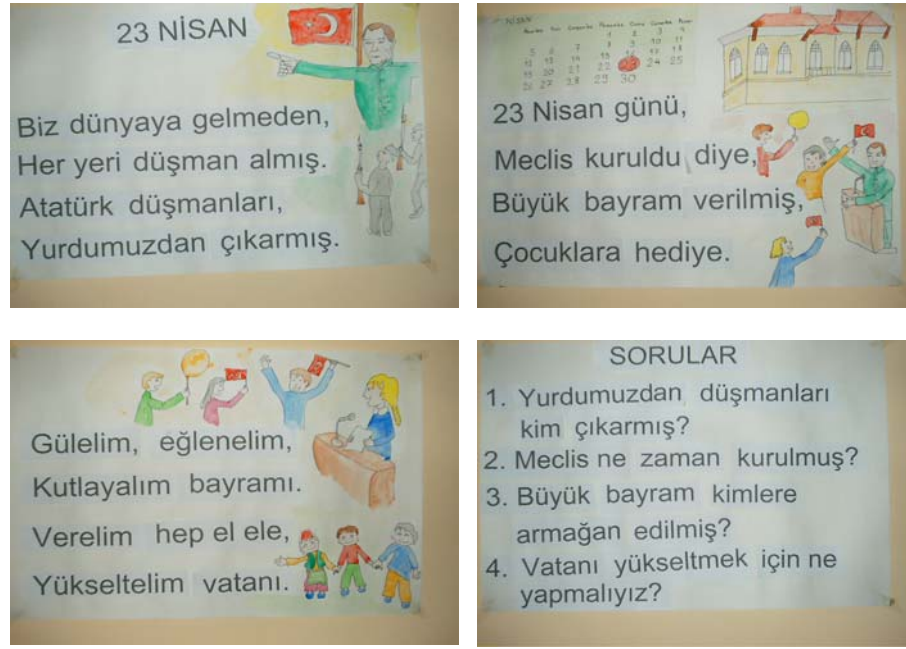
Şekil 56'da işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 55. Yirmi ikinci derste sınıfın fiziksel koşulları**



Şekil 57'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan ders araç gereçleri görülmektedir.

### Şekil 56. Yirmi ikinci derste kullanılan ders araç gereçleri



Salı günü gerçekleştirilen dersin içeriği **23 Nisan şiiri** olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni konuyu açıklayarak öğrencilerden şiiri sessizce okumalarını istemiştir. Özel eğitim öğretmeni tüm sınıfa şiiri koro halinde sesli olarak okutmuştur. Daha sonra ikişer satır olarak ayrı ayrı öğrencilere sesli olarak tekrar okutmuştur. Okumadan sonra resimler hakkında konuşarak şiiri tekrarlamıştır. Şiir ile ilgili soruları tahtaya asmış ve sınıf öğretmeni sorular sorarak cevaplanmasını sağlamıştır (Video teyp kaydı, 27.04.2004, süre, 22' 28").

Genel olarak değerlendirildiğinde, özel eğitim öğretmenin gerçekleştirdiği öğretim süreci etkili geçmiştir. Odak öğrenci A, sorulan sorulara doğru ve anlaşılır cevaplar vermiştir. Sınıf öğretmeni ise öğretim yaptığı sırada ders araç - gereçlerinden hiç yararlanmamış ve özel eğitim öğretmenin sorumlu olduğu öğrencilerin derse katılmaları için fırsat vermemiştir (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 22*).

27.04.2004 tarihinde işbirliği ile öğretim dersi sonunda öğrencilerden alınan ders hakkındaki görüşler alınmıştır. Buna göre:

Öğrencilerin 25'i (%75.75) "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında kendimi daha rahat hissediyorum" maddesine evet yanıtını, 1'i (%3.03) belki ve 5'i (%15.15) hayır yanıtlarını vermişlerdir.

Öğrencilerin 26'sı (%78.78) "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında konuyu daha iyi öğreniyorum" maddesine evet yanıtını, 3'ü (%9.09) belki ve 2'si (%6.06) hayır yanıtlarını vermişlerdir.

Aynı gün alınan öğrenci görüşlerindeki "Bugün yapılan derste neler öğrendin?" açık uçlu maddesine öğrencilerden; 16'sı (%48.48) 23 Nisan ile ilgili konu öğrendiklerini, 6'sı Atatürk ile ilgili konu öğrendiklerini, 4'ü (%12.12) vatanın nasıl kurtarıldığını öğrendiklerini, 3'ü (%9.09) Türkçe dersi yaptıklarını, 1'i (%3.03) ders işlediklerini ve 1'i (%3.03) ders çalışarak bazı şeyler öğrendikleri cevaplarını vermişlerdir.

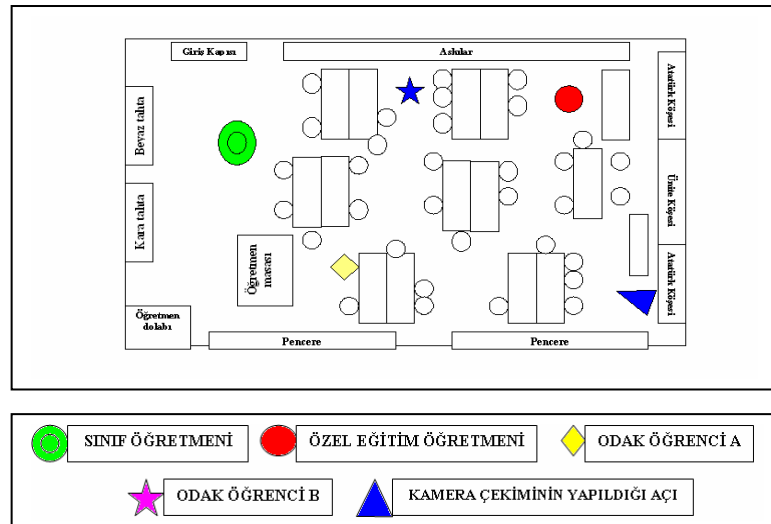
Odak öğrenci A ise; "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında kendimi daha rahat hissediyorum" ve "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında konuyu daha iyi öğreniyorum" maddelerine evet yanıtını vermiştir.

Odak öğrenci B de aynı maddelere evet yanıtlarını vermiştir.

#### 4.2.11.2. Yirmi üçüncü Ders (29.04.2004): Ekip öğretimi modeli

Şekil 58'de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

Şekil 57. Yirmi üçüncü derste sınıfın fiziksel koşulları



Perşembe günü işlenen dersin içeriği **23 Nisan ünitesinin tekrarı** olarak belirlenmiştir. Öncelikle özel eğitim öğretmeni grupları düzenleyerek görev dağılımlarını yapmış ve etkinlik posterleri ile yönergeleri dağıtmıştır. Bu sırada sınıf öğretmeni sınıf kontrolüne yardımcı olacakları anlatmıştır. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni grupları çalışırken kontrol etmişlerdir. Çalışmalar bitince grup başkanları çalışmalarını tanıtmışlardır. Özel eğitim öğretmeni birinci grubu seçmiştir (Video teyp kaydı, 29.04.2004, süre, 52' 07").

Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenin daha önce birlikte kararlaştırdığı halde sorumlu olduğu öğrencilerle ilgilenmek yerine rasgele öğrencilerle ilgilendiği görülmüştür. Ayrıca grupları çok fazla kontrol etmemiş ve grupların sıralarına oturup çalışmalarını izlemiştir. Odak öğrenci A ve B grup çalışmalarına katılmışlar ve görevlerini başarıyla yerine getirmişlerdir (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 23*).

Öğretmenin aniden ortaya çıkan sağlık problemi ve bu yüzden hastaneye gitmesi nedeniyle 30 Nisan 2004 tarihinde gerçekleştirilmesi gereken yansıtma ve birlikte planlama toplantıları gerçekleştirilememiştir (*Araştırma günlüğü, 30.04.2004, sayfa 139*). Ancak, 03 Mayıs 2004 tarihinde özel eğitim öğretmeni ile öğretmen görüşmüş, Salı günü Türkçe dersinde sınav yapılacağını ve Perşembe günü yine Türkçe dersinde sözlük çalışmasının işleneceği, bu derslerde de alternatif öğretim modelinin kullanılacağını planlamışlardır (*Araştırmacı günlüğü, 02.05.2004, sayfa 141*). Diğer yandan, özel eğitim öğretmeni tez izleme kararlarına uygun bir istasyon öğretimi daha yapmak istediğini belirtmiş, sınıf öğretmeni bunu kabul etmeyerek bunun zor olacağını ve sınav yapacağını belirtmiştir. Bunun yanında ders araç gereçlerini de kendisinin hazırlayacağını ifade etmiştir. Özel eğitim öğretmeni bunu yaparken odak öğrenci A ile B'yi dikkate alması gerektiğini belirtmiş, sınıf öğretmeni bu öğrenciler için ayrı sorular hazırlayacağını belirtmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 02.05.2004, sayfa 141*).

Bu model, tez izleme komitesi toplantısında, sınıf öğretmenin alternatif öğretime karşı olan olumsuz tutumunu yıkmak ve daha etkili bir uygulama gerçekleştirilmesi için, alternatif öğretim sırasında tüm ders boyunca iki öğrenci ile çalışıp, sınıftan ayırmak yerine birkaç grup öğrencinin dönüşümlü olarak

alınmasına ilişkin öneri dikkate alınarak uygulanmak istenmiştir. Ayrıca, derslerin içerikleri nedeniyle bu modele karar verilmiştir.

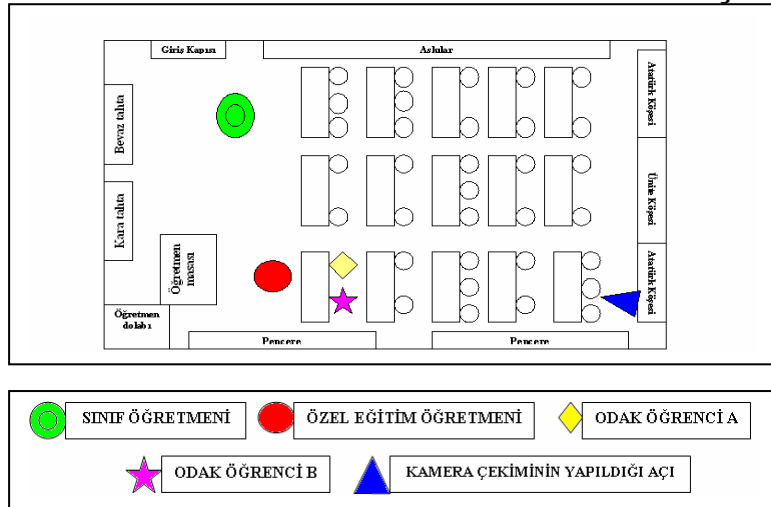
#### 4.2.12. On ikinci Hafta Gerçekleştirilen Uygulamalar

Onikinci haftada öğretmenlerin Salı ve Perşembe günleri Türkçe derslerinde bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelini kullanmaya karar vermişlerdir. Uygulanan derslere ilişkin ayrıntılı bilgiler ve ardından bu derslerle ilgili yansıtma toplantısı ve izleyen haftanın planlanması aşağıda aktarılmıştır.

##### 4.2.12.1. Yirmi dördüncü Ders (04.05.2004): Alternatif öğretim

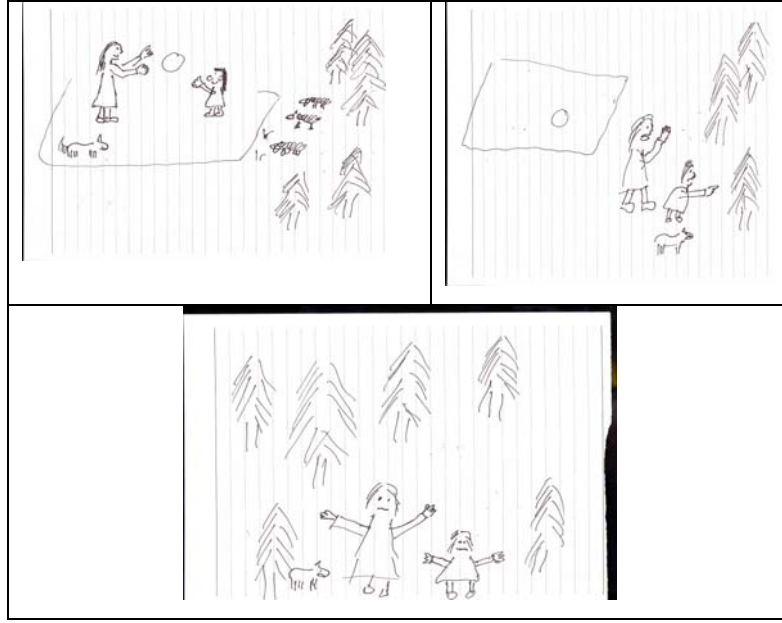
Şekil 59'da işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 58. Yirmi dördüncü derste sınıfın fiziksel koşulları**



Şekil 60'da işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan ders araç gereçleri görülmektedir.

**Şekil 59. Yirmi dördüncü derste kullanılan ders araç gereçleri**



Salı günü gerçekleştirilecek derste **sınav** yapılmasına karar verilmiştir. Dersin başında, son anda değişiklikten dolayı sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni yapılacaklarla ilgili konuşmuşlardır. Odak öğrenci A ve B yan yana oturtulmuştur. Özel eğitim öğretmeni sınav sorusunda yer alan öyküyü resimlendirmiş ve önce odak öğrenci A ve B'nin parçayı sessizce okumalarını istemiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 04.05.2004, sayfa 142 – 143). Bu sırada sınıf öğretmeni sınav kâğıtlarını dağıtmış ve öğrencilerden cevaplandırmaya başlamalarını istemiştir. Özel eğitim öğretmeni öğrencilerle hazırladığı sıralama kartları hakkında konuşmuş ve öğrencilerden soruları okuyup cevaplandırmalarını istemiştir. Sorularla ilgili sürekli destek vermiştir. Sınıf öğretmeni bu sırada sınıftaki öğrencilere anlamadıkları soruları açıklamıştır (Video teyp kaydı, 04.05.2004, süre, 34' 05").

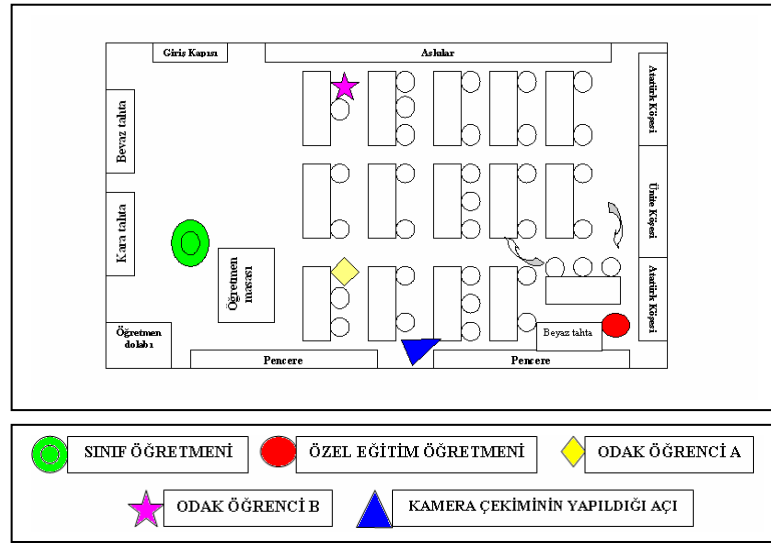
Genel olarak değerlendirildiğinde, planlama aşamasında ekip öğretime ve sınıf öğretmenin ders araç gereçlerini hazırlamasına karar verilmiş olmasına rağmen hazırlıklar yeterince yerine getirilmemiş, son anda birlikte alternatif öğretim modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu duruma göre, bugüne kadar uygulanan en etkili alternatif öğretim dersi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin dikkatleri ders boyunca hiç dağılmamıştır. Özel eğitim öğretmenin hemen dersten önce hazırladığı sıralama kartlarının öğrencilerin öyküyü

anlamalarında etkili olduğu düşünülmektedir (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 24*).

#### 4.2.12.2. Yirmi beşinci Ders (06.05.2004): Alternatif öğretim

Şekil 61’de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfın fiziksel koşulları görülmektedir.

**Şekil 60. Yirmi beşinci derste sınıfın fiziksel koşulları**



Perşembe günü gerçekleştirilecek olan dersin içeriği **sözlük** çalışmasıdır. Sınıf öğretmeni önce alfabede yer alan harfleri tahtaya yazmış ve öğrencilere okutturmuştur. Daha sonra alfabede yer alan ünlü ve ünsüz harfler hakkında ve sözlük kullanımı hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Bu sırada özel eğitim öğretmeni sorumlu olduğu öğrencilerin dersi takip etmelerini sağlamıştır. Daha sonra ise öğrencileri üçer üçer çağırarak daha önceden belirlediği kelimeleri sözlükten bulma çalışması yapmıştır. Bu sırada sınıf öğretmeni de aynı çalışmayı tüm sınıf ile birlikte gerçekleştirmiştir (Video teyp kaydı, 06.05.2004, süre, 38' 20'').

Genel olarak değerlendirildiğinde, birçok öğrenciyle üçerli gruplar halinde küçük grup öğretimi şeklinde gerçekleştirilmesi planlanan derste öğretmenin planlananın dışında daha uzun ders anlatması sadece iki üçerli grupla çalışılmasına neden olmuştur (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 25*). Sınıf öğretmeni derste tüm öğrencilere uygun bir uyarılama yapmamıştır. Özel eğitim

öğretmeni ise sınıf öğretmeninin anlattıklarını tekrarlayarak daha çok öğrenilen bilgilerin tekrar uygulanmasını sağlamaya çalışmıştır (*İşbirliği ile öğretim ders planı, sayfa 25*).

06.05.2004 tarihinde işbirliği ile öğretim dersi sonunda öğrencilerden alınan ders hakkındaki görüşlere göre;

Öğrencilerin 27'si (%81.81) "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında kendimi daha rahat hissediyorum" maddesine evet yanıtını ve 5'i (%15.15) hayır yanıtlarını vermişlerdir.

Öğrencilerin 27'si (%81.81) "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında konuyu daha iyi öğreniyorum" maddesine evet yanıtını, 4'ü (%12.12) belki ve 1'i (%3.03) hayır yanıtlarını vermişlerdir.

Aynı gün alınan öğrenci görüşlerindeki "Bugün yapılan derste neler öğrendin?" açık uçlu maddeye öğrencilerden; 18'i (%54.54) alfabe ve harfleri öğrendiklerini, ünlü ve ünsüz harfler işlediklerini, 8'i (%24.24) sözlükten kelime bulmayı öğrendiklerini, 2'si (%6.06) öğretmenin anlattıklarını öğrendiklerini, 1'i (%3.03) kelimelerle ilgi soru işlediklerini, 1'i (%3.03) çok güzel şeyler öğrendiğini ifade etmiştir.

Odak öğrenci A ise; "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında kendimi daha rahat hissediyorum" maddesine evet yanıtını vermiştir.

"Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında konuyu daha iyi öğreniyorum" maddesine evet yanıtını vermiştir. Bugün yapılan derste neler öğrendin açık uçlu maddesine ise "fal" yazmıştır.

Odak öğrenci B ise; "Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında kendimi daha rahat hissediyorum" maddesine evet yanıtını vermiştir.



“Gül öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında konuyu daha iyi öğreniyorum” maddesine evet yanıtını vermiştir. Bugün yapılan derste neler öğrendin açık uçlu maddeye ise “sönlük” (doğru cevap: “sözlük”) yazmıştır.

10 Haziran 2004 tarihinde son yansıtma toplantısı, müdür yardımcısı odasında, 12:43 ile 12:55 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yansıtma toplantısında uygulanan işbirliği ile öğretim derslerinin video görüntüleri izlenirken, ders süreçleri sınıf öğretmeni ile birlikte tekrar gözden geçirilmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 09.05.2004, sayfa 148*). Bu toplantıda genel olarak, yansıtma toplantısı yapılamayan önceki dersler, öğretmenin sağlık problemleri, derslerde kullanılan araç gereçler ve modeller hakkında konuşulmuştur. Sınıf öğretmenine şu anda sağlıkla ilgili herhangi bir problem yaşayıp yaşamadığı sorulmuş ve sınıf öğretmeni herhangi bir problemi olmadığını, kontrole gittiğini ifade etmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 123, satır 3735 – 3759*).

Sınıf öğretmeni derslerde kullanılan araç gereçleri beğendiğini ifade ederek, araç gereçler çoğaldığında çocukların ilgilerinin arttığını, bunun odak öğrenci A ve B için de söz konusu olduğunu vurgulamıştır (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 123 – 127, satır 3760 – 3888*). Öğretmen ayrıca şiirin işlendiği derste ilgili sorularla ve öğrencilerin cevaplandırmaları ile ilgili herhangi bir sorun olmadığını belirtmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 128, satır 3890 – 3921*). Gerçekleştirilmiş olan işbirliği ile öğrenme yönteminin uygulandığı ders ile ilgili olarak ise konunun yoğun ve soyut olduğu paylaşılmış ve özel eğitim öğretmeni öğrencilerin kendi düşüncelerine yönelik sorularda zorlandıklarını belirtmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 129, satır 3922 – 3953*).

Özel eğitim öğretmeni ders öncesinde sorumlu oldukları grupları bölme işlemini, sürecin daha etkili yürüyebilmesi amacıyla yaptığını açıklaması üzerine sınıf öğretmeni öğrencilerin bağımsız çalışmaları gerektiğini düşündüğünü o yüzden müdahale etmediğini dile getirmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 130, satır 3954 – 3985*). Sınavın yapıldığı ders sırasında kullanılan alternatif öğretim modeli de konuşulmuş ve sınıf öğretmenin de bu modeli olumlu bulduğu, sınavın gerçekleştirilmesi anlamında etkili bir ders olduğu paylaşılmıştır (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 131, satır 3986 – 4017*).

Özel eğitim öğretmeni sınavda sorumlu olduğu öğrencilere, düzeylerine uygun soruların sorulmamış olduğunu, zorlandıklarını iletmiştir. Sınıf öğretmeni bu durumu kabul etmiş ve zaten amacının odak öğrenci A'yı değerlendirmek değil, diğer öğrencilerden ayırmamak olduğunu belirtmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 10.05.2004, sayfa 149*). Odak öğrencilerin dışındaki öğrencilerle yapılan alternatif öğretim dersinin beklenenden uzun sürdüğü, diğer derse uzadığı ifade edilmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 132, satır 4018 – 4049*). Son olarak da özel eğitim öğretmeni artık uygulama sürecinin sona ermiş olduğunu ve izleyen haftalarda son verilerini toplayacağını belirtmiştir (*Yansıtma Toplantısı, sayfa 133, satır 4050 – 4058*).

Daha önce 08.05.2004 tarihinde tez izleme komisyonu toplanmış ve toplantıda “işbirliği ile öğretim yaklaşımının Türkiye şartlarına nasıl uyarlanacağını sorgulanması gerektiği, uygulama sonunda odak öğrencilerin aileleriyle yarı – yapılandırılmış görüşme yapılması, modellerin neden kullanıldığının açıklanması, öğretmen ile işbirliği süreci, öğretmenin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi, öğrencilerden tüm süreç ile ilgili genel görüş alınması, tez sürecinde araştırmacının kazanımlarının da önemli olduğu” ifade edilmiştir. Daha sonra, araştırma sürecinin uygulama aşamasının bittiğine karar verilmiştir (*Karar Defteri, 08.05.2004, sayfa 40 – 41*).

Sonuç olarak, 9 Şubat – 06 Nisan 2004 tarihleri arasında 25 işbirliği ile öğretim dersi gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci boyunca 14 saat, 28 dakika, 17 saniye süreyle ders gerçekleştirilmiş ve videotayp kayıtları yapılmıştır. Dersler genel olarak her hafta Salı ve Perşembe günleri, sadece bir kez olmak üzere Cuma günü gerçekleştirilmiştir. Bu derslerde 13 kez bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeli kullanılmıştır. Bu modellerden 10 derste öğretim yapan öğretmen sınıf öğretmeni, 3 derste de özel eğitim öğretmeni olmuştur. Derslerde 6 kez alternatif öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu derslerden 4'ü odak öğrenci A ve B'ye, 2'si özel gereksinimleri olmayan öğrencilere verilmiştir. Beş kez de ekip öğretimi modeli, bir kez de istasyon öğretim modeli ile ekip öğretim modeli aynı ders içerisinde kullanılmıştır. İşbirlikçi öğretim, 17 kez Türkçe dersinde, 4 kez de Hayat Bilgisi dersinde uygulanmıştır. İşbirlikçi öğretim dersleri

ortalama 35 dakika sürmüştür. Ayrıca yapılan uygulamalarla ilgili olarak sınıf öğretmeni ile 11 yansıtma ve 11 birlikte planlama toplantısı gerçekleştirilmiştir.

Uygulama süreci sonlandırıldıktan sonra araştırmacı işbirliği ile öğretim yaklaşımını incelemeye yönelik verileri toplamıştır. Toplanan verilerden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

### **4.3. Uygulama Süreci Sonunda Toplanan Verilerden Elde Edilen Bulgular**

Uygulama sürecini ayrıntılı olarak aktardıktan sonra uygulama sonrası, işbirliği ile öğretim yaklaşımını incelemeye yönelik veriler toplanmıştır. Bunlar öğretmen ile uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşmeye, uygulama süreci sonunda işbirliği ile öğretim hakkında öğrenci görüşlerine, öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin performans düzeylerine, hata analizlerine, odak öğrencilerin aileleri ile görüşmelere ve öğretmenin tükenmişlik düzeyine ilişkin bulgulardır.

01.06.2004 tarihinde öğretmen ile yapılan ikinci yarı – yapılandırılmış görüşmede öğretmenin dile getirdiği konular aşağıda aktarılmıştır.

#### **4.3.1. Öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen bulgular**

Öğretmen, uygulanmış olan işbirliği ile öğretim yaklaşımı sırasında sınıfta aynı anda iki öğretmenin bulunmasına, yaklaşımın uygulanabilirliğine, bu yaklaşımdan beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığına ve işbirliği ile öğretim yaklaşımının gerekliliğine ilişkin görüşlerini ifade etmiştir.

##### **4.3.1.1. Öğretmenin sınıfta aynı anda iki öğretmenin bulunması ile ilgili görüşleri**

Öğretmene özel eğitim öğretmenin sınıfında bulunması ile ilgili ne düşündüğü sorulduğunda, özel gereksinimli öğrencilerin olduğu “sınıflarda uygulanması açısından gayet olumlu olduğunu” düşündüğünü “hiç olumsuz düşünmediğini” (sayfa 71, satır 2364 – 2385) ve öğrencilerin gelişimlerini sağlayacak bir yaklaşım olduğunu düşündüğünü ve ek olarak, bu çalışmaya hiçbir zaman ters bakmadığını dile getirmiştir (sayfa 69, satır 2310 – 2313).

İşbirlikçi öğretim yaklaşımının uygulanması ile ilgili olarak “sınıfta iki kişi var, siz ders anlatıyorsunuz, kolay değildir, “kendimi zaten rahatsız hissetmedim” ve “gayet rahattım” (sayfa 65, satır 2176 – 2193) demiştir.

#### **4.3.1.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanabilirliği**

Öğretmen işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin olarak “valla uygulanabilir mi orasını bilemiyorum ama biraz zor uygulanacağını tahmin ediyorum” demiş çünkü Milli Eğitim Bakanlığı’nın her sınıfa iki öğretmeni göndermeyeceğini düşündüğünü ifade etmiştir (sayfa 68 – 69, satır 2278 – 2304).

#### **4.3.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımı ile beklentilerin karşılanıp karşılanmadığına ilişkin görüşleri**

Öğretmen işbirliği ile öğretim yaklaşımından beklentilerine ilişkin soruya “benim hiçbir beklentim olmamıştı, çünkü çocuklardaki sorunları tahmin edebildiğim için” “sadece bu süreci yaşayalım, görelim sonuçta ne olursa biz de onu anlayalım demiştik”, “bugün o noktadayız zaten” ve “çocukları gayet iyi tahlil edebildiğim için, hiçbir zaman bir beklentim olmadı” (sayfa 67, satır 2229 – 2260) demiştir. Ayrıca, “beklentim olsaydı o zaman derdim ki ben şunu beklemiştim de bunu görmedik, bunu yaşamadık deyebilirdim, gayet rahat, olumlu şekilde geçti diye düşünüyorum” (sayfa 68, satır 2262 – 2276) ifadesinde bulunmuştur.

#### **4.3.3. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının gerekliliğine ilişkin görüşleri**

Öğretmen kendisi açısından işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanmasına ihtiyacı olmadığını belirtmiş fakat odak öğrenci A’nın, böyle bir desteğe “ihtiyacı var her zaman için” (sayfa 48, satır 1591 – 1597) ifadesinde bulunmuştur. Odak öğrenci A ve B için işbirliği ile öğretim gibi uygulamalara gereksinimleri olduğunu çünkü “eksikliklerinin çok fazla” olduğunu dile getirmiş ama diğer öğrencilerin zaten “anlama kapasitelerinin” (sayfa 46 – 47, satır 1541 – 1581) iyi düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

#### **4.3.4. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının başarısı ve yararlarına ilişkin görüşler**

Öğretmen işbirliği ile öğretim yaklaşımının başarısı ve yararlarına ilişkin olarak çeşitli görüşler açıklamıştır.

##### **4.3.4.1. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının başarısına ilişkin görüşleri**

Öğretmene işbirliği ile öğretim sürecinin başarısı hakkında ne düşündüğü sorulduğunda bunun “çok zor bir soru olduğunu” ve “öğrenmenin bir” süreç ve “birbirine bağlantılı” (Sayfa 44, satır 1464 – 1485) olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışma sıklığı ile ilgili olarak “sizinle haftada iki kere çalışma yaptık, sadece birer ders yaptık” (sayfa 45, 1487 – 1495) diyerek bu soruya cevap vermenin zor olduğunu dile getirmiştir. Diğer yandan öğretmen “çocuklar için değişik bir ortam, değişik bir deneme, değişik bir çalışmaydı ve ne bileyim fena geçmedi” (sayfa 45, satır 1497 – 1506) cevabını vermiştir.

##### **4.3.4.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının yararına ilişkin görüşler**

Öğretmene işbirliği ile öğretim yaklaşımının yararlı olduğunu düşünüp düşünmediği sorulduğunda, “elbetteki yani böyle araç gereçlerin çoğaltılması, sınıfta ikinci bir öğretmenin, değişik bir anlatımın yararlı olacağını her zaman ben, düşünmüştümdür. Yani bir öğretmenin tahtada anlatırken diğerinin onlarla tek tek ilgileniyor elbetteki başarılı olacaktır” (sayfa 45, satır 1507 – 1515) cevabını vermiştir. Öğretmen ayrıca “sınıfta tek öğretmen tahtada anlatıyor konuyu” ve tüm öğrencileri değerlendiremediğini ama ikinci bir öğretmenin “orada tüm öğrencilerle” (sayfa 46, satır 1517 – 1536) ilgilendiğini ve tüm öğrencileri değerlendirebileceğini belirtmiştir.

İşbirlikçi öğretimin sınıf uygulamaları açısından “elbetteki faydalı” olduğunu “ama uzun bir süre” gerektiğini bu faydanın “kısa sürede olacağını” (sayfa 69, satır 2314 – 2329) düşünmediğini dile getirmiştir.

#### **4.3.5. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının modelleri hakkında görüşler**

Öğretmene istasyon öğretimi ve ekip öğretimi modelleri hakkındaki düşünceleri sorulduğunda, modelleri zaten yıllardır kullandığını ve “öğrencilerin bu çalışmalara çok fazla ilgi” (sayfa 40, satır 1311 – 1325) duyduklarını ifade etmiştir. Ekip öğretimi modeli ile ilgili olarak ayrıca, “benim konuyu anlatıp, arkasından sizin ipuçları göstermeniz fena değildi, iyi idi” (sayfa 41, satır 1342 – 1355) demiştir.

Öğretmen alternatif öğretim modeli ile ilgili olarak ise “sizin ayrı olarak sınıfın köşesinde olmanız, ona pek taraftar olmadım” (Sayfa 41, satır 1327 – 1340), alternatif öğretim modelinin dışında tüm modellerin “çok verimli olduğunu düşünüyorum” (sayfa 41, satır 1357 – 1368), “sınavda etkili uygulandı, bu yüzden tüm modellerin uygulanabilir olduğunu” (sayfa 73, satır 2446 – 2453) düşündüğünü belirtmiştir.

Hangi modelin daha etkili olduğu sorulduğunda “şu etkiliydi diyemem çünkü o anki derse göre, programa göre, çocukların durumuna göre avantaj ve dezavantajları vardı modellerin, hepsinin uygulanabilirliği vardı derslerin içerisinde” (sayfa 71 – 73, satır 2387 – 2444) demiştir.

#### **4.3.6. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanmasında planlamanın gerekliliğine ilişkin görüşleri**

Öğretmen birlikte planlama ile ilgili olarak “yani elbetteki birlikte ders veriliyorsa, dikkatli bir planın yapılması lazım” (sayfa 36, satır 1200- 1205) ve “birlikte çalışma ortamında, planlama kimin ne yapacağını belirlememiz açısından önemli yoksa sınıfa kimin ne yapacağını belli olmadığı bir sınıfta ders işlenmez” (sayfa 37, satır 1209 – 1224) diyerek, planlamanın tüm süreci etkili bir hale getirme açısından çok önemli olduğunu dile getirmiştir (sayfa 39, satır 1283 – 1309).

#### **4.3.7. İşbirliği ile öğretimde kullanılan ders araç – gereçleri hakkında görüşleri**

Öğretmen işbirliği ile öğretimde kullanılan ders araç gereçler hakkında “ders araç gereçleri çocukların çok hoşlarına gitti” cevabını vermiş (sayfa 38, satır 1246 – 1255) ve “yapılan resim çalışmaları, yazıların büyütülmesi, o elbette ki yani daha faydalı oldu” (sayfa 37, satır 1226 – 1237) açıklamasını yapmıştır. Ayrıca, ders araç gereçlerinin sadece odak öğrenci A ve B için değil “bütün öğrencilere için araç gereçler ne kadar bol olursa ders o kadar daha verimli oluyor” (sayfa 39, satır 1277 – 1281) demiştir.

Odak öğrenci A'nın ders araç gereçleri ile ilgili olarak “büyük yazılar ile okuması daha kolaylaşıyor” (sayfa 38, satır 1259 – 1266), “zaten o tür ders araç gereçlerine ihtiyacı var” (sayfa 50, satır 1666 – 1682) şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Yalnız bazı ders araç gereçlerinin odak öğrenci A için “ağır” (sayfa 50, satır 1650 – 1665) olduğunu ifade etmiştir.

#### **4.3.8. İşbirliği ile öğretim sürecinde kullanılan öğretim yöntemleri**

Öğretmen “işbirliği ile öğrenme zaten biz konularımızı tekrar ediyorduk ve anlatıyorduk yani o bizim zaten yaptığımız bir işti” (sayfa 53, satır 1771 – 1784) demiştir. Bu çalışma “bizim daha önce küme çalışması dediğimiz” çalışmalar şeklinde (sayfa 55, satır 1838 – 1850) demiştir. Ayrıca, “küme çalışmalarında herkes kendine bir sorumluluk aldı, bunun ise çocukların daha çok hoşlarına gittiğini, çalışmaların öğrencilerin “kendilerine güvenleri” açısından ve konuyu tekrar etmeleri açısından” yararlı olduğunu, çünkü bu süreçte “araştırarak öğrendiklerini ve kendilerinin karar verdiğini” (sayfa 54 – 55, satır 1786 – 1830) vurgulamıştır. Öğretmen bu çalışmanın çocukların bir arada çalışmayı öğrenmeleri açısından önemli olduğunu ancak günümüzde konuların yoğunlaşması ve eğitimin “ezberci” (sayfa 56, satır 1852 – 1870) hale gelmesi nedeniyle bu tür yöntemleri artık uygulamadıklarını dile getirmiştir.

#### **4.3.9. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının odak öğrencilere olan etkisi hakkında görüşler**

Öğretmen işbirliği ile öğretim yaklaşımının odak öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarına ilişkin görüşlerini de ifade etmiştir.

##### **4.3.9.1. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının odak öğrenci A'ya etkisine ilişkin görüşleri**

Öğretmen işbirliği ile öğretim yaklaşımını, odak öğrenci A açısından “diğer arkadaşlarıyla bir iş yapması, kendisine güven ve kişilik kazanması açısından” (sayfa 41 – 42, satır 1369 – 1392) etkili olarak gördüğünü belirterek öğrencinin derse katılımının arttığını, daha fazla dinlediğini belirtmiş ve bunun sonucu olarak “daha başarılı oldu, daha aktif oldu, diye düşünüyorum yani” (sayfa 89, satır 2977 – 2987) demiştir.

##### **4.3.9.2. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının odak öğrenci B'ye etkisine ilişkin görüşleri**

Öğretmen odak öğrenci B ile ilgili olarak işbirliği ile öğretim sırasında “sınıftan ayıran çalışmalar dışında, gruplar içinde çalıştığını görmek çok güzeldi” demiştir. Öğrenciye böylece kişilik kazanma fırsatı verildiğini ve “biz özürlüüz, biz ayırız” (sayfa 41 – 42, satır 1369 – 1392) düşüncesinin engellendiğini vurgulamıştır.

#### **4.3.10. İşbirliği ile öğretim hakkında öğretmen ve ailelerin düşüncelerine ilişkin görüşleri**

Öğretmen işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması süreci hakkında öğretmen arkadaşlarının ve ailelerinin düşüncelerine ilişkin görüşlerini de ifade etmiştir.



#### **4.3.10.1. Öğretmen arkadaşların düşüncelerine ilişkin görüşleri**

Öğretmen, işbirliği ile öğretim uygulamaları sırasında öğretmen arkadaşlarının yapılan uygulamaları merak ettiklerini, “kamerayla bir sınıfta ders anlatmanın çok zor olduğunu” söylediklerini ancak olumlu veya olumsuz bir yorum yapmadıklarını dile getirmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin, “size çok yardımcı olduğumu söylediler” (sayfa 77 – 78, satır 2574 – 1616) ve başka kimsenin böyle bir uygulamaya destek vermeyeceğini dile getirdiklerini ifade etmiştir.

#### **4.3.10.2. Ailelerin düşüncelerine ilişkin görüşleri**

Ailelerin düşüncelerine ilişkin olarak öğretmen ilk etapta bilgilendirme toplantısında, okul yöneticisinin de yanlış yönlendirmeleri ile “farklı beklentiler” oluştuğunu, “ama sonra” gerçekte neler yapılacağını anladıklarını belirtmiştir. Bu süreçte aile beklentilerinin gerçekçi olması için ek açıklamalar yaptığını dile getirmiştir, “zaten ondan sonra hiçbir soru gelmedi ki, yani bizim çocuklarımız, şöyle mi, böyle mi diye bir soru gelmedi” (sayfa 78 – 80, satır 2618 – 2688) demiştir.

#### **4.3.11. Öğretmenin işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması sürecinde yaşadığı sorunlar**

Öğretmen uygulama sırasında yaşadığı sorunlara ilişkin olarak “yaşadığım problemler hepsi kişiseldi o yüzden hiç yansıtmadım” (sayfa 63, satır 2092 – 2100) demiş ancak yine de planlama toplantılarına erken gelmek zorunda olduğundan bunun kendisi için bazen sorun olduğunu çünkü çocuklarını evde bırakmak zorunda kaldığını belirtmiştir (sayfa 59 – 62, satır 1967 – 2077).

Ayrıca, “dört, beş gün önceden benden şey plan istiyorsunuz, yani o da kolay bir şey değil çünkü bir de günlük plan yapmak esastır”, “bu günün akşam eve giderseniz ertesi günü yazarsın ama siz benden dört beş günden önce istediniz, onları sorun olarak görürsek sorundur tabii” ifadesinde bulunmuştur. Öğretmen teknolojiden yararlandığı için bu planları verebildiğini yoksa planları kastederek “onları size veremeyecektim” demiştir. Ama bunları kendi kişisel problemleri

olarak algıladığı için hiçbir zaman yansıtmadığını dile getirmiştir (sayfa 65, satır 2112 – 2175).

Günlük yazmanın ne tür problemler yarattığı ile ilgili olarak “eve gidiyorum bir ev halkı var, sınıfa gidiyorsunuz 35 tane çocuk var, o yorgunluğun arasında günlük yazmak bir sorun, zaten plan yazmak bir sorun, zaman alıyor, yoruyor” (sayfa 64, satır 2102 – 2110) demiştir.

Son olarak ise, “kamera karşısında ders” (sayfa 92, satır 3265) vermenin kolay olmadığını vurgulamıştır. Öğretmen “herkes sizin o anda yaptığınızı görüyor, belki eleştirebilir belki beğenmeyebilir, zaten bir sorundur bu”, ama “çalışmaya olumlu baktığım için, sınıfta öyle sıkılma falan olmadı, gayet de rahattım” (sayfa 66, satır 2194 – 2217) demiştir.

#### **4.3.12. Öğretmenin daha etkili uygulamalar için önerileri**

Öğretmen böyle bir çalışmanın daha uzun bir dönemde yapılması gerektiğini düşündüğünü belirtmiş ve “en azından birinci sınıfta, böyle bir çalışmaya gireceksiniz, beşinci sınıfta bu çalışmadan çıkacaksınız, yani öyle kesintili sürelerle falan başarılı olacağını düşünmüyorum” açıklamasında bulunmuştur. Ayrıca, “uzun bir süreçte, sürekli takip edilmesi gereken bir olay diye düşünüyorum” demiş, daha sık toplantılar yapılması gerektiğini belirterek “yani programlar yani her şey dört dörtlük olması lazım” (sayfa 70, satır 2330 – 2346) ifadesini kullanmıştır.

“Böyle bir uygulamayı yapacak bir ekip gelip sizden fikir alsa ne önerirsiniz?” sorusuna ise “ben sadece yaşadıklarımı anlatabilirim ama fikir veremem gibi geliyor, yani o fikir verebilmek için o eğitimle ilgili bir çok şeyleri bilmek lazım, bilmediğim konuda fikir veremem gibi geliyor, o yüzden ama ha şu nasıl yaptınız derlerse ben yaptıklarımızı anlatacağım, bizim yaptıklarımızı anlatmaktan başka ileriye gidemem yani” (sayfa 81 – 82, satır 2756 – 2790) demiştir.

#### 4.3.13. Öğretmenin tekrar uygulama ile ilgili görüşleri

Öğretmene böyle bir uygulamayı tekrar kabul edip etmeyeceği sorulduğunda ise “zorunluluksa kabul ederim, yani böyle bir şey çıkarsa kabul ederim başka bir çaresi yok, böyle bir şeye olumsuz bakmam” (sayfa 86, satır 2880 – 2890); “özellikle olsun veya olmasın diye bir fikir yürütemem”, “ama deseler ki böyle bir yöntem çıkarılsın, bu böyle uygulanacak denildiği zaman da çok kötüyümüş demem” (sayfa 87, satır 2917 – 2941) demiştir.

#### 4.3.14. Sürecin öğretmene katkıları

Öğretmene işbirliği ile öğretim sürecinin kendisine olan katkısı sorulduğunda “valla bu zaten yaptığımız çalışmalar, biz yıllardır yaptığımız şeyler olduğu için yani bana çok yabancı değillerdi, onları katkı olarak pek bir şey düşünmedim” (sayfa 73, satır 2454 – 2470); “ama tabi sizin yaptığınız araç gereçler, getirdiğiniz araç gereçler sınıf için daha eğlenceli” ve daha eğitici olduğunu düşünüyorum” (Sayfa 75, satır 2472 -2480) demiştir.

Ayrıca, “ya sınıfta ben değişik bir öğretmen değildim, siz ilk geldiğinizde de ben öyleydim, öncesinde de ben öyleydim” diyerek süreçte kendisi açısından yeni bir şey kazanmadığını vurgulamıştır (sayfa 73 – 76, satır 2454 – 2572).

Öğretmene her hafta yapılan yansıtma toplantılarının kendisine bir katkısının olup olmadığı sorulduğunda ise “ben zaten, her zaman kendi kendimize değerlendirdiğim için, mesela, onu sürekli yapmamız da gerekir diye düşünüyorum.” (sayfa 76, satır 2555 – 2572) cevabını vermiştir.

#### 4.3.15. Öğretmene göre araştırmacıya katkıları

Öğretmen araştırmacıya “yani sizin bizim sınıfımızda olmamız veya farklı gruplara ders vermeniz sizin için bir, ne diyelim mesleki gelişme, tecrübedir bir başka sınıfa yine bir çalışan için gitsin yine bu kadar terlemeyeceksiniz” (sayfa 90, satır 3002 – 3020) demiştir.

Özel eğitim öğretmeninin uygulamalarıyla ilgili olarak “ilk dersinizde aynı kişilere beş defa görev vermişsiniz, hep aynı isimleri falan” “o yüzden böyle bir çalışmayı farklı bir okulda yaptığınızda daha kendinize güveniniz olur” (sayfa 91, satır 3222 – 3260) ifadesinde bulunmuştur.

#### 4.4. Uygulama sonunda alınan öğrenci görüşleri

İşbirlikçi öğretim yaklaşımının uygulandığı, sürecin başında toplanması planlanmış fakat derslerin sonunda yetiştirilmemesi nedeniyle düzenli olarak toplanamamış olan derslere yönelik öğrenci görüşleri sürecin sonunda tekrar alınmıştır. Aşağıda uygulama süreci sonunda alınan öğrenci görüşleri görülmektedir.

**Tablo 2. İşbirliği ile öğretim hakkında uygulama süreci sonunda özel gereksinimleri olmayan öğrencilerin görüşleri**

	<b>Her zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
1. Gül öğretmen ile Hasan öğretmen birlikte ders yaptıklarında daha iyi öğreniyordum.	31 (%93.9)	1 (%3)	-
2. Gül öğretmen ile Hasan öğretmen birlikte ders yaptıklarında kendimi sınıfta daha rahat hissediyordum.	32 (%97)	-	-
3. Gül öğretmen ile Hasan öğretmen birlikte ders yaptıkları derste kullandıkları ders araç gereçleri ile daha iyi öğreniyordum.	32 (%97)	-	-
4. Gül öğretmen ile Hasan öğretmenin birlikte anlattıkları derslerdeki konuları daha iyi hatırlayabiliyordum.	29 (%87.9)	2 (%6.1)	1 (%3)
5. Gül öğretmen ile Hasan öğretmenin birlikte yaptıkları derslere zevkle katılmak istiyordum.	31 (%93.9)	1 (%3)	-

	<b>Her zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
6. Artık A derse daha çok katılıyor ve konuşmasını daha iyi anlıyorum.	29 (%87.9)	2 (%6.1)	1 (%3)
7. Artık B derse daha çok katılıyor ve konuşmasını daha iyi anlıyorum.	9 (%27.3)	22 (%66.7)	1 (%3)
8. Gül öğretmen ile Hasan öğretmen birlikte ders yaptıklarında arkadaşlarımla daha iyi ilişkiler kurdum.	29 (%87.9)	3 (%9.1)	-
9. Gül öğretmen ile Hasan öğretmenin birlikte ders yapmalarını istiyorum.	32 (%97)	-	-

Öğrencilerin açık uçlu soruya ilişkin yanıtları incelendiğinde, 8'i "grup çalışmalarını" çok sevdiklerini ve 12'si "resimleri ve resim yapmayı" çok sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin işbirliği ile öğretim sürecine yönelik olarak dersler, ders araç gereçleri hakkında büyük oranda olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler, işbirliği ile öğretim derslerinde daha iyi öğrendiklerini ve sürekli katılmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin, büyük oranda odak öğrenci A'nın artık derse daha çok katıldığını ve onu daha iyi anladıklarını belirttikleri görülmektedir. Odak öğrenci B'nin derse katılımı ve anlaması konusunda ise büyük oranda "bazen" cevabını verdikleri görülmektedir. Son olarak ise derslerde en çok resim yapmayı sevdiklerini dile getirmişlerdir.

Odak öğrencilerin de işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması süreci ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrenciler bu formları bağımsız ve yazılı olarak doldurmuşlardır. Odak öğrenci A'nın görüşlerine aşağıda yer verilmektedir.

**Tablo 3. İşbirliği ile öğretim hakkında uygulama süreci sonunda odak öğrenci A'nın görüşleri**

	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Gül öğretmen ile Hasan öğretmen birlikte ders yaptıklarında daha iyi öğreniyordum.	X		
2. Gül öğretmen ile Hasan öğretmen birlikte ders yaptıklarında kendimi sınıfta daha rahat hissediyordum.		X	
3. Gül öğretmen ile Hasan öğretmen birlikte ders yaptıkları derste kullandıkları ders araç gereçleri ile daha iyi öğreniyordum.	X		
4. Gül öğretmen ile Hasan öğretmenin birlikte anlattıkları derslerdeki konuları daha iyi hatırlayabiliyordum.	X		
5. Gül öğretmen ile Hasan öğretmenin birlikte yaptıkları derslere zevkle katılmak istiyordum.	X		
6. Artık B derse daha çok katılıyor ve konuşmasını daha iyi anlıyorum.		X	
7. Gül öğretmen ile Hasan öğretmen birlikte ders yaptıklarında arkadaşlarımla daha iyi ilişkiler kurdum.	X		
8. Gül öğretmen ile Hasan öğretmenin birlikte ders yapmalarını istiyorum.	X		

Odak öğrenci A'nın formda yer alan açık uçlu soruya ise yanıt vermediği gözlenmiştir.

Görüldüğü gibi, odak öğrenci A işbirliği ile öğretim derslerinde daha iyi öğrendiğini, derslere katılmak istediğini ve dersleri daha iyi hatırladığını belirtmiştir. Ayrıca, derslerde arkadaşları ile daha iyi ilişkiler kurduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan, odak öğrenci B'nin derslere daha çok katılması ve konuşmasının anlaşılabilirliği konusunda bazen yanıtını vermiştir.

**Tablo 4. İşbirliği ile öğretim hakkında uygulama süreci sonunda odak öğrenci B'nin görüşleri**

	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Gül öğretmen ile Hasan öğretmen birlikte ders yaptıklarında daha iyi öğreniyordum.	X		
2. Gül öğretmen ile Hasan öğretmen birlikte ders yaptıklarında kendimi sınıfta daha rahat hissediyordum.	X		
3. Gül öğretmen ile Hasan öğretmen birlikte ders yaptıkları derste kullandıkları ders araç gereçleri ile daha iyi öğreniyordum.	X		
4. Gül öğretmen ile Hasan öğretmenin birlikte anlattıkları derslerdeki konuları daha iyi hatırlayabiliyordum.	X		
5. Gül öğretmen ile Hasan öğretmenin birlikte yaptıkları derslere zevkle katılmak istiyordum.	X		
6. Artık A derse daha çok katılıyor ve konuşmasını daha iyi anlıyorum.	X		
7. Gül öğretmen ile Hasan öğretmen birlikte ders yaptıklarında arkadaşlarımla daha iyi ilişkiler kurdum.	X		
8. Gül öğretmen ile Hasan öğretmenin birlikte ders yapmalarını istiyorum.	X		

Odak öğrenci B açık uçlu maddeye “resimler” yanıtını vermiştir.

Görüldüğü gibi odak öğrenci B, derslerde daha iyi öğrendiğini, kendisini daha rahat hissettiğini, konuları daha iyi hatırlayabildiğini ve derslere zevkle katıldığını belirtmiştir. Odak öğrenci A'nın derslere katılımı ve konuşmasını anlamasına da olumlu cevap veren odak öğrenci B, ayrıca derslerde arkadaşları ile daha iyi ilişkiler kurduğunu belirtmiştir.

#### 4.5. Öğretmen görüşüne göre öğrenci performansları

Uygulama süreci sonunda ayrıca yine öğretmen görüşüne dayalı olarak, uygulamaya hazırlık aşamasında da uygulanmış olan öğrenci performanslarını belirleme formu uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 5. Uygulama süreci öncesi ve sonrası özel gereksinimleri olmayan öğrencilerin öğretmen görüşüne göre performans düzeyleri ortalamaları**

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
<b>Türkçe Dersi</b>	43.49	67.94
<b>Hayat Bilgisi</b>	51.81	63.66

Tabloda da görüldüğü gibi, öğretmen görüşüne göre Türkçe dersi kontrol listesinden tüm öğrencilerin toplam 70 maddelik listeden aldıkları puan ortalaması 67.94'dür. Hayat Bilgisi dersi kontrol listesinden tüm öğrencilerin toplam 72 maddelik listeden aldıkları puan ortalaması 63.66'dır.

**Tablo 6. Uygulama süreci öncesi ve sonrası odak öğrenci A'nın öğretmen görüşüne göre performans düzeyleri**

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
<b>Türkçe Dersi</b>	17	49
<b>Hayat Bilgisi</b>	18	33

Tabloda da görüldüğü gibi, Türkçe dersi kontrol listesinden odak öğrenci A'nın, toplam 70 maddelik listeden aldığı toplam puan 49'dur. Hayat Bilgisi dersi kontrol listesinden ise toplam 33 puan almıştır.



**Tablo 7. Uygulama süreci öncesi ve sonrası odak öğrenci B'nin öğretmen görüşüne göre performans düzeyleri**

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
<b>Türkçe Dersi</b>	5	39
<b>Hayat Bilgisi</b>	-	32

Tabloda da görüldüğü gibi, odak öğrenci B, Türkçe dersi kontrol listesinden odak öğrenci B, toplam 70 maddelik listeden 39, Hayat Bilgisi dersi kontrol listesinden ise 32 puan almıştır.

#### **4.6. Uygulama sonunda öğrencilerin defter incelemeleri**

Uygulama sürecinden sonra toplanan defterler incelendiğinde ise uygulama süreci öncesinde karşılaşılan yazım hatalarına rastlanmamıştır.

Bu süreçte odak öğrencilerin defterleri ile ilgili olarak elde edilen bulgular aşağıda aktarılmıştır:

Odak öğrenci A'nın Türkçe defteri incelendiğinde en çok hatayı, cümle başında yer alan kelimelerin ve özel isimlerin baş harflerini küçük yazma konusunda yaptığı belirlenmiştir. Diğer yandan büyük oranda kelimeleri bitişik yazdığı tespit edilmiştir.

Odak öğrenci B'nin Türkçe defteri incelendiğinde, en çok hatayı kelimelerin içinde harfleri eksik yazması konusunda yapmış olduğu belirlenmiştir. Bu hatanın haricinde önemli düzeyde hataya rastlanmamıştır.

#### **4.7. Odak öğrenci A'nın BEP izleme çizelgesi sonucu**

Odak öğrenci A'nın uygulama sürecine hazırlık aşamasında hazırlanmış olan "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" uygulama süreci boyunca "BEP İzleme Formu" ile izlenerek değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, odak öğrenci A'nın BEP'i

ölçüt alınarak uygulama sürecinde ve sürecin sonunda performans gelişimine ilişkin bulgular elde edilmiştir:

Odak öğrenci A'nın birinci ay (09.03.2004) BEP izleme formundan elde edilen bulgularına göre, iletişim becerilerine ilişkin olarak BEP'de yer alan hedefleri açısından ortak ilgi ve göz ilişkisi kurma, öğretmen ve arkadaşlarını dinleme ile sınıf rutinlerini takip etme hedeflerinde gelişmeler gösterdiği bulunmuştur.

İletişim becerilerindeki bu gelişmelerin tersine sınıfta gerçekleştirilen tüm etkinliklere katılma, dinlediklerini anlama ve sözel yönergeleri doğru olarak yerine getirme alanlarında yetersizlikler yaşamaya devam ettiği gözlenmiştir. Ayrıca, anlama sorularını doğru cevaplama halen güçlükler yaşadığı da belirlenmiştir.

Öğrencinin konuşmanın akıcılığı ve anlaşılabilirliği konusunda, yaşantılarını anlatmada gelişmeler gösterdiği diğer yandan sözcük dağarcığı alanında, "evet", "hayır", "doğru", "yanlış" cevaplı sorulara doğru cevap vermekte halen güçlükler yaşadığı belirlenmiştir. Aynı güçlükleri, "kim?", "neden?", "nasıl?", "nerede?" gibi soruları cevaplandırmakta da yaşamaktadır.

Türkçe dersi açısından bakıldığında, verilen bir metni harf atlamadan, anlaşılır şekilde okuma ve metinle ilgili sorulara doğru olarak cevap vermede yetersizlikler yaşadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, büyük küçük harfleri doğru olarak yazmada ve noktalama işaretlerini doğru olarak kullanmada halen güçlükler yaşadığı gözlenmiştir. Hayat Bilgisi dersinde ise, yakın çevresi ve hava durumu ile ilgili konularda sorunlar yaşadığı belirlenmiştir.

Odak öğrenci A'nın ikinci ay (30.04.2004) BEP izleme formundan elde edilen bulgulara göre, birinci izlemede güçlükler yaşadığı sınıfta gerçekleştirilen tüm etkinliklere katılma, dinlediklerini anlama, sözel yönergeleri doğru olarak yerine getirme ve anlama becerilerinde gelişmeler göstermiş olduğu belirlenmiştir.

Öğrencinin konuşmanın akıcılığı ve anlaşılabilirliği konusunda, sözcük dağarcığında gelişmeler olduğu ancak "evet", "hayır", "doğru" cevaplı ayrıca,

“yanlış” ve “kim?”, “neden?”, “nasıl?”, “nerede?” gibi soruları cevaplandırmakta sorulara doğru cevap vermekte halen güçlükler yaşadığı belirlenmiştir.

Türkçe dersi açısından bakıldığında, verilen bir metni harf atlamadan ve anlaşılır şekilde okumada başarılı olduğu gözlenmiştir. Diğer yandan, metinle ilgili sorulara doğru olarak cevap vermede yetersizlikler yaşadığı belirlenmiştir.

Birlikte büyük küçük harfleri doğru olarak yazmada gelişmeler gözlenmiş fakat noktalama işaretlerini doğru olarak kullanmada halen güçlük çektiği gözlenmiştir. Hayat Bilgisi dersinde ise, yakın çevresi ve hava durumu ile ilgili konularda gelişmeler gösterdiği belirlenmiştir.

Odak öğrenci A'nın ikinci ay (15.06.2004) BEP izleme formundan yararlanılarak gerçekleştirilen bireysel değerlendirmeden elde edilen bulgulara göre, öğrencinin iki kez gerçekleştirilen izlemelerde gösterdiği gelişmelere ek olarak, öğrencinin “evet”, “hayır”, “doğru”, “yanlış” cevaplı sorulara doğru cevaplar verdiği belirlenmiştir. Diğer yandan, “kim?”, “neden?”, “nasıl?”, “nerede?” gibi soruları cevaplandırmakta halen güçlükler yaşadığı görülmüştür.

Türkçe dersinde ise metinle ilgili sorulara doğru olarak cevap vermede gelişmeler gösterdiği belirlenmiştir.

Bireysel değerlendirme sonucunda öğrencinin noktalama işaretlerinden, virgül ve soru işaretlerini doğru olarak kullandığı ancak ünlem işaretini doğru olarak kullanmakta halen güçlükler yaşadığı belirlenmiştir.

#### **4.8. Odak öğrencilerin aileleri ile gerçekleştirilen görüşmeler**

Uygulama sürecinin sonunda odak öğrenci A'nın annesi ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencinin annesi uygulama öncesine göre öğrencinin akademik başarısı açısından büyük farkların olduğunu belirtmiş ve konuşması ile ilgili olarak “daha anlaşılır konuşuyor” ifadesinde bulunmuştur. Ayrıca öğrencinin daha iyi dinleyip,

konuşulanları anladığını dile getirmiştir. Çalışma sürecinde öğrencinin daha iyi ve anlaşılır yazdığını belirtmiştir. Öğrencinin sorumluluklar alıp bunları yerine getirmesinin çok sevindirici olduğunu ifade etmiştir. Derslere daha çok katıldığını, dinlediğini ve anladığını gözlemlediğini dile getirmiştir

Araştırma sürecinde öğrencinin daha önce hiç yapmadığı ödev yazmaya başladığını, daha okunaklı ve hatasız yazdığını vurgulamıştır. Hatta yaptıklarını daha bağımsız yapmaya başladığını ve “artık hiç yardım” istemediğini dile getirmiştir. Anlama ve konuşmada da gelişmelerin olduğunu, eskiden sadece “ödev” dediğini ama artık “ödevimi yaptım”, “ödev yok” gibi ifadeler kullandığını belirtmiştir. Sınıfta kullanılan ders araç gereçlerinin başarı için önemli olduğunu vurgulamıştır.

Uygulama sürecinin başında araştırmacının sadece odak öğrenci A için geldiğini sandığını ama sürece tüm çocukların katıldığını gördüğünü belirtmiş ve “bence daha güzel oldu, böylece birlik oldu A açısından ayrılık olmadı.” şeklinde açıklama yapmıştır. (Bunun bir yararı da, sınıftaki diğer öğrencilerin velilerinin kendi çocuklarının da sürece dahil olduğunu gördüklerinden, uygulamaya daha olumlu bakmaları olduğudur.) Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin hepsinde büyük farklılıklar olduğunu ve bunları diğer ailelerin kendisi ile sık sık paylaştıklarını belirtmiştir.

Uygulamadan önce sınıf öğretmenin verdiği ödevlerin öğrenci için çok ağır olduğunu, bunları yapamadığını ifade etmiş ancak öğretmenin de artık ödevleri kolaylaştırdığını daha iyi yol gösterdiğini eklemiştir. Diğer yandan araştırmacının sınıf öğretmenin “yükünü azalttığını, öğretmenin rahatladığını” belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni ile ilgili olarak birinci sınıftan itibaren kendisine ve odak öğrenci A'ya çok destek verdiğini ama çok yorulduğunu, uygulama sürecinde ise daha rahat görüldüğünü ve kendisinden daha az yardım istediğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenin artık öğrenci ile ne yapacağım demesi yerine, neler yapabileceğime ilişkin öneriler vermesinin önemli bir gelişme olduğunu dile getirmiştir.

Uygulama sürecinde yaşadığı sorun olarak da öğrencinin süreçte yüz felci geçirmesinin hem dersler hem de konuşması açısından olumsuz etkileri olduğunu vurgulamıştır.

Uygulama sürecinin sonunda odak öğrenci B'nin annesi ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Odak öğrenci B'nin en önemli gelişmelerinden birisini, öğrencinin eskiden okula gelmek istemediği, ama araştırmacı sınıfa geldiğinden beri okula daha istekli geldiği şeklinde açıklamıştır. Öğrencinin artık “okulu sevmeye” başladığını belirtmiştir. Ek olarak, sınıfa gelmesi ile öğrencinin akademik başarısının da arttığını, sınavlardan daha yüksek puanlar aldığını belirtmiştir. Öğrencinin, okulda yapılanları eskiden hiç anlatmadığını ama artık çok büyük bir istekle evde anlattığını dile getirmiştir. Derslere olan ilgisinin arttığını ve özellikle daha iyi okuduğunu ve okuma hatalarının azaldığını belirtmiştir.

Diğer yandan, öğrencinin artık kendisini daha iyi ifade ettiğini, arkadaşlarıyla daha iyi iletişim kurmasına rağmen halen sınıfta onu “dışlayan” arkadaşlarının olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, okulda öğrencinin “zarar verici davranışlarının” azaldığını dile getirmiştir.

Sınıf öğretmeninin öğrenci ile daha çok ilgilendiğini ve daha az şikayet ettiğini düşündüğünü dile getirmiştir. Sonuç olarak, uygulamaların daha da devam etmesini istediğini böylece daha başarılı olacağını düşündüğünü belirtmiştir.

#### **4.9. Öğretmenin tükenmişlik düzeyi**

Öğretmene uygulanan tükenmişlik düzeyini belirlemeye yönelik ölçek incelendiğinde öğretmenin duygusal tükenme alt ölçeğinden 9 puan, duyarsızlaşma alt ölçeğinden 1 puan ve kişisel başarı alt ölçeğinden 7 puan aldığı belirlenmiştir.

Dolayısıyla, sınıf öğretmeninin duygusal tükenme alt ölçeğinden, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçeklerinden yüksek puan aldığı görülmektedir.

#### 4.10. Öğretmen Günlüğü

Sınıf öğretmeni uygulama sürecinin ilk dönemlerinde günlük yazmasına ilişkin bir defter ve kalem verilmiş olmasına rağmen günlük yazamadığını belirtmiştir. Bunun üzerine öğretmene daha kısa zaman ayırarak doldurabileceği bir form hazırlanmıştır. Uygulama süreci sonunda öğretmen, 16.03.2004 – 27.04.2004 tarihleri arasında gerçekleştirilen 10 derse ilişkin günlük formu doldurmuştur.

Öğretmenin günlük formu incelendiğinde, tüm maddelere evet cevabını verdiği görülmüştür. Buna göre, öğretmen derslerin ve işbirliği ile öğretim yaklaşımı modellerinin tüm öğrenciler açısından yararlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, derslerde yapılan sınıfın fiziksel düzenlemesi, yapılan uyarlamaların, kullanılan öğretim yöntemlerinin, ders araç gereçlerinin ve gerçekleştirilen etkinliklerin tüm öğrenciler açısından uygun olduğunu ifade etmiştir. Son olarak ise, derslerde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin de tüm öğrenciler açısından uygun olduğunu belirtmiştir.

Diğer yandan, öğretmenin formda yer alan işbirliği ile öğretim yaklaşımının daha etkili uygulanmasına yönelik önerilere ilişkin açık uçlu maddeye hiç cevap vermediği gözlenmiştir.

## BÖLÜM V

### 5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma süreci boyunca toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular, olası nedenleri ve doğurguları açısından alanyazınla karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, işbirliği ile öğretim derslerinin planlanması, işbirliği ile öğretim derslerinin uygulanması ve işbirliği ile öğretim derslerinin değerlendirilmesi boyutlarında ele alınarak tartışılmıştır. Her bir boyutun altında tartışma sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, öğrenciler ve aileleri ile ilgili bulgular, süreçte yaşanan sorunlar şeklinde ele alınmış ve bu sorunların çözümüne yönelik izlenen stratejiler aktarılmıştır.

#### 5.1. İşbirliği ile Öğretim Derslerinin planlanması

Özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamalarında destek hizmetler önemli bir unsurdur. Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması sürecinde, genel eğitim sınıflarında bulunan özel gereksinimleri olan ve olmayan öğrenciler ile sınıf öğretmenine sunulan destek hizmetlerin temel olarak kaynak oda, sınıf öğretmenine danışmanlık ve işbirliği ile öğretim yaklaşımları olduğu belirtilmektedir. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının son yıllarda yaygınlaşarak uygulandığı vurgulanmaktadır (Bauwens ve Hourcade, 1991a; Zigmond, 2001). İşbirlikçi öğretimle ilgili yürütülen çalışmalarda, işbirliği ile öğretim yaklaşımının başarısı için planlama toplantılarının önemli olduğu belirtilmiş ve bu toplantılara haftada en az 30 dakika ayrılması gerektiği önemle vurgulanmıştır (Beirne-Smith ve Smith, 1997; Chiang, 1999; Dieker, 2001; Hazlett, 2001; Replin, 1999; Sage, 1995; Yoder, 2000; Welch, 2000; Walther-Thomas, 1997). Bu araştırmada, sınıf öğretmeni öğretim derslerini planlama toplantılarında, izleyen haftaların günlük planlarını düzenli olarak sunmuş ve özel eğitim öğretmeni ile

gerçekleştirilecek derslere ilişkin ayrıntılı bilgiler vermiştir (Örneğin, 27.01.2004 ve 09.04.2004 Planlama Toplantıları).

İşbirliği ile öğretim derslerini planlama toplantılarında sınıf öğretmeni ayrıca, ders içerikleri, öğretim yöntemleri, özellikle ders araç gereçleri ve değerlendirme yöntemlerinin uyarlanması konularında çaba göstermiş ve sık sık öneriler vermiştir. Bu bulgu, sınıf öğretmenin, başarı için sınıfında özel gereksinimli olan öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlama yapmanın önemini kavramış olduğunu ve deneyimlerini ortaya koyduğunu düşündürmektedir. Öğretmen deneyimleri ile uygulama sürecine katkıda bulunmuştur. Bu bulgu, Regnier (1998) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ortaya konan işbirliği ile öğretim yaklaşımını uygulayan genel eğitim öğretmenlerinin ders süreçlerinde gerçekleştirdikleri uyarlamaların etkili öğretimi sağladığını düşünmeleriyle ve gereksinim duyduklarında tek başlarına uyarlama yapmalarıyla örtüşmektedir. Ayrıca işbirliği ile öğretim yaklaşımının, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere uygun ders hazırlama ve uygulama boyutlarında mesleki gelişim sağladığını ortaya koyan çalışmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Bassette, 1999; Berry ve diğr., 1996; Choi, 2004; Davis – Wiley ve Cozart, 1998; Hagopian ve diğr., 1996; Keefe ve Moore, 2004; Kreimeyer ve diğr., 2000; Pugach ve Wesson, 1995; Regnier, 1998; Scheetz, 1994; Shields, 1997; Tohmposon, 2001; Trent, 1998; Trent ve diğr., 2003; Walther – Thomas'ın, 1997; Ward, 2003; Westberg, 2001).

Sınıf öğretmenin bu çabalarıyla uygulama sürecinin başarısı açısından çok yönlü faydalar sağlanmıştır. Bunlardan birisi, derslerin içeriklerinde, hedeflerinde, kullanılacak ders araç gereçlerinde, tüm öğrenciler ve özellikle özel gereksinimleri olan öğrenciler için yapılacak uyarlamalara, hangi işbirliği ile öğretim modelinin uygulanacağına, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına ve derslerin nasıl değerlendirileceğine ayrıntılı olarak karar verilebilmesidir. Bir diğeri ise, özel eğitim öğretmeni olarak araştırmacının derslere nasıl hazırlanması ve neler hazırlaması gerektiği ve rol - sorumluluklarını bilmesi açısından kendisini rahat hissetmesi ve hazırlıklarını bilinçli yapabilmesi şeklindedir.



Planlamanın ayrıntılı olarak yapılmasının öğrencilere olan yararlarına bakıldığında ise, öğrencilerin tümünün ayrıntılı olarak planlanan derslere, içerik ve ders araç gereçlerinin öğrencilerin özelliklerine uyarlanması nedeniyle derslere daha istekle katıldıkları ve daha başarılı oldukları söylenebilir (Örneğin, 14. ve 22. dersler). Bunun nedeni her aşamanın ayrıntılı olarak, tüm öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak planlanmış olması şeklinde açıklanabilir.

Eğitim öğretim sürecinin başarısında ve öğretmenin işbirliği ile öğretim sürecinde önemli olan problem çözmeye yönelik önemli katkılardan da söz edilebilir. Öğretmen planlama toplantılarında, ders sürecinde ve sonrasında ortaya çıkabilecek problemlerin çözümlerine yönelik sık sık önerilerde bulunmuştur. Ayrıca, bu süreçte zaman zaman davranış problemlerinin çözümlerine ilişkin de farklı stratejiler önermiştir. Özellikle davranış problemlerinin çıkabileceği derslerde, iki öğretmenin de eğitim öğretim etkinliklerinde eşit sorumluluklara sahip oldukları ekip öğretimi modelini ve öğrencilerin küçük gruplarda çalışabilecekleri işbirliği ile öğrenme yöntemini uygulamayı önermiştir. Öğretmen, işbirliği ile öğrenme yönteminin kullanıldığı derslerde öğrencilerin görev tanımlarının açık olmadığını ve bu yüzden bazı öğrencilerin sürece aktif katılmadıklarını gözlediğini belirtmiş ve tanımların daha açıklayıcı olması gerektiğini önermiştir. Öğretmen, öğrenci çalışma gruplarının sayısının artırılmasını önermiş ve böylece öğrencilerin küçük gruplarda daha etkin görev alabileceklerini belirtmiştir. Uygulama sürecinin başarısına yönelik problem çözme becerilerinde işbirliğine girmiş ve bu çabalarında küçük de olsa gelişmeler gözlenmiştir.

Derslerin planlanması süreçlerinde bu olumlu durumların aksine bazı sorunlar da yaşanmıştır. Bu sorunların en önemlilerinden biri, uygulama sürecinde, ünite sonlarında öğretmenin planlarını kullandığı yayınevının yeni ünite planlarını ulaştırmakta gecikmiş olmasıdır (Örneğin, 08.03.2004 ve 26.03.2004 Planlama Toplantıları). Bu durumlarda, yeni planlara ulaşamayan öğretmen, planlama toplantısında, izleyen haftanın planlarını, derslerin içeriğini vermekte zorlanmıştır.

Derslerin planlanması süreçlerinde yaşanan her iki sorun nedeniyle, planlama toplantılarında ele alınan dersin hedeflerine, kullanılacak işbirliği ile öğretim modeline, hazırlanacak ders araç gereçlerine, öğretim yöntemlerine ve dolayısıyla başarının nasıl değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin kararları işbirliği ile vermeyi engellemiş ve bilgi paylaşımının yeterli düzeyde yapılmasını engellemiştir.

İşbirliği ile öğretim uygulamasının başarısı için planlama toplantılarına yeterli düzeyde zaman ayırmanın önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Antia, 1999; Berry ve diğr., 1996; Bonnie, 2001; Dieker, 2001; Hazlett, 2001; Keefe ve Moore, 2004; Key, 2000; Kreimeyer ve diğr., 2000; Luckner, 1999; Monahan ve diğr., 1997; Replin, 1994; Street ve Bennett, 1997; Smith ve Dlugosh, 1999; Thompson, 2001; Weiss ve Lloyd, 2002; Yoder, 2000; Vesay, 2001; Ward, 2003; Weichel, 2001; Welch, 2000). Bu çalışmada, öğretmenin özellikle planlama toplantılarına zaman zaman yeterli zaman ayırmaması sürecin etkililiğine yönelik en önemli sınırlılıktır. Aynı durum, daha etkili planlama ve beraberinde uygulamalar için önemli olan yansıtma toplantıları için de söylenebilir. Bu durumun, etkili işbirliği için gerekli olan ayrıntılı planlama yapılmasını engellediği düşünülmektedir. Öğretmenin yeterli zaman ayırmamasının yanında zaman zaman planlama toplantılarını iptal etmesi, haber vermeksizin gelmemesi ya da geç gelmesi gibi davranışları da, birlikte planlama toplantılarını olumsuz etkilemiştir (Örneğin, 13.02.2004, 20.02.2004 ve 09.04.2004 Planlama Toplantıları). Bu bulguyu destekleyecek şekilde, alanyazında uygulamalara zaman ayırmamanın süreçte yaşanan en önemli sorunlardan birisi olduğu belirtilmektedir (Berry ve diğr., 1996; Buckley, 2004; Trump ve Hange, 1996; Walther – Thomas, 1997).

Bu olumsuzluklar araştırmacının, özel eğitim öğretmeni olarak, zaten özellikle uygulama süreci başında genel eğitim programının içeriği konusunda zorluklar da yaşıyor olması nedeniyle genel eğitim programı ve sınıfta öğretim konusunda kendisini yetersiz hissetmesine neden olmuştur. Öğretmen ile planlama toplantılarında yaşanan sorunlar ders hazırlıkları ve uyarılma çalışmalarında araştırmacıya oldukça zor durumlar yaşatmıştır. Bunun, araştırmacının uzun süreli sınıf deneyimi olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Alanyazında

gerçekleştirilen çalışmalarda özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim programının içeriği ve uygulanması hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları öne sürülmektedir (Keefe ve Moore, 2004; Weiss ve Llyod, 2002). Antia (1999), özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim programında ve genel eğitim sınıfında kullanılabilecek öğretim teknikleri hakkında ek bilgilere gereksinimleri olduğunu vurgulamaktadır.

Planlamanın etkili şekilde gerçekleştirilemediği bu derslerde öğrenciler açısından olumsuzluklar yaşanmış olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle (örneğin, 3. ders) bu derslerde öğrencilerin derse olan ilgilerinin az olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu özellikle odak öğrenciler açısından incelendiğinde öğrenciler uygun planlanmamış derse katılmakta zorlanmışlardır.

Araştırma sürecinde zaman zaman karşılaşılan bu sorunların çözümüne yönelik, geçerlik komitesi üyeleri ile iletişim kurulmuş ve önerileri alınmıştır. Uygulama süreci ilerledikçe özel eğitim öğretmeni olarak araştırmacının deneyimlerinin de artması sayesinde kullanılacak modele, ders araç gereçlerine ve uyarlama stratejilerine tek başına karar vermek zorunda kalmıştır. Diğer yandan, araştırmacı özel eğitim öğretmeni olarak bu çalışmada dersleri daha etkili hale getirmek ve yaşanan sorunların (özellikle öğretmen tarafından açık bilgi verilmediğinde, planlama toplantıları yapılmadığında) olumsuz etkilerini azaltmak için duruma göre sınıf içinde daha pasif rol üstlenmesini sağlayan bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelini ya da sınıf öğretmeninden bağımsız olarak içerik ve hedefleri belirleyerek planlama yapabileceği alternatif öğretim modelini (örneğin, 5., 6. ve 7. dersler) tercih etmiştir. Araştırmacının, süreçte bu tür kararları verebilmesinde araştırmacının eylem araştırması şeklinde desenlenmiş olması etkili olmuştur. Böylece araştırma sürecinin her adımında ortaya çıkan problemlerin çözümüne yönelik geçerlik komitesinin de katkıları ile kararlar verebilmiş, bu kararları uygulamaya çalışmış ve sonuçlarını değerlendirerek atacağı adımları belirleyebilmiştir.

Derslerin planlanması ile ilgili yaşanan bu sorunlara rağmen işbirliği ile öğretim derslerini planlama ile ilgili olarak, öğretmen uygulama süreci sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede, işbirliği ile öğretim sürecinde planlamanın

önemine de değinmiş, özellikle iki öğretmenin aynı anda sınıfta olduğu uygulamalarda planlamanın çok dikkatli yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, planlamanın sürecin etkililiği açısından çok önemli bir faktör olduğunu da eklemiştir. Öğretmen yaşanan sorunların nedenini de, evden her zaman erken çıkamadığı, çünkü çocuklarını yalnız bırakmadığı şeklinde açıklamıştır. Bu bulguda da görüldüğü gibi, aslında öğretmen işbirliği ile öğretim sürecinde derslerinin işbirliği ile planlanmasının öneminin farkında olmuş ancak kendi kontrolü dışındaki problemleri nedeniyle zaman zaman sorunların yaşanmasına neden olmuştur.

Özellikle planlama toplantıları ile ilgili olarak yaşanan bu sorunların bir nedenin de, öğretmenin tükenmişlik düzeyi olduğu düşünülmektedir. Öğretmene uygulanan tükenmişlik düzeyini belirleme ölçeğinde yer alan duygusal tükenme alt boyutunda tükenmişlik düzeyi yüksek bulunmuştur.

## **5.2. Planlanan derslerin uygulanması**

Planlanan işbirliği ile öğretim derslerinin uygulanması boyutunda ise sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, öğrenciler ve aileler açısından olumlu yönlerin ortaya çıkmasıyla birlikte zaman zaman sorunların yaşandığı durumlarda olmuştur.

Sınıf öğretmeni, işbirliği ile öğretim derslerinde çoğunlukla planlama toplantılarında alınan kararlara uygun davranışlarda bulunmuş, rol ve sorumluklarını yerine getirmiştir (11. ve 19. dersler). İşbirliği ile öğretim yaklaşımının modelleri açısından incelendiğinde ise, ekip öğretiminin uygulandığı derslerde rollerini eksiksiz olarak yerine getirmiştir. Bununla birlikte, işbirliği ile öğrenme yönteminin kullanıldığı derslerde rol ve sorumluluklarını karar verildiği gibi yerine getirdiği gözlenmiştir (8. ve 22. dersler). Bu bulguyu destekleyecek şekilde, uygulama sürecinin sonunda yapılan görüşmede öğretmen işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı süreçte kullanılan modellere ilişkin istasyon ve ekip öğretimi modellerinin öğrencilerin ilgilerini çektiğini ve kendisinin de bu modelleri beğendiğini vurgulamıştır. Ekip öğretimi modelinde kendisinin dersi önce anlatmasının ve daha sonra özel eğitim

öğretmeninin ipuçlarını göstermesinin etkili olduğunu bildirmiştir. Bu bulgular, modellerin uygulandığı derslerden önce etkili bir planlamanın gerçekleştirildiğini düşündürmektedir.

Süreçte sınıf öğretmenin sınıf içi uygulamalarında odak öğrenciler dahil tüm öğrencilerin ders sürecine etkin katılımını sağladığı, daha somut ve etkili dönütler verdiği gözlenmiştir. Bu gelişmelere, özel eğitim öğretmenin hazırladığı ders araç gereçlerinin öğrencilerin dikkatlerini çekmesinin ve öğrencilerin derse olan ilgilerinin artmasını sağlamasının neden olduğu düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenin iyi model olduğu söylenebilir. Ek olarak, sınıf öğretmeni ders sonlarında öğrencilere verilen etkinlik kartlarını izlemiş, gereksinim duyanlara yardım etmiştir.

Öğretmen uygulama sürecine başlamadan önce ve sürecin başlangıcında odak öğrenci A'yi anlamadığından ve kendini ona anlatamadığından yakınmış olmasına karşın, uygulama sürecinde bu yakınmayı hiç dile getirememiştir. Bu bulgunun, sınıf öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerle etkili öğretim gerçekleştirme konusunda mesleki gelişim gösterdiğine işaret ettiği düşünülebilir. Bununla birlikte Magiera ve Zigmond (2005) bu bulgunun aksine, işbirliği ile öğretim uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere daha az ilgi gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

İşbirliği ile öğretim sürecinin başlangıcında, sınıf öğretmenin, özel eğitim öğretmenin hazırladığı ders araç gereçlerini kullanmakta zorlandığı ancak uygulama süreci ilerledikçe ders araç gereçlerini daha etkili olarak kullandığı gözlenmiştir. Bu gelişmenin, öğretmen ile her hafta gerçekleştirilen yansıtma toplantılarında yürütülen derslere ilişkin görüşlerin sürekli tartışılmasının ve öğretmenin sınıfta kullanılan ders araç gereçlerinin öğrenmedeki etkisini görmesinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Sage'in (1995), öğretmenlerin uygulamalarını birlikte planlamalarının ve uygulamalarına yönelik yansıtma yapmalarının, işbirliği ile öğretim sürecinin etkililiği açısından önemli bir faktör olduğunu gösteren çalışması bu düşünceyi desteklemektedir.

Özel eğitim öğretmeni olarak yetişmiş olan araştırmacı, uygulama rol ve sorumluluklarını planlama toplantılarında verilen kararlar doğrultusundaki yerine getirmeye çalışmıştır. Özel eğitim öğretmeni daha önceden birçok deneyime sahip olmasına rağmen ilk kez bir sınıfta özel eğitim öğretmeni olarak rol ve sorumluluk almıştır. Bu nedenle, genel eğitim sınıflarında yürütülen kaynaştırma uygulamaları hakkında araştırmacının önemli deneyimler elde etmiş olduğu düşünülmektedir.

Derslerde sadece odak öğrenciler ile değil, tüm öğrencilerle ilgilenmeye çalışmış, gereksinim duyduklarında odak öğrenciler için de sınıfta farklı şekillerde destekler sunmuştur. Genel eğitim sınıfında tüm öğrencilere derse katılım fırsatları vermenin zorluğu, araştırmacının her derste “bu öğrencileri daha aktif olarak derslere nasıl katabilirim?” sorusunu sormasına neden olmuştur. Bu sorgulama, özel eğitim öğretmenin genel eğitim sınıfında uyarlamalar ve etkili öğretim yapma konusunda daha fazla okumasını ve araştırmasını sağlamıştır. Öğrencilerin derslere ilgi ile katılmaları, merak etmeleri de süreçte yaşanan en olumlu yönlerden birisidir. Öğrencilerin başarılarında artış gözlenmiştir. Odak öğrenciler açısından incelendiğinde ise, özellikle A'nın daha anlaşılır ifadeler kullanması, derslere daha da aktif katılması gözlenen bir diğer olumlu yöndür.

Planlanan derslerin uygulanması sürecinde odak öğrenci A ve B'nin derslere ve grup çalışmalarına başarılı ve aktif olarak katıldıkları işbirliği gerektiren çalışmalarda üstlerine düşen görevleri başarı ile yerine getirdikleri gözlenmiştir. Akademik başarıdaki gelişmeler, odak öğrencilerin performans düzeylerine uygun içerik, zenginleştirilmiş ders araç gereçleri, öğretim yöntemlerinde ve değerlendirme yöntemlerinde öğrenciyi merkez alan uyarlamaların etkisi ile açıklanabilir. Genel eğitim sınıflarında daha önce başarısızlıklar ve zorluklar yaşamış olan özel gereksinimli öğrencilerin, işbirliği ile öğretim yaklaşımının kullanılması ile akademik başarılarında gelişme gösterdiklerini ortaya koyan pek çok araştırma sonucu vardır (Antia, 1999; Belmarez, 1998; Gaustad, 1994; Geber ve Popp (1999); Hunt ve diğr., 2002; Lundeen ve Lundeen, 1993; Marston, 1996; Rea ve diğr., 2002; Scheetz, 1994; Self, Benning ve diğr., 1991; Swanson, 2000; Thompson, 2001; Trent ve diğr., 2003; Throneburg ve diğr., 2000; Walther–Thomas, 1997; Walsh ve Snyder, 1993; Welch 2000; Westberg,

2001). Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar başarının nedenini eğitim programındaki uyarlamayla ve daha fazla bireysel destek verilmesiyle açıklamışlardır (Key, 2000; Klinger, Vaughn, Schumm, Cohen ve Forgan, 1998; Luckner, 1999; Tichenor, Heins ve Piwchura – Couture, 2000).

Odak öğrenci A'nın uygulama sürecinde, uygulama öncesine göre arkadaşlarıyla etkileşim kurmada daha iyi düzeyde olduğunu, görev paylaşımının yapıldığı çalışmalarda görevleri tamamlama ve yönergeleri yerine getirme açısından gelişmeler gösterdiği gözlenmiştir. Öğrencinin özellikle ekip öğretimi modelinin kullanıldığı derslerde grup arkadaşlarıyla uyumlu olarak çalıştığı izlenmiştir. Öğretmenle olan iletişiminin de arttığı söylenebilir. Bunlara dayanarak, işbirliği ile öğretim yaklaşımının, odak öğrenci A'nın sosyal becerilerini olumlu yönde etkilemiş olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu bulgu ile tutarlı olarak bir çok çalışmada işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıflardaki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri açısından gelişmeler gösterdikleri belirtilmektedir (Davis–Wiley ve diğr., 1998; Kluwin, 1999; Romsan, 1994; Vaughn ve diğr., 1998; Walther–Thomas, 1997).

Duruma odak öğrenci B açısından bakıldığında, öğrencinin uygulamaya hazırlık aşamasında arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler konusunda sorunları olduğu gözlenmiştir. Bu sorunların bir bölümü uygulama süreci boyunca azalmışsa da, öğretmen ve aile ile gerçekleştirilen görüşmelerden arkadaşları ve öğretmeniyle iletişim başlatma ve sürdürmeyle ilgili sorunlarının devam ettiği belirlenmiştir. Bu durum sınıf içi ve dışı sosyal becerileri geliştirme etkinliklerinin bir süre daha devam etmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı derslerde özellikle odak öğrenciler açısından elde edilen olumlu gelişmelere özel gereksinimleri olmayan öğrencilerin gelişmeleri de dahil edilebilir. Uygulama sürecinde öğrencilerin derslere aktif olarak katıldıkları, verilen görev ve sorumlulukları doğru olarak yerine getirdikleri gözlenmiştir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde, işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıflarda özel gereksinimli olmayan öğrencilerin akademik başarılarının büyük ölçüde arttığını ortaya koyan araştırmalara rastlanmıştır (Geber ve Popp, 1999; Lundeen ve Lundeen, 1993;

Replin, 1994; Rosman, 1994; Saint – Laurent, 1996; Self ve diğr., 1991; Shilds, 1997; Whinnery ve King, 1995; Wischnowski ve diğr., 2004). Bazı araştırmalarda, akademik başarıdaki gelişmeler aynı sınıfta aynı anda iki öğretmenin bulunmasına ve farklı öğrenme stillerine uygun öğretim gerçekleştirmiş olmalarına bağlanmıştır (Kreimeyer ve diğr., 2000; Tichenor ve diğrleri., 2000 Trent ve diğr., 2003).

Bu bulgulara paralel olarak sınıf öğretmeni ile uygulama süreci sonunda yapılan görüşmede, işbirliği ile öğretim yaklaşımı hakkında olumlu düşüncelerini dile getirmesinin yanı sıra, özellikle özel gereksinimli öğrencilerin olduğu sınıfta bu yaklaşımın yararlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin olumlu görüşünün temel nedenleri, işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı süreçte odak öğrencilere destek verme, derslerde uygulanacak ders araç gereçlerinin hazırlanması gibi sorumlulukların özel eğitim öğretmeninde olması, dolayısıyla öğretmenin sınıf içindeki iş yükünün azalmış olması şeklinde açıklanabilir. Alanyazında bu bulguyu destekleyecek birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Araştırmalarda, görüşme yapılan öğretmenlerin işbirliği ile öğretim yaklaşımına karşı olumlu görüşlere sahip oldukları, bu yaklaşımın uygulanması ile sınıf içi sorumlukların öğretmenler tarafından paylaşıldığı belirtilmektedir (Bergren, 1997; Bonnie, 2001; Buckley, 2004; Dieker, 2001; Katul, 1995; Kreimeyer ve diğr., 2000; Luckner, 1999; Monahan ve diğr., 1997; Riley, 2000; Scheetz, 1994; Self ve diğr., 1991; Shilds, 1997; Welch, 2000; Wischnowski ve diğr., 2004).

Vesay (2004), işbirliği ile öğretim yaklaşımının etkililiğinde öğretmenlerin yaklaşıma ve uygulamaların etkili olacağına inanmalarının etkili işbirliği için önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Öğretmen ilk görüşmede işbirliği ile öğretim yaklaşımından hiçbir beklentisinin olmadığını dile getirmiş olmakla birlikte, odak öğrencilerin akademik başarılarında ve sosyal becerilerinde gelişmeler beklediğini eklemiştir. Öğretmen uygulama süreci sonunda ise bu görüşüne paralel olarak öğrencilerin akademik başarılarında ve sosyal becerilerinde gelişmeler olduğunu belirtmiştir. Bu olumlu sonuçların, derslerin öğrencilerin performans düzeylerine uygun gerçekleştirilmesinden kaynaklandığını dile getirmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak, öğretmenin



öğrencilerle ilgili beklentilerinin işbirliği ile öğretim yaklaşımı ile karşılanmış olduğunu düşündüğü söylenebilir.

Öğretmenin işbirliği ile öğretim yaklaşımının öğrencilere olan yararları konusundaki görüşüne ilişkin bulgular alanyazında da destek bulmaktadır. Yapılan çalışmalarda, öğretmenler işbirliği ile öğretim yaklaşımının sınıftaki tüm öğrencilere etkili ve bireysel eğitim sağlanması nedeniyle, akademik başarının ve sosyal becerilerin gelişimi açısından olumlu yararları olduğunu ifade etmişlerdir (Beirne–Smith ve Smith, 1997; Bergren, 1997; Bonnie, 2001; Chiang, 1999; Choi, 2004; Cronic, 1997; Gaustad, 1999; Gerber ve Popp, 1999; Hagopian ve diğr., 1996; Key, 2000; Luckner, 1999; Monahan ve diğr., 1997; Pedroza ve diğr., 1998; Pugach ve Wesson, 1995; Salend ve Johnson, 1997; Scheetz, 1994; Shields, 1994; Thompson, 2001; Trent ve diğr., 2003; Walther–Thomas, 1997; Ward, 2003; Welch, 2000).

Uygulanan derslerde yaşanan bazı sorunlar da olmuştur. Bu çalışmada iki öğretmenin uygulama sürecinde her zaman sınıfta etkili bir işbirliği için eşit rol ve sorumluluklara sahip olduklarını söylemek güçtür. Sınıf öğretmeni, geleneksel rolünü değiştirmekte zorlanmış, özel eğitim öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerin derse katılımlarını sağlama, programı planlama, uyarlama, uygulama ve ders araç gereci hazırlama konularından sorumlu olmasını tercih etmiştir. Sınıf öğretmenin uygulamaya hazırlık aşamasındaki rol ve sorumlulukları yıllık, ünite ve günlük planların hazırlanması, tüm öğrencilerin sorumluluğunun üstlenilmesi, ailelerle iletişim kurulması şeklinde belirlenmiştir. Bu belirlemeden, sınıf öğretmenin öğretimde en önemli sorumlulukları elden bırakmak istemediği yani özel eğitim öğretmenine kendisi ile eşit sorumluluklar vermek istemediği sonucu çıkarılabilir. Bunun bir nedeninin, araştırmacının okulun resmi görevlendirilmiş öğretmeni olmamasının yanı sıra sınıf ortamında otoritesinin kayıp olacağı endişesiyle ilgili olabileceği düşünülebilir. Özel eğitim öğretmeni bir başka kurumdan geldiği için sınıf öğretmeni başlangıçta güven duyamamış da olabilir. Diğer bir neden sınıf öğretmenin özel eğitim öğretmenini sınıfta yardımcı öğretmen olarak görüyor olması olabilir. Yapılan çalışmaların bir bölümünde, sınıf öğretmenlerinin sınıfta birincil sorumlulukları her zaman elde tutma eğiliminde oldukları ortaya konmuştur (Lockledge ve

Wright, 1991; Monahan ve diğer., 1997; Rice ve Zigmond, 2000; Riley, 2000; Thompson, 2001; Trent, 1998; Weiss ve Lloyd, 2002; Westberg, 2001; Wood, 1998). Jimenez–Sanchez ve Antia'nın (1999) gerçekleştirdikleri bir çalışmada da, işbirliği ile öğretim uygulamalarında sınıfta öğretmenlerin birbirlerini eşit rol ve sorumluluklara sahip olarak görmelerinin işbirliği sürecinde en önemli faktör olduğu vurgulanmıştır. Thompson da (2001), bir çalışmasında, öğretmenlerin birbirlerini eşit rol ve sorumluluklara sahip olarak gördüklerinde daha iyi iletişim kurduklarını ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmeni öğretim sırasında, hiçbir zaman sınıfın sorumluluğunu tamamen özel eğitim öğretmenine bırakmak istememiştir. Planlama aşamasında kararlaştırılmış olmasına karşın özel eğitim öğretmeni öğretimi yaparken sürekli müdahale etmiş, ek açıklamalar yapmaya çalışmıştır. Bu durum, özellikle işbirliği ile öğretim öğretmenlerinin eşit rollere sahip oldukları ekip öğretiminin, bir öğretim yapan ve bir yardımcı öğretmen modelinin kullanıldığı ve öğretimi özel eğitim öğretmenin yürüttüğü derslerde ortaya çıkmıştır (10. ve 23. dersler). Dieker'in (2001) çalışmasında, etkili işbirliği için öğretmenlerin birbirlerine güvenmelerinin önemli olduğu ve genel eğitim öğretmenlerinin zaman zaman özel eğitim öğretmenlerine sınıfta öğretim sunmaları gibi konularda güvenmedikleri belirtilmektedir. Diğer bir araştırmada ise, işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıflarda güven sorunu nedeniyle, özel eğitim öğretmenlerinin öğretim ile ilgili sorumluluklarının oldukça sınırlı kaldığı bulunmuştur (Rice ve Zigmond, 2000).

Uygulama sürecinde sınıf öğretmeni zaman zaman daha önce birlikte karar verilerek planlanan derslerin içeriklerinde değişiklikler yapmıştır. Buna benzer olarak karar verilen rol ve sorumlukların tam tersine davranışlarda bulunmuştur (Örneğin, 23. ders). Bu durum, işbirliği sürecinde çok önemli olan öğretmenler arası iletişimde sorunlar yaşandığını göstermektedir. İletişim yetersizliği ya da kopukluğu işbirliği sürecinde yaşanan pek çok sorunun ana kaynağı olabilir. Sınıf öğretmenin özel eğitim öğretmenine güven konusundaki kaygılarını, toplantılara zaman ayırmadaki sorunlarını başlangıçta dile getirmemiş olması bu sorunların çözümünü geciktirmiş ya da engellemiş olabilir. Trump ve Hange (1996) araştırmalarında, işbirliği ile öğretim yaklaşımında öğretmenlerin

karşılaştıkları en önemli sorunların iletişim kurma ve rollerin karışması olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı bu çalışmada, öğretmen gönüllü olmasına rağmen eşit rol ve sorumluluk paylaşımı, güven, etkili iletişim gibi konularda sorunlar yaşanmıştır. Bu bulgu, işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanmasında yaşanan temel problemlerin gönüllü katılım, zaman, eşit rol ve sorumluluk, uyum, güven, iletişim olduğunu ortaya koyan başka çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir (Luckner, 1999; Magiera ve Zigmond, 2005; Mastropieri ve diğr., 2005; Rice ve Zigmond, 2000; Riley, 2000; Self ve diğr., 1991; Street ve Bennett, 1997; Walther–Thomas, 1997; Weiss ve Lloyd, 2002; Vesay, 2004; Westberg, 2001; Yoder, 2000).

Pek çok çalışmada da, özellikle olumlu iyi kişilik özellikleri alınarak kabul edilen, samimiyetin, esnekliğin, iletişimin ve güvenin öğretmenler arası uyum sağlanmasında önemi vurgulanmıştır (Berry ve diğr., 1996; Bonnie, 2001; Hazlett, 2005; Keefe ve Moore, 2004; Shilds, 1997; Thompson, 2001; Trent ve diğr., 2003; Trumpe ve Hange, 1996; Ward, 2003; Westberg, 2001).

Ayrıca alternatif öğretim yaklaşımının uygulandığı derslerde, öğretmen bu yöntemi onaylamadığından planlama toplantılarında alınmış olan kararlara uygun davranmamıştır (Örneğin, 15. ve 24. dersler). Yaşanan sorunlar öğrenciler açısından incelendiğinde, özellikle alternatif öğretimde dikkatlerini toplamakta zorlanmışlardır. Dolayısıyla bu dersleri öğrenciler açısından etkili dersler olarak nitelemek güç görünmektedir.

Zaten uygulama süreci sonunda öğretmen özellikle alternatif öğretim modeline karşı olumsuz baktığını yansıtan toplantılarında pek çok kez açıkça dile getirmiştir. Bu modelin uygulanması ile sınıf içinde odak öğrencilerin ayrıldıklarını ve bunun bir dezavantaj olmasının yanı sıra hedeflenen öğrencilerden uzaklaşıldığını belirtmiştir. Buradan iki sonuç çıkarılabilir. Birincisi, öğretmen kendi kontrolü dışında olması nedeniyle sınıf içinde ayrı bir köşede gerçekleştirilen bu modele tepki göstermiş olabilir. İkincisi ise, öğretmen halen özel eğitim öğretmeninin sadece odak öğrenciler için sınıfta olduğunu, tüm öğrencilere ve öğretmene destek vermeyi amaçladığını algılayamamış ya da kabul etmek istememiş olabilir.

Bu sorunun çözümüne yönelik özel eğitim öğretmeni olarak araştırmacı geçerlik komitesinin onayına sunarak farklı stratejiler gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bunun için, sadece odak öğrencilerle değil, sınıftaki diğer öğrencilerle alternatif öğretim yaklaşımını uygulamış ya da sınıftaki diğer öğrencilerle dönüşümlü olarak uygulama yapmaya çalışmıştır. Ancak bunlara rağmen öğretmen alternatif öğretim modelini onaylamayan davranışlarda bulunmaya devam etmiştir. Uygulama süreci sonunda yapılan görüşmede ise öğretmen, hangi modelin daha etkili olduğunu söyleyemeyeceğini, çünkü her modelin çocukların durumlarına, programa göre avantaj ve dezavantajı olduğunu dile getirmiştir. Alternatif öğretime olumsuz bakmasına rağmen bir derste bu yöntemin etkili olduğunu gözlemlediğini (24. ders) bu yüzden de tüm modellerin uygulanabilirliğinin olduğunu ifade etmiştir.

### **5.3. İşbirliği İle Öğretim Sürecini Değerlendirme**

Bu boyutta öncelikle işbirliği ile öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal becerilerinin gelişimine ilişkin bulguların tartışılmasına yer verilmiştir. Bu bulguları destekleyecek şekilde daha sonra odak öğrencilerin ailelerinin görüşleri aktarılmıştır. Son olarak ise sınıf öğretmenin uygulama süreci ve ilerideki uygulamalara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenin uygulama süreci boyunca uygulanan derslerin değerlendirilmesi boyutunda gösterdiği gelişmeler ele alındığında, öğretmen uygulama sürecine hazırlık aşamasında öğrencileri ödevler vererek, yazılı ve sözlü sorular sorarak değerlendirdiğini ifade etmiş olmasına rağmen, öğretmenin uygulama sürecinde değerlendirmeyi çok yönlü gerçekleştirmeye çalıştığı gözlenmiştir. Yansıtma toplantılarında, öğrencilerin derslerde gösterdikleri performansları ile ilgili özel eğitim öğretmenin görüşlerini sorması ve bilgi istemesi öğretmenin bu konudaki gelişimine kanıt olarak gösterilebilir.

Odak öğrenci A'nın Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerindeki uygulamaya hazırlık aşaması ile uygulama sonundaki performansı, öğretmen görüşüne dayalı kontrol listelerinden elde edilen puanlara göre kıyaslandığında olumlu yönde ve önemli düzeyde gelişme göstermiştir. Bu bulgu, işbirliği ile öğretim sürecinin odak

öğrenci A'nın akademik başarısının artmasında etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu sonuca götürebilecek bir diğer kanıt olarak BEP izleme çizelgesinde yer alan odak öğrenci A'nın BEP'inde yer alan hedefleri ve sınıf öğretmenin uygulama süreci sonunda dile getirdiği görüşleri verilebilir. Öğrencinin Türkçe defteri incelendiğinde, uygulama süreci öncesinde sıkça yaptığı, cümle başında yer alan ve özel isimlerin baş harflerini küçük yazma hatasının büyük ölçüde azaldığı gözlenmiştir. Sonuçta işbirliği ile öğretim sürecinin, odak öğrenci A'nın akademik başarısının artması açısından etkili olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni, uygulama öncesinde odak öğrenci B'ye ait sadece Türkçe dersine ilişkin görüş belirtmiştir. Öğretmen görüşüne göre, odak öğrenci B'nin uygulama süreci sonunda Türkçe dersi puanında önemli bir yükselme olmuştur. Hayat Bilgisi dersinde de uygulama öncesine (öğretmen görüşüne göre kontrol listesine) ilişkin veri olmamasına rağmen uygulama sonrasındaki puanı, diğer öğrencilerin uygulama sonrası puanlarına yakın değerdir. Defterleri incelendiğinde, uygulama öncesinde sıkça yaptığı kelimeler içinde eksik harf yazma hatası, uygulama süreci sonunda önemli ölçüde azalmıştır. Sonuç olarak işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı süreçte odak öğrenci B'nin akademik başarısının arttığı söylenebilir.

Bu çıkarımları destekleyecek diğer bulgular da odak öğrencilerin anneleri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir. Buna göre odak öğrenci A'nın annesi ile uygulama süreci sonunda gerçekleştirilen görüşmede, öğrencinin süreçte konuşma, dinleme ve anlama açısından gelişmeler gösterdiğini, akademik derslerde, okuma – yazma becerilerinde başarılarının arttığını dile getirmiştir. Öğrencinin uygulama sürecinde artık daha bağımsız çalışmaya başladığını vurgulamıştır. Odak öğrenci B'nin annesi ise öğrencinin eskisine göre okula daha çok gelmek istediğini, notlarının ve derslerine olan ilgisinin arttığını ifade etmiştir. Ek olarak öğrencinin daha iyi okuduğunu ve okuma hatalarının azaldığını vurgulamıştır. Son olarak, her iki öğrencinin annesi de işbirliği ile öğretim yaklaşımına olumlu baktıklarını ve ileride de uygulanmasını beklediklerini dile getirmişlerdir. Yapılan bazı araştırmalar bu bulguyu destekleyecek şekilde özel gereksinimleri olan öğrencilerin ailelerinin işbirliği ile

öğretim yaklaşımına olumlu baktıkları, öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduklarını ve okul ile sınıfa uyumlarının arttığını düşündüklerini ortaya konmuştur (Gerber ve Popp, 1999; Luckner, 1999; Tichenor, Heins ve Piechura – Couture, 2000)

Odak öğrenci A ve B, uygulama sürecinin sonunda yazılı olarak alınan görüşlerinde ise, iki öğretmenin sınıfta aynı anda bulunup öğretim uygulamalarını gerçekleştirdiklerinde kendilerini daha rahat hissettiklerini, daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. İşbirlikçi öğretim yaklaşımının uygulandığı derslerdeki konuları daha iyi hatırladıklarını ve derslere zevkle katılmak istediklerini belirtmişlerdir. İki öğretmenin sınıfta aynı anda öğretim uyguladıklarında arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurduklarını ve öğretmenlerin her zaman birlikte ders yapmalarını istediklerini dile getirmişlerdir. Bu açıklamalardan, odak öğrenci A ve B'nin, işbirliği ile öğretim yaklaşımına karşı olumlu baktıkları ve yaklaşımı etkili buldukları sonucu çıkarılabilir. Bunun nedeninin, işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı süreçte hem sınıf öğretmeninden hem de özel eğitim öğretmeninden daha fazla ilgi görmeleri, bireysel destek almaları ve performans düzeylerine uygun ders hazırlıklarının yapılmış olması olabilir.

Özel gereksinimli olmayan öğrenciler açısından incelendiğinde ise, Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde öğretmenin görüşüne dayalı olarak belirlenen performans düzeylerinin uygulama öncesine göre yükseldiği ortaya çıkmıştır. Özel gereksinimli olmayan öğrencilerden uygulama sonunda alınan görüşlere göre, işbirliği ile öğretim yaklaşımı hakkında büyük oranda olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Yaklaşımının uygulandığı derslerde öğrencilerin dikkatlerini çekecek ve onların derslere aktif katılımlarını sağlayacak ders araç gereçlerinin, öğretim yöntemlerinin ve etkinliklerin kullanılmasının ve sınıfta iki öğretmenin aynı anda bulunmasının her bir öğrenciye ayrılan zamanın artmasının onların bu yaklaşımı benimsemelerine katkıda bulunduğunu düşündürmektedir. Öğrencilerin büyük bölümü, derslerin en sevdikleri yönünü sorgulayan açık uçlu soruya büyük oranda resimleri ve resim yapmayı sevdiğini belirten ifadeler yazmışlardır. Bu da görsel ders araç gereçlerinin öğrenmedeki önemini göstermektedir. Dieker (2001) çalışmasında, bu bulguları

destekleyen şekilde, öğrencilerin sınıflarında iki öğretmen olmasının hoşlarına gittiğini, iyi vakit geçirdiklerini ve daha çok meşgul olduklarını ve meşgul olduklarında daha çok öğreneceklerini bildiklerini ifade ettiklerini bildirmiştir.

Yapılan araştırmalar da bulguları destekler şekilde, özel gereksinimli öğrencilerin işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı derslere karşı olumlu görüşlere sahip olduklarını, çünkü bu derslerde daha çok ilgi gördüklerini, sorularının daha çok cevaplandırıldığını ve ders sürecinde daha fazla dönütler aldıklarını göstermektedir (Davis–Wiley ve Cozart, 1998; Dieker, 2001; Gaustad, 1999; Geber ve Popp, 1999; Klinger ve diğr., 1998; Kreimeyer ve diğr., 2000; Pugach ve Wesson, 1995; Ruggiero–Palombo, 2004; Saint–Laurent, 1996; Tichenor ve diğr., 2000; Whinnery ve King, 1995).

Özel gereksinimli olmayan öğrencilerin, odak öğrenciler ile ilgili görüşlerine bakıldığında ise öğrencilerin tamamının, odak öğrenci A ile ilgili olarak onun derslere daha çok katıldığını ve konuşmasını daha iyi anladıklarını belirtmekle birlikte, odak öğrenci B'nin derslere katılımı ve konuşmasının anlaşılabilirliği ilgili sorulara “bazen” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin odak öğrenci A'nın sınıfta bulunması ve başarısı açısından olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Bunun nedeni odak öğrenci A'nın, B'ye göre sosyal becerilerde daha fazla ilerleme göstermiş olması olabilir. Pugach ve Wesson' un (1995) işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıflarda, özel gereksinimli olmayan öğrencilerin, özel gereksinimli öğrenciler hakkında daha olumlu görüşlere sahip olduklarına, onları sınıfın bir üyesi olarak kabul ettiklerine ilişkin bulguları bu bulguyu desteklemektedir.

İlginç bir bulgu olarak da uygulama sürecinde öğretmenin pek çok yönden mesleki gelişim göstermiş olmasına rağmen işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulama sürecinin kendisine katkısı sorulduğunda, zaten bu tür uygulamaları kendisinin yaptığını ve farklı bir şey olmadığını dile getirmiş olması verilebilir. Bu planlama aşamasındaki görüşleri ile çelişmektedir, çünkü öğretmen görüşmelerde işbirliği ile öğretim yaklaşımı ile sadece yaşadıklarını anlatabileceğini, konu hakkında yeterince bilgisi olmadığını belirtmiştir. Bu çelişki, öğretmenin işbirliği ile öğretim yaklaşımının kendi mesleki gelişimine pek

katkısının olmadığını düşündüğüne işaret etmektedir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Austin'nin (2001), çalışmasında öğretmenlerin işbirliği ile öğretim yaklaşımının kendi mesleki gelişimlerine herhangi bir katkı sağlayacağını düşünmediklerini ifade ettiklerini belirtilmiştir.

Diğer yandan, ilgili alanyazındaki araştırmalarda, işbirliği ile öğretimin mesleki gelişim açısından destek sağladığı, bu süreçte öğretmenlerin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme açısından yeni deneyimler edindiklerini ifade ettikleri belirtilmektedir (Bergren, 1997; Bonnie, 2001; Gaustad, 1999; Hagopian, Williams ve diğr., 1996; Keefe ve Moore, 2004; Key, 2000; Vesay, 2004). Ayrıca, bir başka çalışmada genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada kendilerine olan güvenlerinin arttığı ortaya konulmuştur (Pugach ve Wesson, 1995). Öğretmenlerin iletişim kurma, işbirliği becerilerinde de gelişmelerden söz ettikleri araştırmalara da rastlanmıştır (Bassette, 1999; Trent ve diğr., 2003; Walther–Thomas, 1997; Welch, 2000). Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili bu görüşünün düzenli günlük tutmamasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen özel eğitim öğretmeninden kendi öğretim süreci ile ilgili bilgiler talep ettiği yansıtma toplantılarında, hem öğrencilerini hem de kendisini değerlendirme açısından önemli fırsatlar yaratmıştır. Fakat uygulamalarla ilgili kendisini değerlendirebileceği ve sürece ilişkin yansıtma yapabileceği günlükleri tutmamıştır. Aynı zamanda daha pratik bir yol olan günlük kontrol listesini, uygulanan 25 dersin sadece 10'u için doldurmuştur. Ayrıca, tüm sorulara evet yanıtını verdiği gözlenmiştir. Bu da öğretmenin günlüklere ne kadar inandırıcı cevap verdiği konusunda kuşku yaratmaktadır. Öğretmen sıkça günlük yazamadığını, bunun için zaman ayıramadığını dile getirmiştir. Öğretmenin günlük tutmanın önemini kavrayamadığı, bu nedenle de düzenli tutulamayan günlüklerinde kendisiyle ilgili gelişmeleri izleyemediği söylenebilir. Salend ve Johansen'nin (1997) işbirliği ile öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin, günlük yazarak uygulamalarına yansıtma yapmalarının, işbirliği süreçlerini, başarılarını ve yönetimlerinin olumlu ve olumsuz yönlerini paylaşmada, duygu ve eğilimlerini aktarmalarına fırsat verdiğini ifade etmişlerdir.



Bu çalışmada öğretmen günlük yazmaya zaman ayıramadığı için böyle bir deneyimden söz etmesi mümkün olmamıştır.

Alanyazında yer alan diğer çalışmalarda yansıtma toplantılarının öğretmenlerin kendilerini ve uygulamalarını geliştirmeleri açısından etkili olduğu, özellikle günlüklerin, deneyimlerin iletişim sürecini desteklediği görülmektedir (Berry ve diğr., 1996; Dieker, 2001; Luckner, 1999; Smith ve Dlugosh, 1999; Trent ve diğr., 2003). Benzer şekilde işbirliği ile öğretim sürecinde yansıtma toplantılarıyla uygulamada ortaya çıkabilecek kaygılara ve sorunlara etkili çözümler bulunduğunu vurgulayan araştırmalar da vardır (Berry ve diğr., 1996; Regnier, 1999).

Öğretmen, ev halkı ve 35 öğrencisi ile uğraşırken zorunlu olmasına rağmen plan yazmaya bile zaman ayırmakta zorlandığını, dolayısıyla günlük yazmaya zaman ayırmanın süreçte yaşadığı bir sorun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin bu ifadesinden sınıf içinde iş yükünün yoğun olduğunu düşündüğü sonucu çıkarılabilir. Bu bulguyu destekleyen şekilde alanyazında, öğretmenlerin başarı için iş yüklerinin azaltılması gerektiğini belirttiklerine ilişkin bulgular ortaya koyan araştırmalara rastlanmıştır (Berry ve diğr., 1996; Monahan ve diğr., 1997; Replin, 1994; Shilds, 1997; Yoder, 2000).

Öğretmen işbirliği ile öğretim uygulamaları sırasında okul yöneticisinin, diğer öğretmenlerin ve öğrenci ailelerinin uygulamalar ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz bir yorum yapmadıkları ama kamera ile çekim yapılan bir sınıfta ders anlatmanın zor olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca, doktora çalışması açısından kendisinin araştırmacıya çok yardımcı olduğunu belirttiklerini de ifade etmiştir. Son olarak da başka öğretmenlerin bu tür bir çalışmaya olumlu bakmayacaklarını herkesin bildiğini eklemiştir. Bu bulgular öğretmenin işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması sürecine önemli katkılar getirdiğini, sürecin yoğun olduğunu ve bu çalışmayı yalnızca araştırmacıya yardım için yaptığını düşündüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Berry ve diğrlerinin (1996), gerçekleştirdikleri bir çalışmada işbirliği ile öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenler iş yüklerinin arttığını dile getirmişlerdir.

Öğretmen böyle bir uygulamanın daha başarılı olması için daha uzun bir sürenin ve daha sık toplantılar yapılmasının gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgu, öğretmenin işbirliği ile öğretim yaklaşımının başarısı için uygulama süresinin kısa olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bununla birlikte bu süre içinde yapılan toplantılara zaman ayıramaması da ilginçtir.

Böyle bir uygulamayı yapacak bir ekibe, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı için herhangi bir fikir veremeyeceğini, bu becerilerin deneyimle edinilebileceğini ve sadece yaşadıklarını anlatabileceğini belirtmiştir. Ayrıca böyle bir uygulamadan önce niçin hizmet-içi eğitim verilir ne yapılması gerektiğinin anlatılmadığını sorgulamıştır. Bu şaşırtıcıdır, çünkü öğretmen uygulama sürecine hazırlıkta, araştırmacı tarafından bilgilendirilmiş ve kendisine yazılı dokümanlar verilmiştir. Öğretmen söz konusu yazılı dokümanları okumadığını kendisi söylemiştir. Bu çalışmanın doğası gereği, uygulama sürecinde gerçekleştirilen yansıtma toplantıları da bir tür iş başında eğitim amacı taşımaktadır. Austin'in (2001) ve Magiera ve Zigmond'un (2005) çalışmalarında öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet sırasında aldıkları eğitimin işbirliği ile öğretim yaklaşımının etkililiği açısından önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışmada öğretmenin uygulama öncesinde ve uygulama sürecinde yapılan bilgilendirme ve geliştirme çalışmalarını etkili görmemesi bir sınırlılık gibi düşünülebilir.

Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının, işbirliği ile öğretim yaklaşımı konusunda yetersiz bilgiler aldıkları ve hizmet öncesi eğitim almalarının yararlı olacağı vurgulanmaktadır (Berry ve diğr., 1996; Hagopian ve diğr., 1996; Kefe ve Moore, 2004; Monahan ve diğr., 1997; Smith ve Dlugosh, 1999; Vesay, 2004; Yoder, 2000). Ayrıca öğretmenlerin, öğretmen eğitiminde işbirliği ile öğretim yaklaşımı, özel eğitim, içerikte uyarılma, öğrencilerin gereksinimlerini belirleme, sınıf yönetimi ve işbirliği konularının yer almasına ilişkin önerilerde buldukları da belirtilmiştir (Bergren, 1997; Bonnie, 2001; Gaustad, 1999; Hagopian, Williams ve diğr., 1996; Keefe ve Moore, 2004; Key, 2000; Vesay, 2004).

Uygulama süreci araştırmacıya, öğretmenlik becerilerini geliştirmenin yanı sıra araştırma becerilerinin gelişiminde de katkı sağlamıştır. Araştırmacı, özel eğitim

öğretmeni rolü ile eylem araştırması desenleme, planlama, uygulama, veri toplama ve analiz etme aşamalarının her birinde farklı deneyimler yaşamış ve kazanımlar elde etmiştir.

Araştırmacının, özel eğitim öğretmeni olarak yaşadığı bir diğer sorun ise, kendisini sınıfın bir üyesi olarak hissetmemiş olmasıdır. Özel eğitim öğretmeni, kurumun personeli olmadığı için, sınıf öğretmeni ile eşit sorumluklara sahip olamamıştır. Bu da kendisini sınıfın bir üyesi olarak hissedememesine yol açmıştır. Buna özellikle planlama konusunda öğretmenin yetersiz bilgi vermesi eklendiğinde, özel eğitim öğretmeni kendisini ikincil rolde algılamıştır. Yapılan bazı araştırmalarda buna benzer olarak, özel eğitim öğretmenlerinin eğitim programının içeriği hakkındaki bilgi düzeylerinin yetersizliği nedeniyle sınıfta kendilerini ikincil rolde algıladıkları belirtilmektedir (Buckley, 2004; Keefe ve Moore, 2004; Lockledge ve Wright, 1991; Rice ve Zigmond, 2000; Schlarmann, 2000).

Tüm bu kazanımlarla birlikte araştırmacı görevli olduğu fakültedeki sorumluluklarından dolayı uygulamalara zaman ayırma konusunda zaman zaman zorlanmıştır. Veri toplama tekniği olarak, video teyp kaydını kullanması konusunda teknik zorluklar yaşamış, bunun çözümü için bir uzmandan yardım almıştır. Uygulama sürecinin sonunda sınıf öğretmenin veri toplama aracı olan formları doldurmadaki isteksizliği de araştırmacıyı ciddi şekilde sıkıntıya sokmuştur.

Araştırma süreci boyunca yapılan geçerlik toplantıları araştırmacıya ve araştırma sürecine çok büyük katkı sağlamıştır. Geçerlik toplantıları aracılığı ile araştırma sürecinin sistematikliği ve geçerliliği sağlanmış olduğundan araştırmacıyı yönlendirmiş ve daha doğruyu araştırmaya yöneltmiştir.

Sonuç olarak, uygulama sürecinde zaman zaman problemler yaşanmasına rağmen, işbirliği ile öğretim yaklaşımının kaynaştırma sınıfında özel gereksinimleri olan ve olmayan öğrenciler ile sınıf öğretmenine önemli katkılar sağlamış olduğu düşünülmektedir. Süreçte sınıfta bulunan tüm öğrenciler açısından akademik başarı ve sosyal beceriler açısından gelişmeler

gözlenmiştir. Öğretmen açısından bakıldığında ise, eğitim öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında gelişmelerden söz edilebilir. Ayrıca, öğretmenin işbirliği kurma becerilerinde de gelişmelerin olduğu gözlenmiştir.

#### **5.4. Öneriler**

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir.

##### **5.4.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Destek hizmetler ve uygulanmasına ilişkin öğretmenlere iş başında eğitim verilebilir.
2. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine etkili iletişim ve işbirliği becerilerine yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.
3. Genel eğitim sınıflarında işbirliği ile öğretim yaklaşımı ile derslerin planlanması ve uygulanmasına yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.
4. Kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirildiği ilköğretim okullarında, sınıf öğretmeni ile işbirlikçi öğretim yaklaşımını uygulayacak bir uzman görevlendirilebilir.
5. Rehberlik ve Araştırma Merkez'lerinde bulunan özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarına destek hizmet sunabilecekleri düzenlemeler yapılabilir.
6. Sınıf öğretmenlerini yetiştirme programlarında kaynaştırma uygulamaları ve destek hizmetlere yönelik bilgi ve beceri kazandıracak derslere yer verilebilir.

7. Özel eğitim öğretmenlerini yetiştirme programlarında kaynaştırma uygulamaları, genel eğitim programının içeriği ve destek hizmetlere yönelik bilgi ve beceri kazandıracak uygulama ağırlıklı derslere yer verilebilir.
8. Öğretmenlere, kaynaştırma uygulamalarını başarıyla gerçekleştirebilmeleri için gerekli eğitim ortamları düzenlenebilir, vaka yükleri azaltılabilir, eğitim araç gereç ve personel desteği sağlanabilir.
9. Destek hizmetler ile ilgili olarak öğretmenlerin kullanabilecekleri işlevsel kılavuzlar ve uygulama örnekleri hazırlanabilir.

#### **5.4.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Benzeri bir araştırma işbirliği ile öğretim yaklaşımı konusunda deneyim kazanmış Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli bir özel eğitim öğretmeni tarafından planlanarak uygulanmasının sağlanması,
2. İşbirlikçi öğretim yaklaşımının Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinin dışındaki diğer derslerde de incelenmesi,
3. İşbirlikçi öğretim yaklaşımının modellerinin farklı ortamlarda deneysel araştırma modelleri ile etkiliğinin karşılaştırılması,
4. İşbirlikçi öğretim yaklaşımının daha uzun süreli olarak uygulanması,
5. Çalışmanın bulgularının genellenebilmesi için, bu tür araştırmaların bir veya daha fazla ilköğretim okulunun tüm kaynaştırma sınıflarında aynı anda uygulanması,
6. İşbirlikçi öğretim yaklaşımının haricinde diğer kaynaştırma destek hizmetlerinin uygulandığı uygulamaların da incelenmesi,

7. İşbirlikçi öğretim yaklaşımı ile diğer kaynaştırma destek hizmetlerinin karşılaştırılarak incelenmesi,
8. İşbirlikçi öğretim yaklaşımı sürecine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi,
9. İşbirlikçi öğretim yaklaşımı sürecinde özel gereksinimleri olan ve olmayan öğrencilerin ailelerin görüşlerin incelenmesi önerilebilir.

## 6. KAYNAKÇA

- Adams, L. ve Cessna, K. (1993). Metaphors of the co – taught classroom. *Prventing School Failure*, 37(4), 28 – 31.
- Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırma sınıflarındaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64 – 74.
- Akçamete, G.; Gürgür, H. ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39 – 54.
- Akçamete, G.; Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Akçamete, G.; Kış, A. ve Gürgür, H. (2004, April). *Providing akademik support services to students with disabilities through civil organization project in Turkey*. Paper Presented at 2004 CEC Convention and Expo, New Orleans.
- Aller – Wybranietz, K. (2001). Action research. Brandies Wirtschaftsmagazin, Heft 4. Web: [www.menagement.de/arbeitswiese/action/intro.html](http://www.menagement.de/arbeitswiese/action/intro.html)
- Alsoop, D. H.; Santos, K. E. ve Linn, R. (2000). Collaborating to teach prosocial skills. *Intervention School and Clinic*, 35(3), 141 – 146.
- Altrichter, H.; Posch, P. ve Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work*. London: Routledge.
- 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.

- Antia, S., D. ve Levine, L., M. (2001). Educating deaf and hearing children together: Confronting the challenges of inclusion. Guralnick, M. J. (Ed.) *Early childhood inclusion: Focus on change*. (365-398). New York: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Appl, D. J.; Troba, C. ve Rowell, J. (2001). Reflections of first – year team: The growth of a collaborative partnership. *Teaching Exceptional Children*, 33(3), 4 – 8.
- Austin, V., L. (2001). Teachers' beliefs about co – teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245 – 255.
- Baker, J. M. ve Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29(2), 163 – 180.
- Barnes, M. K. (1999). Focus on mainstreaming: Strategies for collaboration: A collaborative teaching partnership for inclusion classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 15, p. 233 – 238.
- Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bauwens, J. ve Hourcade, J. (1991a). Making co-teaching a mainstreaming strategy. *Preventing School Failure*, 35(4), 19 – 24.
- Bauwens, J. ve Hourcade, J. J. (1997b). Cooperative teaching: Pictures of possibilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(2), 81 – 86.



- Bauwens, J., Hourcade, J. ve Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17 – 22.
- Baykoç – Dönmez, N.; Avcı, N. ve Arslan, N. (1997). *İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgileri ve görüşleri*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sözlü Bildiri, Eskişehir.
- Beirne – Smith, M. ve Smith, C. R. B. (1997). *Collaborative planning between general and special educators*. Research Report, Alabama Univ. (ERIC Document Reproduction Service No ED 411 633)
- Belmarez, B. L. (1998). The relationship between co-teaching and the mathematic achievement of groups of seventh-grade students with and without learning disabilities. Texas University – Kingsville, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.
- Bergren, B. A. (jul, 1997). *Teacher attitudes toward included special education students and co – teaching*. Flossmoor, IL: Homeward Flossmoor High Scholl. (ERIC Document Reproduction Service No ED 408 754).
- Berry, C., Bowman, D., Hange, J., McClure, C. ve Pritt, M. (1996). *Inclusion of special needs students: Lessons from experiences*. Appalachia Educational Laboratory, Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No ED 395 426).
- Bessette, H. J. (1999). A case study of general and special educators' perspectives on collaboration and coteaching within a language – based integrated elementary classroom. Boston College, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.

- Bonnie, S. (2001). A study of general and special education co – teaching teams at the elementary level. Widener University, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.
- Brann, P.; Loughlin, S. ve Kimball, W. H. (1991). Guidelines for cooperative teaching between general and special education teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2(2), 197 – 200.
- Buckley, C. Y. (2004). Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms. George Mason University, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.
- Bürli, A. (2002). Die zukunft der Schweizer heilpädagogik hat schon begonnen! *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2(2), 5 – 15.
- Cawthon, S. W. (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 212 – 225.
- Chiang, L. H. (1999, October). *Secondary teachers' perceptions of regular education initiative*. Paper presented at the Mid – Western Educational Research Conference, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No ED 439 552).
- Choi, S. (2004). Defining co-teaching practices in inclusive elementary classroom settings in South Korea. University Of Illinois At Urbana-Champaign, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.

- Cook, L. ve Friend, M. (1991a). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure*, 35(4), 6 – 9.
- (1991b). Collaboration in special education. *Preventing School Failure*, 35(2), 24 – 27.
- (1995c). Co – Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1 – 16.
- Davis – Wiley, P. ve Cozart, A. C. (1998, October). *Are two instructors beter than one? Planning, teaching and evaluating a deux*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid – South Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No ED 428 038)
- Dieker, L., A. (2001). What Are the Characteristics of “Effective” Middle and High School Co – Taught Teams for Students With Disabilities? *Preventing School Failure*, 46(1), 14 – 25.
- Dieker, L. A. ve Murawski, W. W. (2003). Co - teaching at the secondary level: Unique issue, current trends and suggestions for success. *High School Journal*, 86(4), 17 – 21.
- Diken, İ. H. (1998). *Sınıfında zihin engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Duchardt, B., Marlow, L., Inman, D., Duane, C. ve Paula, R. (1999). Collaboration and co – teaching: General and special education faculty. *The Clearing House*, 72(3), 186 – 190.

- Duke, T. S. (2004). Problematizing collaboration: A critical review of the empirical literature on teaching teams. *Teacher Education and Special Education*, 27(3), p. 128 – 136.
- Dymond, K. S. (2001). A participatory action research approach to evaluating inclusive school programs. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 6(1), 54 – 63.
- Fennick, E. (2001). Coteaching: An inclusive curriculum for transition. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 60 – 66.
- Fernstrom, P. ve Goodnite, B. (2000). Accommodate students diversity in the general education social studies classroom. *Intervention in School Clinic*, 35(4), 244 – 245.
- Feuser, G. (Mart, 2002). *Von der Integration zur Inclusion*. Allgemeinpeadagogische Tagung, Baden.
- Fiscus E. D.&Mandell C. J. (1983). *Developing Individualized Education Programs*. Minnesota; Weat Publishing Co. AKÇAMETE, G. (ed.). (1997). **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi**. Ankara; Özkan matbaacılık.
- Flynt, S. W.; Dyal, A. B. ve Morton, R. C. (1998). *Principals' perceptions of Alabama's special education certification – collaborative teacher*. Research Report. (ERIC Document Reproduction Service No ED 424 713)
- Fleming, D.S. (2000). *The AEI Guide to Action Research*. Office of educational Research and Improvement, Appalachia Educational Lab., Charleston, WV.
- Friend, M. ve Cook, L. (2003). *Interaction: Collaboration skills for school professionals*. (4st ed.). New York: Allyn and Bacon.

- Friend, M. ve Reising, M. (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.
- Gable, R., A. ve Henrickson, J. M. (1993a). Cooperative planning for regular classroom instruction of students with disabilities. *Preventing School Failure*, 37(4), 16 – 20.
- (1996b). TEAMS supporting students at risk in the regular classroom. *Clearing House*, 69(4), 235 – 238.
- Gable, R. A. ve Manning, M. L. (1999). Interdisciplinary teaming: Solution to instructing heterogeneous groups of students. *Clearing House*, 72(3), p. 182 – 186.
- Gartner, A. ve Lipsky, D., D. (1996). *Inclusion and school reform: Transferring America's classrooms*. Baltimore: P. H. Books Pub.
- Gately, F. J. ve Gately, S. E. (1993, April). *Developing positive co – teaching environments: Meeting the needs of an increasingly diverse students population*. Annual Conference of the Concil for Exceptional Children, (71st) San Antonio, Texas. (ERIC Document Reproduction Service No ED 358 604).
- Gaustad, M. G. (1999). Including the kids across the hall: Collaborative instruction of hearing, deaf and hard – of – hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 176 – 190.
- Gerber, P. J. ve Popp, P. A. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model views of students with and without LD and their parents. *Remedial and Special Education*, 20(5), 288 – 296.

- Gerent, M. C. (1998, July). *Successful inclusion of students with disabilities: Modifying content delivery and materials in inclusive classrooms*. Paper presented at the Annual China – U.S. Conference on Education, 2nd, Beijing, China. (ERIC Document Reproduction Service No ED 429 379).
- Hagopian, G., Williams, H. B., Carrillo, M. ve Hoover, C. (1996, April). *The 2 – 5 collaborative in – class model: A restructuring of the title I program*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York. (ERIC Document Reproduction Service No ED 399 326)
- Halvorsen, A.T. ve Neary, T. (2001). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Needham Hieghts: Allyn and Bacon.
- Hartmann, C. (2002). Das Schwedische schulwesen. Web: <http://home.t-online.de/home/erich.hartmann>.
- Haselden, K. G. (2004). Effects of co – teaching on the biology achievement of typical and at – risk students educated in secondary inclusion settings. The University of North Carolina at Charlotte, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.
- Hawbaker, B. W.; Balong, M.; Buchwalter, S. ve Runyan, S. (2001). Building a strong BASE of support for all students through coplanning. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 24 – 30.
- Hazlett, A. (2001). The co – teaching experience: Joint planning and delivery in the inclusive classroom. Widener University, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.
- Heintze, H. (2000). *Wege zu einem integrativen schulkonzept. Handreichung zur durchführung von integrierten fördermassnahmen*. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung.

- Hermes, L. (2001). *Action research – lehrkräfte erforschen ihren unterricht. qualitätsentwicklung und qualitätssicherung von unterricht in der sekunderstufe I*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Hewitt, M. (1999). Inclusion from a general educator's perspective. *Preventing School Failure*, 43(3), 133 – 134.
- Houck, C. K. ve Rogers, C. J. (1994). The special/general education integration initiative for students with specific learning disabilities: A “snapshot” of program change. *Journal of Learning Disabilities*, 27(7), 435 – 453.
- Hourcade, J. J. ve Bauwens, J. (2001). Cooperative teaching: The renewal of teachers. *The Clearing House*, 74(5), 242 – 247.
- Huber, J. J. (2005). Collaborative units for addressing multiple grade levels. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 301 – 308.
- Hudson, P. ve Glomb, N. (1997). If it takes two tango, then why not teach both partners to dance? Collaboration instruction for all educators. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 442 – 448.
- Hunt, P.; Soto, G.; Maier, J.; Müller, E. ve Goetz, L. (2002). Collaborative teaming to support students with augmentative and alternative communication needs in general education classrooms. *Augmentative and Alternative Communication*, 18, 20 – 35.
- Indrisano, R. ve Briminham, N. (1999). A co-teaching model for literacy education. *Journal of Education*, 181(1), 9 – 40.
- Inos, R. H. ve Quigley, M. A. (1995, November). *Research review for inclusive practice*. Office of Educational Research and Improvement, Washington (ERIC Document Reproduction Service No ED 392 219).

- Jimenez – Sanchez, C. ve Antia, S. D. (1999). Team – teaching in an integrated classroom: Perceptions of deaf and hearing teaches. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 215 – 224.
- Johnson, A. P. (2002). *A short guide to action research*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Johnston, S. S.; Tulbert, B. L.; Subastian, J. P.; Devries, K. ve Bompert, A. (2000). Vocabulary devepoltment: A collaborative effort for teaching content vocabulary. *Intervention in School and Ethic*, 35(5), 23 – 36.
- Karagiannis, A.; Stainback, W. ve Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. Stainback ve Stainback (Ed.), *Inclusion: A guide for educators* (55 – 70). Baltimore: Paul H. Brookes Pubishing Company.
- Kargin, T.; Acarlar, F. ve Sucuoğlu (2003). Öğretmen, yönetici ve anne – babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55 – 76.
- Keefe, E. B. ve Moore, V. (2004). The challenge of co – teaching in the inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77 – 88.
- Key, D. L. (2000, November). *Team teaching: Integration of inclusion and regular students*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid – South Educational Research Assocation, Bowling Gren, KY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 447 140)
- Kırcaali – İftar, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma – yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 3 – 13.



- Klinger, J. K.; Vaughn, S.; Schumm, J. S.; Cohen, P. ve Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull – out: Wich do students prefer? *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 148 – 158.
- Kluth, P. ve Straut, D. (2003). Do as we say and as we do: Teaching and modeling collaborative practice in the university classroom. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 228 – 240.
- Kluwin. T. N. (1999). Coteaching deaf and hearing students: Research on social integration. *American Annals of the Deaf*, 144(4), p. 339 – 344.
- Kluwin, T. N.; Gonsher, W.; Silver, K. ve Samuels, J. (1996). Education together. *Teaching Exceptional Children*, 29(1),11 – 15.
- Kochhar, C. A.; West, L. L. ve Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kreimeyer, K.H.; Crooke, P; Drye, C.; Egbert, V. ve Klein. B. (2000). Academic and social benefits of a co – enrollment model of inclusive education for deaf and dard – of – hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5(2), 174 – 185.
- Kyle, J., G. (1993). Integration of deaf children. *European Journal of Special Education*, 8(3), 201 – 220.
- Lewis, R.,B. ve Doorlag, H., D. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms*. (5th. ed.). New York: Merrill, Prentice Hall.

- Lockledge, A., & Wright, E. B. (1993). *Collaborative teaching and the mainstreamed student*. Department of Curricular Studies. University of North Carolina at Wilmington. Wilmington, NC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 358 100).
- Luckner, J. L. (1999). An examination of two co – teaching classrooms. *American Annals of the Deaf*, 144(1), p. 24 – 34.
- Lundeen, C. ve Lundeen, D. J. (1993, November). *Effectiveness of mainstreaming with collaborative teaching*. Paper presented at the Annual Convention of the American Speech – Language – Hearing Association, Anaheim, CA. (ERIC Document Reproduction Service No Ed 368 127).
- Magiera, K. ve Zigmund, 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.
- Marston, D. (1996). A comparison of inclusion only, pull – out only, and combined service models for students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 30(2), 121 – 132.
- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2000a). *The inclusive classroom. strategies for effective instuction*. New Jersey: Prentice – Hall.
- (2001b). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 265 – 274.
- Mastropieri, M. A.; Scruggs, T. E.; Graetz, J.; Norland, J.; Gardizi, W. ve McDuffie, K. (2005). Case studies in co – teaching in the content areas: Successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260 – 270.

- McCoy, K. M. (1995). *Teaching special Learners in the general education classroom*. (2 th ed.). Denver: Love Publishing.
- McNiff, J. (1995). *Teaching as learning: An action research approach*. London, Routlage.
- M.E.B. (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: MEB yayınevi.
- Meijer, C. ve Walther – Müller, P. (2002). Inklusion in klassenzimmer. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpeadagogik*, 9, 10 – 21.
- Mercer, C. D. ve Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems*. (7th ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Meyen, L., E. (1996). *Exceptional children in today's schoold* (3thd ed.). New York: Love Publishing Company.
- Mills, G. E. (2003). *Action research. A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Merill Prentice Hall.
- Minke, K., M. ve Bear, G., G. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 125 – 35.
- Murawski, W. W. (2005). Adresing diverse needs through co – teaching: Take baby steps! *Kapa Delta Ph.*, 41(2), 77 – 82.
- Murawski, W. W. ve Swanson, H. L. (2001). A meta – analysis of co – teaching research. *Remedial and Special Education*, 22(5), 258 – 267.
- Nolet, V. ve Tindal, G. (1994). Curriculum – based collaboration: Collaboration in schools. *Exceptional Children*, 27(3), 12 – 22.

- Nowell, R. ve Innes, J. (1997). *Education children who are deaf or hard of hearing: Inclusion*. Research Report. (ERIC Document Reproduction Service No ED. 557).
- Olechowski, R. ve Rollet, B. (1994). Theorie und paxis, aspekte empirisch – peadagogischer forschung – quantitative und qualitative methoden. Europeaischer Verlag der Wissenschaften. Web: [www.film.fh-reutlingen.de/archiv/action\\_reearch2.html](http://www.film.fh-reutlingen.de/archiv/action_reearch2.html)
- Osborne, A., G. ve Dimattia, P. (1994). The least restrictive environment mandate: Legal implications. *Exceptional Children*, 61(1), 6 – 14.
- Pearl, C. E. (2004). Implementation of co – teaching model practice and their impact on outcomes for students with learning disabilities in middle school mathematics. University of Central Florida, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.
- Philips, L. ve Sapona, R. H. (1999). Developing partnerships in inclusive education: One school's approach. *Intervention in School and Clinic* 30(5), 44 – 58.
- Pugach, M. C. ve Wesson, C. L. (1995). Teachers' and students' views of team teaching of general education and learning – disabled students in two fifth – grade classes. *The Elemntary School Journal*, 95(3), 279 – 295.
- Rea, P. J.; McLaughlin, C. L. ve Wlather – Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203 – 223.
- Regnier, W. L. (1998, April). *Caution needed for inclusion of "beavis and butthead."* Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children, Minneapolis. (ERIC Document Reproduction Service No ED 419 337)

- Reinhiller, N. (1996). Coteaching: New variations on a not – so – new practice. *Teacher Education and Special Education, 19*, 34 – 48.
- Replin, P. A. (1994). *A first – grade inclusion model that trains classroom teachers to modify and develop curriculum for language – learning disabled students*. Practicum Report, Nova Southeastern University.
- Rice, D. ve Zigmond, 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.
- Ruggiero – Palombo, P. (2004). All learners in one classroom: The impact of partial inclusion on elementary students' academic achievement, attitudes and perceptions. Fordham University, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.
- Sagor, R. (1993). *How conduct collaborative action research*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Saint – Laurent, L. (1996, April). *PIER: An inclusive model for at – risk students*. Paper presented at the Annual International Convention of Concil for Exceptional Children, Orlando (74th). (ERIC Document Reproduction Service No ED 400 666).
- Salend (1998). *Effective mainstreaming creating inclusive classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.
- Salend, J. J. ve 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. ve Johansen, M. (1997). Cooperative teaching. *Remedial and Special Education*, 18(1), 3 – 9.
- Salend, J. S.; Gorgon, J. ve Vona, K.L. (2002). Evaluating cooperative teaching teams. *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 195 – 200.
- Santamaria, L. J. ve Thousand, J. S. (2004). Collaboration, co-teaching and differentiated instruction: A class – oriented approach to whole schooling. *Interntional Journal of Whole Schooling*, 1(1), p. 13 - 27, Web: [www.wholeschooling.net](http://www.wholeschooling.net).
- Scharpe, M. N. Ve Hawes, M. E. (2003). Collaboration between general and special education: Making it work. *National Center on Secondary Education and Transition*, 2(1), 6 – 14.
- Scheetz, J. A. (1994). The effects of co-teaching on reading achievement levels of mildly handicapped elementary students. Wayne State University, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.
- Schlarman, L. (2000). The effect of in – class support on mathemaics performance of classified and non – classified high school students. Seton Hall University, College of Education and Human Service, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.
- Self, H.; Benning, A.; Marston, D. ve Magnusson, D. (1991). Copperative teaching project: A model for students at risk. *Exceptional Children*, 58(1), 26 – 34.
- Shilds, J. L. (1997). *Team teaching from the perspective of team members*. Research Report. (ERIC Document Reproduction Service No ED 417 177).

- Sindelar, P. T. (1995). Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. *The Journal of Special Education, 29*(2), 234 – 244.
- Smith, T. E. (2005). A coparison of the academic growth of regular education students taught in traditional classroom settings versus co – taught inclsuive classroom settings in varying socioeconomic environments. Wilmington College (Delaware), *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.
- Stringer, E. T. (1999). *Action research* (2th ed). London: SAGE Publication.
- Street, S. ve Bennett, D. (1997). *Best practices in rural staff develompment: The clive school story*. Reseach Report, Aberta. (ERIC Document Reproduction Service No ED 406 093).
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(2), 25 – 43.
- (2005). *ODTÜ Geliştirme Vakfı İlköğretim Okulu kaynaştırma uygulamaları*. Yayınlanmamış Çalışma Raporu.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Tük Psikoloji Dergisi, 10*(36), 44 – 66.
- Swanson, N. (2000, July). *Class within a class for language interventions: A more effective model*. International Special Education Congress 2000, University of Manchester.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Texas Education Agency Division of Special Education (2001). *Coordinating for Reading Instruction: General Education and Special Education Working Together*. Austin, TX: Special Education Reading Project.
- Thompson, M. G. (2001). Capturing the phenomena of sustained co – teaching: Perceptions of elementary school teachers. University of South Florida, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.
- Throneburg, R. N.; Calvert, L. K.; Sturm, J. J.; Paramboukas, A. A. ve Paul, P. J. (2000). A comparison of service delivery models: Effects on curricular vocabulary skills in the school setting. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 10 – 20.
- Tichenor, M. S.; Heins, B. ve Piechura – Couture, K. (2000). Parent perceptions of a co – taught inclusive classroom. *Education*, 120(3), 569 – 575.
- Trent, S. C. (1998). False starts and other dilemmas of secondary general education collaborative teacher: A case study. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), p. 503 – 514.
- Trent, S. C.; Driver, B. L.; Wood, M. H.; Parrott, P. S.; Martin, T. F. ve Smith, W. G. (2003). Creating and sustaining a special education/general education partnership: A story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19, p. 203 – 219.
- Trump, G. C. ve Hange, J. E. (1996, March). *Concerns about and effective strategies for inclusion: Focus group interview findings from West Virginia teachers*. Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No ED 397 570).
- Tüfekçioğlu, Ü. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.



- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vaughn, S.; Bos, C. S. ve Schumm, J. S. (2003). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. New York: Pearson Education, Inc.
- Vaughn, S.; Elbaum, B. E.; Schumm, S. J. ve Hughes, M. T. (1998). Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 428 – 436.
- Vaughn, S.; Schumm, J. S. ve Arguelles, M. E. (1997). The ABCDEs of co – teaching. *Teaching Exceptional Children*, 30(2), 1 – 10.
- Vesay, J. P. (2004). Linking perspective and practice: Influence of early childhood and early childhood special educators' perspectives on working collaboratively in the integrated preschool classroom. George Mason University, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.
- Villa, R. A.; Thousand, S. S. ve Nevin, A. (2004). *A guide to co – teaching: Practical tips for facilitating student learning*. California: Crowing Pres.
- Voltz, D. L.; Elliott, R. N. ve Cobb, H. B. (1994). Collaborative teacher roles: Special and general educators. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 527 – 535.

- Walsh, J. M. ve Snyder, D. (1993, April). *Cooperative teaching: An effective model for all students*. Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children, San Antonio, TX. (ERIC Document Reproduction Service No ED 361 930).
- Walther – Thomas, C., S. (1997). Co – teahing experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities, 30(4)*, 395 – 407.
- Walther – Thomas, C. S. ve Bryant, M. (1996). Planning for effective co – teaching. *Remedial and Special Education, 17(4)*, p. 255 – 256.
- Walther – Thomas, C.; Korinek, L. ve McLaughlin, V. L. (1999). Collaboration to support students’ success. *Focus on Exceptional Children, 32(3)*, 1 – 18.
- Walther – Thomas, C. S.; Korinek, L.; McLaughlin, V. L. ve Williams, B. T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Walker, B. J.; Scherry, R. J. ve Gransbery. C. (2001). *Coollaboration in the schools: A theoretical and practical view*. New York: International Reading Association.
- Ward, R. (2003). General educators’ perceptions of effective collaboration with special educators: A focus group study. University of Illinois at Chicago, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.
- Warger, C., L. ve Rutherford, R., B. (1993). Co-teaching to improve social skills. *Preventing School Failure, 37(4)*, 21 – 27.
- Warger, C., D. ve Pugach, M. C. (1996). Curriculum considerations in an inclusive environment. *Focus on Exceptional Children, 28(8)*, 1 – 12.

- Weiss, M. P. (2004). Co – teaching as science in the schoolhouse: More questions than answers. *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 218 – 223.
- Weiss, M., P. ve 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.
- Welch, M. (2000). Descriptive Analysis of team teaching in two elementary classroom: A formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, 21(6), p. 366 – 376.
- Whinnery, K. W. ve King, M. (1995). Perceptions of students with learning disabilities. *Preventing School Failure*, 40(1), 12 – 15.
- Willrodt, K. ve Claybrook, S. (1995). *Effects of inclusion on academic outcomes*. Resarch Report. (ERIC Document Reproduction Service No ED 389102).
- Wilson, G. L. (2005). This doesn't look familiar! A supervisor's guide for observing co – teachers. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 271 – 275.
- Wenzlaff, T. L.; Wieseman, K. C.; Monroe – Baillargeon, A.; Berak, L.; Bacharach, N. ve Bradfield – Kreider, P. (2000). *Walking our talk as educators: Teaming as a best practice*. Manuscript submitted to the Association of Teacher Educators. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 456 500).
- Westberg, S. L. (2001). Implementing co – teaching as a model of students with mild learning disabilities in general education classrooms. Rutgers the Sate University of New Jersey – New Brunswick, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.

- Wischnowski, M. W.; Salmon, S. J. ve Eaton, K. (2004). Evaluating co – teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in rural district. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 3 – 14.
- Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, 64(2), 181 – 196.
- Yoder, D. I. (2000). Teachers' perceptions of elements and competencies/characteristics that affect collaborative teaching at the secondary level. The University of Iowa, *UMI ProQuest Digital Dissertations Abstract*.
- Zigmond, N. (2001). Special education at a crossroads. *Preventing School Failure*, 45(2), 70 – 75.
- Zigmond ve Magiera (2001). Current practice alerts: A focus on co-teaching. Web: [www.aldcec.org/alertc](http://www.aldcec.org/alertc).
- Zöllner, F. (2000). *Grundlagen der integrierten förderung. Handreichung zur durchführung von integrierten fördermassnahmen*. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung.

**EK 1.**

**Okul Yöneticisi İle Yapılan Sözleşme**

## SÖZLEŞME

Değerli Meslektaşım,

Öncelikle bu araştırmada desteğe gönüllü olduğunuz için teşekkür ederim.

Bu araştırmayı Milli Eğitim Bakanlığı'ndan almış olduğum resmi izinle yapıyorum. Araştırmamın amacı, okulunuzda yürüttüğünüz kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenine, sınıfınızdaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere destek hizmeti vermektir. Destek hizmeti olarak işbirliği ile öğretim adı verilen ve genel eğitim sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni olarak ben sınıfta aynı anda bulunup öğretimi sürecini gerçekleştireceğiz. Bu sürecin planlamasını ve değerlendirmesini de sınıf öğretmeni ile beraber yapacağız.

Bu süreçte sınıf öğretmeni ile etkili çalışabilmemiz için ailelere bilgilendirme toplantısını yapma, özel gereksinimli öğrenciye "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı"nın hazırlanması, özel gereksinimli öğrencinin ailesinin BEP sürecine katılması, sınıf öğretmeni ile birlikte gerçekleştireceğimiz öğretimi planlama süreci ve planlama yapabilmek için ortam gibi gerekliliklerimiz olacaktır. Ayrıca bu süreçte bilimsel veri olarak her tür doküman, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve toplanan verilerin analizleri yapılacaktır.

Tüm bu açıklamaları okuyarak, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak destek verdiğinizize dair bu sözleşmeyi imzalamanız uygun olacaktır.

Araš. Gör. Hasan Gürgür

Okul Müdürü

(İmza)

(İmza)

**Ek 2.**

**Sınıf Öğretmeni İle Yapılan Sözleşme**

## SÖZLEŞME

Değerli Meslektaşım,

Öncelikle bu araştırmada işbirliğine gönüllü olduğunuz için teşekkür ederim.

Bu araştırmayı Milli Eğitim Bakanlığı'ndan almış olduğum resmi izinle yapıyorum. Araştırmamın amacı, sınıfınızda yürüttüğünüz kaynaştırma uygulamanızda size, sınıfınızdaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere destek hizmeti vermektir. Destek hizmeti olarak işbirliği ile öğretim adı verilen ve genel eğitim sınıf öğretmeni olarak siz ve özel eğitim öğretmeni olarak ben sınıfta aynı anda bulunup öğretim sürecini gerçekleştireceğiz. Bu sürecin planlamasını ve değerlendirmesini de beraber yapacağız.

Bu süreçte sizinle bir ekip olarak çalışacağız ve zaman zaman toplantılar ve görüşmeler yapacağız. Süreç içerisinde bilimsel veri olarak her tür doküman, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve toplanan verilerin analizleri yapılacaktır.

Veriler istediğiniz taktirde size tarafımdan ulaştırılacaktır.

Tüm bu açıklamaları okuyarak, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve benim de verdiğim sözleri tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamanız uygun olacaktır.

Araştırmacı  
Hasan GÜRGÜR

Sınıf Öğretmeni

(İmza)

(İmza)



**Ek 3.****Araştırmanın Gerçekleştirilmesi İçin MEB'den Alınan Resmi İzin**

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Kültür  
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11-070/ 4528  
KONU : Tez Çalışması

25.12.2003

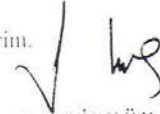
VALİLİK MAKAMINA  
ANKARA

İLGİ: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 15.12.2003 tarih ve 3135 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, doktora öğrencisi Hasan GÜRGÜR'ün: "Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında Birlikte Öğretimin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması için İlimiz Mamak İlçesine bağlı Yeşiltepe İlköğretim Okulu'nda uygulama yapabilmeleri için ilgi yazı ile izin istenmektedir.

Kamu kurum ve kuruluşlarında uygulanan Devlet Memurları Kılık Kıyafet Yönetmeliği ve Okullarda uyulması gereken usul ve esaslara özen gösterilmesi, 2003-2004 öğretim yılında olması kaydıyla söz konusu istek Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

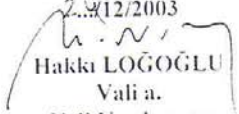


Sabri İŞGÖR  
Müdür a.

Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

25/12/2003

  
Hakkı LOĞOĞLU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

DAHİSMA  
444 0 632  
H A T T I

Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü  
06500- Beşevler ANKARA

HPL (312) 212 46 42 - 413 37 04 - 212 66 40 184 Fax : 0312) 212 78 20

**Ek 4.****Araştırma Süreci İle İlgili 2/B Sınıfı Öğrencilerinin Velilerine Aktarılan Konular**

**22.12.2003 Tarihinde Saat: 12:40 – 13:40'de Yapılan Velileri Bilgilendirme Toplantısında Anlatılan Konular**

1. Araştırmacı kendisini tanıttı.
2. Yapılacak olan araştırmanın amacını aktardı.
3. İşbirlikçi öğretim yaklaşımı tanıtıldı.
4. İşbirlikçi öğretim yaklaşımının uygulanmasının amacı anlatıldı.
5. İşbirlikçi öğretim uygulamasında sınıf öğretmeni ile araştırmacının rolleri aktarıldı.
6. İşbirlikçi öğretim uygulamasında kullanılacak modeller aktarıldı.
7. İşbirlikçi öğretim modelleri nasıl belirlenecek?
8. İşbirlikçi öğretim dersi nasıl planlanacak?
9. İşbirlikçi öğretim dersi nasıl uygulanacak?
10. İşbirlikçi öğretim dersi nasıl değerlendirilecek?
11. Uygulamanın süresi konusunda açıklama yapıldı. Bu sürenin daha sonra sınıf öğretmeni ile yapılacak görüşme, sınıftaki öğrencilerin gereksinimlerine göre belirleneceği belirtildi.
12. Süreç içerisinde araştırmacının çocukların defterleri, okulda bulunan kayıtları inceleme, sınıfta video kaydı gibi araçlarla veri toplayacağı açıklandı.
13. Velilerin araştırmacının özel eğitimci olması nedeniyle çocuklarının özel eğitime gereksinimlerinin olduğunu düşünmemeleri gerektiği ve bu süreçte illa ki engelli öğrencilerin değil başarılı öğrencilerin de yararlanabileceği anlatıldı.
14. Daha sonra çocuklarıyla konuşurken araştırmacının sadece belirli, özel gereksinimli öğrenciler için sınıfta bulunmadığı şeklinde açıklama yapmaları gerektiği.
15. Ailelerle böyle bir uygulama ile ilgili düşünceleri alındı.

**Hasan Gürgür**  
(İmza)

**Sınıf Öğretmeni**  
(İmza)

**Ek 5.**

**Eğitim programına dayalı olarak ğrenci performanslarını belirleme kontrol listeleri**

**TÜRKÇE DERSİ**  
**PERFORMANS BELİRLEME ARACI**

Aşağıdaki formu doldururken öğrencinin sahip olduğu becerileri gösteren maddenin başındaki kutucuğa bir çarpı işareti koyunuz. Öğrencinizin özellikleri bu maddelerde yer alanlardan farklı ise “Temel Konular” bölümündeki ilgili sütündeki boşluğa bunları eklemeniz öğrenciniz hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olmamızı sağlayacaktır. İlgili ve Emeginiz İçin Teşekkürler.

Öğrencinin Adı:  
Doğum Tarihi:  
Dolduran Kişinin Adı:

Sınıfı:  
Formun Doldurulduğu Tarih:

TEMEL KONULAR	ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLDUĞU DAVRANIŞLAR
<b>1. Okuma-Yazmaya hazırlık becerilerine sahip mi?</b>	<input type="checkbox"/> Görmesi ile ilgili sorun yaşıyor. <input type="checkbox"/> İşitmesi ile ilgili sorun yaşıyor. <input type="checkbox"/> Küçük ve büyük kas gelişimi uygun. <input type="checkbox"/> El-göz koordinasyonu gelişmiş. <input type="checkbox"/> Gösterilen nesnelere aynı olanlarını gösterir. <input type="checkbox"/> Gösterilen nesne resimlerinden aynı olanlarını gösterir. <input type="checkbox"/> Gösterilen nesnelere benzerliklerine ve farklılıklarına göre sınıflar. <input type="checkbox"/> Gösterilen nesne resimlerini benzerliklerine ve farklılıklarına göre sınıflar. <input type="checkbox"/> Söylenen nesne isimleri ile nesne ya da nesne resimlerini eşler. <input type="checkbox"/> Kendisine söylenen yönergeleri yerine getirir. <input type="checkbox"/> Çevresinde gördüğü nesnelere isimlerini söyler. <input type="checkbox"/> Başından geçen bir olayı sözel olarak anlatır. <input type="checkbox"/> Konuşulanları dinler. <input type="checkbox"/> Günlük yaşantısı içerisinde sohbetlere ve iletişime katılacak kadar yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.
<b>2. Temel kitap-defter kullanma becerilerine sahip mi?</b>	<input type="checkbox"/> Kitap-defteri düz olarak tutar. <input type="checkbox"/> Sayfaları doğru yönde ve zarar vermeden açar. <input type="checkbox"/> Yazının soldan sağa doğru ve yukarıdan aşağıya doğru yazıldığını bilir ve sorulduğunda söyler. <input type="checkbox"/> Okumanın soldan sağa doğru ve yukarıdan aşağıya doğru yapıldığını bilir ve sorulduğunda söyler. <input type="checkbox"/> Defter, kitap, kalem gibi araçlarını düzenli kullanır.
<b>3. Fiş cümlelerini uygun zamanda okuyup-yazabiliyor mu?</b> (Şimdiye kadar öğrendiği fiş cümleleri içerisinde ve sınıfın genelinin sahip olduğu beceriler açısından düşünerek yazınız.)	<input type="checkbox"/> Fiş cümlelerini okur. <input type="checkbox"/> Fiş cümlelerini bakarak yazar. <input type="checkbox"/> Fiş cümlelerini söylendiğinde ezberle yazar. <input type="checkbox"/> Fiş cümlelerini kısa metinler içerisinde gördüğünde okur. <input type="checkbox"/> Fiş cümlelerinden kısa metinler yazar.

<p><b>4. Fiş cümlelerini çözümlmeyi uygun zamanda öğrenebiliyor mu?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Fiş cümleleri içindeki kelimelerin altlarını çizerek ya da aralarına çizgi çizerek ayırır.</li> <li><input type="checkbox"/> Kelimelerine ayrılmış olan fiş cümlesindeki kelimeleri tek tek gösterildiğinde okur.</li> <li><input type="checkbox"/> Kelimelerine ayrılmış olan fiş cümlesindeki kelimeleri tek tek gösterildiğinde yazar.</li> <li><input type="checkbox"/> Kelimeleri ayrı ayrı gösterildiğinde fiş cümlesini yeniden oluşturur.</li> <li><input type="checkbox"/> Çözümlemiş olan fişler içerisindeki kelimelerden yeni cümleler oluşturur.</li> <li><input type="checkbox"/> Oluşturduğu yeni cümleleri okur.</li> <li><input type="checkbox"/> Oluşturduğu yeni cümleleri yazar.</li> </ul>
<p><b>4. Kelime çözümlmeyi uygun zamanda öğrenebiliyor mu?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Kelimeleri heceleyerek okur.</li> <li><input type="checkbox"/> Kelimeleri hecelerine ayırarak yazar.</li> <li><input type="checkbox"/> Hecelerden yeni kelimeler oluşturur.</li> <li><input type="checkbox"/> Oluşturduğu yeni kelimeleri okur.</li> <li><input type="checkbox"/> Oluşturduğu yeni kelimeleri yazar.</li> </ul>
<p><b>5.Heceleri harflerine/seslerine ayırmada sorun yaşıyor mu?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Hecelerde yer alan harflerin seslerini uygun şekilde söyler.</li> <li><input type="checkbox"/> Hecelerde yer alan harfleri doğru şekilde yazar.</li> <li><input type="checkbox"/> Harfleri hecelerin başında, ortasında, sonunda olma durumlarına göre ve önüne ya da arkasına geldiği harfle uygun şekilde seslendirir (<b>ab, bak, ka</b> gibi).</li> </ul>
<p><b>6.Kendisine verilen bir metni akıcı olarak okuyabiliyor, yazabiliyor ve metinle ilgili sorulara cevap verebiliyor mu?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Kendisine verilen metni harf/ses atlamadan okur.</li> <li><input type="checkbox"/> Kendisine verilen metni hece atlamadan okur.</li> <li><input type="checkbox"/> Kendisine verilen metni kelime atlamadan okur.</li> <li><input type="checkbox"/> Kendisine verilen metni satır atlamadan okur.</li> <li><input type="checkbox"/> Kendisine verilen metni akıcı bir şekilde tekrarlama yapmadan okur.</li> <li><input type="checkbox"/> Kendisine verilen metni bakarak harf/ses atlamadan yazar.</li> <li><input type="checkbox"/> Kendisine verilen metni bakarak hece atlamadan yazar.</li> <li><input type="checkbox"/> Kendisine verilen metni bakarak kelime atlamadan yazar.</li> <li><input type="checkbox"/> Kendisine verilen metni bakarak satır atlamadan yazar.</li> <li><input type="checkbox"/> Kendisine dikte ettirilen kısa bir metni harf atlamadan yazar.</li> <li><input type="checkbox"/> Kendisine dikte ettirilen kısa bir metni kelime atlamadan yazar.</li> <li><input type="checkbox"/> Okuduğu hikaye, masal ya da bir olayı olayların oluş sırasına uygun olarak anlatır.</li> <li><input type="checkbox"/> Dinlediği hikaye, masal ya da bir olayı olayların oluş sırasına uygun olarak anlatır.</li> </ul>

	<input type="checkbox"/> Okuduğu metinle ilgili sorulara uygun cevaplar verir. <input type="checkbox"/> Dinlediği metinle ilgili sorulara uygun cevaplar verir.
<b>7.Noktalama işaretlerini sınıf düzeyine uygun olarak kullanabiliyor mu?</b>	<input type="checkbox"/> Noktanın ne olduğunu söyler. <input type="checkbox"/> Cümle sonunda nokta kullanır. <input type="checkbox"/> Virgölün ne olduğunu söyler. <input type="checkbox"/> Cümlede sıralama yapma gibi uygun yerlerde virgülü kullanır. <input type="checkbox"/> Soru işaretinin ne olduğunu söyler. <input type="checkbox"/> Soru işaretini uygun yerlerde kullanır. <input type="checkbox"/> Ünlemin ne olduğunu söyler. <input type="checkbox"/> Ünlemi uygun yerlerde kullanır.
<b>8. Dilbilgisi kurallarını sınıf seviyesine uygun kullanabiliyor mu?</b>	<input type="checkbox"/> Cümlelerin ve özel isimlerin ilk harflerini büyük yazar. <input type="checkbox"/> İsimleri tekil ve çoğul oluşlarına göre uygun şekilde kullanır. <input type="checkbox"/> İsmi hallerini (yalın, I, e, de, den) konuşmalarında, anlatımlarında uygun şekilde kullanır. <input type="checkbox"/> İsmi hallerini (yalın, I, e, de, den) yazılı anlatımlarında uygun şekilde kullanır. <input type="checkbox"/> Sözlü anlatımda cümlelerin öğelerini uygun şekilde kullanır. <input type="checkbox"/> Yazılı anlatımda cümlelerin öğelerini uygun şekilde kullanır. <input type="checkbox"/> Sözcük türlerini (isim, eylem, sıfat...) konuşma ve sözlü anlatımlarında uygun şekilde kullanır. <input type="checkbox"/> Sözcük türlerini (isim, eylem, sıfat...) yazılı anlatımlarında uygun şekilde kullanır.



## HAYAT BİLGİSİ DERSİ PERFORMANS BELİRLEME ARACI

Aşağıdaki formu doldururken öğrencinin sahip olduğu becerileri gösteren maddenin başındaki kutucuğa bir çarpı işareti koyunuz. Öğrencinizin özellikleri bu maddelerde yer alanlardan farklı ise “Temel Konular” bölümündeki ilgili sütündeki boşluğa bunları eklemeniz hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olmamızı sağlayacaktır.

İlgi ve Emeğiniz için Teşekkürler.

Öğrencinin Adı, Soyadı:

Sınıf:

Doğum Tarihi:

Formun Doldurulduğu Tarih:

Dolduran Kişinin Adı:

TEMEL KONULAR	ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLDUĞU DAVRANIŞLAR
<b>1. Okulumuz Ve Yakın Çevremiz</b>	<input type="checkbox"/> Kendisinin, <u>öğretmeninin</u> , arkadaşlarının adını söyler. <input type="checkbox"/> Solduğunda okulun bölümlerini söyler. <input type="checkbox"/> Sınıfında bulunan araç-gereçlerin adını söyler. <input type="checkbox"/> Okul çantasındaki araç-gereçlerin adını söyler. <input type="checkbox"/> Sorulduğunda okulda çalışanların adını söyler. <input type="checkbox"/> Okulda çalışanların görevlerini söyler. <input type="checkbox"/> Sınıf kurallarını söyler. <input type="checkbox"/> Sınıf kurallarına uyar. <input type="checkbox"/> Sınıfını temiz ve düzenli tutar. <input type="checkbox"/> Evde yapılan okul hazırlıklarını söyler. <input type="checkbox"/> Okulda uyulması gereken kuralları söyler. <input type="checkbox"/> Okul yolunda uyulması gereken kuralları söyler. <input type="checkbox"/> Yön kavramlarını söyler. <input type="checkbox"/> Adresini söyler.
<b>2. Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk</b>	<input type="checkbox"/> Sorulduğunda cumhuriyetin anlamını söyler. <input type="checkbox"/> Cumhuriyetin ilanına kadar olan temel olayları söyler. <input type="checkbox"/> Cumhuriyet yönetiminin getirdiği yenilikleri söyler. <input type="checkbox"/> Bayram sevincini sözlü olarak ifade eder. <input type="checkbox"/> Sorulduğunda diğer bayraklar arasından bayrağımızı gösterir. <input type="checkbox"/> Atatürk'ün yaşamıyla ilgili olgu ve olayları söyler. <input type="checkbox"/> Atatürk'ün Türk ulusuna yaptığı hizmetlerin önemini söyler.
<b>3. Evimiz ve Ailemiz</b>	<input type="checkbox"/> Sorulduğunda evin bölümlerini söyler. <input type="checkbox"/> Evin bölümlerinde yapılan işleri açıklar. <input type="checkbox"/> Sorulduğunda evin bölümlerinde bulunan eşyaları söyler. <input type="checkbox"/> Sorulduğunda ailesindeki bireyleri söyler. <input type="checkbox"/> Aile bireylerinin görevlerini söyler. <input type="checkbox"/> Ailede uyulması gereken kuralları söyler. <input type="checkbox"/> Ailede iyi ilişkiler kurma yollarını söyler. <input type="checkbox"/> Akrabalık ile ilgili terimleri söyler. <input type="checkbox"/> Akrabalar arasında iyi ilişkiler kurma yollarını söyler. <input type="checkbox"/> Komşular arasında iyi ilişkiler kurma yollarını söyler. <input type="checkbox"/> Konuk olmada uyulması gereken görgü kurallarını söyler.

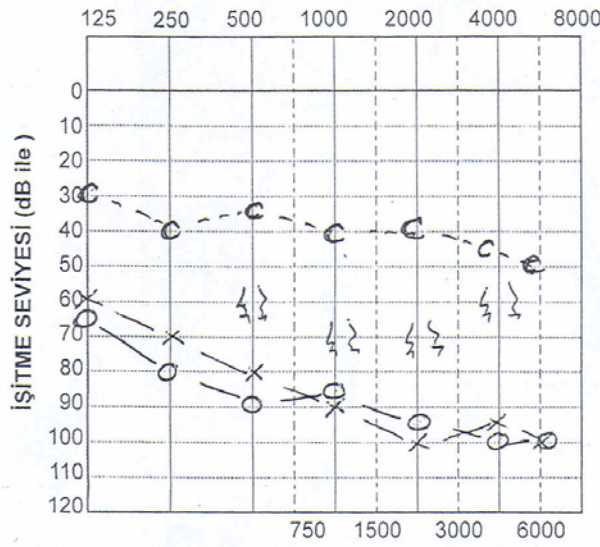
7. Sağlıklı Büyüelim	<input type="checkbox"/> Sorulduğunda vücudun ana bölümlerini söyler. <input type="checkbox"/> Sağlıklı olmak için gerekli olan temizlik kurallarını söyler. <input type="checkbox"/> Sağlıklı beslenmek için yapılması gerekenleri söyler. <input type="checkbox"/> Zararlı alışkanlıkların neler olduğunu söyler. <input type="checkbox"/> Hastalıkların insanlara bulaşma yollarını söyler. <input type="checkbox"/> Aşının ne olduğunu söyler. <input type="checkbox"/> Sorulduğunda hastalıkları söyler. <input type="checkbox"/> Hastalıklardan korunma yollarını söyler. <input type="checkbox"/> Hastalanınca yapılması gerekenleri söyler. <input type="checkbox"/> İlaç kullanırken dikkat edilmesi gereken kuralları söyler. <input type="checkbox"/> Sorulduğunda sağlık kurumlarını söyler. <input type="checkbox"/> Sorulduğunda sağlık kurumlarında çalışanları söyler. <input type="checkbox"/> Hasta ziyaretinde uyulması gereken kuralların neler olduğunu söyler. <input type="checkbox"/> Kazalardan korunma yollarının neler olduğunu söyler. <input type="checkbox"/> İlk yardımın ne olduğunu söyler. <input type="checkbox"/> Ecza dolabında nelerin bulunması gerektiğini söyler.
5. Doğamız	<input type="checkbox"/> Doğadaki cansız varlıkların neler olduğunu söyler. <input type="checkbox"/> Cansız varlıkların yaşamımızda neden önemli olduklarını söyler. <input type="checkbox"/> Canlıların ortak özelliklerini söyler. <input type="checkbox"/> Çevresindeki bitkilerin adlarını söyler. <input type="checkbox"/> Çevresindeki hayvanların adlarını söyler. <input type="checkbox"/> Çevresindeki canlıları korur.
6. Taşıtlar ve Trafik	<input type="checkbox"/> Sorulan taşıtı diğer taşıtlar arasından gösterir. <input type="checkbox"/> Toplu taşıma araçlarında uyulması gereken kuralları söyler. <input type="checkbox"/> Sorulduğunda taşıtların ilk hareket yerlerini söyler. <input type="checkbox"/> Sorulduğunda taşıtları kullananları söyler. <input type="checkbox"/> Taşıtların kullanıldığı yerleri söyler. <input type="checkbox"/> Trafik ışıklarının anlamlarını söyler. <input type="checkbox"/> Trafiği düzenleyenleri ve denetleyenleri söyler. <input type="checkbox"/> Trafik kurallarını söyler.
8. Dünyamız ve Gökyüzü	<input type="checkbox"/> Sorulduğunda haftanın günlerini söyler. <input type="checkbox"/> Günün bölümlerini söyler. <input type="checkbox"/> Hava durumu ile ilgili olayları söyler. <input type="checkbox"/> Doğal afetleri söyler. <input type="checkbox"/> Yılın bölümlerini söyler. <input type="checkbox"/> Mevsimlere göre çevrede oluşan değişiklikleri söyler.
Haberleşme Araçları	<input type="checkbox"/> Sorulduğunda farklı nesnelere arasında haberleşme araçlarını gösterir <input type="checkbox"/> Sorulduğunda haberleşme araçlarını söyler. <input type="checkbox"/> Sorulduğunda haberleşme araçlarını kullanma kurallarını söyler.

**Ek 6**  
**Odak Öğrenci A'ya ait Odyogram**

## S.S.K. ANKARA EĞİTİM HASTANESİ KULAK - BURUN - BOĞAZ BÖLÜMÜ ODYOLOJİK BULGULAR

Soyadı : ..... Adı : ..... Tarih : 12.09.2022  
 Cinsiyeti : O+ İş : ..... Doğum Yılı : 1985  
 Adresi : Ankara  
 Gönderen Doktor : İstemihan Abio Sicil No. : 18812175  
 Testi Yapan : ..... Odyometre : A.C.S. Son Odyo Tarihi : .....

## SAFSES EŞİK ODYOGRAMI ISO-1964



Weber						
lat olma						

SISI (% ile)	Sağ					
	Sol					

Tone Decay dB ile	Sağ					
	Sol					

MASKE TİPİ : .....

## KISALTMALAR

DY : Davranış Yok	NA : Netice Alınamadı
TP : Test Yapılmadı	HS : Hissediş Seviyesi
TY : Test Yapılmadı	IŞ : İşitme Seviyesi

Kanı ve Tavsiyeler : Bilateral gub ileri derece de

S/N tipte iktisadî kayıplar mevcuttur

## SEMBOLLER

	Sol ( Mavi )	Sağ ( Kir. )
HAVA	X	O
KEMİK	>	<

SAF SES ORTALAMASI (dB ile)  
(500-2000 Hz.)

	Sol ( Mavi )	Sağ ( Kir. )
HAVA	90dB	90dB
KEMİK	67dB	67dB

KONUŞMAYI ALMA EŞİĞİ (dB)  
"STR"

Çift/Hplr	Sol	Sağ	Alette
	80dB	80dB	

KONUŞMAYI AYIRT ETME (% ile)  
"SPEECH DISCRIMINATION"

Çift/Hplr	Sol	Sağ	Alette
	-	-	
dB	dB	dB	dB
Verilen Sesin İşitme Seviyesi			

EN RAHAT SES YÜKSEKLİĞİ  
"MCL" (dB ile)

Çift/Hplr	Sol	Sağ	Alette
	-	-	

TEDİRGİN EDİCİ SES YÜKSEKLİĞİ  
"UCL" (dB ile)

Çift/Hplr	Sol	Sağ	Alette
	120	120	

## DİĞER TESTLER

C---C İşitme Cihazlı  
Fışıklar.

**Ek 7****Sınıf Öğretmeni İle Uygulama Sürecine Hazırlık Aşamasında Gerçekleştirilen  
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorular**

1. Sınıfınızda kaynaştırma uygulamaları nasıl gidiyor?
2. Sınıfınızda özel gereksinimli öğrencinin bulunması problem yaratıyor mu? Ne tür problem yaşıyorsunuz?
3. Bu problemleri nasıl çözüyorsunuz?
4. Sınıfınızda öğretim uygulamalarını nasıl planlıyorsunuz?
5. Öğretim uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Öğretim sırasında ne tür etkinlikler/aktiviteler yapıyorsunuz?
7. Öğretim sırasında ne tür öğretim araç – gereçleri kullanıyorsunuz?
8. İhtiyaç duyduğunuz öğretim araç – gereçlerini sağlayabiliyor musunuz?
9. Bireyselleştirilmiş eğitim gerçekleştirebiliyor musunuz? Nasıl?
10. Problem yaşadığınız başka öğrenciler var mı? Hangi alanlarda?
11. Sınıfınızda akademik açıdan ne tür problemler olduğunu düşünüyorsunuz?
12. Sınıfınızda sosyal açıdan ne tür problemler olduğunu düşünüyorsunuz?
13. Şimdiye kadar kaynaştırma hakkında ne tür destek hizmetler aldınız?
14. Sınıfınızda destek hizmetlere gereksinim duyuyor musunuz?
15. Hangi alanlarda destek hizmetlere gereksinim duyuyorsunuz?
16. Sınıfınızdaki uygulamaların en iyi giden yönleri nelerdir?
17. Sınıfınızdaki uygulamaların en kötü giden yönleri nelerdir?
18. Daha önce özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili eğitim aldınız mı?
19. Okul yönetiminden ne tür destekler bekliyorsunuz?
20. MEB'den beklentileriniz?
21. Diğer öğretmen arkadaşlarından beklentileriniz?
22. Destek özel eğitim öğretmeni olarak benden beklentileriniz?
23. Sınıfınızda bir öğretmenle işbirliği ile öğretim yapmanız hakkında ne düşünüyorsunuz?
24. Böyle bir uygulamadan neler beklersiniz?
25. Son olarak özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında kaynaştırılmamaları hakkında eklemek istediğiniz görüşleriniz var mı?

**Ek 8**

**Sınıf Öğretmeni İle Uygulama Süreci Sonunda Gerçekleştirilen Yarı  
Yapılandırılmış Görüşme Sorular**

1. Birlikte yürüttüğümüz dersleri, birlikte planlama süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Birlikte yürüttüğümüz derslerde kullandığımız ders araç – gereçleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Birlikte yürüttüğümüz derslerde uyguladığımız öğretim yöntemleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Birlikte yürüttüğümüz dersleri değerlendirme toplantıları hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Birlikte yürüttüğümüz derslerin genel anlamda ne ölçüde başarılı olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Sizce, birlikte yürüttüğümüz dersler özel gereksinimli öğrenciler için yararlı oldu mu? Hangi yönlerden? (Akademik – sosyal)
7. Sizce, birlikte yürüttüğümüz dersler özel gereksinimli olmayan öğrenciler için yararlı oldu mu? Hangi yönlerden? (Akademik - sosyal)
8. Sizce, birlikte yürüttüğümüz derslerin en iyi giden yönleri nelerdi?
9. Sizce, bu başarının nedenleri nelerdir?
10. Sizce, birlikte yürüttüğümüz dersler sırasında yaşadığımız problemler var mıydı?
11. Sizce, bu problemlerin nedenleri nelerdir?
12. Sizce, işbirliği ile öğretim yaklaşımı yürüttüğümüz derslerle, sınıf içinde beklentileriniz karşılandı mı?
13. Kaynaştırma sınıfında uygulanan işbirliği ile öğretim yaklaşımı hakkında ne düşünüyorsunuz?
14. Sınıfınızda özel eğitim öğretmeni olarak ikinci bir öğretmenin bulunması, dersin birlikte planlanması ve yürütülmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
15. İşbirlikçi öğretim yaklaşımını sınıfta uygulanabilir olarak görüyor musunuz?
16. İşbirlikçi öğretim yaklaşımının hangi model veya modellerinin etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
17. İşbirlikçi öğretim yaklaşımının hangi model veya modellerinin etkisiz olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
18. Kaynaştırma uygulamalarında bu şekilde destek hizmetlerin olması gerektiğini düşünüyor musunuz?
19. İşbirlikçi öğretim yaklaşımını uygulama sürecinin size katkıları oldu mu? Hangi yönlerden? (Mesleki, kişisel)



20. İşbirlikçi öğretim çalışmalarımız sürecinde okuldaki diğer meslektaşlarınız neler düşünüyorlardı?
21. İşbirlikçi öğretim çalışmalarımız sürecinde aileler neler düşünüyorlardı?
22. İşbirlikçi öğretim yaklaşımını yeni uygulayacak olan bir ekibe neler önerirsiniz?
23. Siz olsaydınız ve böyle bir uygulamanın tekrar başlatılması söz konusu olsaydı, siz nasıl bir düzenleme yapardınız ve nasıl uygulardınız?

**Ek 9.**

**İşbirlikçi Öğretim Ders Planı Formu**

## İşbirlikçi öğretim Ders Planı

İşbirlikçi öğretim Öğretmenleri:

Sınıf:

Ders:

Ünite:

Konu:

Tarih:

Öğretim dönemi: Günler: Pazart. Salı Çarş. Perş. Cuma.

Haftalar:

Sonraki Planlama Dönemi:

Gün:

Saat:

Yer.:

Tarih:

Amaç ve Davranış

Konu ile ilgili BEP hedefleri:

Tarih	Öğretmenlerin Rollerini	Ders Etkinliği	Ders Araç – gereçleri.	Uyarlama Stratejileri (BEP Hedeflerine Dayalı olarak)	Değerlendirme Stratejileri

Yorumlar:

**Ek 10.**

**BEP İzleme Formu**

## BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI İZLEME FORMU

Öğrencinin adı, soyadı: Odak Öğrenci A

TARİH:

**Alan: İletişim becerileri**

### 1. Dinleme becerilerini geliştirir.

	EVET	YORUM	HAYIR	YORUM
• A, ortak ilgi kurar.				
• A, göz ilişkisini artırır.				
• A, konuşan öğretmen ve arkadaşlarını dinler.				
• A, sınıfta gerçekleştirilen tüm etkinliklere aktif olarak katılır.				
• A, dinledikleri ile ilgili sorulan sorulara doğru cevaplar verir.				
• A, verilen sözel yönergeleri doğru olarak yerine getirir.				

### 2. Anlama Becerilerini geliştirir

	EVET	YORUM	HAYIR	YORUM
• A, ders/konu ile ilgili sorulan soruya doğru olarak cevaplar.				
• A, ders/konu ile ilgili sorulara verilen cevaplar tekrar sorulduğunda sözel olarak doğru cevaplar.				
• A, sorulduğunda dersin/konunun ana fikrini doğru, sözel olarak ifade eder.				
• A, anlamadığı bir konu hakkında sorular sorar.				

### 3. Konuşmanın akıcılığını ve anlaşılabilirliğini artırır.

	EVET	YORUM	HAYIR	YORUM
• A, yaşantısını anlatırken anlaşılır ifadeler kullanır.				
• A, en az 3 sözcüklü anlaşılır cümleler oluşturur.				
• A, öğrendiği her yeni sözcüğü doğru olarak kullanır.				

### 4. Sorulan sorulara sözel olarak yanıt verir.

	EVET	YORUM	HAYIR	YORUM
• A, “evet”, “hayır”, “doğru”, “yanlış” cevaplı sorulara doğru, sözel olarak cevap verir.				
• A, “kim?”, “neden?”, “nasıl?”, “nerede?” gibi sorulara doğru, sözel olarak cevap verir.				

**Alan: Türkçe Dersi****1. Kendisine verilen bir metni akıcı olarak okur, yazar ve metin ile ilgili sorulara doğru cevap verir.**

	EVET	YORUM	HAYIR	YORUM
• A, kendisine verilen metni harf/ses atlamadan okur.				
• A, kendisine verilen metni akıcı bir şekilde tekrarlamadan okur.				
• A, okuduğu metinle ilgili sorulara sözel olarak, doğru cevaplar verir.				

**2. Büyük küçük harf**

	EVET	YORUM	HAYIR	YORUM
• A, özel isimlerin ilk harflerini büyük yazar.				
• A, noktadan sonra kelimeleri büyük harf ile yazar.				

**3. Noktalama işaretlerinden virgül ve ünlemin ne olduğunu söyler ve uygun olarak kullanır.**

	EVET	YORUM	HAYIR	YORUM
• A, virgülün nerelerde kullanıldığı sorulduğunda doğru cevap verir.				
• A, virgülü doğru şekilde kullanır.				
• A, ünlemin nerelerde kullanıldığı sorulduğunda doğru cevap verir.				
• A, ünlemi doğru yerlerde kullanır.				
• A, soru işaretinin nerelerde kullanıldığı sorulduğunda doğru cevap verir.				
• A, soru işaretini doğru yerlerde kullanır.				

**Alan: Hayat Bilgisi****1. Okul ve yakın çevresini tanı**

	<b>EVET</b>	<b>YORUM</b>	<b>HAYIR</b>	<b>YORUM</b>
▪ A, sorulduğunda okulun bölümlerini doğru olarak söyler.				
▪ A, sorulduğunda okulda çalışanların görevlerini doğru olarak söyler.				
▪ A, sorulduğunda sınıf kurallarını doğru olarak söyler.				
▪ A, sorulduğunda evde yapılan okul hazırlıklarını doğru olarak söyler.				
▪ A, sorulduğunda okul yolunda uyulması gereken kuralları doğru olarak söyler.				
▪ A, sorulduğunda yön kavramlarını doğru olarak söyler.				
• A, sorulduğunda evinin adresini doğru olarak söyler.				

**2. Hava durumu ile ilgili olayları ve mevsimlere göre çevrede oluşan değişiklikleri söyler.**

	<b>EVET</b>	<b>YORUM</b>	<b>HAYIR</b>	<b>YORUM</b>
• A, sorulduğunda hava durumu ile ilgili olaylarını doğru olarak söyler.				
• A, sorulduğunda mevsimlere göre çevrede oluşan değişiklikleri doğru olarak söyler.				

**Ek 11.**

**Uygulama Sürecinde Öğrenci Görüşlerini Belirleme Formu**



**BENİM DERS HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM**

Ders:  
Konu:  
Ad, soyad:  
Sınıf:

Tarih:

1. İlk öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında kendimi daha rahat hissediyorum?



Evet



Belki



Hayır

2. İlk öğretmen ile Hasan öğretmen sınıfta aynı anda bulduklarında konuyu daha iyi öğreniyorum?



Evet



Belki



Hayır

3. Bugün yapılan derste neler öğrendin? Birkaç cümle ile yaz.

---



---



---



---

**Ek 12.**

**Öğrenci Görüşlerini Belirleme Formu**

**Ek 13.**  
**Sınıf Öğretmeni Günlük Kontrol Listesi**

### İşbirlikçi Öğretim Sınıf Öğretmeni Günlüğü

Ad, Soyad: İlkin Şahin

Tarih: .... / .... / 2004, saat: .....

Uygulamanın Yapıldığı Ders:  Hayat Bilgisi  Türkçe  Matematik

Uygulamanın Yapıldığı Konu: \_\_\_\_\_

Uygulama Süresi:  40 dakika  80 dakika  120 dakika

	EVEET	HAYIR
1.Ders tüm öğrencilere yararlı oldu mu?		
2.Ders özel gereksinimli öğrencilere yararlı oldu mu?		
3.Uyguladığımız işbirliği ile öğretim modeli tüm öğrencilere uygun muydu?		
4.Uyguladığımız işbirliği ile öğretim modeli özel gereksinimli öğrencilere uygun muydu?		
5.Sınıfın fiziksel düzeni tüm öğrencilere uygun mu?		
6.Sınıfın fiziksel düzeni özel gereksinimli öğrencilere uygun mu?		
7.Dersin içeriğinde yapılan uyarlamalar tüm öğrencilere uygun muydu?		
8.Dersin içeriğinde yapılan uyarlamalar özel gereksinimli öğrencilere uygun muydu?		
9.Derste kullandığımız öğretim yöntemi tüm öğrencilere uygun muydu?		
10. Derste kullandığımız öğretim yöntemi özel gereksinimli öğrencilere uygun muydu?		
11. Derste kullanılan materyaller tüm öğrencilere uygun muydu?		
12. Derste kullanılan materyaller özel gereksinimli öğrencilere uygun muydu?		
13. Ders sonunda yaptığımız etkinlikler tüm öğrencilere uygun muydu?		
14. Ders sonunda yaptığımız etkinlikler özel gereksinimli öğrencilere uygun muydu?		
15. Ders sonunda kullandığımız değerlendirme yöntemi tüm öğrencilere uygun muydu?		
16. Ders sonunda kullandığımız değerlendirme yöntemi özel gereksinimli öğrencilere uygun muydu?		

• Hayır yanıtını işaretlediğiniz maddelere ilişkin önerileriniz nelerdir?

---



---



---

• İşbirlikçi öğretim yaklaşımının daha etkili uygulanması ile ilgili eklemek istediğiniz görüşleriniz nelerdir?

---



---

**Ek 14.**

**Sınıf Öğretmeninin 13.02.2004 Tarihinde Gerçekleştirilecek Derslerin İçeriğine İlişkin İlettiği Not**

TÜRKÇE İnceleme Soruları  
Soru 1. Soruların  
Soru 2. Soruların

Salı günü

Konu: İzlenen bir filmi anlatılması  
Okunmuş bir kitabın anlatılması

Perşembe günü

Konu: Anlama sorularının  
cevaplandırılması

Turkçü'lâ Mektup  
(Türkçe kitabı 107. sayfa)

**Ek 15.**

**İşbirliği İle Öğrenme Gruplarında Yönerge Kartı**

1. Grubun adını, grupta yer alan kişileri yazın.
2. Soruyu sesli şekilde okuyun.
3. Ne sorulduğunu tartışın.
4. Sorunun doğru cevabını tartışın.
5. Sorunun cevabı için defterinize bakın.
6. Sorunun cevabı için Hayat Bilgisi kitabınıza bakın.
7. Doğru cevabı sorunun altına yazın.
8. Yazılan cevabı sesli olarak okuyun.