



Kesit Akademi Dergisi

The Journal of Kesit Academy

ISSN/ИССН: 2149 - 9225

Yıl/Year/Год: 6, Sayı/Number/Номер:
24, Eylül/September/Сентябрь 2020,
s./pp. 30-51

Geliş/Submitted/ Отправлено: 24.07.2020

Kabul/Accepted/ Принимать: 15.09.2020

Yayın/Published/ Опубликованный: 20.09.2020



10.29228/kesit.45470

Araştırma Makalesi
Research Article
Научная Статья

Dr. Özlem DAĞLI GÖKBULUT

KKTC Millî Eğitim Bakanlığı, KKTC

dagliozlem@hotmail.com

ORCID 0000-0002-1620-4564

Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

gonul.akcamete@neu.edu.tr

ORCID 0000-0002-2964-514X



KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE BİRLİKTE ÖĞRETİM ÜZERİNE UYGULAMALI BİR ÇALIŞMA *

A PRACTICAL STUDY ON CO-TEACHING IN INCLUSIVE EDUCATION

Öz

Araştırmanın amacı, katılımcı sınıf ve özel eğitim öğretmeninin, yürüttükleri birlikte öğretim uygulamaları hakkında görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel bir çalışmadır. Katılımcılar, “amaçlı örnekleme yöntemi” ile belirlenmiştir. Çalışma grubunu, Kuzey Kıbrıs’ta kaynaştırma uygulaması yapılan bir ilkokulun 2. sınıfın-

* Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde sunulan “Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Birlikte Öğretim Yaklaşımının Etkililiğinin Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. No conflicts of interest were reported for this article./Bu makale için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. It has been reported by the responsible author that an ethics committee report is not required. /Etik kurul raporu gerekmediği bildirilmiştir. Corresponding Author/Sorumlu Yazar: Özlem DAĞLI GÖKBULUT

Cite as/Atıf: Dağlı Gökbulut, Ö. ve Akçamete, G. (2020). Kaynaştırma Eğitiminde Birlikte Öğretim Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma, *Kesit Akademi Dergisi*, 6 (24): 30-51. <http://dx.doi.org/10.29228/kesit.45470>
Checked by plagiarism software. Benzerlik tespit yazılımıyla kontrol edilmiştir. CC-BY-NC 4.0

da görev yapan bir sınıf öğretmeni ile bir özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, “yapılandırılmamış görüşme” ve “yarı yapılandırılmış görüşme formları” aracılığı ile toplanmıştır. Veriler ‘Betimsel Çözümleme Yöntemi’ ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre öğretmenler eğitimin içeriğini bireysel farklılıklara uygun, destekleyici teknoloji kullanarak güçlendirdikleri, bireysel gelişimin daha net görülebileceği değerlendirme türleri kullandıkları, sınıf içi uygulamalarda rol ve sorumluluğu paylaşarak, etkili sınıf yönetimi gerçekleştirdikleri, hem iş yüklerinin azaldığını hem de ders sırasında özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeye zaman bulabildiklerini, birlikte öğretim uygulamalarının mesleki gelişimlerine katkısı olduğuna inandıkları, diğer derslerde de sürdürmek istediklerini belirtmişlerdir. Bulgulara dayalı olarak; düzenlenecek hizmet içi eğitim kursları yoluyla, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinde birlikte öğretim uygulamaları hakkında farkındalık ve katılım istekliliğinin artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Birlikte öğretim, kaynaştırma eğitimi, okuduğunu anlama, öğretimsel uyarılma, özel eğitim.

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of the classroom and special education teacher about the co-teaching practices they conduct. This research is a qualitative study. Participants were determined by “purposeful sampling” method. Study group consists of one classroom teacher working at 2nd grade of an elementary school at Northern Cyprus where inclusive education is applied and a special education teacher working at the same school. Research data were collected using “unstructured interviews” and “semi-structured interview forms”. The data were analyzed using “Descriptive Analysis Method” which is a qualitative analysis method. According to the findings; teachers reinforced practices by using supportive technology which is suitable for individual differences and can address various senses, they displayed effective classroom management by sharing roles and responsibilities in classroom activities, and that they used types of evaluation which can show individual development more clearly. They also reported that they wanted to continue their studies in other courses because they believed that co-teaching practices contributed to their professional development.

Key Words: Co-teaching, inclusive education, reading comprehension, instructional adaptation, special education.

GİRİŞ

Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitiminde, disiplinler arası etkileşim ve işbirliğinin önemi oldukça büyüktür (Gable and Hendricson, 2000; Choate, 2000; Frattura and Capper, 2007; Murawski and Dieker, 2008; Wilson, 2016). Öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında yetersizliği olmayan akranları ile birlikte, bireysel gereksinimleri doğrultusunda ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesiyle aynı eğitim ortamlarını paylaşması, kaynaştırma eğitimi ortamlarında hem özel

gereksinimli çocuk hem de eğitim ortamlarında uygun önlemlerin alınmasını, düzenlemelerin yapılmasını ve öğretmenler arasında işbirliğini gerektirmektedir (Salend, 1998; Lewis and Dorlag, 1999; Gable and Hendricson, 2000; Ford, 2013). Kaynaştırma eğitimi ortamlarında özel gereksinimli öğrenci ve / veya öğretmene çeşitli özel eğitim destek hizmetlerinin de sunulması gerekmektedir. Bu destek hizmetleri arasında özel eğitim danışmanlığı, sınıf içi destek ve kaynak oda desteği sıralanabilir (Kırcaali - İftar, 1998; Batu, 2000; Ford, 2013).

Bu desteklerden 'özel eğitim danışmanlığı' kapsamında; alanda uzmanlaşmış bir özel eğitim uzmanı, sınıf öğretmenine, kaynaştırma öğrencisi ile çalışırken karşılaştığı zorlu durumlarda danışmanlık hizmeti vermekte ve özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmeni birlikte, yaşanan güçlüğe çözüm aramaktadırlar. 'Sınıf içi destek' türünde ise, özel eğitim öğretmeni belirli zaman ve koşullarda sınıfa gelerek özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi ile sınıf içinde bireysel olarak çalışmakta, sınıf öğretmeni ise, onlardan bağımsız olarak dersini sınıfın geriye kalanlarıyla işlemektedir. Ülkemizde, sıklıkla bu desteklerden üçüncüsü olan 'kaynak oda desteği' kullanılmaktadır. Bu destek türünde, özel gereksinimli öğrenci, belli bir ders kapsamında yaşadığı akademik problemlerin iyileştirilmesi amacıyla, o dersle ilgili özel eğitim öğretmenden destek almak için okulun kaynak odasına gitmekte ve orada bireysel gereksinimlerine uygun düzeyde eğitim almaktadır (Kırcaali-İftar, 1998; Batu, 2000). Kaynak odada almakta olduğu dersin bitiminde ise, yeniden kendi sınıfına dönmekte ve kaldığı yerden sınıfındaki etkinliği sürdürmeye çalışmaktadır.

Yukarıda değinilen destek özel eğitim hizmetlerinin kendi içinde her birisinin avantajlı yönleri olsa da çoğu zaman kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin akademik yönden akranlarından geri kalmasına aktif bir çözüm sunamamaktadırlar. Bu durumun dolaylı bir etkisi olarak da kaynaştırma eğitimi verilen sınıfın öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına çözüm sağlamak için göstermesi gereken performans ve iş yükü artış göstermektedir (Gable and Hendricson, 2000; Brown, 2013; Ford, 2013; Akçamete ve Gökbulut, 2017). Öte yandan, kaynaştırma destek hizmetleri sağlanırken, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni, yalnızca gerekli olduğu hallerde ve kendi uzmanlık alanları doğrultusunda birbirleri ile etkileşim içine girmektedir. Bu etkileşim ise belli zamanlarda ve belli konularda olduğu için süreklilik arz etmemektedir. Alan araştırmaları, kaynaştırma eğitiminin başarısı ve verimliliği üzerinde doğrudan etkili olan söz konusu bu koşulların iyileştirilmesinde en etkili yaklaşımın, "Birlikte öğretim" yaklaşımı olduğunu ileri sürmektedir (Cook and Friend, 1999; Choate, 2000; Thousand, Nevin and Villa, 2006; Murawski and Dieker, 2008; Brown, 2013).

Kaynaştırma eğitimi ortamlarında görev yapan sınıf ve özel eğitim öğretmenin, sınıftaki öğretim uygulamalarını, hem özel gereksinimi olan öğrenci(ler) hem de yetersizliği olmayan akranları için planlamak, uygulamak ve değerlendirmek amacıyla işbirlikli çalışma olarak özetlenebilen "birlikte öğretim" uygulamaları, dünyanın birçok ülkesinde sürdürülmektedir. Birlikte öğretim yaklaşımının, kaynaştırma ortamlarında sağlanan diğer destek türlerinden en önemli ayrıcalığı, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin, öğretimin hazırlık ve planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında aktif katılım ve görev dağılımı içinde olması ve her üç aşamayı gerçekleştirebilmek için gerekli olan ön hazırlıklar tamamlandıktan sonra sınıf içinde, uygulama ve değerlendirmeleri de birlikte yapmalarıdır (Cook and Friend, 1999; Gable, Korinek and Mc Laughlin, 2000; Gürgür, 2005; Murawski and Dieker, 2008; Wilson, 2016; Kay-

han, 2017).

Alan yazına göre, birlikte eğitim, 'Bir öğretmen, bir gözlemci Modeli', 'İstasyon Öğretimi Modeli', 'Paralel Öğretim Modeli', 'Alternatif Öğretim Modeli', 'Takım Öğretimi Modeli' ve 'Bir Öğretmen, Bir Yardımcı Modeli' olarak isimlendirilen 5-6 farklı modelle (Cook and Friend, 1999; Arguelles, Hughes and Schumm, 2000; Gable, Korinek and Mc Laughlin, 2000; Thousand, Nevin and Villa, 2006; Murawski and Dieker, 2008) yapılabilmekteyken, birbirinden herhangi bir üstünlüğü bulunmayan bu modellerin herhangi birisinin seçiminde; sınıfın fiziksel yapısı, işlenecek olan dersin özellikleri ve sınıftaki öğrenci sayısı etkili olabilmektedir.

Her iki öğretmenin de aynı anda sınıfta aktif olduğu ve birbirlerini destekleyerek, öğrencilere daha "etkili öğrenme"nin yolunu açan birlikte öğretim, kaynaştırma eğitimi ortamlarında bulunan özel gereksinimi olan öğrenciler ile yetersizliği olmayan akranların akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde etkili olmakta (Gable, Korinek and Mc Laughlin, 2000; Wilson, 2016), sınıf ve özel eğitim öğretmenin mesleki gelişiminde oldukça önemli katkılar sağlamaktadır (Gür-gür, 2005; Brown, Howerter and Morgan, 2013; Wilson, 2016; Mulhollanda and O'Connorb, 2016; Nevin and all., 2008).

Bu bağlamda; özel gereksinimi olan öğrenciler, hatta henüz tanımadığı halde risk düzeyinde öğrenme özellikleri gösteren öğrencilerin bile sınıflarından çıkmak zorunda kalmadan ihtiyaç duydukları destekleri iki öğretmenin göstereceği performans sayesinde alabilmekte, birlikte öğretim yoluyla akademik gelişimleri ilerletmekte, olumsuz etiketlenmenin de önüne geçilmektedir (Lee and Smith, 1999; Gable, Korinek and Mc Laughlin, 2000; Beninghof, 2012).

Yapılan alan taramalarının sonuçları; birlikte öğretimin, öğretmenlerin sorumluluk paylaşımından dolayı sınıf içi iş yükü ve sorumluluklarının azalması, öğretim programlarının uyarlanması ve materyal seçimlerinde destek bulmaları, farklı öğretim programları hazırlayıp uygulayabilme konusunda deneyim kazanmaları, özel gereksinimi olan öğrencilerin ders sırasında oluşabilecek ihtiyaçlarına cevap vermede daha hızlı ve etkili olduğunu vurgulamaktadır (Keefe and Moore, 2004; Cramer vd., 2010; Brown, Howerter and Morgan, 2013; Pancsofar and Petroff, 2016). Öte yandan bazı çalışmalarda ise, birlikte öğretim konusunda yeteri kadar deneyimi olmayan öğretmenlerin, sınıflarını başka bir öğretmenle paylaşmanın getireceği sorumluluk ve etkilerden çekindiği, sınıf yönetimi konusunda otorite kaybına uğramaktan korktuğu belirtilmektedir (Cook and Friend, 1999; Sileo, 2011; Makinen, 2013).

Bu çalışmada; ilk kez birlikte öğretim yaklaşımını uygulayan sınıf ve özel eğitim öğretmenin, birlikte öğretim uygulamaları hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, kaynaştırma eğitimi ortamlarında görev yapmakta olan ve daha önce "birlikte öğretim yaklaşımını öğretim uygulamaları"na katılmamış sınıf ve özel eğitim öğretmenin, gerekli bilgilendirmeler sonrasında, 14 hafta boyunca yürüttükleri birlikte öğretim uygulamaları hakkında görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Öğretmenlerin, birlikte öğretim uygulamaları öncesinde ve sonrasındaki görüşlerinde herhangi bir değişiklik olmuş mudur?

2) Birlikte öğretim uygulamaları, öğretmenlerin birlikte planlama becerilerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinde bir değişiklik oluşturmuş mudur?

3) Birlikte öğretim uygulamaları, öğretmenlerin birlikte uygulama becerilerine ilişkin görüşlerinde herhangi bir değişiklik oluşturmuş mudur?

4) Birlikte öğretim uygulamaları, öğretmenlerin birlikte değerlendirme becerilerine ilişkin görüşlerinde herhangi bir değişiklik oluşturmuş mudur?

5) Birlikte öğretim uygulamaları, öğretmenlerin öğretim becerilerinin kalıcılığına ilişkin görüşlerinde herhangi bir değişiklik oluşturmuş mudur?

Bu çalışmanın tamamında birlikte öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini nasıl etkilediği de değerlendirilmiştir; ancak söz konusu bulgular başka bir araştırmada kullanılmak amacıyla bu çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu çalışma, birlikte öğretim uygulamalarının sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Birlikte öğretim uygulamaları, farklı ülkelerde uygulanmakta ve etkili sonuçlar elde edilmekteyken, yapılan ön araştırmalarda, ülkemizde henüz birlikte öğretim uygulamalarının etkililiğini değerlendiren herhangi bir öğretim uygulamasına rastlanmamıştır. Bu bağlamda, Kıbrıs'ta de ilk kez yürütülmüş olan bu araştırmanın sonuçlarının, birlikte öğretim uygulamalarına geçişte olumlu ve özendirici bir örnek olabileceğine inanılmaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçlarının, birlikte öğretim uygulamaları hakkında çalışma yapan diğer araştırmacıların araştırmalarına katkılar sağlayabileceği gereğinden hareketle, alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan "Durum çalışması" kullanılmıştır. Durumlar çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir. Bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam çalışacak durumlara örnek oluşturabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmaya Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ve kaynaştırma uygulaması yapılan bir ilkokulun 2. Sınıfında görev yapan bir sınıf öğretmeni ile aynı okulda görev yapan özel eğitim öğretmeni katılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, "amaçlı örnekleme" yönteminden yararlanılarak oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermekte olan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratik kazandırır; çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırma kapsamında da daha kısa sürede ve daha az maliyetli bir biçimde veri elde edebilmek için, "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın gönüllü katılımcılarından sınıf öğretmeni, sınıfında 3 özel gereksinimli olmak üzere toplam 19 öğrencisi olan, 39 yaşında ve 18 yıllık bir kadın öğretmendir. Sınıf öğretmenin, görev yaptığı tüm öğretim yıllarında sınıfında her zaman özel gereksinimi olan öğrencileri olduğundan, bu öğrencilerin eğitsel ihtiyaçları hakkında ön deneyimlere sahiptir. Araştırmanın özel eğitim öğretmeni ise, araştırmanın yapıldığı kaynaştırma okulunda, kaynak oda desteği sağlayan ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili deneyim sahibi olan 14 yıllık bir kadın özel eğitim öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı, görüşme türlerinden biri olan “yarı yapılandırılmış görüşme” tekniği kullanılarak oluşturulmuştur. “Yarı yapılandırılmış görüşme” tekniği kullanırken, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu kendisi hazırlamaktadır (Türnüklü, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırma sırasında kullanılan görüşme formlarında, öğretmenlerin yapmış oldukları birlikte öğretim uygulamalarını birlikte planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında ayrı ayrı değerlendirmelerini gerektirecek ve bireysel olarak cevaplamalarını sağlayan sorular oluşturulmuştur. İlgili bu görüşme formlarında yer alan sorular öğretmenler tarafından kolaylıkla anlaşılıp, ayrıntılı yanıtlar vermeyi sağlayacak şekilde düzenlenmiş, soruların anlaşılabilmesi durumunun önlenmesi için alternatif sorular ile açıklayıcı ipuçları hazırlanmıştır.

Her iki öğretmenle araştırma öncesinde ayrı ayrı yapılmış ön görüşmelerde, birlikte öğretim uygulamaları hakkındaki görüş, beklenti ve kaygılarının neler olduğu hakkında görüşleri öğrenilmeye çalışılmış, araştırmanın bitiminde yinelenen görüşmelerde ise, öğretmenlerin programın verimliliği, kaygılarının ne kadar gerçekleştiği, mesleki deneyimlerine katkı sağlayıp sağlamadığı, uygulamanın yararları ve uygulamayı sürdürülebilir bir yapıya taşımak isteyip istemedikleri ayrı ayrı sorulmuş, elde edilen veriler, görüşmeler sırasında video kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Öğretmenlerin bireysel olarak yanıtlayabilecekleri yarı yapılandırılmış formlarda yer alan açık uçlu sorular aracılığıyla ise uygulama sürecinde; birlikte planlama, birlikte uygulama ve birlikte değerlendirme başlıkları altında her aşama hakkında veriler toplanmıştır. Buna göre, dört aşamadan oluşmakta olan formların birinci kısmında her iki öğretmenin, birlikte planlama aşamasında en fazla vakit harcanan kısmın ne olduğu, birlikte planlama sürecinde harcama zamanının süresi, derste yapılması planlanan öğretimsel uyarlamalar ile öğretmenlerin bu aşamada elde ettiklerini düşündükleri bireysel kazanımlarının ne olduğu sorgulanmıştır.

Formun ikinci kısmındaki derecelmeli sorular aracılığı ile öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamaları sırasında kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin neler olduğu, özel gereksinimi olan öğrenciler için ön görülen öğretimsel düzenlemeler ile derse katılımı motive edici alternatifler, birlikte öğretim uygulamaları sırasında karşılaşılan en zor durum ve işlenen ders özelinde kendi aralarındaki uyuma ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar incelenmiştir. Formun üçüncü kısmında öğretmenlerin, öğrencilerin ders sonundaki değerlendirmelerini nasıl yaptıkları ve ders süresinin yeterliği hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Formun son kısmı olan dördüncü kısımda ise, öğretmenlerin birlikte öğretim uygulama-

ları yaparken kendilerini nasıl hissettikleri, dersin verimliliği konusundaki düşünceleri, yapılan öğretimsel uyarlamaların etkililiği hakkındaki düşünceleri ile ders sırasında kendilerini en donanımlı hissettikleri aşama(lar) hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış öğretmen görüşleri formunda yer alan soru maddeleri, özel eğitim alanından üç, ölçme değerlendirme alanından bir ve dilin anlaşılabilirliği açısından da bir Türkçe alan uzmanına ulaştırılmıştır. Söz konusu uzmanların incelemeleri sonucu elde edilen dönütler doğrultusunda, formlar yeniden yapılandırılarak son halini almıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma sorularını uygulamadan önce, araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllülük esasına bağlı olarak araştırmaya katılımları sağlanmıştır.

2017-2018 öğretim yılında Ekim 2017- Ocak 2018 tarihleri arasında (14 hafta), haftada bir kez gerçekleştirilmiş olan birlikte öğretim uygulamaları (bakınız Ek:1) sonrasında öğretmenlerin kendilerine verilen formları bireysel olarak doldurması suretiyle, öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşmelerden veriler elde edilmiştir.

Birlikte öğretim süreci başlangıcında (ilk uygulama haftası öncesinde) ve birlikte öğretim süreci sonu olan 14. hafta sonunda, araştırmacılar tarafından her iki öğretmenle ayrı ayrı ortamlarda ve bireysel olarak yapılmış görüşmelerde elde edilen verilerde herhangi bir kaybın söz konusu olmaması için katılımcıların bilgisi ve izni dâhilinde, görüşmeler video kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Araştırmayı etik ilkelere uygun olarak yürütebilmek için önce araştırmacıların bağlı bulunduğu üniversiteden, sonrasında ise Kuzey Kıbrıs Millî Eğitim Bakanlığında gerekli uygulama izinleri alınmıştır. Uygulama yapılan sınıftaki öğrencilerin velilerinden gönüllü katılım çerçevesinde ve izin verdiklerine dair bir yazı alınmıştır. Ayrıca, okul yöneticisinden ve uygulamaya katılan sınıf öğretmeninden de yazılı ve sözlü izin alınmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin video kamera kayıtları ise, objektifliği sağlamak için bağımsız başka bir öğretmen tarafından kaydedilmiştir.

Verilerin Çözülmesi

Araştırma verileri, nitel veri çözümleme yöntemlerinden 'Betimsel Çözümleme Yöntemi' ile analiz edilerek çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi sırasında, açıklanan sıra izlenmiştir. Öğretmenlerin her ikisinin de birlikte öğretim uygulamalarına başlamadan ve uygulama sürecinin sonunda uygulamalar hakkında yürütülen yapılandırılmamış görüşmelerden elde edilen video kamera kayıtları ile her öğretim oturumu sonunda 'Birlikte Öğretimle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu'nda yer alan açık uçlu soru maddelerine vermiş oldukları yanıtlardan yola çıkılarak kodlar belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra, elde edilen veriler "betimsel çözümleme" yoluyla analiz edilip, temalar oluşturulmuş, her iki öğretmenin görüşlerine doğrudan alıntılar eklenerek bulguların tablolaştırılması sağlanmıştır. Her iki öğretmenin de kullanmış olduğu ifadeleri içeren cümleler, değiştirilmeden tırnak içerisinde ve italik olarak verilerde sunulmuştur.

Geçerlik / Güvenirlilik

Öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamaları (birlikte planlama uygulama ve değerlendirme) sırasındaki uyumlarına dair bağımsız 2 gözlemci tarafından, birlikte öğretim ile ilgili gözlem formları kullanılarak yapılan gözlemciler arası güvenirlilik analizi sonuçlarına göre, araştırma sırasında öğretmenlerin birlikte öğretimi %95 oranında uyumlu bir şekilde sürdürdükleri belirlenmiştir. Araştırmanın öğrenci deneklerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, Türkçe derslerinde uygulanan 'birlikte öğretim programının' her iki öğretmen tarafından güvenilir biçimde kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için, video kamera kayıtlarıyla toplanan uygulama verileri üzerinde uygulama güvenirliliği analizi yapılmıştır. Söz konusu analizde elde edilen bulgular, Türkçe eğitimi alanında çalışmalar yürüten bağımsız bir uzman gözlemci tarafından, bütün uygulama sürecine ilişkin (14 kayıt) kayıtlar arasından tesadüfi olarak seçilmiş ve tüm uygulamanın %30'una denk gelen oranda (5 kayıt) kayıt izlenerek, kontrol listesinde belirtilen hususlar özelinde değerlendirilmesi yoluyla yapılmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik verileri, birlikte öğretim planlarının denek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme amacıyla uygulanışında %100 güvenilir olduğunu ve hazırlanan öğretim planının planlanan şekliyle uygulandığını belirtmektedir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bulguları alt problemler çerçevesinde aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. Sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin birlikte öğretim uygulamaları öncesi ve uygulama sonrası görüşleri

Öğretmenler Tarafından Değerlenenler	Sınıf Öğretmeni	Özel Eğitim Öğretmeni
<i>-Birlikte öğretim uygulamaları öncesi</i>	-Sınıf yönetimi ile ilgili yaşanabilecek sorunlar - İki öğretmenle rol dağılımının sürdürülebilirliği - Sınıfın birlikte öğretime hazırbulunuşluğu -Türkçe dersi müfredatından geri kalma kaygısı ve zaman yönetimi	-Sınıfın birlikte öğretime hazırbulunuşluğu -Büyük grupla eğitim yapma kaygısı -Öğretmenlerin etkili iletişim seviyesinin korunması
Beklentiler	-Tüm sınıfın öğretimsel uyarılmalardan olumlu etkilenmesi -Kurgulanan birlikte öğretim sürecini başarıyla tamamlama	-Her iki öğretmenin de birlikte öğretim sürecinden olumlu deneyimler elde etmesi -Hem özel gereksinimli hem de tüm öğrencilerin olumlu faydalanması

<u>-Birlikte öğretim uygulamaları sonrası</u>	-İki öğretmen açısından uyumu ve başarılı bir süreç tamamlandı	-Hedef öğrenciler ile diğer öğrenciler süreçten olumlu bir şekilde etkilendi.
Memnuniyet	-Hem özel gereksinimli hem de diğer öğrenciler için verimli oldu.	-Her iki öğretmenin uyumu sayesinde program aksaklık yaşamadan tamamlandı.
Beklentiler	Diğer derslerde de yaygınlaştırarak kullanma isteği	Uygulamaları başka sınıf düzeylerinde ve başka derslerde de deneme isteği

Birlikte öğretim programını yürütecek olan her iki öğretmenin de, program öncesi uygulamalar hakkında olumlu fakat kaygılı oldukları her ikisinin de sınıf yönetimi rolünü uygun yerine getirememesi ve öğrencilere iki öğretmenin varlığını kabul ettirememekten çekindiği, sınıf öğretmenin bu kaygılar dışında; ders planlarında ve uygulamalarda yapılacak uyarlamaların, özel gereksinimli olmayan akranlarca nasıl karşılanacağına/ etkileneceklerine dair ekstra bir kaygı taşıdığı, ancak buna karşın, birlikte öğretim uygulamalarının kendi mesleki deneyimlerini güçlendireceklerine dair inanç belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri tek tek incelenecek olduğunda; sınıf öğretmenin birlikte öğretim uygulamaları öncesinde, iki öğretmenin aynı anda sınıfta olmasının öğrencilerde bir otorite boşluğu veya sınıf yönetimi üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceğinden, sınıf içi görev ve rol dağılımının etkin bir şekilde yapılamamasından, öğrencilerin özel eğitim öğretmenin sınıfta oluşuna tepki vermelerinden ve sınıftaki özel gereksinimli öğrenciler için derste yapılacak uyarlamaların diğer çocuklar açısından olumsuz bir farkındalık yaratması gibi bir takım kaygılar taşımakta olsa da, yine de birlikte öğretim uygulamalarının faydalı olacağına dair inanç belirtmektedir.

"İki öğretmenin aynı anda sınıfta oluşu, sınıf yönetimi anlamında karmaşa yaratır mı diye bir kaygım var. Ben bugüne kadar sınıfımı hiç aynı anda başka bir öğretmenle paylaşmadım. Acaba öğretimler sırasında farkında olmadan rol dağılıma uygun davranmayı ve rol paylaşmayı unutabilir miyim diye çekiniyorum."

"Diğer sınıf öğrencileri, özel eğitim öğretmenin sınıfa gelişini nasıl karşılayacaklar?" ve

"Çocukların BEPlere uygun amaç ve uyarlama belirlerken diğer bütün öğrenciler için de verimli bir ders işleyebilecek miyiz?"

"Hedef öğrencilerin bu derste elde edecekleri kazanımları diğer derslerdeki bağlantılar için kullanabilmelerini umut ediyorum."

Öte yandan, birlikte öğretim uygulamalarının diğer yürütücüsü olan özel eğitim öğretmenin program öncesi görüşlerine bakıldığı zaman, onun da sınıf öğretmeni gibi bir takım özel kaygılar taşımakta olduğu görülmektedir. Buna göre, özel eğitim öğretmenin birlikte öğretim uygulamaları hakkında, daha önce tek başına ve küçük grup eğitimi (kaynak oda desteği) sağlamış olduğu için, hem büyük grupla hem de iki öğretmenle çalışmanın kendisine kaygı verdiğini belirtmiş, ayrıca sınıftaki diğer öğrencilerin kendisini nasıl karşılayacağını, yapılan öğretimsel uyarlamalardan nasıl etkileneceğini bilmemenin de kaygı uyandırdığını belirttiği

ancak, buna rağmen gene de tüm sınıfa etkili ve kalıcı öğrenme ortamı sunmayı umut ettiği belirtilmektedir.

“Daha önce kalabalık grupla ders işlememiştim. Kaynak odada dersin hâkimiyeti sadece bana ait oluyor. Bu yeni durumda, sınıfta dersi işleyebilmek için İnci öğretmen ile işbirliği yapmam gerekli. Bunu yaparken zorluk yaşayabilir miyim bilemiyorum.” ve “Diğer sınıf öğrencileri, özel eğitim öğretmeni olarak sınıfta bulunuşumu kabul edecekler mi bilemiyorum.”

“Verimli, eğlenceli, faydalı ve uygulanabilir bir program olmasını bekliyorum. Bu derste elde edecekleri kazanımları diğer derslerdeki bağlantılar için kullanabilmelerini umut ediyorum.”

Birlikte öğretim uygulamalarının sona erdiği 14. oturum haftası sonunda birlikte öğretim uygulamaları hakkında yeniden ayrı ayrı serbest görüşme yapılan öğretmenlerin, birlikte öğretim uygulamalarını, hm özel gereksinimli öğrenciler hem de sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili ve kalıcı buldukları, programın başında taşıdıkları kaygıların ortaya çıkmadığı ve mesleki gelişimlerine büyük katkısı olduğuna inandıkları bu birlikte öğretim uygulamalarını sürdürmek istediklerini aktarmışlardır.

Sınıf öğretmeni, *“Kaygılarımın hiç birisi gerçekleşmedi. Çocuklar iki öğretmeni de eşit statüde sorumlu olarak gördü ve yönetsel olarak ilk başlarda biraz rol karmaşası yaşasak da genel olarak hiçbir güçlük yaşamadık. Ayrıca, mesleki deneyimlerimizi arttıran bir çalışma oldu.”*

Özel eğitim öğretmeni, *“Kaygılarımın hiç birisi ortaya çıkmadı. İnci öğretmenle hem planlama hem uygulama hem de değerlendirme boyutlarında eğlenceli verimli ve kişisel alanlarımızla deneyimlerimize saygılı, açık iletişim halinde bir süreç yaşadık.”*

Tablo 2. Birlikte öğretim uygulamalarının öğretmenlerin planlama becerileri üzerinde etkililiğine ilişkin görüşler

Birlikte planlama sürecine ilişkin belirtilenler	Sınıf öğretmeni	Özel eğitim öğretmeni
-Toplantı sürecinde harcanılan zaman	-Kademeli olarak 4 saatten 1 saate doğru inen bir süreç	-Kademeli olarak 4 saatten 1 saate doğru inen bir süreç
-Öğretim stratejilerinin kullanımı	-Geleneksel öğretim yöntemleri yerine öğrenmeyi kolaylaştıracak stratejiler kullanma	-Bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu teknik ve öğretimsel uyarlamalar yapma
-Eğitim materyali ve ortamı üzerinde yapılması öngörülen uygulamalar	-Metinleri yazı tipini değiştirme ve büyütme -Sınıfın oturma düzeninde değişiklikler yapma	-Çalışma yapraklarına, seçilen öğrenme stratejilerinin kullanımını kolaylaştırıcı ve destekleyici düzenlemeler yapma

- Rol ve görev dağılımı	-Eğitim materyali ile çalışma yapraklarını seçme -Eğitim ortamında kullanılacak teknoloji desteğini seçme	-Materyal ve çalışma yaprakları üzerinde bireysel özelliklere uygun düzenlemeler yapma
-------------------------	--	--

Araştırma bulguları incelendiğinde birlikte öğretim sürecinde, öğretmenlerin birlikte planlama sürecine haftada ortalama 4 saat toplantılar yaparak başladıkları ancak, izleyen haftalarda bu toplantıların süresinin azalarak, 8. haftadan itibaren 1 saate düştüğü görülmüştür. Birlikte öğretim yaklaşımı öncesi yapılan planlama çalışmalarında öğretmenlerin bireysel farklılıklara uygun öğretimsel uyarlamalar ile öğrenmeyi kolaylaştırıcı stratejileri daha az kullanmakta olan öğretmenlerin, birlikte planlama sürecinde en çok vaktini materyal seçme ve öğretimsel uyarlamalar yapmakta kullandığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenin en çok *“Materyal hazırlama”* konusunda vakit harcadığını belirttiği görülmekteyken, özel eğitim öğretmenin ise, *“öğretimsel uyarlamalar yapma”* konusunda vakit harcadığı görülmektedir. Her iki öğretmen de dersin planlama kısmında özel gereksinimi olan öğrenciler için çeşitli uyarlamalar ön görmüştür. Buna göre, bu uyarlamalar hem sınıfın ortam düzenlemeleri hem de seçilen çalışma yaprakları ile destekleyici diğer materyallerini belirlemek üzerine olmuştur.

Sınıf öğretmenin elde ettiği kazanımlar incelendiği zaman, öğretmenin en çok *“özel gereksinimi olan öğrenciler özelinde planlama yaparak, tüm sınıfla etkili bir ders işlemede kendini geliştirme”* kazanımı elde ettiğini belirttiği, dolaylı bir ifadeyle de *“başka bir öğretmenle işbirliği içinde öğretimsel uyarlamalar yaparak, sınıftaki tüm öğrencilere etkili bir şekilde ulaşabilme”* nin temellerini kazandığı görülmektedir. Özel eğitim öğretmeni ise; *“materyallere karar verme, öğretimsel uygulamaları gerçekleştirmede sınıf öğretmeni ile fikir birliği sağlama ve verimli teknoloji kullanımı”* konularında kazanımlar elde ettiğini belirtmektedir.

Her iki öğretmenin görüşleri incelendiğinde; hem tüm sınıftaki öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırma hem de özel eğitime gereksinimi olanların gelişimini sağlama konusunda ortak kazanımlar elde edildiği görülmektedir. Bu ortak kazanımların uygun kaynaştırma eğitimi ortamını sağlamada en gerekli beceriler olduğu ve öğretmenlerin her ikisinin de bunu sağlamak için üzerine düşen rolleri (uyum içinde çalışabilme gibi) yerine getirmeyi öğrendikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim sırasında yapmış oldukları öğretimsel uyarlamalar, çeşitlilik arz etmekle birlikte; bu uyarlamaları yaparken, teknolojik destek, günlük yaşamla bağ kurma, video ve benzeri görsellere sıklıkla başvurulduğu gözlemlenmiştir. Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenlerini neye bağladıkları sorusuna öğretmenlerin çeşitli yanıtları olmasına rağmen uyarlamaların başarısını en çok; çocukların dikkatini çekecek stratejilerle donatılmış, seviyelerine uygun ve birden fazla duyuya hitap eder aktiviteler olmalarına ve bu aktivitelerin iki öğretmenin uyumlu ve etkili planlamalar yapmış olmasıyla yürütülmesine bağlamakta oldukları görülmüştür.

Tablo 3. Birlikte öğretim uygulamalarının öğretmenlerin uygulama becerileri üzerinde etkililiği ile ilgili görüşler

Bu tabloda, uygulama sürecindeki tüm aşamalarda öğretmenler birlikte hareket ettikleri için görüşleri ayrı ayrı verilmek yerine birlikte sunulmuştur.

Birlikte uygulama sürecine ilişkin belirtilenler	Sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin belirttikleri temel noktalar
- Öğretim sürecinde yürütülen uygulamalar	- Geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, sınıftaki özel gereksinimli öğrenciler ile diğer öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve çeşitliliği olan anlama stratejileri - Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına anında destek verebilecek bir görev dağılımı - Özel gereksinimli öğrencilerin derslere katılımını sağlayacak koşulların öngörülmesi
-Uygulamalarda kullanılan teknolojik destekler	- Bilgisayar-projeksiyon kullanarak öğretim materyallerini görselleştirip çeşitlendirme - Ders sırasında öğrenmeyi kolaylaştırmak için radyo-teyp aracılığı ile CD veya müzik dinletmek - Ders ile ilgili kısa videolar aracılığı ile, iletilmek istenen mesajı kuvvetlendirme
-Öğretmenlerin öğretim tarzı farklılıklarından kaynaklanan durumlar ve birbirleri ile öngördükleri uyumluluk düzeyleri	- Kademeli olarak artan bir uyum olduğunu yansıtan ifadeler
-Dersin verimliliği ile ilgili düşünceleri	-İkinci haftadan itibaren zaman yönetiminin doğru yapıldığına ve derslerin verimliliğine ilişkin artış gösteren ifadeler

Öğretmenlerin sınıfta her derste farklılık gösteren, çeşitli öğrenme stratejileri kullanmaları, onların öğrencileri her ders farklı beklentiler içine sokarak derse karşı ilgilerini canlı tutmayı hedeflediklerini düşündürmektedir. Ayrıca stratejilerde çeşitlilik yaratarak farklı düşünme becerileri olan öğrencilere çeşitli stratejileri sezdirip kullandırarak, onların anlama düzeylerini artırmayı amaçladıkları öngörülmektedir. Her iki öğretmenin de özel gereksinimi olan öğrencileri derse katmak için farklı uygulamalar yapmayı öngördükleri, sık sık söz hakkı vererek pekiştirmenin en sık gerçekleştirilen davranış olduğu görülmektedir. Aktivitelere aktif katılım sağlamalarına olanak tanımak da bir diğer sık yapılmış öğretmen davranışı olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili olarak ilk haftalarda ders anlatış hızlarıyla ilgili ba-

zı uyumsuzluklar yaşadıkları görülse de bu uyumsuzlukların ilerleyen haftalarda yerini uyuma bıraktığı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi için uygun görev dağılımlarını gerçekleştirmeye başladıkları görülmektedir. Her iki öğretmenin de ilk hafta derste süreyi verimli kullanamadıklarından ve yapılan öğretimi verimli bulamadıklarından bahsetmekte olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni bu durumu *“İlk ders için daha akıcı bir ders olabilirdi. Tam bir uyum olmadığı için, verim düşük oldu.”* ifadeleri ile açıklarken, özel eğitim öğretmeni de *“Bence iyi bir uygulamaydı. Ancak, vakti yetiştirememekten dolayı tam olarak uyumlu hareket edemedik”* diye belirtmektedir.

Ancak, haftalar ilerledikçe, öğretmenlerin dersin verimliliği hakkında ilk haftadan farklı görüşleri olduğu ve zaman yönetimi sayesinde ders için ayrılan süreyi yeterli bulmaya başladığı görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmeni; uygulamanın 6. haftasında, ders hakkında; *“Zevkli ve her öğrencinin aktif olabildiği ve her öğrenciyle ilgilenebildiğimiz bir dersti”* ifadesini kullanmakta, 10. haftada ise, *“iyi bir hazırlık yapılmış, verimli bir dersti. Birbirimizi tamamlayarak ders işledik”* diye görüşünü belirtmektedir. Özel eğitim öğretmeni de benzer bir ifade ile *“Oldukça uyumluydük. Etkili ve verimli bir ders oldu.”* (h 12) diye belirtmektedir.

Öğretmenlerin birlikte öğretim yaklaşımına uygun gerçekleştirdiği derslerin verimliliği hakkındaki görüşlerinde, ilk haftalardan uygulama sonuna kadar olumlu bir seyir olduğu gözlemlenmiştir. İki farklı uzmanlık alanına sahip öğretmenin, birbirlerine duydukları saygıyla ve işbirliğine açık anlayışlarıyla özel gereksinimi olan öğrencilerin ilerlemesinde önemli bir etki yarattıkları araştırma bulgularında görülmektedir. Birlikte öğretim konusunda herhangi bir ön deneyimi olmayan her iki öğretmenin ilk hafta karşılaştıkları uyum sorunlarına karşın süreçle devam etmeleri üzerinde durulması gerekli olan önemli bir bulgudur.

İlk kez bir birlikte öğretim programı yürütmüş olan öğretmenlerin, Birlikte öğretim konusunda uygulamalar sonrasında kendilerini nasıl hissettiğine dair ifadelerine bakıldığında; uygulamanın ilk 3 haftası her iki öğretmenin de bir miktar kaygı taşıdığı ve zorlandıkları görülmektedir. Sınıf öğretmeni ilk haftaki uygulama sonunda *“Zorlandım açıkçası. Sınıf yönetimi ve konu sanki bende değilmiş gibi hissettim.”* diye düşünmekteyken, özel eğitim öğretmeni ise duygularını; *“Gerginlik ve heyecan duydum. Hem büyük grupla eğitim hem de aynı anda özel gereksinimi olan öğrencilere yeterli olabilme ve öğretmen arkadaşımınla uyumlu harekete etmeye çalışmak beni çok heyecanlandırdı”* şeklinde yansıtmaktadır.

Haftalar ilerledikçe yapılan diğer ifadeler incelendiği zaman ise, durumun kademeli olarak değişmeye başladığı, sınıf öğretmenin 9. hafta sonunda verdiği *“Çok rahattım. İşbirliği içinde olmamız hem tüm öğrencilere ulaşmamızı hem de daha az yorularak zevkli bir ders yapmamıza neden oldu.”* ifadesinden anlaşılmaktadır. İlk üç uygulama haftasında her iki öğretmenin de birbirleri ile olan uyum düzeyini puanlarken *-orta- düzeyde* uyumlu olduklarını belirttikleri ancak, uygulamalar ilerledikçe, 4. haftadan itibaren uyum düzeylerini *-Fazla-* maddesi ile değerlendirmeye başladıkları, 10. haftadan itibaren ise, aralarındaki uyumu *-Oldukça fazla-* olarak tanımladıkları görülmüştür.

Tablo 4. Birlikte Öğretim Uygulamalarının, Öğretmenlerin Değerlendirme Becerileri Üzerinde Etkililiği ile İlgili Bulgular Tablosu

Bu tabloda, uygulama sürecindeki tüm aşamalarda öğretmenler birlikte hareket ettikleri için görüşleri ayrı ayrı verilmek yerine birlikte sunulmuştur.

Birlikte değerlendirme sürecine ilişkin belirtilenler	Sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni-nin belirttikleri temel noktalar
Değişen değerlendirme kıstasları	Birlikte öğretim uygulamaları öncesinde, daha çok büyük gruplarda bireysel gelişimleri izlemeye olanak tanımayan ve ürüne odaklı geleneksel bir değerlendirme kullanılmak-tayken, birlikte öğretim uygulamaları sıra-sında bireysel gelişimin daha rahat izlenebi-leceği değerlendirme türlerinin kullanılması

Her iki öğretmen ile yapılan nitel görüşmelerde öğretmenlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki değişimi değerlendirmek için, soru-cevap kâğıdı, gözlem, sürece dayalı (resimler, tahmin ve sözcük tabloları, öykü tekerlekleri, yap-bozlar, müzik ve drama gibi) ürün değerlendirme ve ev ödevlerini değerlendirme araçları olarak kullandıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenin yukarıdaki görüşleri, programın bir alt amacı olan 'öğrencilerdeki okuduğunu anlama becerilerini geliştirme' hedefine ulaşılmış olduğu ve sınıf öğretmenin de bu süreçten memnun kaldığını akla getirmektedir.

Öğretmenin "*Özel gereksinimi olan öğrenciler birlikte öğretim uygulamalarından hem akademik hem de sosyal anlamda, arkadaşlık ilişkilerinde ve öz güven anlamında da fayda sağlamışlardır.*" ifadesi dikkate alındığı zaman, programın aslında amaç edinmediği halde, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye de yardımcı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin benzer etkinlikleri yine birlikte planlayıp uygulayıp değerlendirerek diğer derslerde de uygulayarak kalıcılaştır-mayı istedikleri görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, kaynaştırma eğitimi ortamlarında görev yapmış ve özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırılması konusunda yeterli deneyime sahip olmalarına rağmen, ilk kez kay-naştırma ortamlarında birlikte öğretim yaklaşımli bir çalışma yürüten sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin yürütmüş oldukları birlikte öğretim süreci hakkındaki görüşleri araştırıl-mıştır.

Katılımcı öğretmenlerle, 14 hafta boyunca yürütülmüş olan birlikte öğretim uygulamala-rı öncesinde, uygulamalar süreci ve sürecin sonlanmasının ardından yapılan serbest ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile öğretmenlerin birlikte öğretimin birlikte planlama, uy-gulama ve değerlendirme boyutlarında alan yazınla (Pratt, 2004; Gürgür, 2005; Kirch vd. 2005; Nevin vd., 2008; Cramer vd. 2010; Peper, 2010; Rice and Zigmond, 2010; Thielemann, 2011; Jar-vis, 2014; Stokes, 2014; Dean,2014; Kayhan,2017) uyumlu olduğu gözlenen süreçlerden geçmiş oldukları görülmüştür. Buna göre; birlikte öğretim uygulamaları yürütmeye başlamadan önce, öğretmenlerle ayrı ayrı yapılan görüşmelerde birlikte öğretim uygulamaları sırasında sınıf yö-netimi, görev ve rol dağılımı, öğrencilerin iki öğretmene vereceği tepkinin nasıl olacağı, uygu-lamanın başarılı olup olamayacağı konularında birtakım kaygılar taşımalarına rağmen, prog-

ramın verimliliği konusunda umutlu oldukları görülmüştür. Benzer kaygı ifadelerine, başka çalışmalarda da rastlanmaktadır (Pratt, 2004; Peper, 2010; Jarvis, 2014).

Birlikte öğretim uygulamalarının bitişini izleyen günde yeniden yapılan görüşmede ise, öğretmenlerin uygulamaları verimli ve etkili buldukları, birlikte öğretim uygulamalarının hem özel gereksinimi olan öğrencilerin hem de diğerlerinin akademik ilerlemesinde etkisini gösterdiği, hem de kendi mesleki deneyimleri ile öğretim becerilerini destekleyici özellikte olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, yapmış oldukları birlikte öğretim uygulamaları sırasında hem iş yüklerinin azaldığını hem de ders sırasında özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeye yeterli zaman bulabildiklerini belirterek, birlikte öğretim uygulamalarının mesleki gelişimlerine katkısı olduğuna inandıkları için diğer derslerde de sürdürmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşleri, alan yazında yapılmış çalışmaların bulgularıyla benzerlikler taşımaktadır (Gürgür, 2005; Nevin vd., 2008; Cramer vd., 2010; Mulholland and O'Connor, 2016; Brown, 2013; Jarvis, 2014; Pratt, 2014)

Öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamalarının planlama sürecinde; alan yazınla benzer şekilde (Gürgür, 2005; Kirch vd. 2005; Bryant and Land, 1998; McCormick vd., 2001; Keefe and Moore, 2004; Gürgür, 2005; Pratt, 2014; Kayhan, 2017) haftalık minimum 30 dakikalık oturumlar yaptığını, bu oturumlarda en çok işlenecek olan dersteki hedeflere uygun öğretimsel materyaller ve bu materyallerin uyarlamasına vakit harcadığı, bu hedefleri, bireysel farklılıklara uygun, çok duyuya hitap edecek şekilde destekleyici teknoloji kullanarak güçlendirmeye çalıştığı (Eren, 2017; Acat, 2017), hem öğretilecek materyallerde, hem de sınıfın fiziksel koşullarında düzenlemeler ön gördükleri (Bryant and Land, 1998; McCormick vd., 2001; Keefe and Moore, 2004; Gürgür, 2005; Pratt, 2014; Kayhan, 2017). Sınıf içi uygulamalardaki rol ve sorumluluğu paylaşarak, sınıf yönetimini korumaya çalıştığı (Dean, 2014; Rice and Zigmond, 2010; Thielemann, 2011) görülmüştür.

Birlikte uygulama sürecinde öğretmenlerin; birbirlerinin mesleki deneyimlerinden sıklıkla yararlandığı, önceden üzerinde anlaşılan rol ve sorumlulukları doğrultusunda, aynı anda hem özel gereksinimi olan öğrencilere hem de tüm sınıfa sık sık geribildirim ve destek sağladığı, özel gereksinimi olan öğrencilerin derslere katılımını sağlamak amaçlı söz hakkı tanınarak yüreklendirdiği, zaman ve sınıf yönetiminin kontrol altında tutulabildiği, tüm öğrenciler ve katılımcı öğretmenler açısından verimli ve eğlenceli bir ders ortamı yarattığı bir öğrenme ortamı sundukları görülmüştür. Birlikte öğretim uygulamalarının aktif ve etkili sürdürülmesi neticesinde öğretmenlerin öğretim uygulamaları sırasında daha yaratıcı ve anlık gelişen durumlara karşı daha esnek/ değişken bir program yapmayı öğrendikleri düşünülmektedir. Birlikte uygulama aşamasında elde edilen bu bulgular, diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Gürgür, 2005; Kirch vd., 2005; Nevin vd., 2008; Cramer vd., 2010, Kayhan, 2017).

Sınıf ve özel eğitim öğretmeninin birlikte öğretim yaptıkları dersin sonunda, öğrencilerin kazanımlarını değerlendirdikleri aşama olan birlikte değerlendirme aşamasında, geleneksel yöntemlerden farklı olarak; drama, resim, kes-yapıştır, olay sıralama kartları, müzik gibi sürece dayalı ürün değerlendirmelerinin yanı sıra, soru-cevap kağıtları gibi farklı ölçme araçları da kullanarak değerlendirme boyutunda klasik/ geleneksel ve tek boyutlu ölçümlerden çıkararak bireysel gelişimin daha net görülebileceği değerlendirme türleri kullanmıştır. Kaynaştırma or-

tamlarında geleneksel öğretim ve değerlendirme şekilleri ile öğrencilerin gerçek performansları hakkında yeterli bilgilere ulaşılamayacağı belirtilmekteyken (Gök ve Şahin, 2009), çok boyutlu değerlendirmelerin özel gereksinimi olan öğrencilerin bireysel gelişimlerine dair daha fazla yol gösterici olacağına değinilmektedir. (Gök ve Şahin, 2009; Eren, 2017) araştırmanın bulguları da bu bakımdan alan yazınla uyumluluk göstermektedir.

Birlikte öğretimin başarılı sonuçlar elde edilmesinde etkili planlama, öğretmenler arasındaki mesleki ve kişisel uyum, öğretmen ilişkisi, derslerde ek hizmetler/programlar sunmanın, birlikte öğretimin başarısında etkili olduğu (Walther – Thomas, 1997; Bixler, 1998; Mc Cormick vd., 2001; Rice and Zigmond, 2010; Pratt,2014; Abbye - Taylor, 2014; Stokes, 2014) belirtilmektedir.

Yürüttükleri birlikte öğretim programlarını hem çocukların akademik ilerlemeleri hem de kendi mesleki gelişim ve iş yükü paylaşımı açısından oldukça verimli bulan ve süreçten memnun olan öğretmenlerin kendi alanlarında sahip oldukları deneyimleri etkili ve birbirlerinin alanlarına saygı içinde yoğunlaşarak amaç birliği yaptığı görülmektedir. Uyum ve amaç birliği içinde hareket eden iki öğretmenin arasındaki etkileşimin, birlikte öğretim uygulamalarını başarılı sonuçlar almaya taşıdığı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular, kaynaştırma ortamlarında bulunan özel gereksinimi olan öğrencilerin akademik ve sosyal gereksinimlerine cevap vermede, sınıf ve özel eğitim öğretmeninin ilk kez yürütmüş oldukları birlikte öğretim uygulamalarının oldukça olumlu etkiler sağladığı görülmüştür. Bu etkilerin başında da her iki öğretmenin de hem mesleki doyum hem iş yükü paylaşımı hem de öğretimsel ortamları düzenleme gibi başlıklarda mesleki deneyim sağlaması yoluyla kendisini gösterdiği görülmüştür. Kıbrıs'ta henüz yaygınlaşmamış birlikte öğretim uygulamaları konusunda daha önce yürütülmemiş olan bu çalışmanın bulgularından hareketle, aşağıdaki önerilerin yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

1. "Birlikte öğretim uygulamaları"nın olumlu kazanım ve etkilerinin örnek teşkil etmesi ve öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamalarını yaygınlaştırılması amacıyla, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile işbirliği içinde sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.
2. Okullarda öğretmen olarak yetişecek öğretmen adaylarının programlarında birlikte öğretim uygulamalarına yer verilerek bu konuda beceri kazanmaları sağlanabilir.
3. Okul yöneticileri ile yapılacak hizmet içi eğitim kursları aracılığı ile, okul yönetimlerinin birlikte öğretim uygulamalarını desteklemek için yapabilecekleri şeyler konusunda bilgilendirilmesi sağlanabilir.
4. Birlikte öğretim uygulamalarının farklı derslerde ve farklı modellerle deneneceği pilot uygulamalar yapılması ile birlikte öğretim yaklaşımlı uygulamaların yaygınlaştırılmasına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Ek Bilgi

Ek1. Birlikte Öğretim Uygulamaları Yürütülen Derslerin, Haftalara Göre Detayları

Hafta	Metin Adı	Kullanılan Stratejiler	Ölçme- Değerlendirme
1	<i>Temizlik Görevi</i>	Zihinde canlandırma, Göz gezdirme, ön bilgileri kullanma, Model olma Rehberli Uygulama Bağımsız uygulama, Koro okuma, Görsel kelime Kartı oluşturma, Soru-cevap	Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi), Gözlemler, Metne ait değerlendirme soruları
2	<i>Oyun Kartları</i>	Göz gezdirme, Akıcı okuma, Kelime tanımlama, Özetleme, Sorulara cevap verme,	Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi), Gözlemler, Metne ait değerlendirme soruları
3	<i>Kardeş Sevgisi</i>	Ön bilgileri harekete geçirme, Tahminde bulunma, Akıcı okuma, Kelime Tanımlama, Hikâye haritası, Sorulara cevap verme	Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi), Gözlemler, Metne ait değerlendirme soruları
4	<i>Yalnızlığın Sonu</i>	Beklenti oluşturma, Göz gezdirme, Tahminde bulunma, Akıcı okuma, Kelime Tanıma, Öykü tekerleği, Soru-cevap, Drama	Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi), Gözlemler, Metne ait değerlendirme soruları
5	<i>Dağın Oda</i>	Beklenti oluşturma, Tahminde bulunma, Video-Görsellerden yararlanma, Akıcı okuma, Kelime Tanımlama, Özetleme, Soru cevap	Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi), Gözlemler, Metne ait değerlendirme soruları
6	<i>Yalının Sonu</i>	Beklenti oluşturma, Tahminde bulunma, Akıcı okuma, Kelime Tanımlama, Özetleme, Bağ kurma Soru-cevap	Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi), Gözlemler, Metne ait değerlendirme soruları
7	<i>İsmail'in Hastalığı</i>	Ön deneyimleri harekete geçirme, Bağ kurma, Tahminde bulunma, Video-görsellerden yararlanma, Akıcı okuma, Kelime Ta-	Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi), Gözlemler, Metne ait değerlendirme soru-

		nımlama, Özetleme, Soru- cevap	ları
8	<i>Kirli Eller</i>	Dramatizasyon, Ön deneyimleri harekete geçirme, Tahminde bulunma, Zihinsel imaj oluşturma, Akıcı okuma Stratejisi, Kelime Tanımlama Stratejisi, Duyuşsal imaj Oluşturma stratejisi, Özetleme Stratejisi, Soru-cevap	Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi), Gözlemler, Metne ait değerlendirme soruları
9	<i>Bozulan Telefon</i>	Ön deneyimleri harekete geçirme, Beyin fırtınası, Beklenti oluşturma, Akıcı okuma, Kelime Tanımlama, Özetleme, Öykü sıralama, Soru cevap	Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi), Gözlemler, Metne ait değerlendirme soruları
10	<i>Caddeye Kaçan Top</i>	Video-görsellerden yararlanma, Beklenti oluşturma, Ön deneyimleri harekete geçirme, Tahminde bulunma, Akıcı okuma, Kelime Tanımlama, Zihinsel imaj oluşturma, Soru-cevap	Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi), Gözlemler, Metne ait değerlendirme soruları
11	<i>Ekmeksiz Çorba</i>	Beyin fırtınası, Beklenti oluşturma, Ön deneyimleri harekete geçirme, Akıcı okuma, Kelime Tanımlama, Özetleme, Öykü sıralama, Soru-cevap	Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi), Gözlemler, Metne ait değerlendirme soruları
12	<i>Boncuk'un Temizliği</i>	Beyin fırtınası, Beklenti oluşturma, Ön deneyimleri harekete geçirme, Akıcı okuma, Kelime Tanımlama, Özetleme, Öykü sıralama, Soru-cevap	Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi), Gözlemler, Metne ait değerlendirme soruları
13	<i>Kırılan Ağaç Dalları</i>	Ön deneyimleri harekete geçirme, Beklenti oluşturma, Video-görsellerden yararlanma, Tahminde bulunma, Akıcı okuma, Kelime Tanımlama, Özetleme, Öykü sıralama, Soru-cevap , Müzikli drama	Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi), Gözlemler, Metne ait değerlendirme soruları
14	<i>Bisiklet Kazası</i>	Ön deneyimleri harekete geçirme, Bağ kurma, Beklenti Oluş-	Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarının değer-

		turma, Tahminde bulunma, Akıcı okuma, Kelime Tanımlama, Özetleme, Öykü tekerleği, Soru-cevap verme Video-Görsellerden yararlanma	lendirilmesi), Gözlemler, Metne ait değerlendirme soruları
--	--	---	--

KAYNAKÇA

- Abbye-Taylor, S. (2014). *Characteristics of successful co-teaching experiences in classrooms with general and special education students*. (Order No. 3578568, Northcentral University). <https://search.proquest.com/docview/1501712081?> (Erişim tarihi: 12.6.2017)
- Acat, B. (2017). Sınıf yönetimi, Öğrenme İklimi Oluşturma. *Etkili Öğretim Yöntemleri* (s. 68-102) içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akçamete, G. ve Gökbulut, Ö. D. (2018). Opinions of Classroom Teachers on Reading Comprehension Difficulties, Inclusion Education and Co-Teaching. *Quality & Quantity, C/S. 52(1): 791-806.*
- Arguelles, M., Hughes, M. ve Schumm, J. (2000). Co-teaching: A Different Approach to Co-Teaching. *Principal, C/S. 79(4): 4850-51.*
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, C/S. 2(04): 35-45.*
- Beninghof, A. M. (2012). *Co-teaching That Works: Structures and Strategies For Maximizing Student Learning*. United Kingdom: John Wiley & Sons.
- Bixler, L. L. (1998). *Perceptions of Co-Teachers: An Exploration of Characteristics and Components Needed For Co-Teaching*. <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/5614/9826295.PDF?sequence=1&isAllowed=y> (Erişim tarihi: 26-04-2018)
- Brown, N. B., Howerter, C. S. ve Morgan, J. J. (2013). Tools and Strategies for Making Co-Teaching Work. *Intervention in School and Clinic, C/S. 49(2): 84-91.*
- Brown, P. A. (2013). *A Survey of Professional Development for Co-Teaching*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.(1475251592). <https://search.proquest.com/docview/1475251592?> (Erişim tarihi: 05-03-2019)
- Bryant, M., Land, S.(1998). Co-Planning is The Key to Successful Co-Teaching. *Middle School Journal, C/S. 29(5): 28-34.*
- Choate, J.S. (2000). Basic Principles of Inclusive Instruction. In *Successful Inclusive Teaching: Proven Ways to Detect and Correct Special Needs* (3rd Ed.), USA: Allyn and Bacon
- Cook, L. ve Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children, C/S. 28(3): 1-16.*

- Cramer, E., Liston, A., Nevin, A., Thousand, J. (2010). Co-teaching in Urban Secondary School Districts to Meet The Needs of All Teachers and Learners: Implications for Teacher Education Reform. *International Journal of Whole Schooling, C/S.* 6(2):59-76.
- Dean, S. D. (2014). *Teacher Perceptions of Collaborative Teaching in an Alabama City Public School: A Case study* (Order No. 3645592). Available from ProQuest Dissertations&Theses Global.(1639088823). <https://search.proquest.com/docview/1639088823> (Erişim tarihi: 01-02-2019).
- Eren, E. (2017). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu. *Etkili Öğretim Yöntemleri* (s. 204-224) içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ford, J. (2013). Educating Students with Learning Disabilities in Inclusive Classrooms *Electronic Journal for Inclusive Education, C/S.* 3(1): 1-20.
- Frattura, E. M. ve Capper, C. A. (2007). *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gable, R.A. ve Hendricson, J.M. (2000). 'Teaching All The Students: A Mandate for Educators' in *Successful Inclusive Teaching: Proven Ways to Detect and Correct Special Needs* (3rd Ed.) USA: Allyn and Bacon
- Gable, R.A., Korinek, L. veMc Laughlin, V. L. (2000). 'Collaboration in The Schools: Ensuring Success' in *Successful Inclusive Teaching: Proven Ways to Detect and Correct Special Needs* (3rd Ed.) USA: Allyn and Bacon.
- Gök, B. ve Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirme Araçlarını Çoklu Kullanımı ve Yeterlik Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, C/S.* 34(153).
- Gürgür H. (2005). Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği ile Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jarvis, M. A. (2014). *Feasible Interventions: Bridging the Gap Between Co-Teachers* (Order No. 3617788). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. 187 (1528550372). <https://search.proquest.com/docview/1528550372> (Erişim tarihi: 12-01-2019).
- Kayhan, N. (2016). Birlikte Öğretim Yaklaşımlarından Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin Kaynaştırma Ortamlarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Becerilerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keefe, E. B., Moore, V. ve Duff, F. (2004). The Four "Knows" of Collaborative Teaching. *Teaching Exceptional Children, C/S.* 36(5): 36-42.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Eğitim Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri *Özel eğitim* (s. 17-29) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kirch, S. A.; Bargerhuff, M. E.; Turner, H. ve Wheatly, M. (2005). - Inclusive Science Education: Classroom Teacher And Science Educator Experiences In Class Workshops. *School Science & Mathematics, C/S.* 105(4):175-196.

- Lee, V. E., ve Smith, J. B.(1999). Social Support and Achievement For Young Adolescents in Chicago: The Role of School Academic Press. *American Educational Research Journal*, C/S.36(4): 907-945.
- Lewis, R.B. ve Doorlag, D.H. (1999). *Teaching Special Students in General Education Classrooms*. (5th Ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Mäkinen, M. (2013). Becoming Engaged in Inclusive Practices: Narrative Reflections on Teaching as Descriptors of Teachers' Work Engagement. *Teaching and Teacher Education*, C/S. 35(1): 51-61.
- McCormick L, Noonan M. J., Ogata, V. ve Heck R. (2001). Co-Teacher Relationship and Program Quality: Implications for Preparing Teachers for Inclusive Preschool Settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, C/S. 36(2): 119-132.
- Mickley, J. (2001). *Full Inclusion is Not Least Restrictive Environment for All Students with Disabilities*.(online). <http://san183.sang.wmich.3edu/sped603/papermickley.html>. (Erişim tarihi: 24.03.2019)
- Mulholland, M. ve O'Connor, U. (2016). Collaborative Classroom Practice for Inclusion: Perspectives of Classroom Teachers and Learning Support/Resource Teachers. *International Journal of Inclusive Education*, C/S. 20(10):1070-1083.
- Murawski, W. W. ve Dieker, L. A. (2008). 50 Ways to Keep Your Co-Teacher: Strategies for Before, During And After Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, C/S. 40(4):40-48.
- Nevin, A., Cramer, E., Salazar, L. ve Voigt, J. (2008). Instructional Modifications, Adaptations, and Accommodations of Co-Teachers Who Loop: A Descriptive Case Study. *Teacher Education and Special Education*, C/S. 31 (4): 283-297.
- Pancsofar, N. ve Petroff, J. G. (2016). Teachers' Experiences with Co-Teaching As a Model for Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, C/S. 20(10):1043-1053.
- Peper, K. A. (2010). *Teacher Perception of Co-Teaching on Student Outcomes: A Qualitative Phenomenological Study* (Order No.3417612). Available from ProQuest Dissertations&ThesesGlobal.(748309419). <https://search.proquest.com/docview/748309419?> (Erişim tarihi: 01.02.2019)
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working Through Challenges Found in Co-Teaching to Achieve Effective Co-Teaching Relationships *Teaching and Teacher Education* C/S. (41): 1-12.
- Rice, D. ve Zigmond, N. (2010). Co-Teaching in Secondary Schools: Teacher Reports of Developments in Australian and American Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, C/S. 15(4): 190-197.
- Salend, S.J (1998). *Effective Mainstreaming*. New Jersey: Merrill Publishing.
- Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to Know Your Partner. *Teaching Exceptional Children*, C/S. 43(5): 32-38.
- Stokes, T. L. (2014). *Effective Co-Teaching in Secondary Classrooms: Strategies That Best Support Spe-*

- cial Education Students with Deficits in Reading Comprehension*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1611246654). <https://search.proquest.com/docview/1611246654> (Erişim tarihi: 08.01.2019)
- Thielemann, E. S. (2011). *Teachers' Perceptions of Their Co-Teaching Relationships* (Order No. 3461899). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (881293675). <https://search.proquest.com/docview/881293675?> (Erişim tarihi: 12-03-2019)
- Thousand, J. S., Nevin, A. I. ve Villa, R. A. (2006). Collaborative Teaching: Critique of The Scientific Evidence. In L. Florian (Ed.), *International Handbook on Special Education Research*, (pp. 417-428). Thousand Oaks, CA: Sage International.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, C/S. 6(4): 543-559.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. ve Arguelles, M. E. (1997). The ABCDE's of Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, C/S. 24: 67-74.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems that Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities*, C/S. 30(4): 395-407.
- Wilson, G. L. (2016). *Co-Planning for Co-Teaching: Time-Saving Routines That Work in Inclusive Classrooms*. USA: (ASCD Arias). ASCD.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.