



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA SINIFI ÖĞRETMENLERİNİN BİRLİKTE
ÖĞRETİM İLE İLGİLİ EĞİTİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ**

Zeki KARAHAN
ORCID: 0000-0002-9593-1769

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ
ORCID: 0000-0002-4989-2893

Konya – 2022

ÖN SÖZ

Tezimin oluşumunda emeği geçen, bana vakit ayıran ve yol gösteren başta danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ'a, bölüm başkanımız sayın Prof. Dr. Hakan SARI hocama çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders döneminde ders aldığım, bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım; Doç. Dr. Ahmet KURNAZ, Doç. Dr. Zehra ATBAŞI, Doç. Dr. Şerife Şenay İLİK, Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI ve Dr. Öğr. Üyesi Rukiye KONUK ER hocalarıma saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bana her zaman destek olan yüksek lisans ders döneminden arkadaşım Selçuk Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Arş. Gör. Muhammet Fatih SERTKAYA'ya çok teşekkür ederim.

Tez sürecimde bana destek olan ve çok fedakarlık yapan çok değerli eşim Esra CANGÜL KARAHAN'a ve kızım Nil KARAHAN'a bana verdikleri güç ve motivasyon için teşekkür ediyorum. Bugünlere gelmemde büyük paya sahip olan babam Fevzi KARAHAN, annem Müzeyyen KARAHAN ve ablam Fatma KÜLTEKİN'e teşekkür ederim.

Araştırmamın özel eğitim alanına ve özel gereksinimli çocuklarımızın eğitimine katkı sağlamasını temenni ediyorum.

Zeki KARAHAN

Kasım 2022

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	ix
ÖZET	xi
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sayıtlar	12
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar	12
2. ALAN YAZIN.....	14
2.1. Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yeterlikleri.....	14
2.2. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yeterlikleri	16
2.2.1. Öğretmen yeterlikleri açısından “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu, Öğretmen Yeterlikleri Belgesi”	18
2.2.2. Öğretmen yeterlikleri açısından “Temel Eğitime Destek Projesi”	19
2.2.3. MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi.....	19
2.2.4. Öğretmen yeterlikleri açısından “Öğretmen Strateji Belgesi”	20
2.3. Öğretimde İş Birliği ve Önemi	22
2.3.1. Öğrenci açısından önemi	23
2.3.2. Ekip açısından önemi	24
2.4. Ekiple Çalışma	24
2.4.1. Ekiple çalışma modelleri	25
2.5. Ekiple Öğretime Doğrudan Etki Eden Faktörler	32
2.5.1. Ekiple öğretimde aile, öğretmen ve aile iş birliği	32
2.5.2. Ekiple öğretimde öğretmenler arası iş birliği ve Birlikte Öğretim (Co-Teaching) Modelleri	32
2.6. Ekiple Öğretime Dolaylı Şekilde Etki Eden Faktörler	40
2.6.1. Tıbbi paydaşlar ve iş birliği.....	40
2.6.2. Eğitsel paydaşlar ve iş birliği	40
2.6.3. Sosyal ve fiziksel çevre ile iş birliği.....	41
2.7. İlgili Araştırmalar	41

2.7.1. Konu ile ilgili ulusal alanda yapılmış araştırmalar.....	41
2.7.2. Konu ile ilgili uluslararası alanda yapılmış araştırmalar.....	46
3. YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Katılımcılar.....	55
3.3. Veri Toplama Araçları.....	56
3.3.1. Öğretmen Bilgi Formu	56
3.3.2. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği	57
3.3.3. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Anketi.....	67
3.4. Verilerin Toplanması.....	70
3.5. Verilerin Analizi.....	70
4. BULGULAR	72
4.1. Birinci Araştırma Problemine Ait Bulgular	72
4.2. İkinci Araştırma Problemine Ait Bulgular	73
4.3. Üçüncü Araştırma Problemine Ait Bulgular	73
4.4. Dördüncü Araştırma Problemine Ait Bulgular	75
4.5. Beşinci Araştırma Problemine Ait Bulgular	75
4.6. Altıncı Araştırma Problemine Ait Bulgular	77
4.7. Yedinci Araştırma Problemine Ait Bulgular.....	78
4.8. Sekizinci Araştırma Problemine Ait Bulgular.....	80
4.9. Dokuzuncu Araştırma Problemine Ait Bulgular	83
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	86
5.1. Tartışma.....	86
5.2. Sonuç	96
5.3. Öneriler.....	97
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	97
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	97
KAYNAKLAR.....	99
EKLER.....	110

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri genel yeterlik alanları ve alt yeterlikleri.	20
Tablo 2.2. Multidisipliner ekip üyelerinin rolleri ve ekibin nitelikleri.....	27
Tablo 2.3. Konu ile ilgili ulusal alanda yapılmış araştırmaların listesi	42
Tablo 2.4. Konu ile ilgili uluslararası alanda yapılmış araştırmaların listesi	47
Tablo 3.1. Katılımcıların tanılayıcı özelliklere göre dağılımı	56
Tablo 3.2. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğini geliştirmede izlenen aşamalar	57
Tablo 3.3. Katılımcılara ilişkin bilgiler	59
Tablo 3.4. KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları	62
Tablo 3.5. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği maddelerine ait faktör yükleri	63
Tablo 3.6. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinin altı faktörlü yapısına ait uyum iyiliği indeksi değerleri.	64
Tablo 3.7. Güvenirlik analizi sonuçları	66
Tablo 3.8. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Anketi Formu geliştirmede izlenen aşamalar.....	67
Tablo 3.9. Katılımcılara ilişkin bilgiler	68
Tablo 3.10. Çarpıklık ve basıklık katsayıları.....	71
Tablo 4.1. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puanlara ait betimsel değerler	72
Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları ve bağımsız gruplar t Testi sonuçları	73
Tablo 4.3. Mesleki Kıdeme Göre Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları ve ANOVA sonuçları.....	74
Tablo 4.4. Eğitim Düzeyine Göre Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları ve bağımsız gruplar t Testi sonuçları	75
Tablo 4.5. Branşa Göre Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları ve ANOVA sonuçları.....	76

Tablo 4.6. Öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, ikinci öğretmene ihtiyaç duyulan akademik derslerin dağılımı	77
Tablo 4.7. Öğretmen görüşlerine göre, özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, ikinci öğretmene ihtiyaç duyulan sanat derslerinin dağılımı.....	77
Tablo 4.8. Öğretmen görüşlerine göre, özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda rol ve sorumlulukların dağılımı	78
Tablo 4.9. Öğretmen görüşlerine göre ekiple çalışma modellerinde eğitime ihtiyaç duyulan alanlarının dağılımı	81-82
Tablo 4.10. Öğretmen görüşlerine göre Birlikte Öğretim Modellerinde eğitime ihtiyaç duyulan alanlarının dağılımı.....	84



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim İle İlgili Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **101** sayfalık kısmına ilişkin, 25/11/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%15** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dâhil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

25/11/2022

Zeki KARAHAN

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

25/11/2022

Zeki KARAHAN

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

F: Frekans

N: Birey Sayısı

P: Anlamlılık

Ss: Standart Sapma

t: t Test Değeri

?: Yüzde

Kısaltmalar

AOTA: American Occupational Therapy Association

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TED: Türk Eğitim Derneği

TEDP: Temel Eğitime Destek Programı

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA SINIFI ÖĞRETMENLERİNİN BİRLİKTE ÖĞRETİM İLE İLGİLİ EĞİTİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ

Zeki KARAHAN

Birlikte öğretim yapacak öğretmenlerin birlikte öğretime yönelik eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve planlamalarını yapabilmek için, öncelikle birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının neler olduğunun bilinmesi oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı, özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaç düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre, özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, ikinci öğretmene ihtiyaç duyulan derslerin dağılımı; özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri arasında rol ve sorumlulukların paylaşımı; ekiple çalışma ve birlikte öğretim modellerinde eğitime ihtiyaç duyulan alanlar incelenmiştir. Nicel olarak desenlenmiş, betimsel tarama modelindeki bu çalışmada veri toplama araçları olarak “Öğretmen Bilgi Formu”, “Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği” ve “Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamalarına yönelik ihtiyaçlarının düzeyini belirlemek için elde edilen puanlar betimsel analiz teknikleri ile incelenmiştir. Ölçekten alınan puanları cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırmak için bağımsız gruplar t testi; mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin anket sorularına vermiş oldukları cevapların dağılımını belirlemek için ise yüzde-frekans analizi kullanılmıştır. Bir istatistik paket programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 118 özel eğitim öğretmeni, 86 sınıf öğretmeni ve 80 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 284 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyacı algıları yüksek düzeydedir ve cinsiyete, mesleki kıdeme, eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili “birlikte öğretim teknikleri ve gruplama” eğitim ihtiyaçları sınıf öğretmenlerinden daha yüksek düzeydedir. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, daha çok akademik derslerden matematik, yabancı dil ve Türkçe; sanat derslerinden görsel sanatlar dersleri olmak üzere akademik ve sanat derslerinin tümünde ikinci öğretmene ihtiyaç duymaktadır. Birlikte öğretim yapılacak kaynaştırma sınıflarında, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin rol ve sorumlulukları paylaşmaları gerekmektedir. Öğretmenler, ekipteki uzmanların kendi meslek alanlarında ne iş yaptıklarını ve ekipteki görevlerini/rollerini bilmektedir; ancak iş uğraşı terapistlerinin kendi meslek alanlarında ne iş yaptıklarını ve ekipteki görevlerini/rollerini bilmemektedirler. Öğretmenler birlikte öğretimin tüm modellerinde ve öğretimin tüm aşamalarında (planlama, uygulama ve değerlendirme) eğitime ihtiyaç duymaktadır. Araştırma bulguları mevcut literatür desteği ile tartışılmıştır. Araştırma sonucunda uygulamaya ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilerde de bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Birlikte Öğretim, Özel Eğitim, Kaynaştırma, İş Birliği ile Öğretim

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Mentally Disabled Education Program
Master Thesis

DETERMINATION OF THE EDUCATIONAL NEEDS OF SPECIAL EDUCATION AND INCLUSION CLASSROOM TEACHERS RELATED TO CO-TEACHING

Zeki KARAHAN

It is very important to know what the training needs related to co-teaching in order to provide the training needs of the teachers who will teach together and to be able to plan for co-teaching. The purpose of this research is to determine the educational needs of special education and inclusive classroom teachers about co-teaching. In this direction, the education needs of teachers related to co-teaching were determined according to gender, professional seniority, education level and branch variables. In addition, according to the teachers' opinions, the distribution of the courses that needs second teacher in the classes with special needs student; sharing roles and responsibilities between special education and general education teachers; the fields that need training in the model of working with a team and Co-teaching were examined. In this quantitatively designed, descriptive survey model, "Teacher Information Form", "Scale for Determining the Educational Needs of Special Education and Inclusive Class Teachers about Co-teaching" and "Survey Form" were used as data collection tools. Within the scope of the research, the scores obtained to determine the level of teachers' needs for co-teaching practices were examined with descriptive analysis techniques. Independent groups t test to compare the scores obtained from the scale according to gender and education level variables; One-way analysis of variance was used to compare according to professional seniority and branch variables. Percent-frequency analysis was used to determine the distribution of the answers given by the teachers to the survey questions. Data were analyzed using a statistical package program. The participants of the study consist of 284 teachers, 118 special education teachers, 86 classroom teachers and 80 preschool teachers, working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2021-2022 academic year.

According to the results of the research, teachers' perceptions of training needs related to co-teaching are at a high level and do not show a significant difference according to gender, professional seniority and education level. However, the "co-teaching techniques and grouping" training needs of special education and preschool teachers are higher than those of classroom teachers. Teachers need a second teacher for academic courses mostly Maths, foreign language and Turkish and for art courses, in classes with special needs students. Special education and general education teachers need to share roles and responsibilities in inclusive classrooms to be taught together. Teachers know what the experts in the team do in their profession and their duties/roles in the team; however, they do not know what occupational therapists do in their own professional field and their duties/roles in the team. Teachers need training in all models of co-teaching and at all stages of teaching (planning, implementation and evaluation). The research findings are discussed with the support of the available literature. As a result of the research, suggestions were made for practice and future research.

Keywords: Co-Teaching, Special Education, Inclusion, Teaching with Cooperation

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Özel gereksinimli öğrencilere sağlanan eğitim ortamları ile olanaklarına yönelik uygulamalar, sürekli değişim halindedir. Her geçen dönemde daha da çağdaş bir yapıya dönüşmektedir. Kaynaştırma eğitimi; demokrasi, insan hakları ve eğitimde fırsat eşitliği temeline dayanan ve okul öncesi dönemden itibaren özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimli olmayan akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim almalarını sağlayan modern yapıda şekillenmiş çağdaş öğretim uygulamalarından birisidir (Akçamete, 1998; Sucuoğlu, 2013).

Özel gereksinimli öğrencinin eğitim ihtiyaçlarının uygun bir şekilde karşılanabilmesi için ekip ve iş birliği halinde çalışmak oldukça önemlidir (Kalkan ve Rakap, 2019; Wilson, 2016). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte, özel gereksinimleri doğrultusunda eğitim alabilmeleri ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesine dayalı olarak eğitim ortamlarını paylaşabilmeleri için gerekli önlemlerin alınması ve öğretmenler arasında iş birliği yapılması gerekmektedir (Ford, 2013).

Kaynaştırma sınıfındaki öğrenci seviyelerinin benzer düzeyde olmaması, kaynaştırma sınıflarına katılan özel gereksinimli öğrenci sayısının her geçen gün artması kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik farkındalıklarının artmasını sağlamakla beraber öğretmenlerin sınıf içerisindeki sorumluluklarının da artmasına neden olmaktadır (Da Silva, 2011; Foglia, 2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine yüklenen bu sorumluluklar, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin bazı zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Çok fazla sorumluluğu bulunan kaynaştırma sınıfı genel eğitim öğretmenleri, karşılaştıkları bu zorlukları alandaki diğer paydaşlarla iş birliği içerisinde aşmalıdırlar. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin artan sorumluluklarıyla beraber yaşadıkları zorlu sürecin üstesinden gelebilmelerinin ve bazı sorumlulukları paylaşarak sınıf içindeki yüklerini hafifletmelerinin en önemli yolu, özel eğitim öğretmenleri ile özel gereksinimli öğrencilere destek hizmet sağlayan diğer uzmanlarla iş birliği yapmalarıdır (Pihlaja ve Holst, 2013).

Kaynaştırma sınıflarına sunulan özel eğitim destek hizmetleri destek eğitim odası, danışmalık ve sınıf içi yardım olarak sınıflandırılmaktadır. Disiplinler arası çalışma alanlarından birisi olan özel eğitim alanında; danışmanlık, destek eğitim odası, sınıf içi yardım gibi destek hizmetlerden faydalanılarak ve bu destek hizmetlerin uygulanması neticesinde

kaynaştırma sınıfları güçlendirilerek özel gereksinimli öğrenci ile özellikle sınıf öğretmeni olmak üzere genel eğitim öğretmenlerinin desteklenmesine önem verilmektedir (Batu, 2000; Kırcaali-İftar, 1998).

Destek eğitim odası; kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamaları çerçevesinde özel gereksinimi olmayan akranlarıyla beraber aynı sınıfta eğitim alan özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, verilen eğitim hizmetlerinden en yüksek seviyede faydalanmaları için özel araç, gereç ve materyaller temin edilerek oluşturulan eğitim ortamıdır. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Özel eğitim destek hizmetlerinden biri olan destek eğitim odası, özel gereksinimli öğrencinin ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin desteklenmesinde daha sık başvurulmuş sınıf dışı bir destek hizmettir. Özel gereksinimli öğrencinin sınıf içinde yaşadığı olumsuz durumları ortadan kaldırmak ya da azaltmak ve akademik başarı düzeyini artırmak için uygulanan destek eğitim odası desteği, özel gereksinimi öğrencinin kendi sınıfından ayrılmasını gerektirmekte ve bu nedenle de aynı sınıftaki akranları tarafından ayrıştırılması gibi olumsuz bir duruma neden olmaktadır (Beningrof, 2012). Sınıf içi yardım destek hizmetlerinden biri olan Birlikte Öğretim (Co-Teaching) Yaklaşımının özel gereksinimli öğrenciyi akranlarından ayrıştırmaması nedeniyle günümüzde kaynaştırma sınıflarında uygulanmasının yaygınlaştığı ve geleneksel özel eğitim destek hizmetlerinden biri olan destek eğitim odası hizmetine alternatif olduğu belirtilmektedir (Murawski, 2005; Santamaria ve Thousand, 2004).

Kaynaştırma sınıfı öğretmenleri ile bu sınıflarda eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin karşılaşmış oldukları zorluklar, yenilikçi bir öğretim yaklaşımına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Özellikle özel gereksinimli öğrencisi bulunan kalabalık sınıflarda hem özel gereksinimli öğrenciye hem de diğer öğrencilere öğretim yapmakta zorlanan sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencisi bulunan kalabalık sınıflarda uygulayabilecekleri alternatif öğretim yaklaşımı arayışı içerisine girmektedirler (Beninghof, 2012; Brown vd., 2013). Kaynaştırma sınıfı öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin, sınıflarındaki tüm öğrencilerin akademik düzeylerini en üst sınırdan artırmak için iş birliği yapmalarına imkân sağlayan Birlikte Öğretim Yaklaşımı, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde faydalı bir yaklaşımdır ve eğitim sürecine katılan uzmanlar, aile, öğretmen ve öğrenci gibi eğitim paydaşlarına olumlu katkılar sağlar (Murawski ve Dieker, 2004). Bu öğretim yaklaşımı, genel eğitim öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine ve özel gereksinimli öğrencilerin

kaynaştırma sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim almalarına, ayrıştırılmamalarına katkı sağlanmaktadır (Cook ve Friend, 1995).

Birlikte Öğretim Yaklaşımı, genellikle genel ve özel eğitim alanından olmak üzere en az iki veya daha fazla öğretmenin iş birliği yaparak öğretimin tüm aşamalarındaki sorumlulukları paylaştıkları, öğretimi uygulamalarını birlikte gerçekleştirdikleri bir öğretim yaklaşımıdır (Murawski ve Lochner, 2011). Birlikte Öğretim Yaklaşımı, bir sınıftaki tüm öğrencilere yönelik olarak belirli bir içerik veya hedefin öğretimin sorumluluğunu paylaşmayı ve hesap verebilirliğini taahhüt eden iki veya daha fazla uzmanı içerir (Friend ve Cook, 2016).

Birlikte öğretimin yapıldığı kaynaştırma sınıflarında, hangi branştan öğretmenlerin birlikte çalışacağı ile ilgili kesin bir kural bulunmamakla birlikte, genellikle bir sınıf öğretmeni ve bir özel eğitim öğretmenin kaynaştırma sınıflarında birlikte öğretim yaptıkları uygulama örnekleri daha fazladır. Ayrıca, birlikte öğretim yapılan kaynaştırma sınıflarında özel eğitim öğretmeni genellikle yardımcı öğretmen konumundadır. Bu yaklaşımda, özel eğitim öğretmeni genelde özel gereksinimli öğrencilere yardımcı olurken, sınıf öğretmeni içeriği sınıftaki tüm öğrencilere öğretmekten ve dersle ilgili kavramları tanımlamaktan sorumludur (Jones vd., 2008). Birlikte öğretim yapılan kaynaştırma sınıflarında, öğretmenler tarafından tercih edilmiş olan birlikte öğretim modeli, görev yapan öğretmenlerin rollerinin ne olacağının asıl belirleyicisidir.

Birlikte öğretim, Bir öğretmen, Bir Gözlemci Modeli; İstasyon Öğretimi Modeli; Paralel Öğretim Modeli; Alternatif Öğretim Modeli; Takım Öğretimi Modeli; Bir Öğretmen, Bir Yardımcı Modeli olmak üzere 5 ya da 6 farklı öğretim modelinde yapılabilmektedir (Friend ve Cook, 2016; Murawski ve Dieker, 2008). Modeller arasında uygulama açısından farklılıklar olsa da etkililik açısından bir modelin diğer modele göre herhangi bir üstünlüğü bulunmayıp, uygulanacak modelin seçiminde; sınıfın fiziksel durumu, işlenecek konunun özelliği, öğretmenlerin model tercihi ve sınıftaki öğrenci sayısı etkili olabilmektedir. Özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmenin birlikte öğretim uygulamaları boyunca üstlenecekleri rol ve sorumluluklar seçilmiş olan Birlikte Öğretim Modeline, anlatılacak olan konunun özelliğine, sınıfın ve öğrencinin ihtiyaçlarına göre göre farklılaşabilir (Cook ve Friend, 1995).

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlerin yeterlikleri ve etikili öğretim becerileri; özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına katılımlarının ve akademik başarılarının artmasında, özel gereksinimli

öğrenciyle birlikte sınıftaki diğer öğrencilerin de gereksinimlerinin karşılanmasında ve akademik başarılarının artmasında oldukça önemlidir (Aykut, 2012; Conderman ve Bresnahan, 2007; Gately ve Gately, 2001; Güzel-Özmen, 2012). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine katkı sağlayacak güncel gelişmeleri takip etmeleri, kuramsal bilgileri artıracak ve bu kuramsal bilgileri sınıflarında uygulayabilecekleri eğitim yaklaşımlarının öğretmenlere öğretilmesi ve öğretmenlerin eğitimlerle desteklenmesi çok önemlidir (Güzel-Özmen vd., 2012).

Birlikte öğretim, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde ve öğretmenlerin etkili öğretme becerilerini desteklemede önemli bir yere sahip olan yenilikçi bir yaklaşımdır. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, sınıflarında öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için iş birliği yaptıkları ve öğretimin sorumluluğunu paylaştıkları birlikte öğretim, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine katkı sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır ve eğitim sürecindeki uzmanlar, öğretmenler, aile ve öğrenci gibi bütün paydaşlara olumlu katkıları vardır (Murawski ve Dieker, 2004). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde önemli bir yaklaşım olan birlikte öğretimi, öğretmenler sınıflarında uygulayabilecek yeterliliğe sahip olmalıdırlar. Ülkemizde de ileride uygulama imkânı bulacağı düşünülen birlikte öğretim hakkında öğretmenlerin yeterlik sahibi olabilmeleri ve birlikte öğretim hakkında ihtiyaçlarına yönelik eğitim alabilmeleri için, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının bilinmesi çok önemlidir.

Özel gereksinimli öğrenciler, diğer öğrencilere kıyasla daha fazla desteğe ve yardıma ihtiyaç duyabilirler. Özel gereksinimli öğrencilerde görülebilen problem davranışlar, bağımsız yaşam becerilerinde yetersiz olma, başkalarının yardımına daha fazla ihtiyaç duyma, sağlık problemleri, sosyal beceri yetersizlikleri gibi durumlar hem kaynaştırma sınıfı öğretmeni hem de özel gereksinimli öğrenci açısından, dersin işleniş konusunda zorluklar yaşamasına neden olabilmektedir. Ayrıca, yaşanan bu durumlar bazen öğretmenin, bazen özel gereksinimli öğrencinin, bazen de her ikisinin de sınıf dışına çıkmasını gerektirmektedir. Sınıf içinde yaşanan bu durumlar için özel gereksinimli öğrencinin tek başına sınıftan çıkmak zorunda kalması ya da öğretmenin diğer öğrencileri yalnız bırakarak sınıftan çıkmak zorunda kalması dersin işleniş açısından aksaklıklar yaşanmasına neden olabilmektedir. Kaynaştırma sınıfı öğretmeni ile bu sınıflarda eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin karşılaşmış oldukları zorluklar, öğretmenlerin ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek yenilikçi bir öğretim yaklaşımına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Özellikle de kalabalık kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli öğrenci ile çalışırken zorlanan sınıf öğretmenleri

yaşadıkları zorlukları azaltacak ve öğretim sorumluluklarını paylaşabilecekleri farklı öğretim yaklaşımı arayışına girmektedirler (Benninghof, 2012; Brown vd., 2013). Birlikte Öğretim Yaklaşımı, öğretmenlere öğretimi iki öğretmen olarak uygulama fırsatı sunmaktadır. Bu nedenle birlikte öğretim, öğretmenin dersi işlerken yaşadığı bu zorlukları azaltması, özel gereksinimli öğrenciye kendi akranlarıyla birlikte eğitim alma fırsatı sağlaması ve öğrencilerin etkili öğrenmelerini desteklemesi nedeniyle öğretime katkı sağlayabilecek bir yaklaşımdır.

Birlikte öğretim, özel gereksinimli öğrencisi bulunan tek öğretmenli sınıflarda yaşanan bu zorlukları azaltmakla beraber öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının tamamında birlikte öğretimi uygulayan öğretmenler ile birlikte öğretim uygulanan öğrencilere bazı kolaylıklar sağlar. Birlikte öğretimde, öğretmenlerin öğretim sorumluluklarını paylaşabilmeleri nedeniyle sınıf içinde yaşadıkları zorlukların ve sorumluluklarının azaltılmasında, öğretim programlarının uyarlanmasında, materyal seçimlerine, güncel öğretim yaklaşımlarını sınıflarında uygulayabilme konusunda deneyim kazanmalarında, özel gereksinimi öğrencilerin ders içi veya dışında oluşabilecek ihtiyaçlarını karşılayabilme konusunda daha etkili bir öğretim yaklaşımı olduğu belirtilmektedir (Keefe, vd., 2004; Cramer vd., 2010; Brown vd., 2013; Pancsofar ve Petroff, 2016).

Ülkemizde geleneksel özel eğitim destek hizmetlerinden birisi olan destek eğitim odası, özel eğitim destek hizmeti olarak daha sık uygulanmakta ve tercih edilmektedir. Destek eğitim odası, destek hizmet olarak özel gereksinimli öğrenciye her ne kadar bireysel eğitim alabilme gibi büyük bir fırsat veriyor olsa da özel gereksinimli öğrencinin sınıfından ayrılmasına ve akranlarından ayrıştırılmasına neden olmaktadır. Özel gereksinimli öğrencinin kendi sınıfında akranlarıyla birlikte eğitim alabilmesine fırsat sağlayan bir öğretim yaklaşımının uygulanması ve öğretmenler arası iş birliğinin sağlanması özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi açısından daha faydalı olacaktır. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte, özel gereksinimleri doğrultusunda eğitim alabilmeleri ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesine dayalı olarak eğitim ortamlarını paylaşabilmeleri için gerekli önlemlerin alınması ve öğretmenler arasında iş birliği yapılması gereklidir (Ford, 2013).

Destek eğitim odası gibi geleneksel özel eğitim destek hizmetlerinin aksine özel gereksinimli öğrenciyi akranlarından ayrıştırmayan ve her zaman akranlarıyla aynı sınıfta eğitim almasını sağlayan birlikte öğretimin, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de kaynaştırma sınıflarında uygulanmasının yaygınlaşacağı tahmin edilmektedir. İş birliğini temel alan Birlikte Öğretim Yaklaşımı, ülkemizde henüz yaygınlaşmamış olsa da son zamanlarda

öğretmenler tarafından kaynaştırma sınıflarında daha fazla tercih edilmekte ve kullanılmaktadır. Öncelikle öğretmen ve özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir yaklaşım olması sebebiyle, özel eğitim destek hizmet yaklaşımı olarak kaynaştırma sınıflarında uygunluğu hızla artmaktadır (Çolak, 2007; Friend ve Bursuck, 2009). Birlikte öğretimin, özel gereksinimli öğrenciyi akranlarından ayırıştırılmaması nedeniyle son zamanlarda kaynaştırma sınıflarında kullanımının arttığı ve geleneksel özel eğitim destek hizmetlerinden destek eğitim odası hizmetine alternatif bir öğretim yaklaşımı olduğu belirtilmektedir (Murawski, 2005; Santamaria ve Thousand, 2004).

Birlikte öğretim; öğretmenler, özel gereksinimli öğrenci ve özel gereksinimli olmayan diğer öğrenciler açısından dersi daha etkili ve kalıcı hale getirir. Alan yazında bazı araştırmaların bulgularına göre, birlikte öğretim uygulanan kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine göre öğretim uyarlamaları yapıldığında etkili öğrenmelerinin sağlandığı ve kalıcı öğrenme becerileri kazandıkları görülmektedir. Bu araştırmalarda, özel gereksinimli öğrencilere uygun hazırlanan öğretim uyarlamalarının, hem yetersizlik tanısı almamış risk grubundaki öğrencilerin hem de özel gereksinimli olmayan öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağladığı, dersleri daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek tüm öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağladığı belirtilmektedir (Beninghof, 2012; Brown, 2013; Cook ve Friend, 1995; Gürgür, 2005; King-Sears, 2001; Magiera vd., 2005; Walsh, 2012).

Birlikte Öğretim Yaklaşımı, afetler ve salgınlar gibi olağanüstü durumlarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesine ve tüm öğrencilerin eğitim faaliyetlerine katılımını destekleyerek eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlayabilecek bir yaklaşımdır. 2019 yılının sonlarına doğru ilk Çin’de ortaya çıkan ve hızlı bir şekilde dünyadaki diğer ülkelere de yayılan Korona virüs (Covid-19) salgını, tüm dünyada birçok alanda önemli değişimlere neden olmuştur. Salgın dünya genelinde sağlık, eğitim, ekonomi ve sosyal yaşam alanlarında birçok değişikliğe sebep olmuştur. Dünyanın birçok ülkesinde salgının aşırı yayılması nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmiş, birçok ülke de ve Türkiye’de milyonlarca öğrenci çevrim içi uygulamalar aracılığıyla uzaktan eğitim görmeye başlamıştır. Bazı öğrenciler ekonomik, sosyal ve teknolojik yetersizlikler nedeniyle uzaktan eğitime dahi katılamamıştır. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2020) verilerine göre Korona virüs salgının ilk ortaya çıktığı 2019 yılı sonlarında yani 2019-2020 eğitim öğretim yılında, 188 ülkede okullar eğitim-öğretime ara vermiş ve salgın tüm dünyadaki öğrenci nüfusunun

%92'sini (1,576,021,818 öğrenci) olumsuz etkilemiştir. Okulların kapanması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi konusunda başta öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere, eğitimin diğer paydaşları için de birçok zorluk meydana getirmektedir (Chang ve Yano, 2020).

Yüz yüze eğitimde sık olarak kullanılan öğretim yaklaşımları, uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimdeki kadar etkili olamamıştır. Öğretimi tek başına çevrim içi uygulamalar üzerinden yapmaya çalışan öğretmenler öğrenci sayılarının fazla olması, teknolojik yetersizlikler gibi nedenlerle dersi işlemekte zorluklar yaşamışlardır. Dersin iki öğretmen tarafından işlenmesine fırsat tanıyan birlikte öğretim, çevrim içi uygulamalar üzerinden derslerin daha verimli işlenmesini katkı sağlayacaktır. Birlikte öğretim, en az iki öğretmen olmak üzere iki veya daha fazla öğretmenin iş birliğini gerektiren; öğretmenlerin öğretimin sorumluluğunu paylaştıkları, öğretim aşamalarında uygulamaları birlikte yaptıkları bir öğretim yaklaşımıdır. (Murawski ve Lochner, 2011). Öğretmenler çevrim içi olarak yapılacak dersleri planlamada, uygulamada, değerlendirmede iş birliği ve görev paylaşımı yapabileceklerdir. Birlikte öğretimin tekniklerini kullanarak birlikte öğretim yapacak iki öğretmen, öğrenci sayısı fazla olan sınıfı bölerek iş birliği içinde çevrim içi olarak derslerini işleyebileceklerdir.

Ülkemizde ve diğer birçok ülkede 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde Covid-19 salgınının devam etmesine rağmen yüz yüze eğitime geçilmiştir. Covid-19 salgın vakaları halen çok fazla olduğu için öğretmenlerde ve öğrencilerde vakalar görülmeye devam etmektedir. Görülen vakalardan dolayı birçok sınıfta yüz yüze eğitime ara verilmiş ya da pozitif olan öğrenciler okula devam edememiştir. Aynı dönem içerisinde ülkemizde deprem, yangın ve sel gibi afetlerden dolayı birçok yörede eğitim-öğretim faaliyetlerine ara verilmiştir. Salgın, deprem, sel ve yangın gibi afetler eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamasına neden olmuştur. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin salgın ve afet gibi olağanüstü durumlarda da devam etmesini sağlayacak öğretim yaklaşımlarına ve tekniklerine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bir öğretmenin olağanüstü sebeplerden dolayı derslere devam edememesi durumunda, ikinci bir öğretmenin olması eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam ettirilebilmesini sağlayacaktır. Olağanüstü durumlardan dolayı okula gelemeyen öğrenciler için ikinci öğretmen eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütebilecektir. Yüz yüze eğitime devam eden sınıftaki öğrencilerle bir öğretmen, devam edemeyen ve uzaktan eğitimle devam edecek öğrenciler için de ikinci öğretmen öğretimi gerçekleştirebilir. Birlikte öğretim uygulamaları sayesinde bütün öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımı sağlanmış olacaktır. Aynı zamanda tüm öğrencilerin eğitime erişimi, olağanüstü durumdan etkilenen bölgedeki öğrencilerin eğitim

faaliyetlerine katılımı ve en önemlisi de eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış olacaktır. Eğitime tüm öğrencilerin katılımının sağlanması başta olmak üzere, eğitim-öğretim uygulamalarının kalitesinin artırılması, farklı sosyo-ekonomik yapılara sahip bölgeler ve farklı öğretim programlarına sahip okul türleri arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının azaltılması eğitimde çözülmesi gereken en önemli ihtiyaçtır (Wiseman, 2010).

1.2. Araştırmanın Amacı

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılacak destek hizmetin ve öğretmenin etkili öğretim becerilerine sahip olmasının, öğrenmeye önemli katkıları vardır. Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması, sınıfta uygulanan özel eğitim destek hizmetinin niteliğine ve öğretmenlerin bu destek hizmetleri sınıfında uygulayabilme becerilerine bağlıdır (Gürgür, 2005; Güzel-Özmen, 2012; Kırcaali-İftar, 1992). Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için özel eğitim destek hizmeti seçilirken dikkat edilmesi; öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini artıracak eğitimler konusunda ihtiyaçlarının belirlenmesi, desteklenmesi ve yeterliklerinin artırılması gerekmektedir.

Türkiye'de birlikte öğretim ve öğretimde iş birliği konusunda çeşitli araştırmalar bulunmasına karşın; öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma tespit edilmemiştir. Buradan yol çıkarak, alan yazına göre öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin desteklenmesine katkı sağladığı belirtilen Birlikte Öğretim Yaklaşımı ile ilgili öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla böyle bir araştırmaya gerek duyulduğu söylenebilir.

Araştırmanın genel amacı, özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen görüşlerine göre, özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, ikinci öğretmene ihtiyaç duyulan derslerin dağılımı nasıldır?
7. Öğretmen görüşlerine göre, birlikte öğretim yapılacak kaynaştırma sınıflarında, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri arasında rol ve sorumlulukların paylaşımı nasıldır?
8. Öğretmen görüşlerine göre, ekiple çalışma modellerinde eğitime ihtiyaç duyulan alanlar nelerdir?
9. Öğretmen görüşlerine göre, birlikte öğretim modellerinde eğitime ihtiyaç duyulan alanlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin uygun bir şekilde karşılanması için ekip ve iş birliği halinde çalışmak çok önemlidir (Kalkan ve Rakap, 2019). Özellikle öğretmenler olmak üzere özel gereksinimli öğrencinin eğitimde önemli yere sahip olan tüm paydaşların iş birliği içinde çalışması gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte, özel gereksinimleri doğrultusunda eğitim alabilmeleri ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesine dayalı olarak eğitim ortamlarını paylaşabilmeleri için gerekli önlemlerin alınması ve öğretmenler arasında iş birliği yapılması gereklidir (Ford, 2013).

Genel eğitim ya da sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimlilik ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları, özel eğitim öğretmenleriyle ya da alanın diğer uzmanlarıyla iş birliği içinde çalışmalarını gerektirmektedir. Özel gereksinimli öğrencisi bulunan genel eğitim sınıflarında, özel gereksinimli öğrenci ile birlikte diğer öğrencilere etkili öğretim yapılabilmesi için iki öğretmenin iş birliği içinde, öğretim uygulamalarını gerçekleştirebilmeleri önemlidir. Etkili öğretim; öğrencinin bireysel farklılıkları ile birlikte güçlü ve zayıf özelliklerini dikkate alarak, öğretimi öğrenciye göre bireyselleştirmeyi, farklılaştırmayı ya da uyarlamayı gerektirir (Firend ve Cook, 2004; Güzel-Özmen vd., 2012; Marzano ve Marzano, 2003). Öğretim öncesi planlama ve sınıfta öğretim aşamalarındaki uygulamaların etkililiği sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri veya ikinci öğretmen ile genel eğitim öğretmeni arasındaki iş birliğine bağlıdır. Bundan dolayı

öğretmenlerin birlikte öğretim yapmalarını sağlayacak planlamalara, özel gereksinimli öğrenci ve diğer öğrencilerin öğretim etkinliklerinden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayacak iş birliğine dayalı yaklaşımların uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Conderman ve Bresnahan, 2007; Friend vd, 1993; Murawski ve Lochner, 2011; Weiss, 2004).

Genel eğitim sınıfları, kaynaştırma ve bütünleştirme ilkeleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Genel eğitim sınıfları; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılandığı ve farklılıklarının kabul gördüğü, öğretmenlerin öğretim programlarında uyarlamalar yapabildiği ve iş birliğine içinde çalıştıkları bir öğretim ortamı olmalıdır (Akçamete, 2009). Kaynaştırma sınıflarındaki tüm öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi için özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenine sunulacak özel eğitim destek hizmetinin; özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmenin ya da başka bir ikinci öğretmenin iş birliğine imkân sağlayan, sınıf içi destek şeklinde sunulması gerekmektedir (Akçamete, 2009).

Günümüzde özel gereksinimli öğrencilere daha işlevsel şekilde destek hizmet verebilmek için, geleneksel destek hizmetlerinin yerine iş birliğine dayalı destek hizmetlere yer verilmelidir. İş birliğini dayalı olan ve geleneksel özel eğitim destek hizmetlerine karşı alternatif olarak uygulanan Birlikte Öğretim Yaklaşımı, bu özel eğitim destek hizmetlerinden biridir. Birlikte Öğretim Yaklaşımı, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte öğrenim görmelerine imkan sağlayan bir yaklaşımdır (Bauwens ve Hourcade, 1997; Gately ve Gately, 2001; Murawski ve Lochner, 2011; Wischnowski vd., 2004).

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan kaynaştırma sınıfı öğretmenleri sınıflarında birçok sorunla karşılaşmakta ve zorlanmaktadır. Yaşanan sorunlar ve zorluklar hem özel gereksinimli öğrencinin hem de diğer öğrencilerin etkili öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Birlikte öğretim, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğretimde yaşadıkları sorunları ve zorlukları en aza indiren, özel gereksinimli öğrenciler için etkili öğrenme fırsatı sunan bir özel eğitim destek hizmet yaklaşımıdır. Birlikte öğretim yapacak öğretmenlerden her ikisinin de öğretim uygulamalarında aktif olduğu ve birbirlerini destek vererek, öğrencilerin daha etkili öğrenmelerini sağlayan birlikte öğretim; kaynaştırma sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerle birlikte diğer akranların da akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemede etkili olmaktadır (Wilson, 2016).

Birlikte öğretim, birçok ülkede uygulanmakta ve olumlu sonuçlar elde edilmektedir ancak ülkemizde birlikte öğretim uygulamaları henüz yaygınlaşmamıştır. Ülkemizde özel eğitim okullarında ve sınıflarında birlikte öğretime benzer bir uygulama yapılmakta olup, özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda iki özel eğitim öğretmeni birlikte çalışmaktadır. Bu sınıflarda iki öğretmenin birlikte çalışmasına rağmen genellikle hangi öğretmenin hangi rol ve sorumlulukları üstleneceği ve hangi öğretmenin öğretimi hangi şekilde yapacağı, öğretimi hangi öğretmenin yapacağı, sınıftaki öğrencilerin paylaşımının nasıl olacağı konusunda bir belirsizlik bulunmaktadır.

Ülkemizde genel eğitim kaynaştırma sınıflarında ise birlikte öğretim uygulamalarına veya birlikte öğretime benzer uygulamalara neredeyse hiç yer verilmemektedir. İlkokul ve okul öncesi sınıflarda bazı dersler için iki öğretmen ya da bir öğretmen bir yardımcı personel birlikte çalışma imkânı bulabilmektedir. İlkokullarda din kültürü, İngilizce, beden eğitimi gibi bazı branş dersleri o branşın öğretmeni tarafından verilmekte olup sınıf öğretmeniyle beraber derse girmektedirler, ancak bu derslerde genellikle ya sınıfın öğretmeni dersten çıkmakta ya da branş öğretmeni öğretimi tek başına gerçekleştirmektedir. Okul öncesi sınıflarında ise öğrencilerin tuvalet ve temizlik gibi ihtiyaçları için bir yardımcı personel bulunmaktadır ancak bu yardımcı personeller sadece sınıf dışındaki ihtiyaçlar için görev almaktadır ve öğretime bir katkısı bulunmamaktadır.

Ülkemizdeki tüm bu benzer uygulamalara rağmen birlikte öğretim biçimsel olarak, sınıflarımızda tam anlamıyla uygulanmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerimizin birlikte öğretimi uygulayabilecek yeterliğe sahip olup olmadıkları da bilinmemektedir. Öğretmenlerin birlikte öğretim hakkında yeterliklerinin sağlanması ve birlikte öğretimin okullarımızda resmi olarak uygulanma imkânı bulması halinde hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de diğer öğrencilerin etkili öğrenmeleri sağlanabilecek, aynı zamanda öğretmenlerin de etkili öğretim becerileri artırılabacaktır.

Öğretmenlerin birlikte öğretim hakkında yeterliklerinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda birlikte öğretim hakkında ihtiyaçlarına yönelik eğitim almaları gereklidir. Bu araştırma ile de öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları belirlenecektir. İleride birlikte öğretim ile ilgili öğretmenlere yönelik eğitim planlamaları yapılacak olursa, bu araştırma eğitimlerin planlanmasına yardımcı olabilecektir.

Bu çalışma yapıldığında özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin birlikte öğretimin ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının ne düzeyde olduğu ve bu ihtiyaçların öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş türü, eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği, birlikte öğretimi uygulayacak özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin hangi rol ve sorumlulukları üstlenmeleri gerektiği, özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda ikinci öğretmene ihtiyaç duyulan derslerin dağılımı, ekiple çalışma modellerinde ve birlikte eğitim modellerinde öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duydukları alanlar hakkında bilgi sahibi olunacaktır.

Literatür taramaları sonucunda uluslararası alan yazında birlikte eğitimle ilgili çok sayıda çalışmaya rastlanmış olmasına rağmen, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde ise birlikte eğitimle ilgili çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ülkemizde hem birlikte eğitimle ilgili çok az çalışma olması hem de birlikte eğitimle ilgili öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlenmesine yönelik bir araştırmanın olmaması nedeniyle, bu çalışma ulusal alan yazına katkı sağlayabilecektir. Bu bağlamda ülkemizde ilk kez yapılacak olan bu araştırmanın sonuçlarının, birlikte eğitim ile ilgili yapılacak çalışmalarda yol gösterici ve örnek bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Ayrıca kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin birlikte eğitim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin, ileride birlikte eğitim ile ilgili alacakları eğitimlerin planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya dâhil edilmiş olan tüm öğretmenlerin, ölçme araçlarındaki maddelere ve sorulara samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, çalışmaya katılacak olan özel eğitim, sınıf ve okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Birlikte eğitim (Co-teaching): Birlikte eğitim, genellikle genel ve özel eğitim öğretmeni olmak üzere en az iki öğretmenin iş birliğini temel alarak eğitim aşamalarındaki sorumlulukları paylaştıkları, eğitim uygulamalarını birlikte gerçekleştirdikleri bir özel eğitim

destek hizmet yaklaşımıdır (Murawski ve Lochner, 2011). Bu araştırma kapsamında; birlikte öğretim, birlikte çalışan iki öğretmeni ifade etmektedir.

İş birliği: Türk Dil Kurumu (TDK, 2021) Güncel Türkçe Sözlüğünde iş birliği sözcüğü “Amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı, teşrikimesai” şeklinde tanımlanmıştır. Bu araştırma kapsamında; öğretmenlerin aile, öğrenci ve diğer uzmanlarla iş birliğini ifade etmektedir.

Öğretmen: 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesi’nde “Öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında; okul öncesi, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerini ifade etmektedir.

Özel eğitim: Bireysel özellikleri ve gelişim farklılıkları nedeniyle eğitim yeterlikleri bakımından akranlarından anlamlı düzeyde farklılıkları olan bireylerin, eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla geliştirilmiş olan özel eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş destek personel ile özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB, 2018). Bu araştırma kapsamında, özel eğitim ve kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin aldıkları eğitimi ifade etmektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme: Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin okulların tüm tür ve kademelerinde özel gereksinimi olmayan öğrencilerle etkileşim halinde olmalarını, planlanan eğitim amaçlarını en yüksek düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak için; özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere özel eğitim destek hizmetleri de sunularak, özel gereksinimi olmayan akranlarıyla birlikte tam veya yarı zamanlı olarak verilen eğitim biçimidir (MEB, 2022). Bu araştırma kapsamında, özel gereksinimli öğrenci ile bu öğrencilerin eğitim aldığı genel eğitim sınıflarını ifade etmektedir.

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği tüm dünya tarafından tanınan, saygı duyulan ve yüksek düzeyde özveri gerektiren kutsal bir meslektir. Öğretmenler hem toplumdaki tüm bireylerin eğitiminden hem de kültürel mirasın yeni nesillere aktarılmasından sorumludurlar. Öğretmenlik mesleği, tüm toplumlarda diğer mesleklere istinaden çok daha önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasında aracı rol oynamaktadır. Ayrıca öğretmenler, toplumdaki bireylerin kendilerinde var olan tüm potansiyellerini gerçekleştirmelerinde destekleyici bir role sahiptir (Güven, 2010).

Dünyada yaşanan ekonomik ve teknolojik gelişmeler, hem öğrencilerin bilgiye daha kolay ulaşmalarına hem de toplumların öğretmenlik mesleğinden beklentilerinin değişmesine neden olmuştur. Öğretmenin toplumdaki rolü bilgi ve beceri kazandırmakken toplumlarda yaşanan bu ekonomik ve teknolojik gelişmelerden dolayı öğretmenin rolü zamanla öğrenmeyi öğreten yerine öğrenme süreçlerinde öğrenciye rehberlik eden, rol-model olan olarak değişime uğramıştır. Ayrıca, gelişen ve yaygınlaşan teknoloji ile birlikte öğrencilerin yeni teknolojik araçları kullanarak bilgiye daha çabuk erişebilmesi, okulun ve öğretmenin işlevlerinin yeniden değerlendirilmesini ve değişmesini bir zorunluluk haline getirmektedir (World Bank, 2005).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesi'nde "Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" şeklinde tanımlanmaktadır. Bir ihtisas mesleği olması nedeniyle öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine özgü bazı nitelik ve yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Günümüzde toplumdaki çoğu birey belli bir alanda bilgi ve beceriye sahip olan herkesin öğretmenlik yapabileceğine inanmaktadır. Aksine öğretmenlik yapacak olan bireylerin, öğretmenlik için özel bilgi ve becerilerle donatılmalıdır. Bu nedenle öğretmen olacak bireylerin sahip olmaları gereken öğretmenlik mesleğine özgü bilgi, beceri ve yeterlikler vardır (Cemaloğlu, 2014). Şişman (2009) öğretmenlerin yeterlik alanlarını "konu alanı bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür" olmak üzere üç başlıkta toplamıştır.

Yeterlik ve öğretmen yeterlikleri hakkında farklı tanımlamalar yapılmıştır. Yeterlik, bir mesleği yapabilmek için bazı gerekliliklere başarılı şekilde sahip olunması gereken özellikler şeklinde tanımlanmaktadır (Şişman, 2002). Şahin (2004) ise yeterliği, bir işe yönelik minimum

standartlar olarak görülmesi gerektiğini ifade etmekte ve mesleki performans açısından çok önemli olduğunu belirtmektedir. Öğretmen yeterlikleri ifadesi; öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütününe ifade etmek için kullanılmaktadır (Şişman, 2009). MEB (2017a) öğretmen yeterliklerini; öğretmenlerin, “Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlamaktadır.

Ülkemizde öğretmen yeterliklerini artırmak için öncelikle öğretmenlerin ücretleri, çalışma saatleri, nöbet görevleri gibi nicel sorunlar çözüme kavuşturulmaya çalışılmıştır. Günümüzde ise öğretmen yeterliklerini artırmak için öncelikle öğretmen yeterlikleri ile ilgili nitelik sorunları üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmen yetiştirme sürecinde ilk başlarda daha çok nicelik sorunları aşmaya çalışılmıştır. Günümüzde artık nitelik sorunları daha önemli görülmeye başlanmış ve öğretmen niteliklerini artırma konusunda önemli çalışmalar yapılmıştır (Deringöl, 2007).

Okullarda verilen eğitimin kalitesini artırmanın yolu öğretmen niteliklerinin ve yeterliklerinin artırılmasından geçmektedir. Eğitim kurumlarında öğrencilere nitelikli eğitim verilebilmesi ve öğrencilerin istenilen düzeyde başarıya ulaşabilmesi için öğretmen niteliklerinin ve yeterliklerinin artırılması gerekmektedir (Köksal, 2008). Öğretmen niteliklerinin artırılması için birtakım yeterlik kıstaslarının belirlenmesi şarttır. Öğretmenlerden istenilen düzeyde niteliklere sahip olması birtakım kıstaslara sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu kıstasların neler olacağının en önemli belirleyicisi öğretmen yeterlikleridir (Seferoğlu, 2004).

Türkiye’ de öğretmenler çok farklı kültürlere sahip bölgelerde görev yapmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin, farklı kültürlere uyum sağlama ve farklı kültürlere sahip çocuklarla çalışma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen bu durumlarda öğrencileri çok iyi tanımalı hem de öğrencilerin kendisini çok iyi tanımalarını sağlamalıdır. Öğretmenler öğrencilere sürekli geri dönüt vermeli, öğretim ortamını düzenlemeli ve en önemlisi de işleyeceği ders ve dersin içeriğiyle ilgili yeterli bilgiler verebilmelidir (Freeman vd., 2015).

Öğretmenler kazanmaları gereken yeterlikleri sadece bilgi sahibi olarak değil aynı zamanda tecrübe ile de kazanırlar. Öğretmenin bilgisi ve tecrübesi arttıkça yeterlikleri de doğru orantılı olarak artış gösterir. Öğretmenler tıpkı öğrenciler gibi öğrendikçe gelişir ve tecrübe sahibi olurlar. Bu bilgi ve tecrübenin çoğu ise öğretmeni yetiştirme sürecinde verilmelidir. Bu

nedenle öğretmenlerin, özellikle öğretmen adaylarının iyi bir öğretim sürecinden geçmesi gerekmektedir (Atmaca, 2017).

Öğretmenler tecrübeyle ancak belli bir düzeyde bilgi ve birikime sahip olurlar, sadece tecrübe sahibi olarak üst düzey öğretmen yeterliklerine sahip olamazlar. Bu nedenle sürekli gelişen ve değişen dünyamızda öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri için dönemin ihtiyaçlarına uygun şekilde sürekli yeni beceriler edinmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bahsedilen becerilere sahip olabilmeleri için ihtiyaçlarına yönelik hizmet içi eğitimler almaları gerekmekte ve kazanmaları gereken mesleki yeterlikler konusunda çaba sarf etmeleri , özverili olmalı gerekmektedir (Gündoğdu vd., 2015). Eğitimde istenilen hedeflere ulaşılabilmesi öğretmenlerin yeterlik ve nitelikleriyle ilişkili görülmektedir. İstenilen hedeflere ulaşmak için öğretmenlere gerekli nitelik ve yeterlikler kazandırılmalıdır. Eğitimde gerçekleştirilecek yeniliklerin ancak öğretmenler aracılığıyla başarılabileceği vurgulanmaktadır (MEB, 2017a).

2.2. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yeterlikleri

Türkiye’de öğretmenlik mesleği nitelik ve yeterlikleri MEB tarafından belirlenmektedir. 14.06.1973 tarihinde yayınlanan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 45. Maddesi’nde genel kültür bilgisi, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon açısından öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin sadece MEB tarafından belirlenebileceği belirtilmiştir.

Türkiye’de resmi olarak ilk öğretmen yeterlikleri çalışması 1998 yılında, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Dünya Bankası iş birliğiyle “YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi” ile başlatılmıştır. Proje çerçevesinde MEB ve YÖK’e bağlı üniversitelerin temsilcilerinden oluşan bir komisyon kurulmuştur. Kurulan komisyona “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu” adı verilmiştir. MEB ve YÖK’e bağlı üniversite temsilcilerinden oluşturulan komisyon tarafından 1999 yılında öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak “Öğretmen Yeterlikleri Belgesi” 2002 yılında pilot uygulama olarak yürürlüğe konulmuştur. Bu yeterlik belgesinde öğretmen yeterlikleri; eğitime-öğretme yeterlikleri, genel kültür bilgi ve becerileri, özel alan bilgi ve becerileri olmak üzere üç başlık altında yer almaktadır (MEB, 2002).

Öğretmen yeterliklerine yönelik ilgili bir diğer çalışmaya ise 2002 yılında başlanmıştır. Temel Eğitimi Destekleme Projesi kapsamında Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) ile yeni bir yeterlik çalışması başlatılmıştır. Türkiye ve diğer ülkelerdeki öğretmen yeterlik

alışmaları incelendikten sonra 2006 yılında TEDP kapsamında Avrupa Birliği (AB) ile uyumlu olacak şekilde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi MEB tarafından yayınlanmıştır. alışmalar sonunda hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi, Kişisel ve Meslekî Değerler-Mesleki Gelişim; Öğrenciyi Tanıma; Öğrenme ve Öğretme Süreci; Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme; Okul-Aile ve Toplum İlişkileri; Program ve İçerik Bilgisi olmak üzere altı alt yeterlik başlıklarından oluşmaktadır (MEB, 2006). MEB'in bu yeterlik belgesine karşı Türk Eğitim Derneği (TED) hazırladığı raporunda bazı eleştirilerde bulunmuştur. MEB'in yeni yeterlik belgesinde bazı göstergelerin değer, tutum ve inanış gibi zihinsel durumları içerdini; performans göstergesi sayısının çok fazla olduğunu; alt yeterlikler altında bulunan göstergelerde tekrarlar olduğunu; göstergelerin çok anlaşılır ve açık olmadığını ve bunun da uygulanabilirliğini güçleştirdini belirtmiştir. Öğretmen yeterliklerinin çok iyi şekilde tanımlandığını fakat yeterliklerin nasıl uygulanacağı ve kazandırılacağı yönünde bilgilerin bulunmadığını da ifade edilmiştir (TED,2009). Bu eleştiriler sonucunda TED, 2009 yılında “Öğretmen yeterlikleri” çalışmasında öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri aşağıda verilmiş olan alt başlıklar şeklinde belirtmiştir.

- a. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde öğretim programları ile konu alanını çok iyi bilmeleri ve anlamaları gerekmektedir.
- b. Öğretimi planlama ve uygulama aşamalarında yeterli olmalıdır.
- c. Öğretimin etkililiğini belirleme, öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirmede yeterli olmalıdır.
- d. Öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetmede yeterli olmalıdır.
- e. Öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlayabilmelidir.
- f. Bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilmelidir.
- g. Öğretme, öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilmelidir.
- h. Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirmede yeterli olmalıdır.
- i. Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile iş birliği içinde çalışabilmelidir.
- j. Etik kurallar çerçevesinde, sorumlu ve eleştirel davranabilmelidir.

Avrupa Yeterlikler erevesini Türkiye'nin kabulü neticesinde 2015 yılında yeni bir yeterlik erevesi geliştirilmiştir ve “Türkiye Yeterlikler erevesi” yürürlüğe girmiştir. Bu kapsamda daha sonrasında Bologna Süreci ile de “Yükseköğretim Yeterlikler erevesi” 2011 yılında kabul edilmiştir (MEB, 2017a). Tüm bu gelişmeler sonucunda öğretmen yeterliklerinin

güncellenmesi kararı alınmıştır. Son olarak 2017 yılında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” yeniden belirlenmiştir.

Ayrıca 2017 yılında MEB tarafından öğretmen yeterlikleri ile ilgili bir başka önemli çalışma daha yapılmıştır. MEB yetkileri, akademisyenler, bürokratlar, milletvekilleri ile sivil toplum kuruluşlarının katılımıyla “Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayında” ortaya konulan görüşler neticesinde, “MEB Öğretmen Strateji Belgesi” de 2017 yılında yeterlik belgesiyle birlikte yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. MEB Öğretmen Strateji Belgesinde öğretmen yetiştirme, geliştirme ve istihdamı süreçlerine ilişkin durumlar saptanmıştır. Bu strateji belgesinde öğretmenliğe yönelik hizmet öncesi eğitim, öğretmenlik mesleğine adayların seçimi ve istihdamı, adaylık ve uyum eğitimi, kariyer geliştirme ve ödüllendirme, öğretmenlik mesleğinin statüsü, sürekli mesleki gelişim alanları olmak toplam altı temel bileşen saptanmıştır (MEB, 2017b).

Ülkemizde MEB tarafından yapılan, yukarıda da değindiğimiz, öğretmen yeterlikleri konulu çalışmalarda daima yeterlik ifadesi kullanılmıştır. Ancak diğer ülkelerde çoğunlukla “Öğretmenlik Mesleği Standartları” ifadesi kullanılmıştır. Öğretmen yeterlikler kavramına karşı birçok eleştiri yapılmıştır. Yeterlik kavramının kullanımına yönelik yapılan eleştirilerin en önemlisi, “yeterlik” kavramının öğretmenlerin kendilerini yenilemelerine ve geliştirmelerine teşvik etmekten ziyade, okuldaki mevcut uygulamaları aynı biçimde devam ettirmeye zorladığıdır. Öğretmen yeterliklerini belirlenmesine yönelik yapılan eleştiriler neticesinde ABD, Avustralya ve İngiltere’de Öğretmen Yeterlikleri kavramı artık kullanılmayarak, Öğretmenlik Mesleği Standartları kavramı daha çok kullanılmaya başlanmıştır (TED, 2009).

2.2.1. Öğretmen yeterlikleri açısından “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu, Öğretmen Yeterlikleri Belgesi”

Türkiye’de resmi olarak öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan ilk çalışmadır. Dünya Bankası ve YÖK arasında yapılan iş birliğiyle “YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi” 1998 yılında başlatılmıştır. MEB ve üniversite temsilcilerinden meydana gelen üyelerin iş birliğine dayalı olarak oluşturdukları “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu” öğretmen yeterliklerini yeniden belirlemek ve güncellemek için 1999 yılında çalışma başlatmıştır. Bu komisyon çalışmaları sonucunda öğretmen yeterlikleri yeniden belirlemiştir. Komisyonun öğretmen yeterliklerini belirlemek için yaptıkları çalışmalar sonucunda “Öğretmen Yeterlikleri Belgesi” 2002 yılında tamamlanmış ve aynı yıl yürürlüğe konmuştur. “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu” tarafından yapılan çalışmalar sonucunda oluşturulan “Öğretmen Yeterlikleri

Belgesi” üç başlık altında gruplandırılmıştır. Bu yeterlik başlıkları; eğitime-öğretme yeterlikleri, genel kültür bilgi ve becerileri, özel alan bilgi ve becerileridir (MEB, 2002). Hazırlanan bu yeni yeterlik belgesi öğretmen yetiştirmekten sorumlu olan ve öğretmenlik alanında lisans eğitimi veren YÖK’e öğretmen yetiştirmede gerekli nitelikleri kazandırabilmeleri ve düzenlemeleri yapabilmeleri için gönderilmiştir.

2.2.2. Öğretmen yeterlikleri açısından “Temel Eğitime Destek Projesi”

Öğretmenlerin niteliğini arttırmak için hazırlanan öğretmen yeterlik belgelerinden ikincisidir. 2002 yılında “Öğretmen Yeterlikleri Belgesi” yürürlüğe konulduktan hemen sonra aynı yıl içerisinde TEDP kapsamında, MEB Öğretmen Yetiştirme Daire Başkanlığı tarafından yeni bir öğretmen yeterlik çalışmasına başlanmıştır. 2002 yılında başlanan bu öğretmen yeterlik çalışması 2006 yılında tamamlanmıştır. AB ile uyumlu olacak şekilde TEDP kapsamında hazırlanan yeni öğretmen yeterlik çalışması olan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” 2006 yılında yayınlanmıştır. Yayınlanan yeni yeterlik belgesi altı yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu altı yeterlik alanı sırasıyla, kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim; öğrenciyi tanıma; öğrenme ve öğretme süreci; öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; okul-aile ve toplum ilişkileri; program ve içerik bilgisidir. Yeterlik belgesindeki altı ana yeterlik alanı 31 alt yeterlik alanından oluşmaktadır. 31 alt yeterlik alanı ise 221 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2006).

2.2.3. MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi

Eğitim alanındaki yenilikler nedeniyle ve eğitim sistemimizin yeniliklere ayak uydurabilmesi amacıyla MEB öğretmen yeterliklerini güncellemeye ihtiyaç duymuştur. Eğitim alanında dünyada ve Türkiye’de meydana gelen gelişmeler neticesinde MEB öğretmenlik mesleği yeterlik çalışmalarını devam ettirilmiştir. Bu yeni ihtiyaçlar doğrultusunda MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü liderliğinde YÖK, ÖSYM, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Mesleki Yeterlik Kurumu, öğretmenler ve akademisyenler gibi çok sayıda paydaşın katılımı ve iş birliği sonucunda yeni öğretmen yeterlikleri belirlenerek 2017 yılında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” yürürlüğe girmiştir. Yeni yeterlik belgesinin hazırlanması sürecinde öğretmen yeterlikleri konusuyla alakalı güncel bilgi taramaları yapılmış, birçok ülkedeki öğretmen yeterlik belgeleri incelenmiş ve iş birliğine dayalı düzenli toplantılar yapılmıştır. Hazırlık sürecindeki bu kapsamlı çalışmalar neticesinde yeni öğretmen yeterlikleri belgesi tüm katılımcıların desteğiyle güncellenmiştir (MEB, 2017a). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi üç ana yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu ana yeterlik

lanları; mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerlerdir. Bu üç ana yeterlik alanı 11 alt yeterlik alanından ve 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanları ve alt yeterlikleri ile ilgili bilgiler Tablo 2.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri genel yeterlik alanları ve alt yeterlikleri.

Mesleki Bilgi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
Alan Bilgisi	Eğitim Öğretimi Planlama	Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
Alan Eğitimi Bilgisi	Öğrenme Ortamları Oluşturma	Öğrenciye Yaklaşım
Mevzuat Bilgisi	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	İletişim ve İş birliği
	B4- Ölçme ve Değerlendirme	Kişisel ve Mesleki Gelişim

2.2.4. Öğretmen yeterlikleri açısından “Öğretmen Strateji Belgesi”

Öğretme Strateji Belgesi, 2017 ve 2023 yılları arasındaki öğretmen yetiştirme ve geliştirme ile ilgili amaçları içermektedir. MEB öncülüğünde gerçekleştirilen ve MEB yetkililerinden, farklı bakanlığın bürokratlarından, milletvekillrinden, sivil toplum kuruluşlarından, akademisyenlerden, öğretmenlerden oluşan Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayında yer alan katılımcıların ortaya koyduğu görüşler doğrultusunda “Öğretmen Strateji Belgesi” hazırlanmıştır (MEB, 2017b). Çalıştay tarafından hazırlanan belge hakkında, çalışmaya katkı sağlayan paydaş 77 kurum ve kuruluşun görüşleri alınmıştır. Görüşleri alınan 77 kurum ve kuruluşun geri bildirimleri, 64. Hükümet Eylem Planı ile 65. Hükümet Programı, 19. Millî Eğitim Şûrası tavsiye kararları, MEB tarafından güncel olarak yürütülen politikalar ve faaliyet doğrultusunda “Öğretmen Strateji Belgesi” hazırlanmıştır (MEB, 2017b).

“Öğretmen Strateji Belgesi” öğretmen yetiştirme ve öğretmenleri geliştirmeye yönelik politikaların geliştirilmesi için hazırlanmıştır. Öğretmenlik mesleğine ve öğretmenlerin yetiştirilmesi süreçlerine yönelik temel sorun alanları temel alınarak hazırlanan belgede altı ana tema belirlenmiştir. Bu altı ana tema; öğretmenlik, öğretmenlik mesleğinin statüsü, öğretmenliğe yönelik hizmet öncesi eğitim, adaylık ve uyum eğitimi, kariyer geliştirme ve ödüllendirme, sürekli mesleki gelişim başlıklarından oluşmaktadır (MEB, 2017b).

Belge içerisinde üç temel amaç bulunmaktadır. Birinci amaç öğretmen yetiştirme ve istihdamları ile ilgilidir ve amaç “Yüksek nitelikli iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak” şeklinde belirtilmiştir. İkinci amaç öğretmenlerin geliştirilmesiyle ilgilidir ve amaç “Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak” şeklinde belirtilmiştir. Üçüncü amaç öğretmenlerin statüsüyle ilgilidir ve amaç “Öğretmenlik

mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek” şeklinde ifade edilmiştir. Belgede amaçlarla ilişkili toplamda sekiz hedef belirlenmiştir. Hedeflerin başarıyla gerçekleştirilebilmesi için belgede hedeflerle ilişkili toplam 35 eylem planı bulunmaktadır. Belgedeki hedef ve eylemlerin gerçekleştirilmesinden MEB tek başına sorumlu değildir. MEB dışında farklı kurum ve kuruluşlar da belgede yer alan hedefler ve eylemlerin gerçekleştirilmesine yönelik planlanan politikaların gerçekleştirilmesinde rol oynamaktadırlar. (MEB, 2017b). Bu strateji belgesinde yer alan amaç ve hedefler şunlardır;

Amaç ve hedefler;

Amaç 1: Yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun olan bireylerin seçilerek öğretmen olarak istihdamını gerçekleştirmek.

Amaca yönelik alt hedefler;

- a. Öğretmen yetiştirmeye yönelik hazırlanan programlarda eğitimleri iyileştirmek.
- b. Üniversite mezunları içerisinde öğretmenlik mesleğine en uygun olan bireyleri belirlemek ve seçmektir.

Amaç 2: Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde sürekliliği sağlamak.

Amaca yönelik alt hedefler;

- a. Öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla belirli aralıklarla ve sürekli yapılacak olan bir performans değerlendirme sistemini geliştirmek ve uygulamaktır.
- b. Adaylık süreci de dâhil olmak üzere öğretmenlere verilecek olan kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak.

Amaç 3: Öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algıyı iyileştirmek ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü artırmak.

Amaca yönelik alt hedefler;

- a. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü artırmaktır.
- b. Öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirmektir.

- c. Öğretmenlerin çalıştığı kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara karşı iyileştirici önlemler almaktır.
- d. Öğretmenler için kariyer ve ödüllendirme sistemini geliştirmektir (MEB, 2017b).

2.3. Öğretimde İş Birliği ve Önemi

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri ile fizyoterapist, dil konuşma terapisti, psikolog gibi diğer alan uzmanlarının özel gereksinimli öğrencilerle tek başlarına çalışırken yaşadıkları sorunlar, zorluklar ve destek hizmetlere duydukları ihtiyaç alanın tüm uzmanlarını birlikte çalışmaya yöneltmektedir. Özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda görev yapan genel eğitim öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni ve destek sağlayacak diğer uzmanların iş birliği içerisinde hareket etmeleri, özel gereksinimli öğrencilerin kabulü ve okul başarısı için kritik öneme sahiptir. Farklı öğrenme özelliklerine sahip olan özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada genel eğitim öğretmenleri tek başına daha çok zorlanmaktadırlar. Aynı sınıf içerisinde farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması, gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi zorlu bir süreçtir. Genel eğitim öğretmenlerine ek sorumluluklar getiren bu zorlu sürecin planlamasının çok iyi yapılması gerekmektedir (Moen, 2008). Çok fazla sorumluluğu bulunan genel eğitim öğretmenleri, bu zorlukları alandaki diğer paydaşlarla iş birliği içerisinde aşmalıdırlar. Genel eğitim öğretmenlerinin bu zorlu sürecin üstesinden başarıyla gelebilmesi için öğrencinin eğitimine katkı sağlayacak diğer paydaşlarla iş birliği yapmaları gereklidir. Bu zorlu süreçte genel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli öğrencinin eğitimine destek sağlayabilecek ebeveynlerle, özel eğitim öğretmenleriyle ve diğer uzmanlarla iş birliği yapmalıdır (Pihlaja ve Holst, 2013).

Öğrencilerin gereksinimlerinin gerektiği gibi karşılanması zor bir süreçtir. Öğrenci gelişimlerinin ve öğrenmelerinin uygun şekilde desteklenebilmesi için bu zorlu sürecin çok iyi planlanması gerekir (Moen, 2008). Ekip olarak ve iş birliği içinde çalışmak bu sürecin zorluğunu azaltabilmektedir. Öğrencilerin eğitim gereksinimlerini giderebilmek için okuldaki uzmanlarla ve aileyle, hatta okul dışındaki diğer uzmanlarla iş birliği içinde ekip olarak çalışmak gerekmektedir (Tzivinikou, 2015).

Özel gereksinimli öğrencilerin her biri öğrenme sürecinde farklı şekilde ve düzeyde desteğe ihtiyaç duyarlar. Bazı özel gereksinimli öğrenciler yüksek düzeyde işleve sahip olup daha az desteğe ihtiyaç duyarken, bazı özel gereksinimli öğrenciler ise daha düşük işleve sahip

olup daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilirler. Öğrencilerin sahip olduğu farklılıkların neticesinde oluşan gereksinimlerini karşılayabilmek için farklı disiplinlerden uzmanların bir arada çalışması ve iş birliği yapması zorunluluk haline gelmiştir (Kalkan ve Rakap, 2019). Özel gereksinimli öğrenciler için çok önemli olan bağımsız yaşama becerilerinin öğretiminde de farkı şekilde ve düzeyde desteğe ihtiyaç duyabilirler. Özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitim-öğretim ve özel eğitim destek hizmetlerinin asıl amacı, bağımsız yaşama becerilerini kazandırmaktır. Bağımsız yaşamalarını sağlayacak olan bilgi ve becerileri özel gereksinimli öğrencilere kazandırmaktır. Bu bağımsız yaşam becerilerini öğrencilere kazandırmanın en önemli ve etkili yolu sürece dâhil olan ve öğrencinin eğitimine katkı sağlayacak tüm paydaşların ekip olarak ve iş birliği içinde çalışmasıdır (Tzivinikou, 2015).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine katkı sağlayacak olan ekiple çalışma ve iş birliği sürecinin yürütülebilmesi ve başarıya ulaşması için için ekip üyelerinin dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır. Sürecin başarıyla gerçekleşmesi için ekip üyelerinin birlikte çalışmaya ve iş birliğine gönüllü olarak katılım göstermeleri, ekipteki tüm paydaşların ekibin diğer üyelerini eşit görmesi, ortak hedefler doğrultusunda ekiple çalışma ve iş birliği sürecinin düzenlenmesi, ekip üyelerinin ekipte üzerine düşen rol ve sorumlulukları eşit biçimde paylaşması, ekiple çalışma sürecinin sonunda çıktılarının bütün ekip üyeleri tarafından değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Güngör, 2015).

2.3.1. Öğrenci açısından önemi

Ekiple çalışma ve iş birliği, özel gereksinimli öğrencilerin güçlü yanlarının, ihtiyaç ve gereksinimlerinin kapsamlı olarak değerlendirilmesini gerektirmektedir. Ekip tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrenci hakkında elde edilen bilgiler yoluyla özel gereksinimli öğrenciye uygulanacak en uygun müdahale belirlenir (Tercan ve Yıldız-Bıçakçı, 2016). Ekip çalışması ve iş birliği özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanmasında en güncel en etkili olan öğretim yaklaşımlarının belirlenmesine, geliştirilmesine ve uygulanmasına olanak sağlar (Tercan ve Yıldız-Bıçakçı, 2016).

Öğrencilerin gereksinimlerinin gerektiği gibi karşılanması, gelişimlerinin ve etkili öğrenmelerinin sağlanması iyi planlanma yapmayı gerektiren zorlu bir süreçtir (Moen, 2008). Ekip çalışması ve iş birliği, özel gereksinimli öğrenciler için planlanmış olan özel eğitim ve destek hizmetlerinin niteliğini artırır (Bouillet, 2013; Tercan ve Yıldız-Bıçakçı, 2016).

2.3.2. Ekip açısından önemi

Ekip çalışması ve iş birliği, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ve diğer uzmanların mesleki gelişimlerini destekler. Bir ekipte farklı bilgi ve deneyime sahip birçok uzmanın yer alması nedeniyle, bilgi ve deneyim paylaşımları ekip üyelerine mesleki bilgi kazanımları sağlar (Çelen, 2011).

Ekip çalışması ve iş birliği, öğretmenlere ve diğer uzmanlara özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken yaşadıkları problemlerin çözümünde yardımcı olur. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışma sürecinde ortaya çıkabilecek sorunların çok daha hızlı ve etkili biçimde çözüme kavuşturulmasını sağlar (Tercan ve Yıldız-Bıçakçı, 2016). Ekip içerisindeki sorumluluk paylaşımı ekip üyelerinin karşılaştacağı problemlerde panik, çaresizlik ve stres gibi olumsuz durumlardan daha az etkilenmelerini sağlar (Çelen, 2011).

Ekip çalışması ve iş birliği, ekip üyelerinin etkili iletişim becerilerini destekler. Ekip üyelerinin diğer uzmanlarla veya aile üleriyle çalışmak için etkili iletişim becerileri geliştirmelerine yardımcı olur (Bambara vd., 2005).

2.4. Ekip Çalışma

TDK (2021) Güncel Türkçe Sözlüğünde ekip sözcüğü takım sözcüğü ile eş anlamlı olarak gösterilmiş olup “görev bakımından birbirini tamamlayan kimselerin topluluğu” olarak tanımlanmaktadır. MEB, ekibi; grubu meydana getiren üyeler tarafından benimsenmiş olan, belirlenen ortak hedeflere ulaşma amaçlayan, iş birliği içerisinde çalışan, grup üyelerinin ve grubun gelişimlerini benimseyen çalışma grupları olarak belirtmektedir (MEB, 1999).

TDK ve MEB dışında, ekip hakkında birçok tanımlama yapılmıştır. Çalış (2015), literatürde ekibin “ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş olan farklı bilgi ve beceriye sahip olan uzmanların oluşturduğu, uzmanlık alan bilgilerini birbirleriyle paylaştıkları grup” olarak tanımlandığını ifade etmiştir. Ekip, ortak bir amaç için bir araya gelmiş olan, farklı bilgi ile beceri düzeyine sahip uzmanlardan oluşan ve ortak amaca ulaşmak için uzmanların tecrübelerini birbiriyle paylaştıkları gruptur (Özçelik, 2009). Ekip kavramı hakkında tanımları incelediğimizde bir ekibin oluşabilmesi için birden fazla kişinin bir araya gelmesi gerektiği, herkesin bilgi ve tecrübesini ekip içerisinde paylaşması gerektiği, ortak bir amaç için ekip üyelerinin birlikte hareket etmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Ekip çalışması hakkında da literatürde birçok tanımlama bulunmaktadır. Demirtaş (2005)’te ekip çalışmasını belirli ihtiyaçlar nedeniyle ya da problemleri çözüme kavuşturmak

amacıyla bazı meslek uzmanlarının alanlarıyla ilgili bilgi, tecrübe ve yeteneklerini paylaştıkları; yaşanan problemin çözümü ve ihtiyaçların karşılanması için fikir birliğine vardıkları; ortak amaçlar ile ulaşmak istenen sonuçlar nedeniyle birlikte hareket etmelerini gerektiren çalışmalar olarak ifade etmiştir. Ekip çalışması, ortak bir amaç için bir araya gelmiş, birbirini tamamlayıcı becerilere sahip insanların birbirlerine sorumluluk duyarak, ortaklaşa karar verme yoluyla sorunlara çözüm üretebilmeleri olarak tanımlanmaktadır (Uludağ, 2015). Ekip çalışması, kısaca uzmanların ve yönetimin, çalışma yöntemlerini geliştirmek ve örgütün amaçlarını belirlemek amacıyla birlikte çalışmasıdır (Çelen, 2011). Ekip çalışması, ekibin tüm üyelerine birçok fayda sağlamaktadır. Çelen (2011) çalışmasında ekip çalışmasının faydalarını şu şekilde sıralamaktadır;

- a. Ekip üyelerinin yaratıcılıklarının gelişmesine katkıda bulunur.
- b. Ekip üyelerinin kendilerini daha değerli hissetmelerini sağlayarak, iş tatmini ve motivasyonu artırır.
- c. Bir ekipte farklı bilgi ve deneyime sahip birçok kişinin yer almasıyla bilgi ve deneyim paylaşımı ekip üyelerine mesleki bilgi kazanımı sağlar.
- d. Ekip içerisinde sorumluluk paylaşımı ekip üyelerinin karşılaşılan zor durumlarda panik, çaresizlik ve stres gibi olumsuzluklardan daha az etkilenmelerini sağlar.
- e. Artan verimlilik, motivasyon ve bağlılığın sonucunda yöneticiler hedeflerine daha çabuk erişirler.
- f. Ekip çalışması, yöneticilere stratejik planlama yapma konusunda esneklik sağlar.
- g. Ekip çalışması örgüte, hızlı karar verme yoluyla hizmet çabukluğuyla verimlilik ve performans artışı katkısı sunar.

2.4.1. Ekiple çalışma modelleri

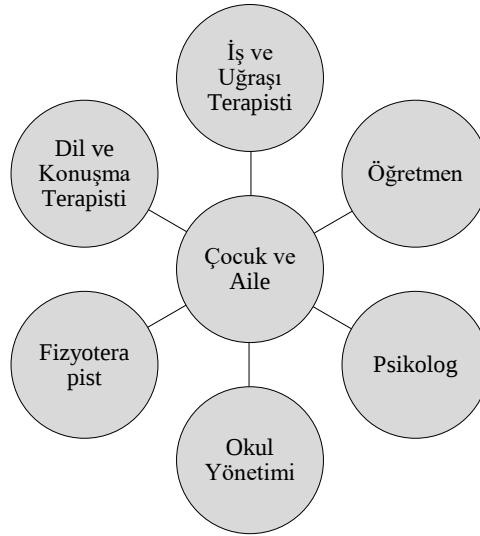
Özel gereksinimliliğin çok karmaşık bir doğaya sahip olması, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ve toplumsal açıdan gereksinimlerini çeşitlendirmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin bu gereksinimlerinin karşılanması, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmen ve uzmanların farklı yöntemlerle, eş güdüm içerisinde hareket etmelerini gerektirmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerinin çeşitliliği, problemin çok boyutlu ele alınmasını ve sürece birden fazla uzmanın dâhil olmasını gerektirmiştir (Manor-Binyamini, 2014). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin uygun bir şekilde karşılanması için ekip ve iş birliği halinde çalışmak oldukça önemlidir (Kalkan ve Rakap, 2019). Bu bağlamda en sık

kullanılan multidisipliner, interdisipliner ve transdisipliner olmak üzere üç ekip modeli ele alınmıştır.

Multidisipliner (Çok disiplinli) Ekip Modeli

Birden fazla disiplini ilgilendirmesi nedeniyle, Çoklu Disiplinli ya da Çok Disiplinli Takım Yaklaşımı olarak da isimlendirilen Multidisipliner Ekip Modeli, birçok disiplinin bütünleştirilmesi yapılmadan sadece bir konu üzerine odaklanır. Multidisipliner Ekip Modeli, benzer olan hizmetleri değerlendiren ve sunan, ancak iletişim kurmak için resmi mekanizmalara geliştiren, farklı disiplin alanlarından birçok uzmanı bünyesinde barındıran ekip ve hizmet sunma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (American Occupational Therapy Association [AOTA], 1997). Multidisipliner Ekip Modelinde, ekipteki tüm üyeler çocuğun gelişimine yönelik bağımsız olarak bir değerlendirme yapmaktadır. Ekip üyeleri bulgularını ve vakaya ilişkin düşünceleri ile planlarını paylaşmak amacıyla resmi bir vaka toplantısı için bir araya gelirler (AOTA, 1997). Multidisipliner Ekip Modelinde ekip çalışmasının sağladığı avantajlardan biri, bilgi ve tecrübelerin paylaşılamadığı ve birbirlerinden bağımsız olarak çalışan disiplinlerin sunacağından daha fazla bilgi paylaşımı ve tecrübe sağlamasıdır (Jessup, 2007).

Multidisipliner Ekip Modelinde sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, branş öğretmenleri, okul psikologları/psikolojik danışmanlar, okul yöneticileri; koşullar dahilinde dil konuşma terapistleri, fizyoterapistler, iş-uğraş terapistleri, odyologlar, sosyal hizmet uzmanları ve diğer eğitim uzmanları gibi birçok kişi görev alabilir (Kalkan ve Rakap, 2019). Özel gereksinimli öğrenci ve öğrencinin ebeveynleri multidisipliner ekibin değiştirilmez üyeleridir. Ekip üyeleri, ekibin ve özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarına göre değişiklik gösterebilir, ancak ebeveynler tüm ekip çalışmalarında yer alması gereken en önemli paydaşlardır (Rakap ve Kalkan, 2017). Bu modelde, her bir uzman aile ve özel gereksinimli öğrenci ile doğrudan iletişim ve etkileşim kurar (AOTA, 1997; Bowser vd., 2001). Multidisipliner Ekip Modelinde, her bir uzman öğrenci ve ailesi ile bireysel olarak çalışır ve bu çalışmalar esnasında ekibin diğer üyeleriyle etkileşime girmemektedir (Bowser vd., 2001; Kalkan ve Rakap, 2019). Şekil 2.1’de multidisipliner ekip üyelerinin aile ve çocuk ile çalışırken etkileşimleri gösterilmektedir (Kalkan ve Rakap, 2019).



Şekil 2.1. Multidisipliner Ekip Modeli.

Multidisipliner ekibin uygulamalar bağlamında iki temel görevi bulunmaktadır: (a) öğrencinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi ve (b) öğrencinin ihtiyaç ve gereksinimleri doğrultusunda eğitim hizmetlerinin planlanması ve sunulmasıdır (Rakap ve Kalkan, 2017; Kalkan ve Rakap, 2019; Bambara vd., 2005).

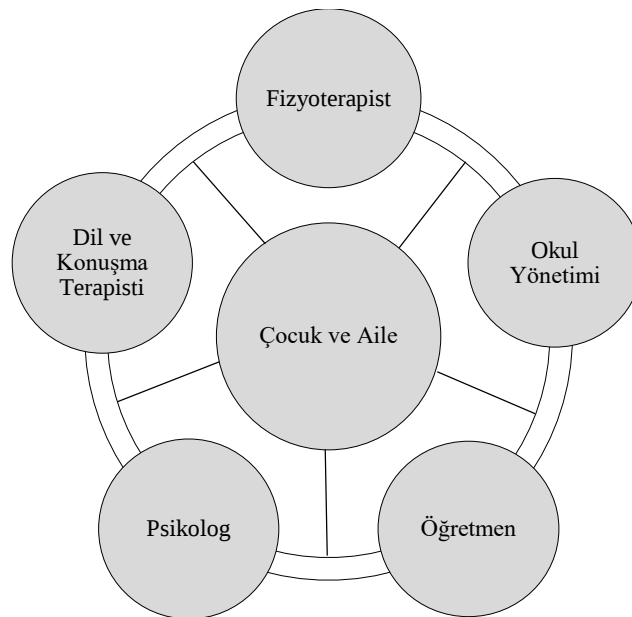
Multidisipliner ekipte, ekip üyelerinin mesleki alanlarında kendi disiplini ile sınırlı kalması ekipte bir üyenin liderlik rolünü üstlenmesini ön plana çıkarmaktadır. Bu açıdan ekip çalışmasında yer alan farklı disiplinlerden uzmanların ekipte üstlenecekleri rollere, kendileri için belirlenmiş olan görevlere ve ekip liderine dayalı olarak hiyerarşik yapıda yürütülen profesyonel çalışmalara bağlı kalması önemlidir. Tablo 2.2’de ekipte görev yapan multidisipliner ekip üyelerinin rolleri ve ekibin nitelikleri sunulmuştur (Lawrence-Brown ve Muschaweck, 2004).

Tablo 2.2. Multidisipliner ekip üyelerinin rolleri ve ekibin nitelikleri.

Ekip Üyelerinin Roller		Etkili Ekibin Nitelikleri
Kolaylaştırıcı	Ekibin diğer üyelerinin katılımını teşvik ederek, grubun etkin bir şekilde çalışmasını sağlamak ekip içindeki uyuşmazlıkları çözümler. Bir sonraki toplantı için gündemi belirler.	a. Ekipteki herkesin görüşlerini dinleme ve saygı gösterme. b. Ekip üyelerinin rol ve sorumluluklarını her üyenin güçlü yanlarından ve uzmanlığından yararlanacak bir şekilde belirleme c. Yeni fikirlere açık olma.
Rol Tutucu	Toplantı sırasında gerçekleşen konuşmaları raporlandırır.	d. Öğrenciler için çalışmaya istekli olma. e. Ekip içindeki çatışmaları, açık, dürüst ve yapıcı bir şekilde ele alma.
Gözlemci	Ekibin başarısını etkileyen çalışma ilişkilerini destekleyen davranışları gözlemler ve bunu önceden belirlenmiş zaman diliminde tartışır.	f. Güven telkin edici, pozitif bir atmosfere sahip olma. g. Üyelerin kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili eğitimlerini destekler nitelikte olma h. Üyelerin yapılan çalışmalar ile ilgili sorumluluğu paylaşmaları

İnterdisipliner (Disiplinler arası) Ekip Modeli

Disiplinler Arası Takım Modeli olarak da adlandırılan İnterdisipliner Ekip Modeli, iki ya da daha fazla disiplini birleştirmek ve kapsamak anlamına gelmektedir. İnterdisipliner Ekip Modeli, iki ya da daha fazla disiplinden uzmanın bir araya gelmesiyle meydana gelen, iş birliği içerisinde hareket ettikleri ve sürekli iletişim halinde kalmak için güçlü uzlaşma mekanizmalarının olduğu bir ekiple çalışma modeli olarak tanımlanmaktadır (AOTA, 1997). Ekip üyelerinin iyi şekilde tanımlanmış rol paylaşımları ve saygılı iletişim becerileri de ekibin işleyişi açısından son derece önemlidir (Jessup, 2007). İnterdisipliner ekip çalışmasının en önemli özelliklerinden birisi ekipteki uzmanların, ortak bir çalışma planına bağlı kalarak vakaya ilişkin birbirinden ayrı değerlendirmeler yapabilmeleridir. İnterdisipliner yaklaşıma dayalı ekip çalışmasında ekip üyeleri, söz konusu vakaya yönelik farklı farklı değerlendirmeler yapabiliyor olsa da, belirlenmiş olan ortak çalışma programına bağlı kalarak çalışır. İnterdisipliner ekip, çocuklar ve ailelere yönelik bütünleştirici planlar hazırlamak için tüm ekibin bakış açılarını kullanır (AOTA, 1997). Ekip üyelerinin Multidisipliner Ekip Modeline kıyasla daha fazla etkileşim halinde olması farklı disiplinlerden uzmanların birbirlerine sorular sorma, alternatif çözüm yollarını belirleme ve birbirlerinden öğrenme imkânları nedeniyle daha fazla tercih edilebilmektedir. Bu sayede ekip üyeleri vakaya ilişkin olarak kendi disiplinleri ile sınırlı kalmayarak yeni bakış açıları geliştirebilirler (Jessup, 2007). İnterdisipliner ekip üyelerinin birbirlerinin görüşlerine değer vermesi ve tüm üyelerin özel gereksinimli çocuk ve ailesi için etkileşimli olarak, birlikte çalışması çok önemlidir. Şekil 2.2’de interdisipliner ekip üyelerinin aile ve çocuk ile çalışırken etkileşimleri gösterilmektedir (Kalkan ve Rakap, 2019).



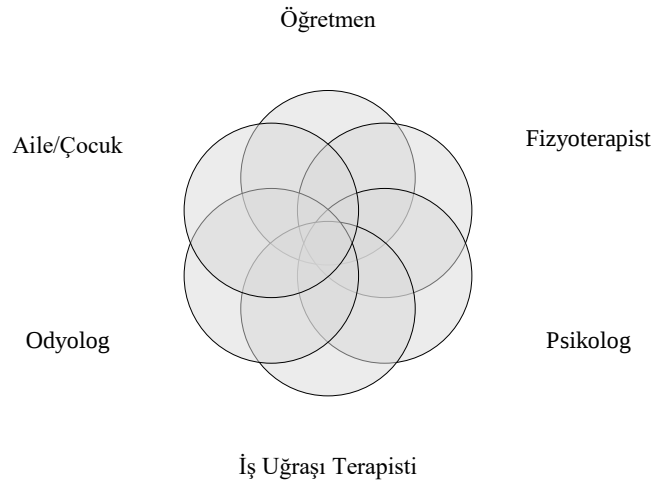
Şekil 2.2. İnterdisipliner Ekip Modeli.

İnterdisipliner Ekip Modelinde, ekip üyelerinin birbirlerinin görüşlerine değer vermesi ve tüm üyelerin özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri için birlikte çalışmaları önemlidir. Bu modelde aile ekibin doğal üyesidir ve ekip aileyle sürekli iletişim halindedir (Flowers vd., 2000; Bowser vd., 2001; Kalkan ve Rakap, 2019). Bu ekip modelinde, tüm ekip üyeleri bir araya gelerek eğitim uygulamalarını ve değerlendirme etkinliklerini planlarlar. Daha sonra her ekip üyesi bu planlamalar doğrultusunda etkinliklerini gerçekleştirir ve planlarını uygular. Bu eğitim etkinlikleri sırasında veya sonrasında, daha önceden planlanan zamanlarda bir araya gelerek bulguları tartışır ve fikir alışverişinde bulunurlar (Hedegaard-Soerensen vd., 2018).

İnterdisipliner Ekip Modelinin, Multidisipliner Ekip Modeline göre avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. İnterdisipliner Ekip Modelinin Multidisipliner Ekip Modeline göre daha üstün ve cazip görülmesine neden olan üç özellik belirtilmiştir (Manor-Binyamini, 2014). Birincisi; özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerinin karmaşık gereksinim ve ihtiyaçlarına yönelik çözümlerin geniş bir bilgi ve beceri yelpazesinde uzmanların iş birliği içerisinde çalışmasını gerektirmektedir. İkincisi; özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerinin eğitsel, gelişimsel ve sosyal gereksinimlerinin bütüncül bir şekilde karşılanabilmesi için farklı uzmanlık alanı bilgilerinin ve deneyimlerinin ekip üyeleri arasında paylaşımına ihtiyaç vardır. Üçüncüsü; farklı alanlarda uzman olan ekip üyelerinin öğrenci, aile ve okul sistemleriyle çalışırken karşılaştıkları sorunların aynı olması ve iş birliği içerisinde çalışarak bu sorunları daha kolay aşılabileceğine olan inanıştır (Manor-Binyamini, 2014). İnterdisipliner Ekip Modelinin, birçok avantajının yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu modelin sınırlılıkları, Multidisipliner Ekip Modeline kıyasla, ekip üyeleri arasında daha fazla iş birliği ve etkileşim olmasına rağmen her bir uzman çocuk ve ailesiyle bireysel olarak çalışır; ekip üyeleri sadece toplantılarda etkileşime girerler, çocuk ve ailesine birlikte hizmet vermezler. Bu ekip modelinin, öğrenciyle ilgili kararların her bir disiplin tarafından bireysel olarak yönlendirilmesi, ağır düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin eğitim hizmeti almak için değil terapi hizmetleri almak için okula devam etmesi gerektiği düşüncesini desteklemesi, müdahalenin öğrenciye doğrudan ve izole edilmiş şekilde sunulması, iş birliği yapmanın zor olması, müdahale hizmetlerine yönelik sürelerin sınırlı olması gibi sınırlılıkları vardır (Bowser vd., 2001).

Transdisipliner (Disiplinler ötesi) Ekip Modeli

Disiplinler Ötesi ya da Disiplinler Üstü Takım Modeli olarak da isimlendirilen Transdisipliner Ekip Modeli, tek bir disiplinle kendini sınırlamayarak birkaç farklı disiplinin alanına giren vakalarla ilgilenir. Transdisipliner Ekip Modeli, , geleneksek uzmanlık alanlarının sınırlarını aşarak ekip üyelerinin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayan, birbirleriyle olan iletişim düzeylerinin yüksek olduğu ve yoğun biçimde iş birliği yaptıkları ekip çalışması modelidir (King vd., 2009). Bu ekip yaklaşım modeli, tekil disiplinlerin ötesine geçen meselelerle ilgilenerek farklı disiplinlerin aralarındaki sınırların kalkmasını ve ötesine geçilmesini ifade eder. Bu bağlamda bu ekip modelinde disiplinler arası sınırların daha belirsiz olduğu ve disiplinlerin birbirlerinin alanlarına girmeye başladığı görülür. Ayrıca Transdisipliner Ekip Modelinde, ekip üyelerinin uzmanlık alanları değil, deneyimleri daha önemlidir. Bu modelde ekip üyelerinin görev dağılımı, uzmanlık alanı referans alınarak değil gerçekte bireyin sahip olduğu deneyime göre yapılır (Hong ve Reynolds-Keefer, 2013). Transdisipliner ekibi diğer modellerden en önemli farkı, farklı disiplinlere ait sınırların daha belirsiz olduğu ve bu sınırların giderek üst üste gelmesidir. Transdisipliner ekipte yer alan disiplin uzmanları ilk aşamadan son aşamaya kadar tüm uygulama süreçlerinde yakın iş birliği içerisinde (Jessup, 2007). Şekil 2.3'te Transdisipliner ekip üyelerinin, birlikte çalışırken girdikleri etkileşimlerini gösterilmektedir (Kalkan ve Rakap, 2019).



Şekil 2.3. Transdisipliner Ekip Modeli.

Transdisipliner Ekip Yaklaşımı, farklı disiplinlerden uzmanların kendi uzmanlık alanları dışında diğer disiplinlerin uzmanlarının çalışma alanına da giren bilgi birikimine sahip olduğu bir ekiple çalışma yaklaşımıdır (Kokemuller, 2021). Bu ekip modelinde roller, ekibin

diğer üyelerine devredilerek ya da bırakılarak paylaşılabilir. Transdisipliner Ekip Modelinde, ekip üyelerinin ekip içerisindeki rollerini ekibin diğer üyeleriyle paylaşmada üç rol paylaşım stratejisi kullanılmaktadır: rol devretme, rol desteği ve rol değişimidir (King vd., 2009). Rol devretme, bir uzmanlık alanı tarafından yerine getirilebilecek görevlerin ve öğretim yöntemlerinin diğer uzmanlık alanlarından ekip üyeleri tarafından da yerine getirilebilmesidir. Rol devretme, ekip üyesinin kendi haklarından feragat etmesi demek değildir. Aksine uzmanların birbirlerinin alanlarına giren görev ve sorumlulukları birlikte yerine getirmeleridir. Bu modele göre ekip üyesi üstlendiği rollerin bir bölümünü diğer ekip üyesine devreder. Ekip üyesi, rolünü devrederken uygun eğitimin verildiğini ve denetimin gerçekleştiğini belgelemekle yükümlüdür. Rol desteği, ekip üyelerinin diğer ekip üyelerini informel olarak cesaretlendirmesi ve desteklemesidir. Rol değişimi ise bir ekip üyesinin başka bir üyenin uzmanlık alanına giren bilgileri, yöntemleri ve süreçleri öğrendiğinde ve uygulamaya başladığında gerçekleşir (Bowser vd., 2001).

Transdisipliner Ekip Modelinde, tüm ekip üyelerinin sahip oldukları bilgiler, beceriler ve deneyimler öğrencinin ve ailesinin gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanması için bir araya getirilir (Hernandez, 2013; King vd., 2009). Transdisipliner modelinin başlıca faydaları; (a) öğrencilere ve ailelere hizmetlerin etkili biçimde sunulması, (b) öğrenciye ve aileye verilecek hizmetlerin maliyet açısından daha uygun şekilde sunulması, (c) öğrencinin ve ailenin yaşamına minimum düzeyde müdahale edilmesi, (d) ailenin ve öğrencinin en az düzeyde karmaşa yaşamaması, (e) geniş kapsamlı bir değerlendirme yapılması, (f) daha tutarlı ve bütüncül müdahale programlarının geliştirilmesi ve (g) uzmanların bilgi ve becerilerini geliştirecek mesleki gelişimlerinin kolaylaştırılması olarak sıralanabilir (King vd., 2009). Bu faydalarının yanında Transdisipliner Ekip Modelinin bazı zorlukları da bulunmaktadır. Transdisipliner Ekip Modelinin genel özelliklerine bakıldığında, uygulanması güç bir model olarak değerlendirilmektedir. Ekibe katılan uzmanların arasında güven düzeyinin yüksek olması, çözülmeye çalışılan sorun hakkında yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları, bilgi ve tecrübe paylaşımı yapabilme becerisine sahip olmaları ve birbirlerini yönlendirmeye açık olmaları, rol paylaşımı konusunda uyumlu hareket etmeleri gerekmektedir. Kısaca bu modele dayalı olarak kurulan ekiplerin tecrübeli uzmanlardan oluşması ve kalıcılığı olan bir ekip izlenimi yaratması bu modele dayalı ekip çalışmasının faydalı olma imkânını yükseltmektedir (National Disability Insurance Scheme, 2013).

2.5. Ekiple Öğretime Doğrudan Etki Eden Faktörler

Ekiple öğretim ve iş birliği çalışmalarına doğrudan ve dolaylı yoldan etki eden faktörlerin bilinmesinin ekibe fayda sağlayacağı için ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ekiple öğretime doğrudan etki eden faktörlerin iki boyutu bulunmaktadır. Bu faktörleri aile, öğretmen ve öğrenci iş birliği ile öğretmenler arası iş birliği; birlikte öğretim (co-teaching) olmak üzere iki başlıkta ele alabiliriz.

2.5.1. Ekiple öğretimde aile, öğretmen ve aile iş birliği

Aile toplumun en temel taşıdır, çünkü toplumdaki her bireyi yetiştiren bir aile vardır. Çocuklar ilk ve en iyi eğitimi öncelikle aileden alır. Toplumlar, temel kültürünü ve kendine özgü değerlerini aileler aracılığıyla gelecek kuşaklara aktarır. Çocuklar dini, ahlaki, kültürel değerlerle birlikte; toplumdaki diğer insanlarla ilişki ve iletişim kurmayı ilk olarak ailesinden öğrenir.

Toplumun en temel kurumu olan “aile” ile toplumdaki bireyleri yetiştiren “eğitim” arasında bağlantılar ve ilişkiler vardır. Çocukların eğitimi, öncelikle toplumun en temel ve en önemli kurumu olan ailede başlamaktadır. Sonrasında bu eğitim devletin eğitim kurumlarından biri olan okullarda devam ettirilir. Okullarda ve ailede verilen eğitimin birbirini desteklemesi ve paralel gitmesi beklenir. Çocuklara verilen eğitimin aile ve okul tarafından desteklenebilmesi ve eğitimin paralel gitmesi için okul ile aile arasında iş birliği yapılması gereklidir. Çocukların eğitime ve okula karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeleri, akademik başarılarını artırılması için okul ile aile arasında iş birliği yapılması gerekmektedir. Ayrıca Türk Millî Eğitim Sistemindeki kanun ve yönetmelik maddeleriyle, şûra kararlarıyla okul aile iş birliği yasal olarak güvence altına alınmıştır (Argon ve Kıyıcı, 2012; Atabey ve Tezel-Şahin, 2011; Yıldırım ve Dönmez, 2008).

2.5.2. Ekiple öğretimde öğretmenler arası iş birliği ve Birlikte Öğretim (Co-Teaching) Modelleri

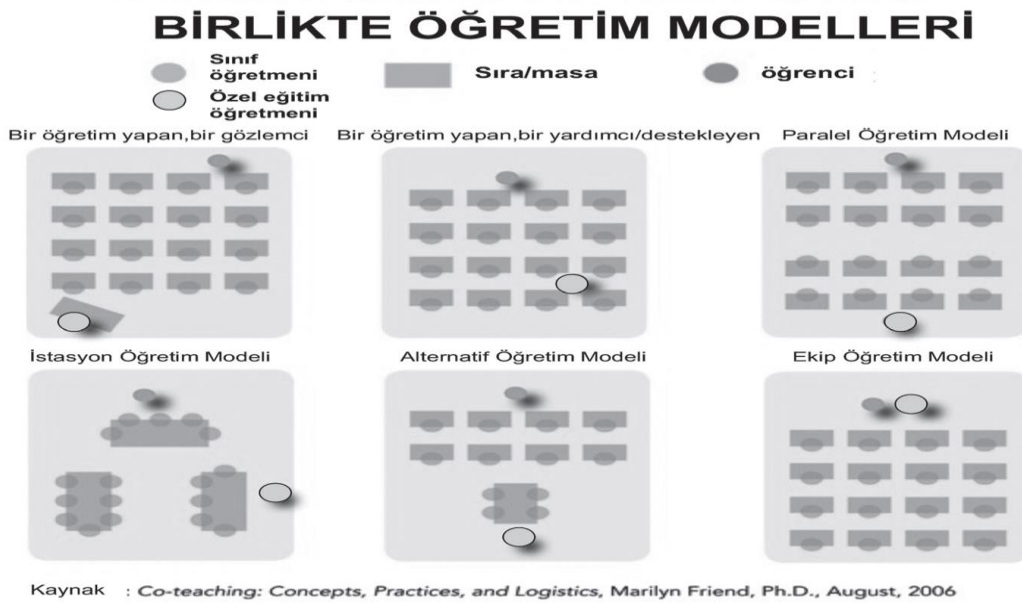
Eğitimde iş birliği ve ekip çalışmasının gerçekleştirilebilmesinin en önemli aşamalarından birisi de öğretmenler arasında kurulacak olan iş birliğidir. Ortak bir amaç için bir araya gelecek öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaşarak iş birliği içerisinde eğitim hizmetini sunmaları gerekmektedir. Kısaca birlikte öğretim uygulanarak öğretmenler arasında etkili bir iş birliği sağlanabilecektir. Kapsayıcı eğitim kavramının ortaya çıkması ve yaygınlaşmasıyla, birlikte öğretim ve iş birliği kavramları popülerlik kazanmış ve hızla kabul görmeye başlamışlardır.

Birlikte Öğretim Modeli, literatürde Eş-Öğretim Modeli olarak da adlandırılmaktadır. Birlikte Öğretim (Co-Teaching) Modeli, aynı fiziki alanda yani okullardaki genel eğitim sınıflarında görev yapan genel eğitim öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin ya da ikinci öğretmenin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında iş birliği yaptığı özel eğitim destek yaklaşımlarından biridir. Birlikte öğretim, bir sınıftaki tüm öğrencilere yönelik olarak belirli bir içerik veya hedefin öğretimin sorumluluğunu paylaşmayı ve hesap verebilirliğini taahhüt eden iki veya daha fazla uzmanı içerir (Friend ve Cook, 2016). Birlikte öğretim, genel ve özel eğitim alanlarından iki ya da daha fazla öğretmenin iş birliğini temel alan bir yaklaşımdır. Ayrıca öğretmenlerin öğretimdeki rol sorumluluklarını paylaşmalarına imkân veren, ders uygulamalarını birlikte gerçekleştirmelerini sağlayan bir yaklaşımdır (Murawski ve Lochner, 2011). Bu yaklaşım aracılığıyla özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda görev yapan öğretmenlerinin etkili öğretim becerileri desteklenmektedir. Bu sayede özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında akranlarıyla birlikte öğretime katılımlarına ve eğitimlerine kendi sınıflarında devam etmelerine imkân vermektedir (Cook ve Friend, 1995). Genellikle özel eğitim ve sınıf öğretmenin birlikte öğretim yaptığı bir model olmasına rağmen, sadece bu iki öğretmenin birlikte çalışabildiği algılanmamalıdır. Farklı alandan öğretmenler de birlikte öğretim yapabilmektedir.

Birlikte Öğretim Modelinde, birlikte öğretim yapacak öğretmenlerin öğretim öncesinde ders planlarını birlikte hazırlanması zorunludur. Öğretim öncesi hazırlanan planlarda genel eğitim öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin dersteki rol ve sorumluluklarının neler olacağı ayrıntılı olarak açıklanmalıdır. İş birliğini temel alan birlikte öğretim yaklaşımının kaynaştırma sınıflarında başarıyla uygulanabilmesi için öğretim sürecinin planlamasını öğretmenler birlikte yapmalıdır (Cook ve Friend, 1995; Murawski ve Dieker, 2004). Hem sınıf öğretmeni hem de özel eğitim öğretmeni, öğretim ortamındaki öğretim etkinliklerini planlamada ve uygulamada aktif rol oynar. Bu yaklaşımda özel eğitim öğretmeni; öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına sınıf öğretmeni ile katılmaktadır ve derslerde aktif olarak rol almaktadır (Tzivnikou, 2015). Dersi uygulamadan önce öğretmenler derste yapacakları etkinlikleri önceden belirlemelidir. Ayrıca öğretmenler tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirerek ve öğretimi değerlendirmeye yönelik etkinlik planlamalarını tartışarak dersleri planlamaktadırlar (Austin, 2001; Friend ve Cook, 2004). Bu yaklaşımda genellikle, özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrenciler ile güç öğrenen öğrencilere destek olmakta, sınıf öğretmeni ise ders içeriğini tüm öğrencilere öğretmek ve dersle ilgili kavramları tanımlamaktan sorumludur (Jones vd., 2008).

Literatür araştırmalarına göre Birlikte Öğretim Yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin, öğretimle ilgili düzenlemeleri iş birliği içerisinde geliştirdikleri ve tamamladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, Birlikte Öğretim Yaklaşımını doğrudan bir destek hizmeti olarak sınıflarında uygulandıkları vurgulanmıştır (Kevin ve Lori, 2012).

Birlikte Öğretim Yaklaşımında sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni tarafından öğretimle ilgili düzenlemelerin birlikte planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi kaynaştırma eğitime bazı katkılar sağlamaktadır. Birinci katkısı, genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler tarafından etkili bir hizmet içi eğitim modeli olarak benimsenmesidir. İkinci katkısı, genel eğitim öğretmenlerine kaynaştırma sınıflarında öğretimsel düzenlemeler yapma becerileri kazandırmasıdır. Ayrıca bu modelin diğer bir katkısı özel eğitim öğretmenlerine genel eğitim sınıflarında tecrübe kazandırmasıdır. Bu yaklaşım, kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimi öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planlarındaki (BEP) amaçların kazandırılmasından etkilidir (Murawski ve Dieker, 2004). Birlikte öğretime göre yapılan öğretim düzenlemeleri sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarının azalmasını sağladığı, genel eğitim sınıfındaki akranları ile etkileşimlerinin arttığı, akademik performanslarının yükseldiği, bağımsız yaşam becerilerinin arttığı ve sosyal becerilerinde olumlu gelişmeler sağladığı belirtilmektedir (Dieker, 2001; Murawski, 2008; Walther ve Thomas, 1997). Bunun yanında birlikte öğretim, özel gereksinimli veya farklılığı olan öğrencilerin benlik gelişiminin desteklenmesine yönelik uygun fırsatlar sunar (Rakap ve Kalkan, 2017).



Şekil 2.4. Birlikte Öğretim (Co-Teaching) Modelleri.

Şekil 2.4'te görüldüğü gibi, birlikte öğretim uygulamaları birkaç farklı modelde gerçekleştirilebilir: Birlikte Öğretim Modelleri: Bir Öğretim Yapan, Bir Gözlemci Modeli; Bir Öğretim Yapan, Bir Yardımcı Öğretmen Modeli; İstasyon Öğretimi Modeli; Paralel Öğretim Modeli; Alternatif Öğretim Modeli ve Ekip Öğretimi Modeli olarak altı öğretim modelinden oluşmaktadır (Friend ve Bursuck, 2009; Friend vd., 2010; Friend ve Cook, 2016).

Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modeli

Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinde sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmenine göre öğretimi uygulamada daha aktiftir. Öğretim uygulamaları sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilirken özel eğitim öğretmeni sınıf öğretmeninin öğretim uygulamalarını ve sınıfı gözlemler. Birlikte Öğretim Modellerinden biri olan Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci (One Teach, One Observe) Modelinde, kaynaştırma sınıfında öğretimi gerçekleştirme sorumluluğu sınıf öğretmenindedir. Gözlemci rolü ise genelde özel eğitim öğretmenindedir. Özel eğitim öğretmeni, öğretim sürecinde sınıf öğretmeni ile öğrencileri gözlemlemekten sorumludur (Friend ve Chamberlain, 2011). Diğer çoğu modelde olduğu gibi bu model de hazırlık, öğretim ve değerlendirme aşamalarından oluşur. Hazırlık aşamasında her iki öğretmende planlama konusunda sorumlulukları paylaşır. Öğretim aşamasında, öğretim uygulamaları sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilir. Özel eğitim öğretmeni bu aşamada özel gereksinimli öğrenci ile diğer öğrencileri gözlemler. Yaptığı gözlemlerle sınıf öğretmeninin öğrencilerin gelişimini daha işevsel değerlendirmesine katkı sağlamaktadır (Cook ve Friend, 2010).

Özel gereksinimli öğrencilerin tanınması yapıldıktan sonra eğitim gereksinimine uygun olan okul ya da sınıflara yerleştirilmektedirler. Bu okul ya da sınıflara yerleştirilen özel gereksinimli öğrenciler okula başladıkları ilk günlerde uyum sorunu yaşayabilmektedirler. Özellikle genel eğitim sınıflarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrenciler diğer öğrencilerin sosyal kabulü açısından zorluk yaşamaktadırlar. Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modeli, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfında sosyal kabullerini desteklemektedir. Kaynaştırma sınıflarında görevli genel eğitim öğretmenlerinin etkili öğretim ve sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Sileo, 2011).

Bu modelin uygulandığı sınıflarda bir öğretmen tarafından sistematik gözlem yapılması, öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini değerlendirmelerini sağlamaktadır. Genellikle ilkökul düzeyindeki özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma sınıflarında uygulanma imkânı bulan Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modeli, öğretmenlere sınıf yönetimi ve öğrencilerin değerlendirilmesi hususunda katkı sağlamaktadır (Friend, 2008; Murawski ve

Dieker, 2004). Ayrıca bu modelin öğretmenlere katkıları incelendiğinde; birlikte çalışan öğretmenlerin iş birliği becerilerini artırdığı, okul personellerini olumlu yönde etkilediği, öğretmenlerin sistematik veri toplama becerilerini öğrenmelerine katkı sağladığı ve kanıt temelli çalışmalar hakkında tecrübe kazandıkları belirtilmektedir (Friend ve Cook, 2004).

Bir Öğretim Yapan Bir Yardımcı Modeli

Bir Öğretim Yapan Bir Yardımcı Modelinde, öğretmen öğretimi gerçekleştirirken, diğer öğretmen ek yardıma veya zenginleştirmeye ihtiyaç duyan öğrencilere destek olur ve sınıf yönetimine katkı sağlar. Bu modelde sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni rol paylaşımlarını ve planlamalarını yaparak iki rolden birini üstlenebilir (Gürgür, 2005). Genellikle özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı öğretmen rolü üstlendiği, sınıf öğretmenin öğretimin asıl sorumluluğunu üstlendiği bu modelde dersin işlenmesinde sınıf öğretmeni etkin rol almaktadır. Birlikte Öğretim Modelinin ilk kez uygulanacağı kaynaştırma sınıflarında oldukça etkili olan bir modeldir. Bu model, özel eğitim öğretmenin genel eğitim sınıfları hakkında; sınıf öğretmenin özel eğitim ile ilgili uyarlamalar ve uygulamalar hakkında fazla bilgi sahibi olmadığı durumlarda avantaj sağlamaktadır (Cook ve Friend, 1995).

Bu modelin başarılı olabilmesi için dersin hazırlık aşamasının iki öğretmen tarafından önceden planlanması gerekmektedir. Yardımcı öğretmenin ya da özel eğitim öğretmenin, dersi işleyen öğretmene ve öğrencilere nasıl destek sağlayacağını önceden belirlenmesi önemlidir. Yardımcı öğretmenin sınıfta fark edilmeden dolaşarak, öğretimi aksatmayacak şekilde özel gereksinimli öğrencilere destek sağlaması önemlidir. Bu modelin başarıyla uygulanabilmesi, öğretmenlerin sorumluluklarının ve hangi öğrencilere hangi öğretmenin destek vereceğinin önceden planlanmış olmasına bağlıdır (Scruggs vd., 2007).

Paralel Öğretim Modeli

Paralel Öğretim (Parallel teaching) Modeli, iki öğretmenin de aynı dersi bir gruba uygulamaktan sorumlu olduğu, sınıfın iki gruba ayrılarak, eş zamanlı olarak öğretimin yapıldığı bir modeldir. Bu model, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliğini temel alan, sınıfın iki gruba ayrılarak öğretimin gerçekleştirildiği bir modeldir (Friend ve Cook, 2004). Sınıf heterojen yapıda iki eşit gruba ayrılır ve özel gereksinimli öğrenciler iki grubun içerisinde de bulunabilir. Öğretimin planlanması öğretimden önce, ders saati dışında öğretimi birlikte yapacak öğretmenlerce yapılmalı ve aynı içerik farklı iki gruba farklı öğretim teknikleri kullanılarak sunulmalıdır.

Paralel Öğretim Modeli uygulanarak gerçekleştirilen öğretimler, birlikte öğretim yapacak öğretmenler arasındaki mesleki etkileşimi arttırmaktadır. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin derslere aktif katılımlarını desteklemektedir (Sileo, 2011). Bu modelin, avantajlarının yanında bazı dezavantajları da bulunmaktadır. İki ayrı grup ve öğretmen olması sınıf yönetimini olumsuz şekilde etkileyebilmekte olup ayrıca öğretmenler arasında da olumsuz rekabete sebep olabilir. Diğer dezavantajı, sınıfın gruplara ayrılması ile öğretmenlerin aynı anda farklı gruplara öğretim yapıyor olmasıdır (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Cook, 2004). Birlikte öğretim, öğretmenler tarafından ilk defa uygulanacaksa bu model önerilmemektedir. Bu dezavantajları ortadan kaldırmanın ya da etkisini azaltmanın yolu bu modelle çalışacak öğretmenlerin, modelle ilgili geçmiş deneyimlerinin olmasıdır. Bu modeli uygulayacak öğretmenlerin bu modeli uygulama konusunda deneyimlerinin olması önemlidir. Aynı ortamda, aynı içeriğin iki ayrı öğretmen tarafından öğretimini temel alan bu modelin, birlikte öğretimi uygulama konusunda tecrübesi olan öğretmenlerce uygulanması önerilmektedir (Villa vd., 2006).

İstasyon Öğretim Modeli

İstasyon Öğretim (Station teaching) Modeli sınıfın küçük öğrenci gruplarına bölündüğü, oluşturulan grupların öğretiminden her iki öğretmenin de sorumlu olduğu bir modeldir. Öğretmenlerin üç ya da daha fazla öğrenciden oluşan küçük gruplara öğretim yaptıkları bu modelde, sınıftaki her öğrenci grubu öğretim istasyonu olarak isimlendirilir (Cook ve Friend, 2010; Gürgür ve Uzun, 2010). Bu yaklaşımda öğretmenler, öğretimi yapılacak konuları ve öğrencileri gruplara ayırırlar. Her öğretmen, aynı öğretim içeriğine dâhil farklı konuları tamamlamak için çeşitli istasyonlardan geçen küçük öğrenci gruplarıyla çalışır. Özel gereksinimli öğrenciler ve diğer öğrenciler bu öğretim istasyonlarına heterojen olarak seçilirler. Birlikte öğretim yapan öğretmenler, önceden belirledikleri kendi gruplarına öğretim yaparlar (Cook ve Friend, 2010).

Her öğrenci bütün istasyonlara uğrayarak öğretim içeriğindeki tüm konuları almak zorundadır. İstasyon tekniğinde tüm öğrenciler tüm istasyonlardaki etkinliklere katıldıkları için bu yaklaşım öğretimimin farklılaştırılması için kullanılamaz (Murawski ve Ricci, 2019). Bazı durumlarda ihtiyaç halinde üçüncü bir istasyon kurulabilir. Ancak öğretim zenginleştirilmek istenirse bir üçüncü öğretim istasyonu kurulabilir. Cook ve Friend (1995), ihtiyaç dâhilinde ve öğrenci özellikleri dikkate alınarak üçüncü istasyonun oluşturulabileceğini belirtmiştir.

Oluşturulan üçüncü istasyonda, akran öğretiminin ve bağımsız çalışma becerilerinin desteklenebileceği belirtilmektedir (Cook ve Friend, 1995).

İstasyon Öğretim Modelinin her modelde olduğu gibi bazı avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Avantaj olarak, bu modelde öğrencilerin öğretmenleriyle ve birbirleriyle iletişimlerinin artırdığı belirtilmektedir (Murawski ve Dieker, 2004). Diğer avantajları ise; Öğrencileri araştırma yapmaya ve keşfetmeye teşvik eden, öğrencilere zengin yaşantılar sunan, eleştirel düşünmeye yönelten bir model olmasıdır. Ayrıca öğrencilerin öğrenmenin sorumluluğunu üstlenmelerini; deneylerin yapıldığı, özgün ve ortak ürünlerin ortaya konulduğu öğrenme ortamlarının oluşturulmasını; öğretmen rehberliğinde öğrencilerin araştırarak, sorgulayarak bilgiye ulaşmalarını sağlayan bir modeldir (Benek ve Kocakaya, 2012). Dezavantaj olarak ise içeriği öğrenmek için gerçekleştirilen yer değişimlerinin sınıf yönetimini olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Walther-Thomas, 1997).

Alternatif Öğretim Modeli

Alternatif Öğretim Modelinin en belirgin özelliği, sınıfın büyük ve küçük olmak üzere iki gruba ayrılmasıdır. Bir öğretmen sınıfın çoğundan sorumludur ve büyük grupla çalışırken ikinci öğretmen öğretimi zenginleştirme, farklılaştırma, destekleme ve değerlendirme gibi başka bir amacı gerçekleştirmek için küçük grupla çalışır. Küçük grup genellikle özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu, öğretimin düzenlenmesine veya zenginleştirilmesine ihtiyaç duyulan gruptur. Özel eğitim öğretmeni genellikle küçük grupla çalışarak öğretimi düzenler ya da zenginleştirir. Alternatif Öğretim Modelinde, öğretimler büyük ve küçük grup öğretimine dayalı gerçekleşir. Öğretimin yapılma sorumluluğu sınıf öğretmenindedir. Sınıf öğretmeni öğretimin sorumluluğunu yerine getirirken, özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrencilerin oluşturduğu küçük gruba öğretim yapar. (Cook ve Friend, 1995).

Alternatif öğretim, sınıfın ötesinde destekleyici ikinci bir öğretmen tarafından belirli bir gruba dersin yeniden öğretilmesi, tekrarlanması ya da uzatılmasıdır (Dynak vd., 1997). İkinci öğretmenin öğretim yaptığı grup genellikle üç ila sekiz öğrenciden oluşmaktadır ve grup genellikle daha fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerden oluşur. Alternatif Öğretim Modeli, öğrencilere akademik bir alanda daha yoğun ve daha bireyselleştirilmiş bir öğretim sağlamak için mükemmel bir öğretim formatıdır (Cook ve Friend, 1995; Sileo ve van Garderen, 2010). Bu model daha fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri desteklemenin yanında başka bir olumlu kullanımı ise, problem davranış sergileyen öğrencilerin davranışlarının sağaltılmasına destek sağlar. Bu modele göre yapılan gruplandırmalar, ayrıca bir öğrencinin yapacağı görev dışı ve

rahatsız edici bir davranışa karşılık vermeyen bir akranıyla birlikte oturtulması ile öğrencinin davranış problemlerinin sağaltımına katkı sağlayabilir (Friend, 2014).

Alternatif Öğretim Modeli bazı dezavantajları nedeniyle eleştirilmektedir. Öğretim gruplarının eşit sayıda öğrenciden oluşmaması, özel gereksinimli öğrencilerin konu tekrarı grubuna yerleştirilerek etiketlenmelerine ve dışlanmalarına neden olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Ayrıca bu modeli uygulayan öğretmenlerin, uygulama sırasında konu içeriği ile ilgili öğrencilerin yeterlik ve beceri düzeylerini gerçekçi şekilde ayırt etmekte zorlandıkları belirtilmektedir (Gately ve Gately, 2001).

Ekip (Takım) Öğretimi Modeli

Ekip Öğretim Modeli, her iki öğretmenin de öğretim rolünü eşit olarak paylaştığı bir modeldir. Her iki öğretmenin de ders içeriği hakkında eşit bilgiye sahip olması ve derse eşit şekilde hazırlanması gerektiği için zor bir model olmasına rağmen, uygulanabildiğinde öğretim çıktıları etkili olan bir modeldir. Ekip Öğretimi Modeli hakkında alan yazında “iki beden bir beyin, ekip öğretimi etiketi” ifadeleri kullanılmaktadır. Birlikte öğretime katılan öğretmenlerin öğretim sorumluluğunu eşit şekilde paylaşmalarını, aynı anda ve aynı içeriği tüm sınıfa öğretmelerini temel almaktadır. Kısaca bu modelde öğretmenlerin öğretimin sorumluluğunu eşit şekilde paylaştıkları ifade edilir (Villa vd., 2008). Ekip öğretiminde, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni öğretim sürecinin tamamında (öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme) birlikte çalışır ve sorumluluk alırlar (Tzivinikou, 2015).

Her iki öğretmenin de öğretimin sorumluluğunu eşit şekilde paylaşması ve ders içeriği hakkında eşit bilgiye sahip olmaları özel gereksinimli öğrenciler ve diğer öğrencilerin etkili öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bu avantajın yanında bir dezavantaj ise her iki öğretmenin de ders içi içerik hakkında eşit bilgiye sahip olmaları ve eşit şekilde derse hazırlanmaları çok zordur. Diğer bir dezavantaj ise öğretmenlerden hangisinin öğretime liderlik edeceğinin kesin olmaması ve öğretmenlerin dersi öğretme stillerindeki farklılıklardır. Öğretmenlerin farklı öğretme becerilerine sahip olmaları, diğer modellerden farklı olarak sınıf öğretmenin öğretimde liderlik rolünü kaybetmesi ya da paylaşmasına bağlı olarak öğretimde iş birliğinden uzaklaşması birlikte öğretim uygulamalarını kötü yönde etkileyebilmektedir (Murawski ve Dieker, 2004).

2.6. Ekiple Öğretime Dolaylı Şekilde Etki Eden Faktörler

Ekip çalışmasına ve iş birliğine doğrudan etki eden faktörlerin yanında dolaylı şekilde etki eden eğitsel paydaşlar, tıbbi paydaşlar ve sosyal-fiziksel çevre gibi faktörler de vardır. Özel gereksinimli öğrencilere verilecek eğitimin sadece okulla sınırlı kalmaması, okul dışındaki alanlarda da desteklenmesi ve iş birliği içerisinde verilmesi öğrenci üzerinde olumlu etkiler bırakacaktır. Okulda kazandırılan ya da söndürülen davranışların tüm ortamlara öğrenci tarafından genellenmesi için okul dışındaki tüm paydaşlarla iş birliği gereklidir. Bu nedenle ekiple öğretime ve iş birliğine doğrudan etki eden faktörlerin yanında, dolaylı olarak etki eden faktörlere de değinmekte fayda vardır.

2.6.1. Tıbbi paydaşlar ve iş birliği

Okul dışında özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine destek verebilecek tıbbi paydaşlar bulunmaktadır. Aile hekimleri, çocuk doktorları, psikiyatristler, pedagoglar, dil konuşma terapistleri, psikologlar ve fizyoterapistler tıbbi paydaşlar olarak bu kapsama girer. Ülkemizde tüm vatandaşların sağlık takibini yapan bir aile hekimi bulunmaktadır ve sağlık sorunlarımıza ilk hizmet veren sağlık uzmanıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin de yaşadığı sağlık sorununda ilk hizmet veren sağlık uzmanı aile hekimidir. Bu nedenle tıbbi paydaşlardan aile hekimleri ekiple çalışma ve iş birliği için en önemli sağlık uzmanlarıdır. Okul ile aile hekimleri arasında iş birliği yapılması çok önemlidir. Öğretmen, aile ve aile hekimleri iş birliği halinde olmalıdırlar.

Öğrencilerde görülebilen konuşma bozuklukları, nörolojik bozukluklar, psikolojik bozukluklar gibi durumlar öğrencilerin etkili öğrenmelerini ve davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bozukluklar öğrencinin akademik performansını tam anlamıyla sergilemesini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrencilerde görülen bu bozuklukları ortadan kaldırmak ya da azaltabilmek için tıbbi paydaşlarla da iş birliği yapılmalıdır ve gerekli durumlarda ekibe dâhil edilmelidirler. Etkili ve nitelikli bir ekip çalışması için tüm detayları göz önünde bulundurmak ve değerlendirmek çok önemlidir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde, disiplinler arası etkileşim ve iş birliği çok önemlidir (Murawski ve Diker, 2008).

2.6.2. Eğitsel paydaşlar ve iş birliği

Tıbbi paydaşlarla yapılan iş birliği kadar önemli olan bir diğer alan ise eğitimden sorumlu paydaşların kendi aralarında yapacakları iş birliğidir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminden sorumlu tüm örgün, yaygın eğitim merkezlerinin ve uzmanlarının iş birliği içerisinde olması gereklidir. Eğitsel paydaşlar eğitimden sorumlu il, ilçe ve okul

yöneticilerinden; rehberlik ve araştırma merkezlerindeki alan uzmanlarından; halk eğitim merkezlerindeki eğitimden; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri uzmanlarından; meslek edindirme merkezleri uzmanlarından oluşabilmektedir. Bu paydaşların tümü özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine dolaylı yoldan destek vermektedirler ve ekip çalışmasına katkı sağlarlar.

Öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılayacak olan sadece okullar değildir. Özel gereksinimli öğrenciler eğitimde çok fazla desteğe ihtiyaç duyarlar. Okullar, tek başına özel gereksinimli öğrencinin eğitim gereksinimlerinin tamamını her zaman karşılayamaz. Bazen ailenin ya da eğitimden sorumlu diğer paydaşların, uzmanların desteğine ve iş birliğine ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin eğitim gereksinimlerini giderebilmek için okuldaki uzmanların ve ailenin, hatta okul dışındaki diğer uzmanların iş birliği içerisinde ekip olarak çalışması gerekmektedir (Tzivinikou, 2015).

2.6.3. Sosyal ve fiziksel çevre ile iş birliği

Bakanlık birimleri, vakıflar, dernekler, belediyeler, sivil toplum kuruluşları ile öğrencinin komşuları ve akrabaları gibi öğrencinin birtakım etkileşim ve paylaşımlarda bulunduğu sosyal ve fiziksel çevreyi oluştururlar. Özel gereksinimli öğrencilere verilen eğitim hizmetlerinin kalitesini ve etkililiğini artırmak için tıbbi ve eğitsel paydaşlarla birlikte öğrencinin yakın çevresiyle iş birliği yapmak ve yakın çevresinden destek almak ekip çalışmasına katkı sağlayacaktır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde araştırma konusu ile benzer araştırmalar yer almaktadır. İlgili araştırmalar iki başlık altında ele alınmıştır. Birinci grupta, birlikte öğretimle ilgili ulusal alanda yapılmış ilgili araştırmalara; ikinci grupta ise, birlikte öğretimle ilgili uluslararası alanda yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Konu ile ilgili ulusal alanda yapılmış araştırmalar

Ulusal alanda birlikte öğretimle ilgili öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ulusal alanda birlikte öğretimle ilgili araştırmalar yetersiz olmakla birlikte; yapılan araştırmalar, araştırma yılı, konusu, katılımcı ve yöntemlerini içeren bilgiler Tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3. Konu ile ilgili ulusal alanda yapılmış araştırmaların listesi.

Araştırmacı-Yılı	Konu	Hedef Kitle	Yöntem
Aktan ve Budak (2021)	Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Matematik Dersinde Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Kullanılmasına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Öğretmenler	Nitel Yöntem
Altun (2020)	Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğrenme Toplulukları	Öğretmenler	Nitel Yöntem
Canaran (2017)	İngilizce Öğretmenleri İçin Bir Sürekli Mesleki Gelişim Modeli Olarak Takım Öğretimine Yeni Bir Bakış Açısı	Öğretmenler	Nitel Yöntem
Cora İnce (2007)	Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi	Öğrenciler	Tek Denekli Araştırma Yöntemleri
Gürgür (2005)	Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği ile Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi	Öğretmen ve Öğrenciler	Karma Yöntem
Gürgür ve Uzuner (2010)	Kaynaştırma Sınıfında İş birliği ile Öğretim Uygulamalarına Bakışın Fenomenolojik Analizi	Öğretmen ve Öğrenciler	Nitel Yöntem
Kayhan (2016)	Birlikte Öğretim Yaklaşımlarından Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin Kaynaştırma Ortamlarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Becerilerine Etkisi	Öğretmenler	Tek Denekli Araştırma Yöntemleri
Kayhan ve Akçamete (2018)	Birlikte Öğretim Yaklaşımı: Altı Farklı Öğretim Modeli	Öğretmen ve Öğrenciler	Derleme
Kubilay (2020)	Yönetici İle Öğretmen İşbirliği Düzeyinin Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Etkisi	Öğretmen ve Yöneticiler	Tarama Modeli
Özer (2002)	İlköğretim 4-5. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Metodunun Kullanımına Yönelik Bir Değerlendirme	Öğretmenler	Nitel Yöntem
Pürsün vd. (2021)	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ile Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Birliğine İlişkin Görüşleri	Öğretmenler	Nitel Yöntem
Vuran vd. (2017)	İşbirliği İle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Süreci: Durum Çalışması	Öğretmen ve Öğrenciler	Nitel Yöntem
Yener ve Dayı (2021)	Kaynaştırma Öğrencileri ile Çalışma Yapan Uzmanlar Arasındaki Bep Sürecindeki İş Birliğinin Uzman ve Aile Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi	Öğretmenler, Yöneticiler, psikologlar ve Aileler	Nitel Yöntem
Yıldız (1999)	İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar	Öğretmen ve Öğrenciler	Derleme

Aktan ve Budak (2021) araştırmalarında, matematik öğretiminde, takım destekli bireyselleştirme tekniği kullanımının kaynaştırma sınıflarındaki özel eğitim öğrencileri ile bu sınıflardaki diğer öğrencilere etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu üç sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenler takım destekli bireyselleştirme tekniğine yönelik öğretim uygulamasını yararlı bulmaktadırlar. Tekniğin tüm öğrenciler için uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, bu teknik özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından sosyal kabulünü sağlamaktadır.

Altun (2020) araştırmasında, iki ayrı zümreden mesleki öğrenme topluluğu kurarak, birlikte çalışma süreci sonunda mesleki gelişim ve iş birliği hakkında gruptaki gelişmeleri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, fen ve teknoloji branşından altı öğretmen ile aynı

alandan bir müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, uygulamanın öğretmenlerde bireysel sorumluluk alma becerilerini, öz farkındalıklarını, kendini geliştirmede istekliliklerini, liderlik becerilerini, öğretimle ilgili konularda eleştirel düşünebilmeyi, etkinlikleri benimsemeyi ve iş birliği içinden çalışma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma gruplarında ise kolektif sorumluluğu, farkındalığı, iletişimi, kuralları, iş birliğini ve paylaşımları geliştirdiği tespi edilmiştir.

Canaran (2017) araştırmasında, İngilizce öğretmenlerinin takım öğretimine bakış açılarını ve mesleki gelişimleri ile ihtiyaçlarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını ana dili İngilizce olmayan üç İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda takım öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarının; ders yönetimi ve öğretimi değerlendirme, öğrencilere dil becerilerinin öğretimi konularında bilgi ve beceriler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin takım öğretimine yönelik mesleki ihtiyaçlarını beş alanda karşıladığı belirlenmiştir. Bu alanlar öğreti planlama, ders yönetimi, dil becerilerinin öğretimi, mesleki gelişime ilgi, öğretmen iş birliğini geliştirmedir. Çalışmanın katılımcıları olan öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili deneyimleri olumsuz tutum ve hislerin, uygulamanın tamamlanmasıyla olumlu tutum ve hislere doğru gelişme gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Cora İnce (2007) araştırmasında, işbirlikli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış olan okuduğunu anlama öğretim programının, özel eğitim sınıflarındaki zihinsel engelli öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmasında okuduğunu anlama becerileri arasında yer alan; okuduğu metnin ilgili sorularına cevap verme, ana fikrini bulma, özetlemesini yapabilme becerilerini kazanmada etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın denekleri, araştırma için ön koşul becerilere sahip dokuz zihin engelli, 27 normal gelişim gösteren öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın deneklerini toplam 36 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan okuduğunu anlama öğretim programının zihinsel engelli öğrencilerin, önceden belirlenmiş olan alanlarda okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Gürgür (2005) araştırmasında, kaynaştırma sınıfı bulunan bir ilkokulda iş birliği ile öğretim yaklaşımının etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını, bir sınıf öğretmeni ve bir özel eğitim öğretmeni; iki özel gereksinimli öğrenci ile 33 normal gelişim gösteren öğrenci olmak üzere toplam 35 öğrenci, iki öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda iş birliği ile öğretim yaklaşımının özel gereksinimli öğrencilerin ve diğer öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişimine katkısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, iş birliği ile öğretim

yaklaşımının uygulanması ile birlikte, uygulamaya katılan sınıf ve özel eğitim öğretmeninin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gürgür ve Uzuner (2010) araştırmalarında, iş birliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı kaynaştırma sınıfında görev yapan özel ve genel eğitim öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri iş birliğine dayalı uygulamaların hazırlık aşamasına, planlama toplantılarına ve uygulama aşamasına yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını, bir genel eğitim ve bir özel eğitim öğretmeni (araştırmacı) ile biri işitme yetersizliği olan, diğeri davranış problemi olan öğrencilerle beraber toplam 35 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmeni araştırma sürecine gönüllü katılmıştır. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede sınıf uygulamalarında öğretmenin sorun yaşamadığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler planlama toplantılarını birlikte gerçekleştirmenin önemine değinmiştir. Buna rağmen öğretmenler planlama toplantılarına yeterli zaman ayırmamış ya da hangi derslerde uygulamayı gerçekleştirecekleri ile ilgili bilgi verememişlerdir. Araştırmada, uygulama sürecinde öğretmenlerin rol ve sorumlulukları gibi konularda belirsizlik olduğu görülmüştür. Araştırmada genel eğitim sınıf öğretmeni, iş birliği ile öğretim yaklaşımının öğretim modellerinin tümünün kaynaştırma sınıflarında uygulanabileceğini belirtmiştir.

Kayhan (2016) araştırmasında, birlikte öğretim yaklaşımlarından “Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin” kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinde etkililiğini incelemiştir. Öğretim aşamalarından öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları kaynaştırma sınıflarında görev yapan üç sınıf öğretmenidir. Araştırmada sonucunda; öğretmenlerle yapılan görüşmeler, sınıf gözlemleri ve gözlemci kayıtları sonucunda elde edilen verilerin analizi neticesinde söz konusu birlikte öğretim modelinin kaynaştırma sınıflarında etkili olarak kullanılabileceği belirlenmiştir.

Kayhan ve Akçamete (2018) araştırmalarında, öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini destekleyen Birlikte Öğretim Yaklaşımı Modellerini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre, Birlikte Öğretim Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen birlikte öğretim uygulamaların kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimi öğrencilerin eğitimi için uygun öğretim uyarlamalarının yapılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu modellerin birlikte öğretim yapan öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin gelişmesine katkısı olmaktadır.

Kubilay (2020) araştırmasında, öğretmenlerin ve yöneticilerin arasındaki iş birliği düzeyi ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını, devlet okullarında görev yapan 213 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, yönetici ve öğretmenler arasındaki iş birliği düzeyi ile öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada, yaşı büyük olan ve kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin yaşı küçük ve kıdem yılı düşük olan öğretmenlere göre öz-yeterlik algıları yüksektir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları ve öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Özer (2002) araştırmasında, ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda Türkçe öğretiminde, öğretmenler tarafından iş birliğine dayalı öğrenme metodunun kullanımını incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını 4 ve 5. sınıflarda görev yapan 26 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim yöntem teknikleri ile iş birliğine dayalı öğretim metodu ve kullanımı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür.

Pürsün vd. (2021) araştırmalarında, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerle özel eğitim uygulama okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliğine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını, özel eğitim uygulama okullarında çalışan sekiz öğretmen, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan dokuz öğretmen, toplamda 17 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını ve aldıkları eğitimin etkililiği yükseltmesi bakımından iş birliğini önemsemektedirler. Öğretmenlerin birbirlerini okullarında ziyaret ederek, telefonda görüşerek, toplantılar yaparak aralarındaki iş birliğini artırmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin olumsuz tutumlarının, iletişim kurmak istememelerinin; öğretmen değişikliklerinin, egoların öğretmenlerin iş birliğini olumsuz etkileyen etmenler olduğunu belirlemiştir. Diğer araştırma sonucuna göre öğretmenler arası iş birliğinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin görev paylaşımı yapılması gerekmektedir. Öğretmenler arası güven duygusunun olması, öğretim için yapılan materyal paylaşımları, yardımlaşma ve iletişim kurma gibi etkenlerin öğretmenler arasında iş birliğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Vuran vd. (2017) araştırmalarında, özel eğitim öğretmeni adaylarının "BEP Hazırlanması ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi" dersinde, iş birliği ile BEP hazırlama ve ekiple çalışma becerilerinin gelişmesi sürecini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını, zihin engellilerin eğitimi bölümü ve öğretmen adayı 100 öğrenci ile aynı bölümden üç öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, iş birliği ile çalışan ekip üyesi öğrencilerin

BEP hazırlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca BEP hazırlama sürecinde önemli bir beceri olan ekiple çalışma becerilerinin ekip üyelerinde geliştiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ekip üyesi öğretmen adaylarının ekip olarak BEP hazırlama aşamalarını takip ederek özel gereksinimli bir öğrencinin BEP'ini gereksinimlerine uygun şekilde hazırlamışlardır. Ayrıca BEP hazırlama sürecinde özel gereksinimli öğrenciye uygun öğretim uyarlamalarını da yaptıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının BEP hazırlama sürecinde birbirleriyle iş birliğine dayalı etkili bir iletişim kurdukları ve sürece istekli katıldıkları belirlenmiştir.

Yener ve Dayı (2021) araştırmalarında, kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerle çalışan uzmanların BEP hazırlama sürecinde aralarındaki iş birliğini uzmanların ve ailelerin görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı alanlardan öğretmenler, okul yöneticileri, psikologlar ve aileler olmak üzere toplam 32 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma sınıfındaki özel gereksinimli öğrencilerle devlet kurumunda çalışan ve destek eğitim hizmet kurumlarında çalışan uzmanlar arasında iş birliğinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca devlet kurumunda çalışan uzmanlar ile destek eğitim kurumlarında çalışan uzmanlar arasında da iş birliğinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

Yıldız (1999) araştırmasında, işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme gruplarında öğretmen ve öğrencilerin rollerini; öğretmenlerin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarındaki uygulama farklılıklarını belirleyerek işbirlikli öğrenmenin ve oluşturulan öğrenme gruplarının özelliklerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, işbirlikli öğrenmeyi uygularken ve grup etkinliklerini düzenlerken, ödüllendirmeye önem vermeli ve etkinlikler öğrenme gruplarına ya da öğrencilere göre yapılandırılmalıdır. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, işbirlikli öğrenme yöntemini sınıflarında uygulayacak öğretmenlerin, bu yöntemi sınıflarında daha etkili ve amacına uygun şekilde uygulayabilmeleri için işbirlikli öğrenme ile ilgili eğitim sürecinden geçirilmelerini gerektirmektedir.

2.7.2. Konu ile ilgili uluslararası alanda yapılmış araştırmalar

Araştırma konusu ile ilgili uluslararası alanda yapılan ilgili araştırmalar, araştırma yılı, konusu, katılımcı ve yöntemlerini içeren bilgiler Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4. Konu ile ilgili uluslararası alanda yapılmış araştırmaların listesi.

Araştırmacı-Yılı	Konu	Hedef Kitle	Yöntem
Anderson ve Landy (2006)	Team Teaching: Benefits and Challenges	Öğretmenler	Nitel yöntem
Austin (2001)	Teachers' Beliefs About Co-Teaching	Öğretmenler	Karma Yöntem
Cramer ve Nevin (2006)	A Mixed Methodology Analysis of Co-Teacher Assessments	Öğretmenler	Karma Yöntem
Dağlı Gökbulut (2018)	Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Birlikte Öğretim Yaklaşımının Etkililiğinin Değerlendirilmesi	Öğretmenler ve Öğrenciler	Karma Yöntem
Dağlı Gökbulut (2020)	Etkili Kaynaştırma Uygulamalarında Birlikte Öğretim Yaklaşımları: İlkokul Öğretmenleri ile Okul Yöneticilerinin Metaforik Algıları	Öğretmenler ve Okul yöneticileri	Nitel Yöntem
Dağlı Gökbulut ve Akçamete (2020)	Kaynaştırma Eğitiminde Birlikte Öğretim Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma	Öğretmenler	Nitel Yöntem
Dağlı Gökbulut vd. (2020)	Birlikte Öğretim Uygulamalarının Özel Gereksinimli İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi	Öğrenciler	Tek Denekli Araştırma Yöntemleri
Hang ve Rabren (2009)	An Examination of Co-Teaching Perspectives and Efficacy Indicators	Öğretmenler ve Öğrenciler	Karma Yöntem
Keefe vd. (2004)	The Four "Knows" of Collaborative Teaching	Öğretmenler	Tarama Modeli
Malian Ph D ve McRae (2010)	Co-Teaching Beliefs to Support Inclusive Education: Survey of Relationships between General and Special Educators in Inclusive Classes	Öğretmenler	Nitel Yöntem
Murawski ve Dieker (2004)	Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level	Öğretmenler	Tarama Modeli
Pancsofar ve Petroff (2013)	Professional Development Experiences in Co-Teaching: Associations with Teacher Confidence, Interests, and Attitudes	Öğretmenler	Nitel Yöntem
Pugach ve Wesson (1995)	Teachers' and Students' Views of Team Teaching of General Education and Learning-Disabled Students in Two Fifth-Grade Classes	Öğretmenler ve Öğrenciler	Nitel Yöntem
Rimpola (2014)	Collaborative Planning and Teacher Efficacy of High School Mathematics Co-teachers	Öğretmenler	Karma Yöntem
Scruggs vd. (2007)	Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research	Öğretmen ve Öğrenciler	Meta-Analiz
Tzivnikou (2015)	Collaboration Between General and Special Education Teachers: Developing Co-Teaching Skills in Heterogeneous Classes	Öğretmen	Ön Test-Son Test
Weiss ve Lloyd (2002)	Congruence Between Roles and Actions of Secondary Special Educators in Co-Taught and Special Education Settings	Öğretmenler	Nitel Yöntem

Anderson ve Landy (2006), takım öğretimi konusunda eğitimci olan Anderson ve Landy'nin eğitimler sonundaki deneyimlerinden yola çıkarak takım öğretiminin faydalarını ve zorluklarını aktardıkları bir çalışmadır. Araştırma sonucuna göre, takım öğretimi uygulanan

sınıflar için düzenli sınıf toplantıları yapmak önemlidir. Bununla birlikte, öğretmenler iş birlikçi bir yaklaşıma uyum sağlamak için dersi birlikte planlamaları ve sınıf yönetimi stratejilerini birlikte ayarlamaları gerektiği sonucu çıkmıştır.

Austin (2001) araştırmasında, öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamalarına yönelik algı ve inançlarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını en fazla 12. Sınıf seviyesinde, birlikte öğretim uygulamalarında görev alan 139 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre; ankete katılan ortak öğretmenlerin çoğunun ortaöğretim düzeyinde sosyal bilgiler, fen bilimleri, ingilizce/dil sanatları ve matematik derslerinde birlikte ders verdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca ankete katılan 135 öğretmenden sadece 37'si birlikte öğretim için gönüllü olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak birlikte öğretime gönüllü olarak katılım düşük çıkmıştır. Buna ek olarak özel eğitim ve genel eğitim ortak öğretmenleri arasında; genellikle birlikte iyi çalıştıkları, birbirlerine sınıfın durumu hakkında geri bildirimler verdikleri ve birlikte çalışmaktan yararlandıkları konusunda bir fikir birliği vardır. Dersi planlamak için ortak çalışan öğretmenlerin gönüllülük içinde bir araya gelmeleri gerektiği sonucu da çıkmıştır. Birlikte öğretimin, engelli öğrencilerin diğer akranları tarafından genel kabul duygusunu artırdığı sonucuna da ulaşılmıştır. Genel eğitim öğretmenin dersi planlamaktan ve öğretimi yapmaktan sorumlu olduğu, ders içeriği konusunda uzman olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma için ayrıca önemli olan, ankete katılan ve görüşülen ortak öğretmenlerin çoğunluğunun deneyim için gönüllü olmadıkları buna rağmen büyük bir yüzdesinin birlikte öğretimin değerli olduğunu düşündüklerini belirttiğinin keşfedilmesiydi.

Cramer ve Nevin (2006), birlikte öğretim yapan genel ve özel eğitimciler arasındaki ilişkiyi incelemek için bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, birlikte öğretim yapan 46 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya göre en önemli sonuç; öğretmenler tarafından bildirilen kapsayıcı eğitim uygulamaları, iş birliği ve birlikte öğretim ile ilgili olarak hazırlık eksikliğidir. Role bağlı olarak, hem genel hem de özel eğitimciler birlikte öğretime yetersiz hazırlandıklarını bildirdiler. Öğretmenlerin, birlikte öğretimle farklı bilgi ve becerileri öğrenmeye ilgili oldukları sonucuna da varılmıştır. Birlikte öğretim yapılan sınıfta olup bitenler hakkında öğretmenlerin birbirine geri bildirimde bulundukları sonucu da ortaya konulmuştur. Birlikte öğretimin, öğrencilerin ilerlemesi üzerinde olumlu bir etkiye yol açtığına dair genel bir his olduğu sonucuna varılmıştır.

Dağlı Gökbulut (2018) araştırmasında birlikte öğretim modellerinden biri olan “Bir Öğretmen Bir Yardımcı Modelinin” okuduğunu anlamada zorluk yaşayan özel gereksinimli

öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını bir sınıf öğretmeni ve bir özel eğitim öğretmeni (araştırmacı) ile okuduğunu anlama güçlüğü olan üç öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, birlikte öğretim modeli uygulanmadan önce yapılan planlamalarda, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğretim uyarlamaları yapmadıklarını ve öğrenmelerini kolaylaştırıcı yöntemleri kullanmadıklarını belirlemiştir. Birlikte Öğretim Modelinin uygulanması aşamasında öğretmenlerin öğretimi planlama ve hazırlık boyutlarında, bireysel farklılıklara karşı farkındalıklarının arttığı ve özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurarak bireysel farklılıklarına uygun öğretimde uyarlamalar yaptıkları ve öğrenmesini destekleyen yöntemleri kullanarak daha etkili planlama yaptıkları gözlemlenmiştir. Uyarlamaları, planlamayı ve rol dağılımını belirlemek için birlikte öğretim yapacak öğretmenlerin hazırlık toplantılarına yer verdikleri görülmüştür. Birlikte öğretim yapan öğretmenlerden sınıf öğretmenin öğretimsel uyarlama olarak sınıfın fiziki düzeninde uyarlamalar yaptığı gözlemlenmiştir. Özel eğitim öğretmenin ise öğretimsel uyarlama olarak teknoloji desteğinden faydalandığı sonucu çıkmıştır. Öğretmenler sınıflarında uyguladıkları Birlikte Öğretim Modelinin verimli ve başarılı bir model olduğunu ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Birlikte öğretim uygulaması sonrasında yapılan sistematik ölçümler sonucunda, okuduğunu anlamada öğrenci başarılarının sistematik olarak arttığı gözlemlenmiştir.

Dağlı Gökbulut (2020) araştırmasında, kaynaştırma sınıflarında gerçekleştirilen birlikte öğretim uygulamalarına yönelik ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin metaforik algılarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları, 70 öğretmen ve 20 okul yöneticisi olmak üzere toplam 90 kişidir. Araştırma sonunda, araştırmanın katılımcıları soyut kavramlar, mekanlar ve araç-gereç/şey olmak üzere metaforik algılarla ilgili üç kavramsal kategori geliştirmişlerdir. Geliştirilen bu kategorilerde öğretmenlerin metaforik algılarının, okul yöneticilerine kıyasla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem öğretmen hem de yönetici grubunda genellikle paylaşma, birlikte gerçekleştirme ve yardımlaşma kategorilerinde benzetmelerin daha yoğun olduğu sonucuna varılmıştır.

Dağlı Gökbulut ve Akçamete (2020) araştırmalarında, sınıf ve özel eğitim öğretmenin, gerçekleştirdikleri birlikte öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını bir sınıf, bir özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre birlikte öğretimi uygulayan öğretmenler eğitimin içeriğini bireysel farklılıklara

göre uyarlayarak, destekleyici teknoloji kullanarak öğrencilerin etkili öğrenmelerini güçlendirmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha iyi tespit edebilecekleri değerlendirme tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Birlikte öğretim uygulamalarında öğretmenlerin rol ve sorumlulukları paylaşarak etkili sınıf yönetimi gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler; sınıf içindeki iş yüklerinin azaldığını ve daha az zorlandıklarını, derslerde özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için zaman ayırabildiklerini belirtmişlerdir. Birlikte öğretim uygulamalarının mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler diğer derslerde de birlikte öğretim uygulamalarını sürdürmek istediklerini belirtmişlerdir.

Dağlı Gökbulut vd. (2020) araştırmalarında, Birlikte Öğretim Modellerinden “Bir Öğretmen Bir Yardımcı” modelinin bir ilkokulun 2. sınıfında bulunan ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın deneklerini öğrenme güçlüğü tanısı almış 3 erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde Birlikte Öğretim Modellerinden olan “Bir Öğretmen Bir Yardımcı Modelinin” etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hang ve Rabren (2009) çalışmalarında, öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte öğretime bakış açılarını ve birlikte öğretim yaklaşımının etkinliğini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını 45 yardımcı öğretmen ile 58 engelli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, engelli öğrenciler ve öğretmenler birlikte öğretim konusunda olumlu bakış açıları bildirmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucuna göre birlikte öğretim, genel eğitim sınıflarında engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için etkili bir öğretim sağlama seçeneği olarak görünmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin öncelikle birlikte öğretilen sınıfta engelli öğrencilere destek sağlamaktan sorumlu oldukları sonucu çıkmıştır. Öğretmenler, birlikte öğrettikleri yıl boyunca öğrencilerin akademik performanslarını geliştirdiklerini algılamışlardır. Bu çalışmanın sonuçları; birlikte öğretim uygulanan sınıflarda, öğrencilerin okuma ve matematikte, birlikte öğretim uygulanmayan yıldan daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmada beklenmeyen tek sonuç, birlikte öğretim uygulanan yılda öğrenci devamsızlıklarının artmış olmasıdır.

Keefe vd. (2004) araştırmalarında, başarılı bir biçimde birlikte öğretim yapacak öğretmenlerin birlikte öğretirken nelere dikkat etmeleri gerektiğini, nelerin gerekli olduğunu ve birlikte öğretimin zorluklarını açıklamıştır. Araştırma sonucuna göre birlikte öğretim

yapacak öğretmenlerin kendilerini, birlikte öğretim yapacakları öğretmeni, öğrencilerini ve öğretimde kullanılacak materyaller ile öğretim yöntemlerini çok iyi tanımaları gerektiği vurgulanmıştır. Birlikte öğretim yapacak öğretmenlerin, öğrencilerin etkili öğrenmeleri için dersi önceden çok iyi planlamaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

Malian Ph D ve McRae (2010) araştırmalarında, kaynaştırma sınıflarında birlikte öğretim yapan genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki ilişkileri inceleyerek; öğretmenlerin birlikte öğretime karşı yaklaşımlarını, kişisel özelliklerini ve birlikte öğretimin etkililiği hakkında algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını birlikte öğretim sınıflarında görev yapan 290 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre genel ve özel eğitimciler arasında bildirilen inançlar ve öğretim yaklaşımları ile kişisel özellikleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Genel eğitim öğretmenleri sadece öğretime odaklanırken, özel eğitim öğretmenlerinin farklı ihtiyaçları karşılamak için öğretimi farklılaştırmak istedikleri sonucu çıkmıştır. Araştırmadan çıkan diğer bir sonuca göre, öğretmenler özel gereksinimli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrenciler için birlikte öğretimin etkili bir yaklaşım olduğunu bildirmiştir.

Murawski ve Dieker (2004) araştırmalarında, birlikte öğretim yapacak öğretmenlerin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında dikkat edecekleri hususlar ile yardımcı öğretmenlerin rollerini incelemiştir. Araştırma sonucunda; birlikte öğretim yapmadan önce literatürü gözden geçirmenin, yardımcı öğretmenle uyum içinde çalışabilmenin, öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlamak için dersi önceden planlamasının önemli olduğu ve bu planlama için ayrıca zaman ayrılması gerektiği belirlenmiştir. Her ders için ortalama 10 dakika planlama süresinin gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada, lider öğretmen tarafından yardımcı öğretmene isteği dışında verilen görevlerin onu gölgede bırakabileceği ve tecridine neden olabileceği belirtilmiştir.

Pancsofar ve Petroff (2013) araştırmalarında, öğretmenlerin birlikte öğretimle ilgili hizmet içi eğitimin alma durumlarına göre; ilgi alanları ve güvenleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını daha önce birlikte öğretime katılıp katılmadığına bakılmaksızın seçilen, 129 genel ve özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, birlikte eğitime daha önce katılma imkânı bulmuş öğretmenler birlikte öğretim uygulamalarına daha fazla güvenmektedirler. Ayrıca araştırmada daha önce birlikte öğretimle ilgili daha fazla hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin, daha az hizmet içi eğitim almış öğretmenlere göre birlikte öğretime karşı daha ilgili oldukları ve daha olumlu tutum

sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer sonucuna göre, özel eğitim öğretmenleri genel eğitim öğretmenlerine göre birlikte öğretime karşı daha ilgilidir ve daha fazla güven duymaktadırlar.

Pugach ve Wesson (1995) araştırmalarında, genel eğitim öğrencileri ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin takım öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını, öğrenme güçlüğü tanısı almış dokuz öğrenci ile normal gelişim gösteren dokuz öğrenci oluşturmaktadır. Toplam 18 öğrenci katılımcı olarak yer almaktadır. Araştırmanın diğer katılımcılarını iki genel eğitim öğretmeni ile bir özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam üç öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler birlikte öğretim grubuna katılmaktan hoşlanmaktadırlar ve yardım için normal sınıftan alınmayı sorun olarak görmemektedirler. Öğretmenler, zenginleşmeye ihtiyaç duyan öğrenciler de dâhil olmak üzere neredeyse tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladıklarından emin olduklarını bildirdiler. Araştırma sonucuna göre, işbirlikçi takım öğretimi, geleneksel ve telafi edici eğitim modellerine önemli bir alternatif sunmaktadır.

Rimpola (2014) araştırmasında, lise düzeyinde çalışan matematik ve özel eğitim yardımcı öğretmenlerinin iş birlikçi planlamaları ile öğretmen etkinliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 77 lise matematik öğretmeni ve 15 özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 92 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, planlanan iş birlikçi planlama süresinin matematik öğretimi etkinliğine etkisi incelendiğinde, haftada planlanan iş birlikçi planlama süresi dikkate alındığında matematik ve özel eğitim yardımcı öğretmenleri arasında öğretmen etkinliğinde fark yaratmadığı görülmüştür.

Scruggs vd. (2007) araştırmalarında, birlikte öğretimi uygulayan genel ve özel eğitim öğretmenlerinin rollerinin neler olduğunu, birlikte öğretimin sağladığı faydaları, birlikte öğretimde öğretmenlerin ihtiyaçlarının neler olduğunu, birlikte öğretim yapılan sınıflarda öğretimin nasıl yapıldığını incelemişlerdir. Bu meta-analiz araştırmada 32 özgün nitel araştırma incelenmiştir. Yapılan meta-analiz araştırma sonucuna göre, Birlikte Öğretim Modellerinden “Bir Öğretmen Bir Yardımcı Modeli” birlikte öğretimde en fazla kullanılan öğretim modeli olmuştur. Araştırma sonucuna göre, genel eğitim öğretmenlerinin rolleri öğretime lider etmek ve öğretimi yapmakken; özel eğitim öğretmenin görevi sınıfı gözlemlemek, öğrencilere bireysel olarak yardım etmek, yaşanan problem davranışlara müdahale etmek ve genel eğitim öğretmenine yardımcı olmaktır. Araştırmanın diğer sonucuna göre, birlikte öğretimde en önemli ihtiyaçlar; okul idaresinin desteği, öğretmenlerin birlikte öğretime gönüllü katılımı,

birlikte öğretimi planlamak için yeterli zaman ve birlikte öğretim ile ilgili öğretmenlerin eğitimidir. Birlikte öğretimin faydaları konusunda ise; birlikte öğretimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı, öğrenciler arası iş birliğini artırdığı, akran öğretimini desteklediği ve engelli öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağladığı sonucuna varılmıştır.

Tzivinikou (2015) araştırmasında, birlikte öğretim yapan genel ve özel eğitim öğretmenlerinin rollerinin neler olduğunu, aralarındaki iş birliği becerilerini ve etkili öğretim becerilerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını birlikte öğretim yapan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise en az bir özel gereksinimli öğrencisi bulunan ve birlikte öğretim uygulanan 15 sınıftan; öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu ya da davranış problemi olan 15 özel gereksinimli öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre birlikte öğretim konusunda verilen hizmet içi eğitim sonrasında öğretmenler arasında iş birliği becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin eğitim sonrasında rol ve sorumlulukları daha fazla paylaşmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenler hizmet içi eğitimden sonra, daha az tercih edilen ve uygulama açısından daha zor bir öğretim modeli olan “Takım Öğretim Modelini” uygulamayı tercih etmeye başlamışlardır.

Weiss ve Lloyd (2002) araştırmalarında, birlikte öğretim uygulanan sınıflarda ya da özel eğitim sınıflarında ikinci öğretmen olarak bulunan özel eğitim öğretmenlerinin birlikte öğretim ve özel eğitim sınıfındaki rol ve sorumluluklarını, bu iki farklı öğretim ortamında değişen rol ve sorumluluklarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını altı özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre birlikte öğretilen dersler sırasında, özel eğitim öğretmeni genel eğitim sınıfındaki öğrencilere destek sağlayabilir, aynı içeriği ayrı bir sınıfta öğretebilir, içeriğin ayrı bir bölümünü aynı sınıfta öğretebilir veya genel eğitim öğretmeniyle takım olarak öğretebilir. Ayrıca özel eğitim öğretmenleri, birlikte öğretim yapılan sınıfta genel eğitim öğretmenini içerik uzmanı; kendilerini ise yardımcı öğretmen olarak görmüşlerdir. Araştırmanın diğer sonucuna göre, özel eğitim öğretmenleri özel eğitim sınıflarında öğretim, değerlendirme ve geri bildirim kontrol eden tek öğretmen rolünü üstlenmişlerdir. Birlikte öğretim yapılan sınıflar ile özel eğitim sınıflarında, özel eğitim öğretmenlerinin rollerinin değişebildiği sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde; araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında alt başlıklar halinde bilgiler yer almaktadır

3.1. Araştırmanın Modeli

2021-2022 eğitim öğretim yılında devlet okullarında görev yapan özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırma nicel olarak desenlenmiştir. Betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Alan yazında nicel yöntem, sayısal veya ampirik yaklaşım olarak da adlandırılmaktadır. Sosyal bilimler, 20. yüzyılın başlarında şekillenmeye başlamıştır. Niceliksel yaklaşım, sosyal bilimlerin bu yüzyılda şekillenmesiyle birlikte, fen bilimleri alanlarında kullanılmakta olan araştırma ve veri toplama yöntemlerinin sosyal bilimlere uyarlanmasıyla oluşmuştur. Niceliksel yaklaşımda bilimle ilgili olanla, bilim dışı olan kesin sınırlarla birbirinden ayrılmalıdır. Yani niceliksel yaklaşım bilimsel olan nesnel gerçeklerle ilgilenmelidir. Bilim dışının öznel gerçekliklerle ilgilendiği öne sürülmektedir. Nesnel gerçekliğin, değer yargılardan ve kişisel yorumlardan uzak durması gerekir. Kısaca bağımsız olarak yapılan gözlem ya da ölçümlerden elde edilen verilerle ilgilenir. Bu nedenle, niceliksel bir araştırma yapan araştırmacılar, araştırma sürecinde topladıkları verilere ve toplanan verilerin analizinde kendi değer yargıları ile kişisel yorumlarını katmamalıdır (Kırcaali-İftar, 1999).

Nicel araştırmalar mutlak ve genellenebilir sonuçların ortaya konulduğu, sayısal verilerin kullanıldığı araştırmalardır. Nicel araştırmalarda elde edilecek veriler sayısal olarak toplanır. Elde edilen verilerin analizleri yapılırken istatistiksel yöntemler kullanılmak zorundadır. Veri analizleri neticesinde ulaşılan sonuçların da kesin olduğu kabul edilir. Eğer bir araştırmada betimlemeler ve genellemeler olacaksa yapılacak araştırma nicel araştırmaya uygundur. Nicel araştırmalarda çok sık kullanılan deneyler ve anketler, başlıca veri toplama teknikleridir. Nicel araştırmaların dikkatli, sistematik ve her aşamasının önceden planlanmış olması gerekir. Bu nedenle, araştırma sonucunda genellemeler yapabilmek için örneklem geniş tutulmalı ayrıca veri toplama araçları yapılandırılmış olmalıdır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Nicel yöntemle yapılan araştırmanın hipotezlere dayandırılması ve hipotezlerinin test edilmesi, nicel araştırmaların en belirgin özelliklerindendir (Ekiz, 2003). Nicel olarak desenlenmiş araştırmalar; ortaya koyulan hipotezleri doğrulamak için evrenden elde edilen örneklem

sayısal verileri toplar. Toplanan veriler aracılığıyla toplumsal olaylar ve kavramlar arasındaki ilişkilerin neden ve sonuçlarını ortaya çıkarır. Nicel araştırmalar, elde edilen verileri istatistiksel olarak analiz eden ve elde edilen bulguları genelleyen araştırmalardır (Şavran, 2012).

Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirleyecek olan bu araştırma desenlenirken özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin mevcut durumlarına etkide ve müdahalede bulunulmadan mevcut durumun betimlemesi yapılmıştır. Betimsel araştırmalar objeleri, olayları, kurumları, varlıkları ve başka çeşitli alanları açıklamaya ve betimlemeye çalışırlar. Özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada betimsel araştırma özelliği taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, araştırma katılımcılarının bir konuyla ilgili görüş, inanç, kaygı, tutum, ilgi ve beceri yönelimlerini ya da özelliklerini belirlendiği bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2019; Karasar, 2015). Tarama modeline göre desenlenen araştırmalar, geçmişte var olan ve günümüzde halen varlığını sürdüren durumları hiçbir müdahalede bulunmadan, olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. Tarama modelinde yapılmış araştırmalar; araştırmaya konu olan durumları, kişileri veya objeleri bulundukları mevcut koşullara müdahalede bulunmadan betimlemeye çalışılır (Karasar, 2015).

Bu araştırma genel tarama modellerinden tekil tarama modelinde yapılmıştır. Literatürde, genel tarama modelinin iki temel türden oluştuğu görülmektedir. Bu temel modeller, ilişkisel tarama ve tekil tarama modelleridir (Büyüköztürk, 2011; Karasar, 2015). Tekil tarama modelleri, değişkenlerin tür veya miktar olarak tek tek oluşumlarının incelenmesini ve betimlenmesini amaçlayan modellerdir (Karasar, 2015). Tekil tarama modelleri, araştırılan konularla ilgili anlık durum saptamalarının yapılabilmesine imkân sağlar. Tekil tarama modelleri, kesitsel araştırmalar ve izleme araştırmaları olmak üzere iki türden oluşmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Literatür tarama sonucuna göre bu araştırmanın amaçlarına en uygun olan araştırma modeli, tekli kesit alma tarama modelidir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 118 özel eğitim öğretmeni, 86 sınıf öğretmeni ve 80 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 284 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden biri olan amaçsal örneklem yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2019), Amaçsal Örneklem Yöntemini, araştırmanın amacına

bağlı olarak bilgi bakımından zengin durumların seçilmesi ve seçilen durumların derinlemesine araştırılması olarak tanımlamıştır. Araştırmacı tarafından hazırlana “Öğretmen Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilen, katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş türü ile ilgili tanılayıcı özellikleri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların tanılayıcı özelliklere göre dağılımı.

Değişkenler	Alt Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	191	67,3
	Erkek	93	32,7
Mesleki Kıdem (Yıl)	0-5	48	16,9
	6-10	109	38,4
	11-15	74	26,1
	16-20	23	8,1
	20+	30	10,6
Eğitim Düzeyi	Lisans	254	89,4
	Yüksek lisans	30	10,6
Branş	Özel Eğitim Öğretmeni	118	41,5
	Sınıf Öğretmeni	86	30,3
	Okul Öncesi Öğretmeni	80	28,2

Katılımcıların %67,3’ünün kadın, %32,7’sinin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük bir oranı (%38,4) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahiptir. Lisans mezunu katılımcıların oranı %89,4’tür. Katılımcıların %41,5’i özel eğitim, %30,3’ü sınıf ve %28,2’si okul öncesi öğretmendir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Bilgi Formu, Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği ve Anketi” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçları ve geliştirme aşamaları hakkında bilgiler, izleyen alt başlıklarda yer almaktadır.

3.3.1. Öğretmen Bilgi Formu

Öğretmen bilgi formu, araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcı özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Hazırlanan form aracılığıyla öğretmenlerin; cinsiyeti, mesleki kıdemi, eğitim düzeyleri, çalıştıkları branş türleri değişkenleri ile hangi dersler için ikinci öğretmene ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

3.3.2. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği

Ölçeğin araştırmacı tarafından geliştirilmesi süreci hakkındaki bilgilere Tablo 3.2’de ve izleyen başlıklarda yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğini geliştirmede izlenen aşamalar.

Aşamalar	
Aşama 1	İhtiyacın Belirlenmesi
Aşama 2	Literatür Taraması ve Madde Havuzunun Oluşturulması
Aşama 3	Hedef Kitleyle Görüşme ve Uzman Görüşüne Başvurma
Aşama 4	Ölçek Maddelerinin Oluşturulması
Aşama 5	Pilot Uygulama Yapma
Aşama 6	Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Aşama 1. İhtiyacın belirlenmesi

Ölçek geliştirme çalışmalarında, öncelikle neden bir ölçek geliştirmeye ihtiyaç duyulduğunun belirtilmesi gerekir. İhtiyaç belirlendikten sonra geliştirilecek ölçeğin hangi ihtiyacı karşılayacağı saptanmalıdır (Seçer, 2015: 48). Literatür araştırmaları sonucunda, özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik bir ölçeğe rastlanmamıştır. Özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla ölçek geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Öncelikle birlikte öğretimle ilgili kitap, dergi, makale, tez gibi kaynaklar araştırılarak, ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Sonrasında bir deneme ölçeği hazırlanarak öğretmenler ile uzmanların ölçekle ilgili görüşleri alınmıştır. İzleyen başlıklarda ölçek geliştirme sürecine ilişkin ayrıntılı olarak bilgi verilmiştir.

Aşama 2. Literatür taraması ve madde havuzunun oluşturulması

Ölçek geliştirme sürecinde, ölçülmek istenilen niteliğe ilişkin konulara hâkim olmak amacıyla araştırmacı literatür taraması yapmıştır. Araştırmacı tarafından ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle literatür incelenmiş; birlikte öğretim ve öğretmenler arası iş birliği üzerine yapılmış tez, makale, kitap, mevzuat ve dergiler incelenmiştir. Literatürde olan benzer ölçek çalışmaları incelenmiş ve bu incelemelerden yola çıkarak 36 maddelik bir deneme ölçeği oluşturulmuştur.

Aşama 3. Hedef kitleyle görüşme ve uzman görüşüne başvurma

Geliştirilmiş olan deneme ölçeği ile ilgili bir özel eğitim öğretmeni, bir sınıf öğretmeni ve bir okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam üç öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşme tekniği olarak yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılandırılmamış görüşmelerde konuşulacak konu önceden belirlenmiş olsa da önceden hazırlanmış belli bir soru formu yoktur. Görüşme daha çok doğal akış halinde ilerler bu nedenle görüşmecinin görüşülecek konuya çok iyi hâkim olması ve görüşmedeki gelişmelere göre yeni sorular düşünmesi ve yöneltmesi gerekir. Yapılandırılmamış görüşme, görüşmeciye hareket ve yargı serbestliği veren; görüşmecinin, katılımcının kişisel görüş ve yargılarının temeline inmesine imkân veren esnek bir görüşme tekniğidir (Karasar, 2015).

Ölçek maddeleri hakkında uzman görüşü almak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan “Uzman Görüş Formu” kullanılarak dört alan uzmanının da görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen görüşmeleri ile uzman görüşlerinden neticesinde elde edilmiş olan verilerin değerlendirilmesinde, veri analizi yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği; elde edilen verilerden konunun içeriğine ilişkin genellenebilir, tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlara ulaşmak için kullanılan nitel araştırma tekniğidir (Krippendorff, 2018). İçerik analizinde, araştırmadan elde edilen verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmak temel amaçtır. Betimsel analiz ile özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizi ile daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel analiz ile fark edilemeyen kavram ve temalar içerik analizi sonucunda keşfedilir. Betimsel analiz; önceden belirlenmiş konuya bağlı olarak elde edilen nitel verilerin işlenmesi, araştırma bulgularının tanımlanması, tanımlanan bulguların yorumlanması ve yorumlanan bulgularla sonuca ulaşılması adımlarını içeren bir veri analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesidir. Sonrasında bir araya getirilen verilerin okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenmiş olan temaların altına yerleştirilir. İçerik analizinde ise elde edilen verilerden kodlara ait alt tema ya da temalar çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Tablo 3.3. Katılımcılara ilişkin bilgiler.

Çalışma	Uygulama	İstatistiksel İşlem	Çalışma Grubu
Birinci Çalışma	Öğretmenlerle Görüşme (36 Madde)	İçerik Analizi	<u>A Grubu</u> N= 3 Katılımcı 3 Kadın 1 Özel Eğitim Öğretmeni 1 Sınıf Öğretmeni 1 Okul Öncesi Öğretmeni Yaş Ortalaması= 36,6
İkinci Çalışma	Uzman Görüşü (40 Madde)	İçerik Analizi	<u>B Grubu</u> N= 4 Katılımcı 2 Erkek 2 Kadın 4 Alan Uzmanı Yaş Ortalaması= 34,25

Aşama 4. Ölçek maddelerinin oluşturulması

Geliştirilmiş olan deneme ölçeği ile ilgili üç öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı, görüşülecek öğretmenleri belirlemiş ve öğretmenlerle iletişime geçerek görüşme yerini ve zamanını görüşmeden önce ayarlamıştır. Görüşmeler birer hafta arayla yapılmıştır. Araştırmacı, görüşme esnasında görüşülen öğretmenden izin alarak ses kayıt cihazı kullanmıştır. Daha sonra ses kayıtları dinlenerek görüşmeler “Microsoft Office Word” programına aktarılmış ve görüşme formu haline getirilmiştir. Öğretmenler, görüşmelerde ölçek maddelerine katkı sağlayabilecek şu cevapları vermişlerdir:

Sınıf öğretmeni “Birlikte öğretimde ikinci öğretmenin sağladığı en büyük fayda öğretmenlerin zamanı daha verimli ve etkili kullanmalarını sağlamasıdır. Birlikte öğretim uygulanacak sınıflarda akademik beceri gerektiren derslerde sınıf kolay öğrenen ve geç öğrenen olarak iki gruba ayrılmalıdır. Sosyal beceri gerektiren derslerde sınıf gruplara ayrılmamalıdır. Özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda akademik beceri gerektiren dersler için okulda her zaman ikinci öğretmen bulunmalıdır. Birlikte öğretimin özel gereksinimli öğrencinin akranlarından ayrıştırılmadan eğitim almasını ve akran öğretimiyle desteklenmesini sağlar.” cevaplarını vermiştir. Okul öncesi öğretmeni “Birlikte öğretim akademik beceri gerektirmeyen dersler için faydalı olabilir. Birlikte öğretim özel gereksinimli öğrenciyi akranlarından ayrıştırmaz. MEB birlikte öğretim yapacak öğretmenlere birlikte öğretim konusunda hizmet içi eğitim vermelidir.” cevaplarını vermiştir. Özel eğitim öğretmeni “Birlikte öğretimin sağladığı en önemli faydalar; kendini bir alanda eksik hissedenden öğretmen ikinci öğretmenden yardım alır, yeni öğretim yöntem ve teknikleri öğrenir ve ikinci öğretmen öğretmenin iş yükünü azaltır.

Özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda yardıma ihtiyaç duyan bütün öğretmenler için ve psikolojik bozukluğu olan ya da travmatik olay yaşamış öğrencilerin bulunduğu sınıflar için okulda ikinci öğretmen kesinlikle bulunmalıdır. Birlikte öğretim, diğer destek eğitim hizmetlerine kıyasla kaynaştırma uygulamalarına daha fazla destek sağlar ancak özel gereksinimli öğrenciye Türkçe, matematik gibi akademik beceri gerektiren derslerin öğretiminde destek eğitim odası kadar etkili olmayabilir” cevaplarını vermiştir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ölçeğe sekiz yeni madde eklenmiş, ölçekten dört madde çıkarılmış, ölçekteki bir madde ise değiştirilmiştir. Sonuç olarak öğretmen görüşmelerinden etkilenen ölçekteki madde sayısı 13 olmuştur. Deneme ölçeğindeki madde sayısı 36’yken, öğretmen görüşmeleri sonucunda ölçekteki toplam madde sayısı 40 olmuştur.

Öğretmen görüşmeleri neticesinde ölçekte yapılan son değişikliklerden sonra ölçek maddeleri hakkında uzman görüşü almak üzere araştırmacı tarafından “Uzman Görüş Formu” hazırlanmıştır. Ölçekteki 40 maddenin tamamında “Uygun, Uygun Değil, Açıklama ve Öneri” bölümleri ölçekte yer almıştır. Özel eğitim alanında doktora yapan dört uzmana “Uzman Görüş Formu” elden teslim edilmiştir. Uzmanlar formu inceledikten sonra görüşlerini içeren formları araştırmacıya ulaştırmıştır. Uzmanların üç tanesi ölçekteki tüm maddelerin uygun olduğunu, bir uzman ise ölçekteki 5 maddenin değiştirilmesi ve ölçeğe 2 maddenin eklenmesi gerektiği yönünde formda görüş belirtmişlerdir.

Uzman ölçekteki 8, 11, 14, 34 ve 35. Maddeler için görüşte bulunmuştur. Uzman ölçekteki iki madde için, (8. Özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, sınıf homojen olabilir, gruplara ayrılmayabilir. 11. Özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, sınıf heterojen yapıda küçük gruplara ayrılabilir.) “Bir maddede iki ibare olması uygun değildir, bir ifade çıkarılarak (homojen ve heterojen ifadeleri) tek ifade kalabilir.” önerisinde bulunmuştur. Ölçekteki diğer bir iki madde için (14. Her iki öğretmen de derse eşit şekilde hazırlanabilir ve ders içeriği hakkında eşit bilgiye sahip olabilir. 34. Psikolojik bozukluğu olan ya da Travmatik olay yaşamış öğrenciler için ikinci öğretmenin okul programında yer almasına ihtiyaç vardır.) “Ölçek maddelerinde bir maddede iki farklı ifadenin yer alması uygun değildir.” görüşünde bulunmuştur. İki ifadeden birinin (derse eşit şekilde hazırlanma ya da ders içeriği hakkında eşit bilgiye sahip olma, psikolojik bozukluk ya da travmatik olay yaşamış öğrenci) maddeden çıkarılması önerisinde bulunmuştur. Son olarak ölçekteki diğer bir madde için, (35. Birlikte öğretim uygulanan sınıfta; destek eğitim odasına kıyasla öğretmenin dersi planlaması,

uygulaması ve değerlendirmesi kolaydır.) “Ölçek maddelerinde farklı ifadelerin bulunması uygun değildir.” yönünde görüşte bulunmuştur. Ölçekteki farklı ifadelerin (...dersi planlama, ...dersi uygulama, ...dersi değerlendirme) ayrılarak ayrı üç madde olarak ölçekte yer almasını önermiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra yapılan analizler neticesinde ölçekteki 5 maddenin değiştirilmesine ve ölçeğe 2 madde eklenmesine gerek duyulduğu belirlenmiştir. Uzman görüşleri neticesinde ölçekte yapılan son değişikliklerle, ölçekteki toplam madde sayısı 40’den 42 olmuştur.

Aşama 5. Pilot uygulama yapma

Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan özel eğitim, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin ve alan uzmanlarının görüşü ile araştırmacının analizleri sonucunda hazırlanan 43 maddelik ölçeğin pilot çalışması devlet okullarında görev yapan 30 öğretmenle yapılmıştır. Yapılmanın pilot uygulama neticesinde ölçeğin uygulanmasında herhangi bir sorun olmayacağı anlaşılmıştır. Ölçek maddelerinin, araştırmanın katılımcıları tarafından anlaşılması ve planlanan cevaplanma süresinde tamamlanması açısından herhangi bir aksaklık olmadığı görülmüştür.

Aşama 6. Geçerlilik ve güvenirlik çalışması

Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması toplam 284 öğretmenle yapılmıştır. Araştırma kapsamında, Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinin yapı geçerliği iki adımda incelenmiştir. Birinci adımda açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu sayede, ölçeğin faktör yapısı keşfedilmiştir. İkinci adımda ise doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu bağlamda, ölçme aracının keşfedilen faktör yapısının toplanan verilerle hangi düzeyde uyumlu olduğu incelenmiştir. Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda ölçekten 15 madde çıkarılmış ve son durumda ölçekteki toplam madde sayısı 27 olmuştur.

Örneklemin yeterli olması faktör analizi için önemli bir varsayımdır. Bu varsayımı test etmek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri hesaplanmıştır. 0,70 ve daha büyük KMO değerleri örneklem sayısının faktör analizi için yeterli olduğu işaret etmektedir (Field, 2013). Örneklemin faktör analizi için yeterli olduğu gözlenmiştir (KMO=0,89). Faktör analizi için bir diğer varsayımın verilerin faktörleşmeye uygun olmasıdır. Bartlett’s Küresellik Testi uygulanarak bu varsayım test edilebilir. Hesaplanan ki-kare değerinin anlamlı çıkması verilerin

faktör analizine uygun olduğunu işaret etmektedir (Can, 2018). Elde edilen sonuçlar toplanan verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (Ki-kare (Sd=861)=7446,36; $p<0,001$). Tablo 3.4’te KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.4. KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliği Testi		0,89
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	7446,36
	Sd	861
	p	<0,001

Faktör çıkarma yöntemlerinden biri olan Temel Bileşenler Analizi Yöntemi kullanılmıştır. Bu teknik her bir bileşen için maksimum varyansı çıkartma olanağı sunmaktadır. 0,40 değeri faktör yükleri için kesim noktası olarak atanmıştır (Comrey ve Lee, 1992). Faktör analizi sonuçlarına göre öz-değeri birin üzerinde altı faktör oluşmuştur. Öz-değer faktör grafiğinde altıncı faktörden sonra eğimin belirgin bir şekilde azaldığı, yedinci ve sonraki faktörlerin öz-değerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bilgiler, ölçek maddelerinin altı faktörde toplanma eğiliminde olduğunu işaret etmektedir. Bir sonraki adımda, çıkarılacak faktör sayısı altı olarak tayin edilmiş ve faktör analizi tekrarlanmıştır. Faktör yükü kesim noktasının altında kalan (BÖTM1, BÖTM3, EİM56) ve birden çok faktörde yüklenen (BÖTM6, BÖTM8, FM35, FM36, FM37, İÖM38, İÖM41, İÖM43, İÖM44, İÖM45, İÖM46, EİM55), binişik maddeler, ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 27 madde ve bu maddelerin faktör yükleri Tablo 3.5’te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği maddelerine ait faktör yükleri.

Madde	Faktör						Öz-Değer	Açıklanan Varyans (%)
	1	2	3	4	5	6		
FM33	0,84	0,06	0,14	0,03	0,05	0,06	8,24	30,52
FM32	0,82	0,16	0,06	0,03	0,05	0,06		
FM29	0,81	0,20	0,10	0,10	0,06	0,00		
FM30	0,75	0,01	0,24	0,17	0,04	0,18		
FM34	0,73	0,15	-0,02	0,04	0,11	0,12		
FM31	0,72	0,26	0,07	0,08	0,01	0,06		
FM28	0,70	0,21	-0,03	0,19	0,19	0,04		
EİM54	0,25	0,81	0,14	0,06	0,09	0,10	3,09	11,42
EİM52	0,21	0,78	0,22	0,08	0,08	0,07		
EİM51	0,19	0,78	0,19	0,07	0,11	0,18		
EİM57	0,16	0,76	0,16	0,12	0,07	0,10		
EİM53	0,17	0,65	0,31	0,10	0,04	0,16		
EİM48	0,09	0,15	0,91	0,03	0,11	0,06		
EİM49	0,10	0,24	0,86	0,06	0,12	0,10		
EİM47	0,07	0,18	0,86	-0,02	0,11	0,11	2,33	8,64
EİM50	0,16	0,28	0,79	0,02	0,08	0,09		
İÖM42	0,09	0,01	0,04	0,91	0,02	-0,02		
İÖM40	0,16	0,13	0,00	0,89	0,06	0,04	2,16	7,99
İÖM39	0,19	0,19	0,04	0,86	0,11	0,04		
BÖTM7	0,03	0,05	0,13	-0,02	0,78	0,12		
BÖTM4	0,08	0,23	0,04	0,00	0,75	0,12	1,69	6,26
BÖTM2	0,12	-0,02	0,17	0,12	0,72	0,17		
BÖTM5	0,11	0,05	0,03	0,08	0,71	0,12		
BÖTM10	0,09	0,08	0,07	-0,08	0,13	0,82	1,38	5,10
BÖTM9	0,06	0,14	0,06	-0,06	0,16	0,79		
BÖTM11	0,07	0,07	0,12	0,08	0,25	0,74		
BÖTM12	0,21	0,26	0,13	0,20	0,04	0,56		

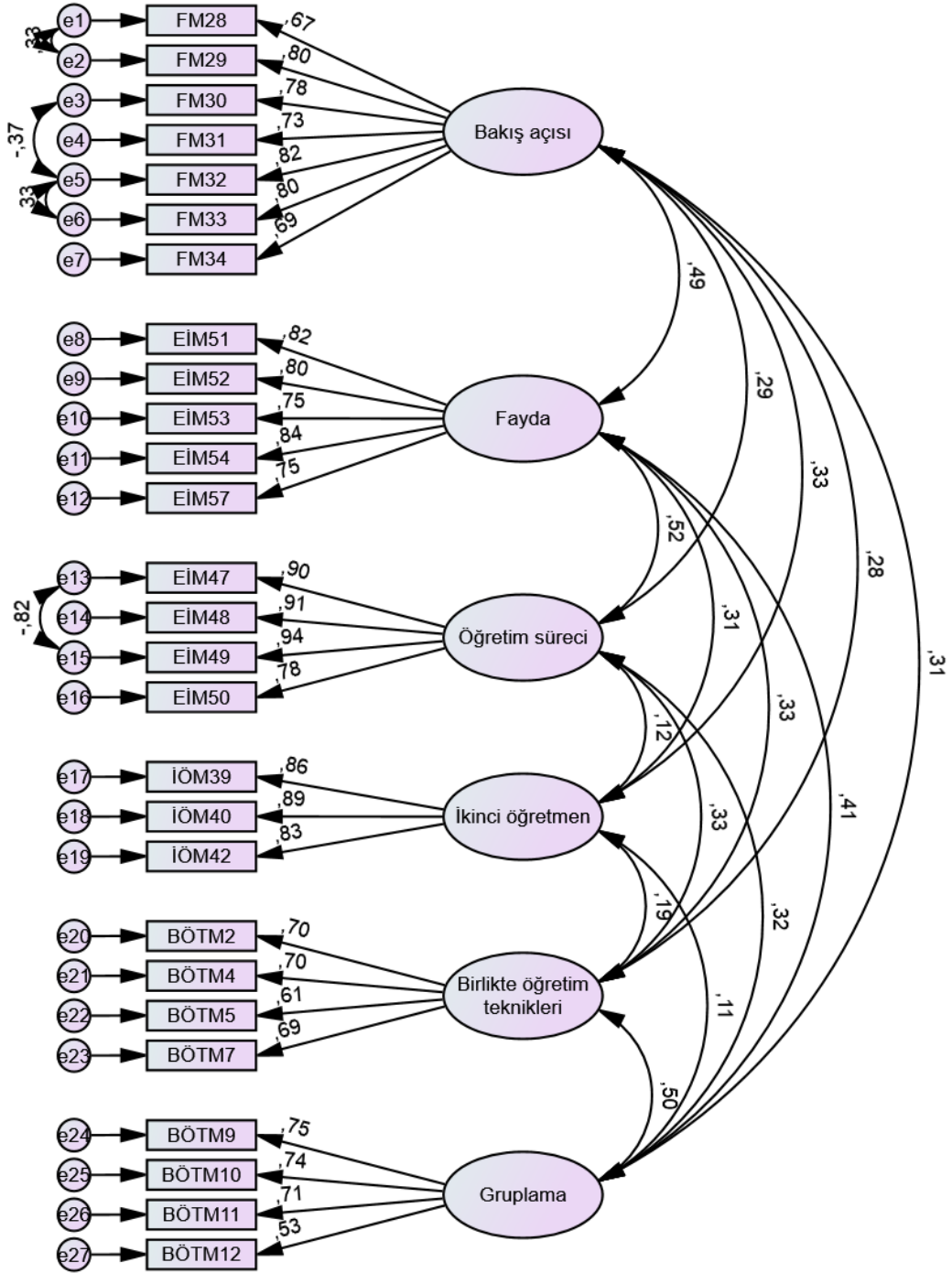
Tablo 3.5 incelendiğinde, Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği maddelerinin faktör yüklerinin 0,56 ile 0,91 arasında değerler aldığı görülmektedir. Ölçme aracının altı faktörlü yapısı toplam varyansın %69,94'ünü açıklamıştır. Toplam varyansın yarısından fazlasının açıklanabiliyor olması ölçme aracında bulunan maddelerin temsil gücünün yüksek olduğunu göstermektedir. Birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı maddeler sırasıyla; bakış açısı, fayda, öğretim süreci, ikinci öğretmen, birlikte öğretim teknikleri ve gruplama olarak isimlendirilmiştir.

Birinci adımda uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği altı faktörlü bir yapıya sahiptir ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının altı faktörlü yapısının eldeki veriler ile ne düzeyde uyumlu olduğunu saptamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu doğrultuda, Şekil 3.1’de gösterilen model maksimum olabilirlik yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Model veri uyumunu değerlendirmek için bazı uyum iyiliği indeksi değerleri hesaplanmıştır (Tablo 3.6). Uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir aralıkta yer alması geçerli sonuçlar elde edebilmek için önemlidir.

Tablo 3.6. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinin altı faktörlü yapısına ait uyum iyiliği indeksi değerleri.

Uyum İyiliği İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum İyiliği İndeksi Değerleri	Ölçeğin Uyum İyiliği İndeksi Değerleri
χ^2/df	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	1,79
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,05
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,08$	0,06
GFI	$0,85 \leq GFI \leq 0,90$	0,88
AGFI	$0,80 \leq AGFI \leq 0,90$	0,85
CFI	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,95
IFI	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$	0,95
TLI	$0,90 \leq TLI \leq 0,95$	0,94

Kaynaklar: Browne ve Cudeck (1993), Bollen (1989), Byrne (1989), Jöreskog ve Sörbom (1984), Tanaka ve Huba, (1985),



Şekil 3.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı Ki-kare=544,38; Sd=305; p<0,01

Tablo 3.6 incelendiğinde, hesaplanan uyum iyiliği indeksi değerleri, veriler ile test edilen modelin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, test edilen altı faktörlü modelin doğrulandığını göstermiştir. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme ölçeği maddelerine ait faktör yüklerinin 0,53 ile 0,94 arasında değerler aldığı gözlenmiştir. Yol katsayılarının (faktör yükleri) her biri 0,001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Güvenirlilik analizi sonuçları

Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinin güvenirliğini incelemek için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan alfa değerleri Tablo 3.7’de yer almaktadır.

Tablo 3.7. Güvenirlik analizi sonuçları.

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Değeri
Bakış Açısı	7	0,90
Fayda	5	0,89
Öğretim Süreci	4	0,93
İkinci Öğretmen	3	0,90
Birlikte Öğretim Teknikleri	4	0,77
Gruplama	4	0,78
Ölçeğin Geneli	27	0,91

Cronbach Alfa değeri ölçek maddelerin birbiri ile ne ölçüde tutarlı olduğu hakkında bilgi vermektedir. 0,60-0,80 arasındaki değerler ölçme aracının oldukça güvenilir, 0,81-1,00 arasındaki değerler ise ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2004). Ölçme aracı için hesaplanan alfa değerleri 0,77 ile 0,93 arasında değerler almıştır. Bu değerler, ölçme aracının iç tutarlılık ile ilişkili güvenirliğinin yeterli seviyede olduğunu göstermiştir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışması sonuçlarına göre, Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinin 27 maddeden oluştuğu ve 6 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Altı faktörlü yapı toplam varyansın önemli bir oranını açıklamıştır. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinin maddelerinin temsil gücü yüksek düzeydedir. Ölçme aracının altı faktörlü yapısı toplanan veriler ile kabul edilebilir düzeyde uyumludur. Ölçme aracının iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yüksek bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin tamamı 5’li Likert Ölçek şeklindedir. Ölçeğin alt boyutları ile temsil ettiği madde sayıları: 1. Öğretmenlerin birlikte öğretimin (co-teaching) hangi tekniklerine ihtiyaç duydukları (1-8 maddeler); 2. Öğretmenlerin bakış açısıyla, birlikte öğretimin faydaları (9-15 maddeler);

3. Sınıftaki ikinci öğretmenin okul programında hangi şekilde yer almasına ihtiyaç duydukları (16-18 maddeler); 4. Destek eğitim odasına kıyasla birlikte öğretim, öğretmenlerin ve öğrencilerin hangi eğitim ihtiyaçlarını karşılamada daha faydalı (19-27 maddeler) şeklindedir.

3.3.3. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Anketi

Anketin geliştirme süreci hakkındaki bilgilere Tablo 3.8’de ve izleyen başlıklarda yer verilmiştir.

Tablo 3.8. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Anketi Formu geliştirmede izlenen aşamalar.

Aşamalar	
Aşama 1	İhtiyacın Belirlenmesi
Aşama 2	Literatür Taraması ve Anket Sorularının Oluşturulması
Aşama 3	Hedef Kitleyle Görüşme ve Uzman Görüşüne Başvurma
Aşama 4	Anket Sorularının Düzenlenmesi
Aşama 5	Pilot Uygulama Yapma

Aşama 1. İhtiyacın belirlenmesi

Literatür incelemeleri sonucunda özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik bir anket çalışmasına rastlanmamıştır. Özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından anket geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Öncelikle birlikte öğretimle ilgili kitap, dergi, makale, tez gibi kaynaklar araştırılarak ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Sonrasında bir deneme anketi hazırlanarak öğretmenler ile uzmanların anket soruları hakkında görüşleri alınmıştır. İzleyen başlıklarda anket geliştirme sürecine ilişkin ayrıntılı olarak bilgi verilmiştir.

Aşama 2. Literatür taraması ve anket sorularının oluşturulması

Anket geliştirme sürecinde, ölçülmek istenilen niteliğe ilişkin konulara hakim olmak amacıyla araştırmacı öncelikle literatür taraması yapmıştır. Araştırmacı tarafından birlikte öğretim ve öğretmenler arası iş birliği üzerine yazılmış tez, makale, kitap, mevzuat ve dergiler incelenmiştir. İncelemeler sonucunda 39 soruluk bir anket formu oluşturulmuştur.

Aşama 3. Hedef kitleyle görüşme ve uzman görüşüne başvurma

Geliştirilmiş olan anket formu soruları ile ilgili bir özel eğitim öğretmeni, bir sınıf öğretmeni ve bir okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam üç öğretmenle görüşülmüştür. Görüşme tekniği olarak yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Anket soruları hakkında uzman görüşü almak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan “Uzman Görüş Formu” kullanılarak dört alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

Öğretmen görüşmeleri ile uzman görüşlerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, veri analizi yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 3.9. Katılımcılara ilişkin bilgiler.

Çalışma	Uygulama	İstatistiksel İşlem	Çalışma Grubu
Birinci Çalışma	Öğretmenlerle Görüşme (39 Soru)	İçerik Analizi	<u>A Grubu</u> N= 3 Katılımcı 3 Kadın 1 Özel Eğitim Öğretmeni 1 Sınıf Öğretmeni 1 Okul Öncesi Öğretmeni Yaş Ortalaması= 36,6
İkinci Çalışma	Uzman Görüşü (41 Soru)	İçerik Analizi	<u>B Grubu</u> N= 4 Katılımcı 2 Erkek 2 Kadın 4 Alan Uzmanı Yaş Ortalaması= 34,25

Aşama 4. Anket sorularının düzenlenmesi

Geliştirilmiş olan anket formu ile ilgili üç öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı, görüşülecek öğretmenleri belirlemiş ve öğretmenlerle iletişime geçerek görüşme yerini ve zamanını görüşmeden önce planlamıştır. Görüşmeler birer hafta arayla yapılmıştır. Araştırmacı, görüşme esnasında görüşülen öğretmenden izin alarak ses kayıt cihazı kullanmıştır. Daha sonra ses kayıtları dinlenerek görüşmeler “Microsoft Office Word” programına aktarılmış ve görüşme formu haline getirilmiştir. Öğretmenler, görüşmelerde anket formuna katkı sağlayabilecek şu cevapları vermişlerdir:

Sınıf öğretmeni “Birlikte öğretim yapacak öğretmenler rol ve sorumlulukları paylaşmak için önceden bir planlama yapılmalıdır. Birlikte öğretimin özel gereksinimli öğrencinin akranlarından ayrıştırılmadan eğitim almasını ve akran öğretimiyle desteklenmesini sağlar.”

cevaplarını vermiştir. Okul öncesi öğretmeni “Birlikte öğretim uygulanan sınıflarda özel gereksinimli öğrencinin öğretimi olumsuz etkileyen problem davranışlarını engelleme ve müdahale etmekten ve ders dışı ihtiyaçlarını karşılamaktan özel eğitim öğretmeni ya da ikinci öğretmen sorumlu olmalıdır. Birlikte öğretim akademik beceri gerektirmeyen dersler için faydalı olabilir ve özel gereksinimli öğrenciyi akranlarından ayırmaz. MEB birlikte öğretim yapacak öğretmenlere birlikte öğretim konusunda hizmet içi eğitim vermelidir.” cevaplarını vermiştir. Özel eğitim öğretmeni “Özel gereksinimli öğrenciden ya da bulunduğu gruptan sadece özel eğitim öğretmeni değil her iki öğretmen de sorumlu olmalıdır. Birlikte öğretimin sağladığı en önemli faydalar; kendini bir alanda eksik hisseden öğretmen ikinci öğretmenden yardım alır, yeni öğretim yöntem ve teknikleri öğrenir ve ikinci öğretmen öğretmenin iş yükünü azaltır.” cevaplarını vermiştir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ankete 2 yeni soru eklenmiş, anketteki 1 soru değiştirilmiştir. Sonuç olarak öğretmen görüşmelerinden etkilenen anketteki soru sayısı 3 olmuştur. Anket formundaki toplam soru sayısı 39’ken, yapılan değişiklikler sonucunda anketteki toplam soru sayısı 41 olmuştur.

Öğretmen görüşmeleri neticesinde anket formunda yapılan son değişikliklerden sonra anket soruları hakkında uzman görüşü almak üzere araştırmacı tarafından “Uzman Görüş Formu” hazırlanmıştır. Anketteki 41 maddenin tamamında “Uygun, Uygun Değil, Açıklama ve Öneri” bölümleri yer almıştır. Özel eğitim alanında doktora yapan dört uzmana “Uzman Görüş Formu” elden teslim edilmiştir. Uzmanlar formu inceledikten sonra formları araştırmacıya ulaştırmıştır. Uzmanların dördü de anketteki tüm araştırma sorularının araştırmaya uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Uzman görüşleri alındıktan sonra araştırmacı tarafından yapılan analizler neticesinde ankette herhangi bir değişik yapmaya gerek olmadığı sonucuna varılmıştır.

Aşama 5. Pilot uygulama yapma

Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan özel eğitim, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin; alan uzmanlarının görüşlerinden sonra araştırmacının analizleri sonucunda hazırlanan 41 maddelik anketin pilot çalışması 30 öğretmenle yapılmıştır. Anketin uygulanmasında herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Anket sorularının, araştırmanın katılımcıları tarafından anlaşılması ve planlanan cevaplanma süresinde tamamlanması açısından herhangi bir aksaklık olmadığı görülmüştür.

Araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Anketin 11 sorusu; Özel eğitim öğretmeni- Genel eğitim öğretmeni- Her ikisi de, 24 sorusu; Evet-Hayır; 6 sorusu; Öğretimi planlama- Öğretimi uygulama- Öğretimi değerlendirme- Eğitime ihtiyacım yok cevaplarını içeren kontrol listesi şeklindedir. Anket temsil ettiği alt boyutlar ve soru sayıları: 1. Birlikte öğretim yapılacak kaynaştırma sınıflarında görev alacak özel eğitim ve genel eğitim öğretmeninin, hangi rol ve sorumlulukları üstlenmelerine ihtiyaç duydukları (1-11 sorular); 2. Öğretmenlerin, ekiple çalışma modellerinde eğitime ihtiyaç duyduğu alanlar (12-35 sorular); 3. Öğretmenlerin, Birlikte Öğretim (Co-Teaching) Modellerinde eğitime ihtiyaç duyduğu alanlar (36-41 sorular) şeklindedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamak için hazırlanan çevrim içi form okul yönetimiyle iletişime geçilerek ve elektronik uygulamalar aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır. Çevrim içi formun ilk aşamasında gönüllü katılım formu kullanılmıştır. Böylelikle sadece araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerin veri toplama araçlarına cevap vermesi sağlanmıştır. Gönüllü katılım sorusunda “Katılmak istemiyorum” seçeneğini işaretleyenlerin formu sonlandırılmıştır. Hazırlanan formun giriş kısmına, katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı ile ilgili bilgi veren bölüm eklenmiştir. Hazırlanan çevrim içi form 326 öğretmene gönderilmiştir. Çevrim içi formu toplamda 325 öğretmen tamamlamıştır. Forma “Bu soruda ‘Kararsızım’ seçeneğini işaretleyiniz.” şeklinde bir kontrol maddesi eklenmiştir. Bu kontrol maddesi aracılığıyla katılımcıların ölçek maddelerini okuyup okumadıkları belirlenmiştir. Kontrol maddesini istenen cevaptan farklı işaretleyen 41 öğretmen değerlendirme dışı bırakılmıştır. Araştırmanın toplam katılımcısı, kontrol maddesini doğru olarak işaretlen 284 öğretmen olmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce, Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilmiş olan puanların dağılımı, çarpıklık ve basıklık katsayıları temel alınarak incelenmiştir. Normal dağılım varsayımının karşılanabilmesi için çarpıklık ve basıklık katsayısının $\pm 1,5$ aralığında yer alması yeterlidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu araştırmada hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının belirtilen aralıkta yer aldığı gözlenmiştir, normal dağılım varsayımı karşılanmıştır (Tablo 3.10).

Tablo 3.10. Çarpıklık ve basıklık katsayıları.

Değişkenler	Çarpıklık		Basıklık	
	z	Sh	z	Sh
Bakış Açısı	-0,42	0,14	0,23	0,29
Fayda	-0,72	0,14	1,43	0,29
Öğretim Süreci	-0,30	0,14	-0,43	0,29
İkinci Öğretmen	-0,72	0,14	1,31	0,29
Birlikte Öğretim Teknikleri	-0,76	0,14	1,34	0,29
Gruplama	-0,66	0,14	1,00	0,29
BÖÖ Toplam	0,04	0,14	0,10	0,29

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamalarına yönelik ihtiyaçlarının düzeyini belirlemek için Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puanlar betimsel analiz teknikleri ile incelenmiştir. Ölçekten alınan puanları cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırmak için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Ölçek puanlarını mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin anket sorularına vermiş oldukları cevapların dağılımını belirlemek için ise yüzde-frekans analizi ile mod ve medyan kullanılmıştır. Analizler için güven aralığı %95 olarak tayin edilmiştir. Veriler bir istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına cevap bulmak için elde edilen verilerin analiz sonuçları yer almaktadır. Araştırma problemine ait bulgular tablolar halinde hazırlanmış, özetlenmiş ve açıklanmıştır.

4.1. Birinci Araştırma Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulmak için Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puanlara ait betimsel değerler hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puanlara ait betimsel değerler.

Değişkenler	Minimum	Maksimum	Ort	Ss	Ort/m*
Bakış açısı	7,00	35,00	26,29	5,43	3,76
Fayda	5,00	25,00	19,68	3,54	3,94
Öğretim süreci	4,00	20,00	13,49	3,72	3,37
İkinci öğretmen	6,00	15,00	12,31	1,91	4,10
Birlikte öğretim teknikleri	4,00	20,00	14,84	3,13	3,71
Gruplama	6,00	20,00	14,56	2,63	3,64
BÖÖ Toplam	60,00	135,00	101,24	13,03	3,75

Ort/m= Ortalamanın madde sayısına bölünmesi, *1,00-1,80 çok düşük, 1,81-2,60 düşük, 2,61-3,40 orta, 3,41-4,20 yüksek, 4,21-5,00 çok yüksek

Tablo incelendiğinde, bakış açısı, fayda, öğretim süreci, ikinci öğretmen, birlikte öğretim teknikleri, gruplama ve BÖÖ Toplam puan ortalamalarının sırasıyla 26,29 (Ss=5,43), 19,68 (Ss=3,54), 13,49 (Ss=3,72), 12,31 (Ss=1,91), 14,84 (Ss=3,13), 14,56 (Ss=2,63) ve 101,24 (Ss=13,03) olarak hesaplandığı anlaşılmaktadır. Elde edilen puan ortalamalarına göre, öğretmenlerin bakış açısı, fayda, ikinci öğretmen, birlikte öğretim teknikleri, gruplama ve birlikte öğretim ile ilgili genel ihtiyaca yönelik algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili ihtiyaca yönelik algıları ise orta düzeydedir.

4.2. İkinci Araştırma Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puanlar bağımsız gruplar t testi uygulanarak cinsiyete göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları ve bağımsız gruplar t Testi sonuçları.

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t(282)	p
Bakış açısı	Kadın	191	26,25	5,16	-0,21	0,84
	Erkek	93	26,39	5,98		
Fayda	Kadın	191	19,68	3,34	0,03	0,98
	Erkek	93	19,67	3,94		
Öğretim Süreci	Kadın	191	13,41	3,74	-0,49	0,62
	Erkek	93	13,65	3,69		
İkinci Öğretmen	Kadın	191	12,39	1,79	0,94	0,35
	Erkek	93	12,16	2,13		
Birlikte Öğretim Teknikleri	Kadın	191	14,81	2,91	-0,23	0,82
	Erkek	93	14,90	3,55		
Gruplama	Kadın	191	14,49	2,59	-0,65	0,51
	Erkek	93	14,71	2,72		
BÖÖ Toplam	Kadın	191	101,01	12,43	-0,43	0,66
	Erkek	93	101,72	14,24		

Tablo incelendiğinde, cinsiyete göre bakış açısı, fayda, öğretim süreci, ikinci öğretmen, birlikte öğretim teknikleri, gruplama ve BÖÖ toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamaları ile ilişkili bakış açısı, fayda, öğretim süreci, ikinci öğretmen, birlikte öğretim teknikleri ve gruplama eğitim ihtiyacı algılarının benzer olduğu gözlenmiştir.

4.3. Üçüncü Araştırma Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen

puanlar tek yönlü varyans analizi uygulanarak mesleki kıdeme göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Mesleki Kıdeme Göre Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları ve ANOVA sonuçları.

Değişkenler	Mesleki kıdem (yıl)	N	Ort.	Ss	F(3;280)	p
Bakış Açısı	0-5	48	25,35	4,94	0,89	0,45
	6-10	109	26,15	5,64		
	11-15	74	26,61	5,71		
	16+	53	27	5		
Fayda	0-5	48	19,54	2,97	1,41	0,24
	6-10	109	20,04	3,82		
	11-15	74	19,82	3,31		
	16+	53	18,85	3,70		
Öğretim Süreci	0-5	48	13,56	3,75	1,36	0,26
	6-10	109	12,97	3,86		
	11-15	74	14,07	3,56		
	16+	53	13,68	3,56		
İkinci Öğretmen	0-5	48	12,23	1,86	0,35	0,79
	6-10	109	12,22	2,02		
	11-15	74	12,50	1,92		
	16+	53	12,32	1,73		
Birlikte Öğretim Teknikleri	0-5	48	14,44	3,40	1,81	0,15
	6-10	109	14,85	3,09		
	11-15	74	15,47	3,09		
	16+	53	14,30	2,93		
Gruplama	0-5	48	14,63	2,53	1,86	0,14
	6-10	109	14,98	2,68		
	11-15	74	14,23	2,60		
	16+	53	14,11	2,57		
BÖÖ Toplam	0-5	48	99,75	12,17	0,61	0,61
	6-10	109	101,40	14,03		
	11-15	74	102,66	12,60		
	16+	53	100,26	12,34		

Tablo incelendiğinde, mesleki göre bakış açısı, fayda, öğretim süreci, ikinci öğretmen, birlikte öğretim teknikleri, gruplama ve BÖÖ toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). 0-5, 6-10, 11-15 ve 16+ yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamaları ile ilişkili bakış açısı, fayda, öğretim süreci, ikinci öğretmen, birlikte öğretim teknikleri ve gruplama eğitim ihtiyacı algılarının benzer olduğu gözlenmiştir.

4.4. Dördüncü Araştırma Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puanlar bağımsız gruplar t testi uygulanarak eğitim düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.4’te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Eğitim Düzeyine Göre Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları ve bağımsız gruplar t Testi sonuçları.

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	N	Ort	Ss	t(282)	p
Bakış Açısı	Lisans	254	26,37	5,34	0,70	0,48
	Yüksek Lisans	30	25,63	6,24		
Fayda	Lisans	254	19,61	3,54	-0,91	0,36
	Yüksek Lisans	30	20,23	3,63		
Öğretim Süreci	Lisans	254	13,40	3,74	-1,16	0,25
	Yüksek Lisans	30	14,23	3,46		
İkinci Öğretmen	Lisans	254	12,27	1,87	-1,18	0,24
	Yüksek Lisans	30	12,70	2,17		
Birlikte Öğretim Teknikleri	Lisans	254	14,80	3,15	-0,60	0,55
	Yüksek Lisans	30	15,17	3,01		
Gruplama	Lisans	254	14,57	2,60	0,21	0,83
	Yüksek Lisans	30	14,47	2,85		
BÖÖ Toplam	Lisans	254	101,11	12,80	-0,49	0,63
	Yüksek Lisans	30	102,33	15,03		

Tablo incelendiğinde, eğitim düzeyine göre bakış açısı, fayda, öğretim süreci, ikinci öğretmen, birlikte öğretim teknikleri, gruplama ve BÖÖ toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamaları ile ilişkili bakış açısı, fayda, öğretim süreci, ikinci öğretmen, birlikte öğretim teknikleri ve gruplama eğitim ihtiyacı algılarının benzer olduğu gözlenmiştir.

4.5. Beşinci Araştırma Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte

Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puanlar tek yönlü varyans analizi uygulanarak branşa göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Branşa Göre Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları ve ANOVA sonuçları.

Değişkenler	Branş	N	Ort	Ss	F(2;281)	p	Scheffe Post-Hoc
Bakış Açısı	Özel Eğitim	118	25,49	5,86	2,73	0,07	-
	Sınıf	86	26,45	4,71			
	Okul Öncesi	80	27,30	5,38			
Fayda	Özel Eğitim	118	19,64	3,69	2,65	0,07	-
	Sınıf	86	19,09	3,49			
	Okul Öncesi	80	20,35	3,29			
Öğretim Süreci	Özel Eğitim	118	13,47	3,93	0,46	0,63	-
	Sınıf	86	13,23	3,53			
	Okul Öncesi	80	13,79	3,61			
İkinci Öğretmen	Özel Eğitim	118	12,19	2,06	0,88	0,41	-
	Sınıf	86	12,26	1,75			
	Okul Öncesi	80	12,55	1,83			
Birlikte Öğretim Teknikleri	Özel Eğitim	118	15,20	3,40	3,61	0,03*	a>b, c>b,
	Sınıf	86	14,09	2,93			
	Okul Öncesi	80	15,11	2,81			
Gruplama	Özel Eğitim	118	14,81	2,59	3,12	0,046*	a>b, c>b,
	Sınıf	86	13,98	2,61			
	Okul Öncesi	80	14,83	2,62			
BÖÖ Toplam	Özel Eğitim	118	101,00	13,41	2,89	0,057	-
	Sınıf	86	99,09	12,27			
	Okul Öncesi	80	103,90	12,94			

*p<0,05 Özel Eğitim=a, Sınıf=b, Okul Öncesi= c

Tablo incelendiğinde, branşa göre bakış açısı, fayda, öğretim süreci, ikinci öğretmen ve BÖÖ toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Bununla birlikte, branşa göre birlikte öğretim teknikleri ve gruplama puan ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin birlikte öğretim teknikleri ve gruplama puan ortalamaları, sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin birlikte öğretim uygulamaları ile ilişkili birlikte öğretim teknikleri ve gruplama eğitim ihtiyacı algıları daha yüksektir.

4.6. Altıncı Araştırma Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre, özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, ikinci öğretmene ihtiyaç duyulan derslerin dağılımı nasıldır?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için konu ile ilgili anket sorularına verilen cevapların dağılımı yüzde-frekans analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.6 ve Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.6. Öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, ikinci öğretmene ihtiyaç duyulan akademik derslerin dağılımı.

Soru	Dersler	f*	%
Özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, hangi akademik dersler için ikinci öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır?	Türkçe	52	11,7
	Matematik	63	14,2
	Fen Bilimleri	30	6,8
	Yabancı Dil	60	13,5
	Sosyal Bilgiler	13	2,9
	Hayat Bilgisi	12	2,7
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	34	7,7
	Hepsi	155	35,0
	Hiçbiri	24	5,4

*Bu soruda birden çok cevap verilmiştir.

Tablo incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda ikinci öğretmene en çok ihtiyaç duyulan akademik dersler sırasıyla matematik (%14,2), yabancı dil (%13,5), Türkçe (%11,7) ve din kültürü ve ahlak bilgisi (%7,7) dersleridir. Bununla birlikte, öğretmenlerin %35’i özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda ikinci öğretmene akademik derslerin tamamında ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmen görüşlerine göre, özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, ikinci öğretmene ihtiyaç duyulan sanat derslerinin dağılımı.

Soru	Dersler	f*	%
Özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, hangi sanat dersleri için ikinci öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır?	Görsel Sanatlar	35	12,3
	Müzik	15	5,3
	Beden Eğitimi ve Spor	10	3,5
	Hepsi	205	72,2
	Hiçbiri	19	6,7

*Bu soruda birden çok cevap verilmiştir.

Tablo incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda ikinci öğretmene en çok ihtiyaç duyulan sanat dersleri sırasıyla görsel sanatlar (%12,3), müzik (%5,3), beden eğitimi ve spor (%3,5) dersleridir. Bununla birlikte,

öğretmenlerin büyük bir oranı (%72,2) özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda ikinci öğretmene sanat derslerinin tamamında ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir.

4.7. Yedinci Araştırma Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre, birlikte öğretim yapılacak kaynaştırma sınıflarında, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri arasında rol ve sorumlulukların paylaşımı nasıldır?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için konu ile ilgili anket sorularına verilen cevapların dağılımı yüzde-frekans analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Öğretmen görüşlerine göre, özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda rol ve sorumlulukların dağılımı.

Rol ve Sorumluluklar		Özel Eğitim	Genel Eğitim	Öğretmeni	Her İkisi de	Mod	Medyan
Birlikte öğretim uygulanan sınıfa hangi öğretmen liderlik etmelidir?	f	71	63	150	3	3	
	%	25,0	22,2	52,8			
Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, paylaşılacak rol ve sorumlulukları planlamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	f	54	40	190	3	3	
	%	19,0	14,1	66,9			
Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, dersi planlamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	f	40	29	215	3	3	
	%	14,1	10,2	75,7			
Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, öğretimi uygulamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	f	35	36	213	3	3	
	%	12,3	12,7	75,0			
Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, öğrencilerin değerlendirilmesinden hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	f	33	25	226	3	3	
	%	11,6	8,8	79,6			
Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, öğrencilerin davranışlarını ve gelişimlerini izlemekten hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	f	49	14	221	3	3	
	%	17,3	4,9	77,8			
Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, problem davranışları engellemekten ve müdahale etmekten hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	f	65	12	207	3	3	
	%	22,9	4,2	72,9			
Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, ek yardım ve zenginleştirmeye ihtiyaç duyan öğrencileri desteklemeden hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	f	77	14	193	3	3	
	%	27,1	4,9	68,0			
Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, özel gereksinimli öğrencinin eğitiminden hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	f	106	5	173	3	3	
	%	37,3	1,8	60,9			
Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, özel gereksinimli öğrencinin ders dışı ihtiyaçlarını karşılamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	f	83	14	187	3	3	
	%	29,2	4,9	65,8			
Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, zor öğrenen öğrencileri desteklemeden hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	f	104	7	173	3	3	
	%	36,6	2,5	60,9			

Tablo incelendiğinde, “Birlikte öğretim uygulanan sınıfa hangi öğretmen liderlik etmelidir?” Sorusuna öğretmenlerin %25’i özel eğitim öğretmeni, %22,2’si genel eğitim öğretmeni ve %52,8’i ise her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı liderliği özel ve genel eğitim öğretmenlerinin paylaşması gerektiğini düşünmektedir.

“Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, paylaşılacak rol ve sorumlulukları planlamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” Sorusuna öğretmenlerin %19’u özel eğitim öğretmeni, %14,1’i genel eğitim öğretmeni ve %66,9’u ise her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı sınıflarda paylaşılacak rol ve sorumlulukların planlanmasını özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte yapması gerektiğini düşünmektedir.

“Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, dersi planlamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” Sorusuna öğretmenlerin %14,1’i özel eğitim öğretmeni, %10,2’si genel eğitim öğretmeni ve %75,7’si ise her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta ders planının özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte hazırlaması gerektiğini belirtmiştir.

“Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, öğretimi uygulamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” Sorusuna öğretmenlerin %12,3’ü özel eğitim öğretmeni, %12,7’si genel eğitim öğretmeni ve %75’i ise her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta öğretim uygulamalarından özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduğunu ifade etmiştir.

“Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, öğrencilerin değerlendirilmesinden hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” Sorusuna öğretmenlerin %11,6’sı özel eğitim öğretmeni, %8,8’i genel eğitim öğretmeni ve %79,6’sı ise her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta öğrencilerin değerlendirilmesinden özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduğunu düşünmektedir.

“Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, öğrencilerin davranışlarını ve gelişimlerini izlemekten hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” Sorusuna öğretmenlerin %17,3’ü özel eğitim öğretmeni, %4,9’u genel eğitim öğretmeni ve %77,8’i ise her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta öğrencilerin davranışlarının ve gelişimlerinin izlenmesinden özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduğunu ifade etmiştir.

“Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, problem davranışları engellemekten ve müdahale etmekten hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” Sorusuna öğretmenlerin %22,9’u özel eğitim öğretmeni, %4,2’si genel eğitim öğretmeni ve %72,9’u ise her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta öğrencilerin problemleri davranışlarını engellemekten ve müdahale etmekten özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduğunu ifade etmiştir.

“Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, ek yardım ve zenginleştirmeye ihtiyaç duyan öğrencileri desteklemeden hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” Sorusuna öğretmenlerin %27,1’i özel eğitim öğretmeni, %4,9’u genel eğitim öğretmeni ve %68’i ise her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta ek yardım ve zenginleştirmeye ihtiyaç duyan öğrencileri desteklemeden özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduğunu düşünmektedir.

“Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, özel gereksinimli öğrencinin eğitiminden hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” Sorusuna öğretmenlerin %37,3’ü özel eğitim öğretmeni, %1,8’i genel eğitim öğretmeni ve %60,9’u ise her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta özel gereksinimli öğrencinin eğitiminden özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduğunu düşünmektedir.

“Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, özel gereksinimli öğrencinin ders dışı ihtiyaçlarını karşılamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” Sorusuna öğretmenlerin %29,2’si özel eğitim öğretmeni, %4,9’u genel eğitim öğretmeni ve %65,8’i ise her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta öğrencinin ders dışı ihtiyaçlarını karşılamaktan özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduğunu düşünmektedir.

“Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, zor öğrenen öğrencileri desteklemeden hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” Sorusuna öğretmenlerin %36,6’sı özel eğitim öğretmeni, %2,5’i genel eğitim öğretmeni ve %60,9’u ise her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta zor öğrenen öğrencileri desteklemeden özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduğunu ifade etmiştir.

4.8. Sekizinci Araştırma Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre, ekiple çalışma modellerinde eğitime ihtiyaç duyulan alanlar nelerdir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme

cevap bulmak için konu ile ilgili anket sorularına verilen cevapların dağılımı yüzde-frekans analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Öğretmen görüşlerine göre ekiple çalışma modellerinde eğitime ihtiyaç duyulan alanlarının dağılımı.

Uzmanlar		Hayır	Evet
Ekip çalışmasında yer alacak uzmanların kendi meslek alanlarında (ekip dışındaki meslek yaşamında) ne iş yaptıklarını biliyor musunuz?			
Okul psikologları/psikolojik danışmanlar kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	f	26	258
	%	9,2	90,8
Fizyoterapistler kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	f	35	249
	%	12,3	87,7
Dil konuşma terapistleri kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	f	33	251
	%	11,6	88,4
İş uğraşı terapistleri kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	f	174	110
	%	61,3	38,7
Odyologlar kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	f	88	196
	%	31,0	69,0
Sosyal hizmet uzmanları kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	f	58	226
	%	20,4	79,6
Davranış müdahale uzmanları kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	f	116	168
	%	40,8	59,2
Aile danışmanları kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	f	47	237
	%	16,5	83,5
Sağlık uzmanları kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	f	46	238
	%	16,2	83,8
Multidisipliner (Çoklu disiplinli) ekip modelinde, uzmanların ekipteki görevlerini/rollerini biliyor musunuz?			
Okul psikologları/psikolojik danışmanlarının ekipteki görevlerini/ rollerini bilirim.	f	45	239
	%	15,8	84,2
Fizyoterapistlerin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	f	57	227
	%	20,1	79,9
Dil konuşma terapistinin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	f	57	227
	%	20,1	79,9
İş uğraşı terapistinin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	f	167	117
	%	58,8	41,2
Odyoloğun ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	f	105	179
	%	37,0	63,0
Sosyal hizmet uzmanının ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	f	83	201
	%	29,2	70,8
Okul yöneticilerinin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	f	56	228
	%	19,7	80,3

Tablo 4.9. Öğretmen görüşlerine göre ekiple çalışma modellerinde eğitime ihtiyaç duyulan alanlarının dağılımı.
Devamı.

Uzmanlar		Hayır	Evet
İnterdisipliner (Disiplinler arası) ekip modelinde, uzmanların ekipteki görevlerini/rollerini biliyor musunuz?			
Görsel sanatlar öğretmeninin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	f	43	241
	%	15,1	84,9
Beden eğitimi ve spor öğretmeninin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	f	41	243
	%	14,4	85,6
Müzik öğretmeninin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	f	47	237
	%	16,5	83,5
Teknoloji tasarım öğretmenlerinin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	f	51	233
	%	18,0	82,0
Ebeveynlerin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	f	46	238
	%	16,2	83,8
Transdisipliner (Disiplinler ötesi) ekip modelinde, uzmanların ekipteki görevlerini/rollerini biliyor musunuz?			
Sağlık uzmanlarının ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	f	72	212
	%	25,4	74,6
Davranış müdahale uzmanlarının ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	f	113	171
	%	39,8	60,2
Aile danışmanlarının ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	f	78	206
	%	27,5	72,5

Tablo incelendiğinde, katılımcıların büyük bir oranının “Okul psikologları/psikolojik danışmanlar kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.” (%90,8), “Fizyoterapistler kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.” (%87,7), “Dil konuşma terapistleri kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.” (%88,4), “Odyologlar kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.” (%69), “Sosyal hizmet uzmanları kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.” (%79,6), “Davranış müdahale uzmanları kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.” (%59,2), “Aile danışmanları kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.” (%83,5) ve “Sağlık uzmanları kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.” (%83,8) sorularına evet cevabı vermiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin büyük bir oranı “İş uğraşı terapistleri kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.” (%61,3) sorusuna hayır cevabını verdiği gözlenmiştir.

Tablo incelendiğinde, katılımcıların büyük bir oranının “Okul psikologları/psikolojik danışmanlarının ekipteki görevlerini/ rollerini bilirim.” (%84,2), “Fizyoterapistlerin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.” (%79,9), “Dil konuşma terapistinin ekipteki görevlerini/rollerini

bilirim.” (%79,9), “Odyoloğun ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.” (%63), “Sosyal hizmet uzmanının ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.” (%70,8), “Okul yöneticilerinin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.” (%80,3) evet cevabını vermiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin büyük bir oranı “İş uğraşı terapistinin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.” (%58,8) sorusuna hayır cevabı vermiştir.

Tablo incelendiğinde, katılımcıların büyük bir oranının “Görsel sanatlar öğretmenin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.” (%84,9), “Beden eğitimi ve spor öğretmenin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.” (%85,6), “Müzik öğretmenin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.” (%83,5), “Teknoloji tasarım öğretmenlerinin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.” (%82), “Ebeveynlerin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.” (%83,8) sorusuna evet cevabı verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo incelendiğinde, katılımcıların büyük bir oranının “Sağlık uzmanlarının ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.” (%74,6), “Davranış müdahale uzmanlarının ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.” (%60,2) ve “Aile danışmanlarının ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.” (%72,5) sorusuna evet cevabı verdiği gözlenmiştir.

4.9. Dokuzuncu Araştırma Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre, birlikte öğretim modellerinde eğitime ihtiyaç duyulan alanlar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için konu ile ilgili anket sorularına verilen cevapların dağılımı yüzde-frekans analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.10’da yer almaktadır.

Tablo 4.10. Öğretmen görüşlerine göre Birlikte Öğretim Modellerinde eğitime ihtiyaç duyulan alanlarının dağılımı.

Birlikte Öğretim Modelleri	Öğretim Aşamaları	f	%
Bir öğretim yapan, bir gözlemci modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama	135	30,47
	Öğretimi uygulama	154	34,76
	Öğretimi değerlendirme	92	20,77
	Eğitime ihtiyacım yok	62	14,00
Bir öğretim yapan, bir yardımcı modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama	131	28,98
	Öğretimi uygulama	156	34,51
	Öğretimi değerlendirme	96	21,24
	Eğitime ihtiyacım yok	69	15,27
Paralel öğretim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama	144	30,51
	Öğretimi uygulama	166	35,17
	Öğretimi değerlendirme	100	21,19
	Eğitime ihtiyacım yok	62	13,14
İstasyon öğretim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama	122	27,85
	Öğretimi uygulama	147	33,56
	Öğretimi değerlendirme	81	18,49
	Eğitime ihtiyacım yok	88	20,09
Alternatif öğretim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama	135	29,61
	Öğretimi uygulama	157	34,43
	Öğretimi değerlendirme	100	21,93
	Eğitime ihtiyacım yok	64	14,04
Ekip öğretimi modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama	137	29,72
	Öğretimi uygulama	155	33,62
	Öğretimi değerlendirme	102	22,13
	Eğitime ihtiyacım yok	67	14,53

*Bu soruya birden çok cevap verilmiştir.

Tablo incelendiğinde, “Bir öğretim yapan, bir gözlemci modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?” Sorusuna öğretmenlerin %30,47’si öğretimi planlama, %34,76’sı öğretimi uygulama, %20,77’si öğretimi değerlendirme ve %14’ü ise eğitime ihtiyacım yok şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı, Bir öğretim yapan, bir gözlemci modelinin öğretim sürecinin tamamında eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

“Bir retim yapan, bir yardımcı modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?” Sorusuna retmenlerin %28,98’i üretimi planlama, %34,51’i üretimi uygulama, %21,24’ü üretimi değerlendirme ve %15,27’si ise eğitime ihtiyacı yok şeklinde cevap vermiştir. retmenlerin büyük bir oranı, Bir retim yapan, bir yardımcı modeli ilgili üretim sürecinin tamamında eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

“Paralel retim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?” Sorusuna retmenlerin %30,51’i üretimi planlama, %35,17’si üretimi uygulama, %21,19’u üretimi değerlendirme ve %13,14’ü ise eğitime ihtiyacı yok şeklinde cevap vermiştir. retmenlerin büyük bir oranı, paralel üretim modeli ile ilgili üretim sürecinin tamamında eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

“İstasyon retim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?” Sorusuna retmenlerin %27,85’i üretimi planlama, %33,56’sı üretimi uygulama, %18,49’u üretimi değerlendirme ve %20,09’u ise eğitime ihtiyacı yok şeklinde cevap vermiştir. retmenlerin büyük bir oranı, istasyon üretim modeli ile ilgili üretim sürecinin tamamında eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

“Alternatif retim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?” Sorusuna retmenlerin %29,61’i üretimi planlama, %34,43’ü üretimi uygulama, %21,93’ü üretimi değerlendirme ve %14,04’ü ise eğitime ihtiyacı yok şeklinde cevap vermiştir. retmenlerin büyük bir oranı, alternatif üretim modeli ile ilgili üretim sürecinin tamamında eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

“Ekip retimi modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?” Sorusuna retmenlerin %29,72’si üretimi planlama, %33,62’si üretimi uygulama, %22,13’ü üretimi değerlendirme ve %14,53’ü ise eğitime ihtiyacı yok şeklinde cevap vermiştir. retmenlerin büyük bir oranı, ekip üretimi modeli ile ilgili üretim sürecinin tamamında eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümde araştırmaya ait tartışma, sonuç ve öneriler alt başlıkları yer almaktadır.

5.1. Tartışma

Bu bölümde özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarına yönelik algılarından elde edilen bulguların, ilgili alan yazın desteğiyle tartışılması yer almaktadır. Bu araştırmanın genel amacı; özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir.

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puanlara ait betimsel değerler incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin birlikte öğretimle ilgili “bakış açısı, fayda, ikinci öğretmen, birlikte öğretim teknikleri ve gruplama” eğitim ihtiyaçlarına yönelik algıları yüksek; “öğretim süreci” eğitim ihtiyaçlarına yönelik algıları orta düzeydedir. Toplam değer incelendiğinde ise öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyacı algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazınında konu ile ilgili benzer çalışmalar incelendiğinde, araştırma sonucunu destekleyen araştırmalara ulaşılmıştır. Scruggs vd. (2007) araştırmalarında, elde ettikleri bulgulara göre ulaştıkları en önemli araştırma sonucu; birlikte öğretim için öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının olduğudur. Keefe vd. (2004) araştırmasında birlikte öğretim yapacak her iki öğretmenin de uygun öğretim yöntemleri hakkında bilgi ve beceri sahibi olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Canaran (2017) araştırmasında takım öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarının; ders yönetimi, dil becerilerinin öğretimi, değerlendirme ile ilgili bilgi ve beceriler olmak üzere üç alanda olduğunu belirlemiştir. Cramer ve Nevin (2006) araştırmalarında, öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili farklı bilgi ve becerileri öğrenmeye ilgili oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Tzivinikou (2015) araştırmasında birlikte öğretime yönelik verilen hizmet içi eğitimden sonra, öğretmenlerin birlikte öğretimin farklı öğretim modellerini sınıflarında uygulayabildikleri ve aralarındaki iş birliği becerilerinin arttığı

sonucuna ulaşmıştır. Pancsofar ve Petroff (2013) araştırmalarında, birlikte öğretim hakkında hizmet içi eğitim almış ya da birlikte öğretim uygulamalarında görev almış öğretmenlerin birlikte öğretime karşı ilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için kaynaştırma sınıfında görev yapan öğretmenlerin birlikte öğretime yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek karşılanması son derece önemlidir. Çünkü Birlikte Öğretim Yaklaşımı, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşmasında doğrudan etkilidir (Weiss ve Lloyd, 2002). Bu nedenle öğretmenlere mesleğe başladıklarında bireysel farklılıklara göre sınıfın uyarlanması, öğretmenlerin sınıf dışında desteklenmesi, öğrenci performanslarının gözlemlenmesi gibi konularda; birlikte öğretim yapılan sınıflarda öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarında iyi örneklerin ve uygulamaların yer aldığı eğitimlerin verilmesi gereklidir (Kayhan ve Akçamete, 2018).

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puanlar cinsiyete göre karşılaştırılmış ve bulgular incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamaları ile ilişkili “bakış açısı, fayda, öğretim süreci, ikinci öğretmen, birlikte öğretim teknikleri ve gruplama” eğitim ihtiyacı algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puanlar incelenmiş ve mesleki kıdeme göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamaları ile ilişkili “bakış açısı, fayda, öğretim süreci, ikinci öğretmen, birlikte öğretim teknikleri ve gruplama” eğitim ihtiyacı algılarının benzer olduğu ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunda ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin

Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puanlar eğitim düzeyine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamaları ile ilişkili “bakış açısı, fayda, öğretim süreci, ikinci öğretmen, birlikte öğretim teknikleri ve gruplama” eğitim ihtiyacı algılarının benzer olduğu ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen puanlar branşa türüne göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin birlikte öğretim uygulamaları ile ilişkili “birlikte öğretim teknikleri ve gruplama” eğitim ihtiyacı algıları sınıf öğretmenlerinden daha yüksektir. Bununla birlikte, araştırma sonucunda branşa göre; “bakış açısı, fayda, öğretim süreci, ikinci öğretmen ve toplam puan” ortalamalarının benzer olduğu ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre, özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, ikinci öğretmene ihtiyaç duyulan derslerin dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için konu ile ilgili anket sorularına verilen cevapların bulguları incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda ikinci öğretmene en çok ihtiyaç duyulan akademik dersler sırasıyla; matematik, yabancı dil, Türkçe, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleridir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğunluğu özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, ikinci öğretmene akademik derslerin hepsinde ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın diğer sonucuna göre, özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda ikinci öğretmene en çok ihtiyaç duyulan sanat dersleri sırasıyla; görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve spor dersleridir. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, ikinci öğretmene sanat derslerinin hepsinde ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, akademik ve sanat derslerinin hepsinde ikinci öğretmene ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında araştırmanın bulgularıyla benzer olan çalışmalara rastlanmıştır. Austin (2001) araştırmasında; ortak öğretmenlerin çoğunun ortaöğretim düzeyinde sosyal bilgiler, fen

bilimleri, ingilizce/dil sanatları ve matematik derslerinde birlikte ders verdiğini ortaya koymuştur. Hang ve Rabren (2009) araştırmalarında birlikte öğretim uygulanan sınıflarda, öğrencilerin okuma ve matematikte; birlikte öğretim uygulanmayan yıldan daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Alan yazında araştırma sonucundan farklı olan araştırmalara da rastlanmıştır. Rimpola (2014) araştırmasında matematik öğretmenleri ile ikinci öğretmen olarak özel eğitim öğretmenlerinin birlikte öğretim yaptığı sınıflarda, ikinci öğretmenin matematik öğretimine etkililiğini incelemiştir. Araştırmasında, planlanan iş birliğine dayalı planlama süresinin matematik öğretimi ile özel eğitim yardımcı öğretmenleri arasında öğretmen etkinliğinde fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflar için derslerde ikinci öğretmenin bulunması, hem özel gereksinimli öğrencinin hem de diğer öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlamak ve öğretmenlerin artan sorumluluklarını azaltmaktadır. Kaynaştırma sınıflarına katılan özel gereksinimli öğrenci sayısının her geçen yıl artış göstermesi, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sorumluluklarının artmasına neden olmaktadır (Da Silva, 2011; Foglia, 2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine yüklenen bu sorumluluklar, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim yaparken bazı zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler, diğer öğrencilere kıyasla daha fazla desteğe ve yardıma ihtiyaç duyabilirler. Özel gereksinimli öğrencilerde görülebilen problem davranışlar, bağımsız yaşam becerilerinde yetersiz olma, başkalarının yardımına daha fazla ihtiyaç duyma, sağlık problemleri, sosyal beceri yetersizlikleri gibi durumlar hem kaynaştırma sınıfı öğretmeni hem de özel gereksinimli öğrenci açısından, dersin işleniş konusunda zorluklar yaşamasına neden olabilir. Yaşanan bu zorluklar, özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflar için derslerde ikinci öğretmene ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Sınıf içi yardım destek hizmetlerinden biri olan Birlikte Öğretim Yaklaşımı ders uygulamalarını iki öğretmenin birlikte yapmasına imkân veren özel eğitim destek hizmetlerinden biridir. Birlikte Öğretim Yaklaşımı, genel ve özel eğitim alanından olmak üzere en az iki ya da daha fazla öğretmenin iş birliğini temel alarak öğretimin sorumluluğunu paylaştıkları, uygulamaları birlikte gerçekleştirdikleri bir yaklaşımdır (Murawski ve Lochner, 2011). Ayrıca bir sınıftaki tüm öğrencilere yönelik olarak belirli bir içerik veya hedefin öğretimin sorumluluğunu paylaşmayı ve hesap verebilirliğini taahhüt eden iki veya daha fazla uzmanı içerir (Friend ve Cook, 2016).

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre, birlikte öğretim yapılacak kaynaştırma sınıflarında, özel eğitim ve genel öğretmenleri arasında rol ve

sorumlulukların paylaşımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için konu ile ilgili rol ve sorumluluk dağılımı bulguları incelenmiştir.

“Birlikte öğretim uygulanan sınıfa hangi öğretmen liderlik etmelidir?” Sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenler liderliği özel ve genel eğitim öğretmenlerinin paylaşması gerektiğini belirtmiştir. “Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, paylaşılacak rol ve sorumlulukları planlamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı sınıflarda paylaşılacak rol ve sorumlulukların planlanmasını özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte yapması gerektiğini düşünmektedir. “Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, dersi planlamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” Sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta ders planlamasını özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte yapması gerektiğini belirtmiştir. “Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, öğretimi uygulamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” Sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta öğretim uygulamalarından özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduğunu belirtmişlerdir. “Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, öğrencilerin değerlendirilmesinden hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta öğrencilerin değerlendirilmesinden özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduklarını belirtmişlerdir. “Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, öğrencilerin davranışlarını ve gelişimlerini izlemekten hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” Sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin davranışlarının ve gelişimlerinin izlenmesinden özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduğunu belirtmişlerdir.

“Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, problem davranışları engellemekten ve müdahale etmekten hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” sorusuna öğretmenlerin önemli bir kısmı özel eğitim öğretmeni cevabını vermiş olsa da büyük çoğunluğu her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta öğrencilerin problem davranışlarını engellemekten ve müdahale etmekten özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduğunu belirtmişlerdir. “Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, ek yardım ve zenginleştirmeye ihtiyaç duyan öğrencileri desteklemeden hangi öğretmen

sorumlu olmalıdır?” sorusuna öğretmenlerin önemli bir kısmı özel eğitim öğretmeni cevabını vermiş olsa da büyük çoğunluğu her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta ek yardım ve zenginleştirmeye ihtiyaç duyan öğrencileri desteklemeden özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduğunu düşünmektedir. “Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, özel gereksinimli öğrencinin eğitiminden hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” sorusuna öğretmenlerin önemli bir kısmı özel eğitim öğretmeni cevabını vermiş olsa da büyük çoğunluğu her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta özel gereksinimli öğrencinin eğitiminden özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduğunu düşünmektedir. “Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, özel gereksinimli öğrencinin ders dışı ihtiyaçlarını karşılamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” Sorusuna öğretmenlerin önemli bir kısmı özel eğitim öğretmeni cevabını vermiş olsa da büyük çoğunluğu her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta öğrencinin ders dışı ihtiyaçlarını karşılamaktan özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduğunu düşünmektedir. “Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, zor öğrenen öğrencileri desteklemeden hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?” sorusuna öğretmenlerin önemli bir kısmı özel eğitim öğretmeni cevabını vermiş olsa da büyük çoğunluğu her ikisi de şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı birlikte öğretim modelinin uygulandığı sınıfta zor öğrenen öğrencileri desteklemeden özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte sorumlu olduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın sonucunda birlikte öğretim yapılacak kaynaştırma sınıflarında, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin rol ve sorumlulukları paylaşımları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında araştırma sonucunu destekleyen benzer araştırmalar bulunmaktadır. Dağlı Gökbulut ve Akçamete (2020) araştırmalarında birlikte öğretim yapan özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarda rol ve sorumluluğu paylaşarak derslerini işledikleri sonuca ulaşmıştır. Pürsün vd. (2021) araştırmalarında, öğretmenlerin iş birliğini geliştirmek için görev paylaşımı yapmaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Malian Ph D ve McRae (2010) araştırmalarında, genel ve özel eğitim öğretmenlerinin dersi iş birliği içinde planladıkları sonucuna ulaşmıştır. Tzivinikou (2015) araştırmasında genel ve özel eğitim öğretmenlerinin her ikisinin de dersi planlamaktan sorumlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Weiss ve Lloyd (2002) araştırmalarında özel eğitim öğretmenlerinin, genel eğitim öğretmeniyle birlikte öğretimin sorumluluğunu paylaşabileceği sonucuna ulaşmıştır. Anderson ve Landy (2006) araştırmalarında birlikte öğretim yapacak öğretmenlerin, iş birliğine dayalı bir yaklaşıma uyum

sağlamak için dersi birlikte planlamaları ve sınıf yönetimi stratejilerini birlikte ayarlamaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Alan yazında araştırma sonucundan farklı olan araştırmalara da rastlanmıştır. Jones vd. (2008) araştırmalarının sonucuna göre, özel eğitim öğretmeni genelde özel gereksinimli öğrencilere yardımcı olurken, sınıf öğretmeni içeriği sınıftaki tüm öğrencilere öğretmekten ve dersle ilgili kavramları tanımlamaktan sorumludur. Austin (2001) araştırmasında genel eğitim öğretmenin dersi planlamaktan ve öğretimi yapmaktan sorumlu olduğu, ders içeriği konusunda uzman olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Scruggs vd. (2007) araştırmalarında genel eğitim öğretmenlerinin ders içeriğini öğretmekten; özel eğitim öğretmenlerinin ise sınıfta meydana gelen problem davranışlara müdahaleden, özel eğitim öğrencilerinden ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktan sorumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Weiss ve Lloyd (2002) araştırmalarında özel eğitim öğretmenlerinin, genel eğitim sınıfındaki öğrencilere destek sağlamaktan sorumlu olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Gürgür ve Uzuner (2010) araştırmalarında, birlikte öğretim yapan özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin, uygulama sürecinde rol ve sorumluluk konularında belirsizlik yaşadıklarını belirlemiştir.

Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler ile diğer öğrencilerin etkili öğrenmeleri ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarında daha az zorlanmaları için birlikte öğretim yapacak öğretmenlerin, rol ve sorumluluk paylaşımlarını önceden planlamaları önemlidir. Birlikte öğretimde, ancak öğretmenler bilgi ve sorumlulukları paylaşırlarsa öğretim süreci başarılı olabilir (Keefe, 2004). Bu süreçte öğretmenlerin öğretim öncesinde, sırasında ve sonrasındaki uygulamaları birlikte karar vererek gerçekleştirmeleri, sorumlulukları paylaşmaları ve iletişim halinde olmaları önemlidir (Cook ve Friend, 1995). Birlikte öğretim; öğretimi planlanma, uygulanma ve değerlendirilme aşamalarında sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin, iş birliği içerisinde ve görev paylaşımı yaparak hareket etmeleri temeline dayanır (Gürgür, 2005; Dağlı Gökbulut, 2018).

Birlikte öğretim yapılan kaynaştırma sınıflarında, öğretmenler tarafından tercih edilmiş olan Birlikte Öğretim Modeli, görev yapan öğretmenlerin rollerinin ne olacağının asıl belirleyicisidir. Bu nedenle hangi Birlikte Öğretim Modelini sınıflarında uygulayacaklarına, öğretmenler önceden karar vermeli ve planlamasını önceden yapmalıdırlar. Özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmenin öğretim aşamalarında üstlendikleri rol ve sorumluluklar seçilen birlikte öğretim modeline, işlenen konuya, sınıfın yapısına ve öğrenci gereksinimlerine göre değişebilir (Cook ve Friend, 1995). Birlikte öğretim yapacak öğretmenlerin öğretim öncesi

ders planlarının hazırlanması zorunludur. Hazırlanan bu planlarda, özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeninin rol ve sorumlulukları ayrıntılı olarak tanımlanmalıdır (Kayhan ve Akçamete, 2018).

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre, ekiple çalışma modellerinde eğitime ihtiyaç duyulan alanlar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için konu ile ilgili bulgular incelenmiştir. Öğretmenlere ilk olarak “Ekip çalışmasında yer alacak uzmanların kendi meslek alanlarında (ekip dışındaki meslek yaşamında) ne iş yaptıklarını biliyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okul psikologları/psikolojik danışmanların, fizyoterapistlerin, dil konuşma terapistlerinin, odyologların, sosyal hizmet uzmanlarının, aile danışmanlarının ve sağlık uzmanlarının kendi meslek alanlarında ne iş yaptıklarını bildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı davranış müdahale uzmanlarının kendi meslek alanlarında ne iş yaptıklarını bilmemekle beraber, çoğunluğu kendi meslek alanlarında ne iş yaptıklarını bildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu iş uğraşı terapistlerinin kendi meslek alanlarında ne iş yaptıklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere ikinci olarak “Multidisipliner (Çoklu disiplinli) ekip modelinde, uzmanların ekipteki görevlerini/rollerini biliyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okul psikologları/psikolojik danışmanların, fizyoterapistlerin, dil konuşma terapistlerinin, odyologların, sosyal hizmet uzmanlarının, aile danışmanlarının, sağlık uzmanlarının ve okul yöneticilerinin ekipteki görevlerini/rollerini bildiklerini, iş uğraşı terapistinin ekipteki görevlerini/rollerini bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere üçüncü olarak “İnterdisipliner (Disiplinler arası) ekip modelinde, uzmanların ekipteki görevlerini/rollerini biliyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu görsel sanatlar, beden eğitimi ve spor, müzik, teknoloji tasarım öğretmenlerinin ve ebeveynlerin ekipteki görevlerini/rollerini bildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere dördüncü olarak “Transdisipliner (Disiplinler ötesi) ekip modelinde, uzmanların ekipteki görevlerini/rollerini biliyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sağlık uzmanlarının, davranış müdahale uzmanlarının ve aile danışmanlarının ekipteki görevlerini/rollerini bildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, ekipteki uzmanların kendi meslek alanlarında ne iş yaptıklarını ve ekipteki görevlerini/rollerini bildikleri ancak iş uğraşı terapistlerinin kendi meslek alanlarında ne iş yaptıklarını ve ekipteki görevlerini/rollerini bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ekipteki diğer uzmanların görev ve rollerini bilmelerinin yanında, onlarla iletişim halinde olmaları iş birliği yapmaları ve ekipçe çalışmaları özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılayabilmek için öğretmenlerin; okuldaki uzmanlarla ve aileyle, hatta okul dışındaki diğer uzmanlarla iş birliği içinde ekip olarak çalışmaları çok önemlidir (Kalkan ve Rakap, 2019; Murawski ve Dieker, 2008; Tzivinikou, 2015; Wilson, 2016). Ekip çalışması ve iş birliği, özel gereksinimli öğrenciler için planlanan eğitim ve destek hizmetlerin kalitesini artırır (Bouillet, 2013; Tercan ve Yıldız-Bıçakçı, 2016). Özel gereksinimli öğrencilerin farklı gereksinimlerinin karşılanabilmesi için; özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmen ve uzmanların farklı yöntemlerle, eş güdüm içerisinde hareket etmelerini gerektirmiştir. Bazı özel gereksinimli öğrenciler daha az desteğe ihtiyaç duyarken, bazı özel gereksinimli öğrenciler ise daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilirler. Destek düzeyindeki bu farklılıklar gereksinimlerinin de farklı olduğunu göstermektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerinin çeşitliliği, problemin çok boyutlu ele alınmasını ve sürece birden fazla uzmanın dâhil edilmesini gerektirmiştir (Manor-Binyamini, 2014).

Özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda görev yapan öğretmenler çok fazla sorumluluk almakta ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanmaktadırlar. Çok fazla sorumluluğu bulunan genel eğitim öğretmenleri, bu zorlukları alandaki diğer paydaşlarla iş birliği içerisinde aşmalıdırlar. Yaşanılan zorlu sürecin üstesinden başarıyla gelebilmenin yolları, kaynaştırma sınıflarında zorluk yaşayan genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencinin ebeveynleriyle, özel eğitim öğretmenleriyle ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine destek sağlayan diğer alan uzmanlarıyla ile iş birliği yapmalarıdır (Pihlaja ve Holst, 2013). Öğretmenlerin diğer uzmanlarla iş birliği içinde çalışmaları sürece kolaylık sağlamakla beraber mesleki gelişimlerini de olumlu yönde destekleyebilir. Bir ekipte farklı bilgi ve deneyime sahip birçok uzmanın yer alması nedeniyle, ekip arasındaki bilgi ve deneyim paylaşımları ekip üyelerine mesleki bilgi kazanımları sağlar (Çelen, 2011). Ekip çalışmasının öğretmenlere sağladığı diğer bir fayda ise öğretmenlerin etkili iletişim kurma becerilerini de geliştirebilmesidir. Ekip çalışması ve iş birliği, ekip üyelerinin diğer uzmanlarla veya aile üleriyle çalışmak için etkili iletişim becerileri geliştirmelerine yardımcı olur (Bambara vd., 2005).

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre, birlikte öğretim modellerinde eğitime ihtiyaç duyulan alanlar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme

cevap bulmak için konu ile ilgili bulgular incelenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu birlikte öğretimin tüm modellerinde öğretim sürecinin; öğretimi planlama, öğretimi uygulama ve öğretimi değerlendirme aşamalarının tamamında eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler birlikte öğretimin tüm modellerinde, öğretim süreçlerinden en fazla öğretimi uygulama aşamasında eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin çok azı Birlikte Öğretim Modellerinde eğitime ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin birlikte öğretimin tüm modellerinde ve öğretim sürecinin tüm aşamalarında (planlama, uygulama, değerlendirme) eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında araştırma sonuçlarını destekleyen benzer çalışmalar vardır. Kayhan (2016) araştırmasında Birlikte Öğretim Yaklaşımlarından “Bir öğretim, yapan bir gözlemci modelinde”, kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin aldıkları eğitim öncesinde planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme aşamalarında zorlandıklarını; eğitim sonrasında planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme aşamalarındaki becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Kayhan (2016) araştırmasında, birlikte öğretim ile ilgili verilen eğitim öncesinde öğretmenlerin, planlama ve değerlendirme becerilerine göre öğretimi uygulama becerilerine daha sık yer verdiklerini belirlemiştir. Weiss (2004) araştırmasında öğretmenlerin, etkili öğretim becerilerinden biri olan öğretimi planlama ve değerlendirme becerilerini uygulama becerilerine kıyasla daha az düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Cramer ve Nevin (2006) araştırmalarında birlikte öğretim uygulamalarında öğretmenlerin en önemli eksikliğinin planlama ve hazırlık eksikliği olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenler sınıflarında hangi öğretim modelini uygularlarsa uygulansınlar, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim modelinin; öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarındaki yeterlik ve becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir. Birlikte Öğretim Modellerini sınıflarında uygulayacak öğretmenlerin de Birlikte Öğretim Modellerinin öğretim aşamaları ile ilgili yeterliklere sahip olmaları önemlidir; çünkü öğretmenler öğretimin her aşamasında yer alırlar. Öğretmenlere öğretimin aşamaları konusunda beceri kazandırmak gereklidir. Öğretmenlerin bu becerilere sahip olabilmesi için bazı hizmet içi eğitimler almaları ve kazanmaları gereken mesleki yeterlikler konusunda istekli olmaları gerekmektedir (Gündoğdu vd., 2015).

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin Birlikte Öğretim Modelleri hakkında yeterlik ve beceriye sahip olmaları daha büyük önem arz etmektedir. Birlikte Öğretim Yaklaşımını diğer iş birliği yaklaşımlarından ayıran en temel farklılığı, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda görev yapan öğretmenlere etkili öğretim gerçekleştirebilmeleri amacıyla öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında destek sunmasıdır (Murawski ve Dieker, 2004). Bu nedenle özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda görev yapacak öğretmenlerin birlikte öğretim yeterlik ve becerilerini geliştirebilmeleri, öğretim aşamalarında etkili olabilmeleri için birtakım eğitimler düzenlenmelidir. Mesleğe başladıktan sonra, öğretmenlere birlikte öğretim ortamlarında öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarında uygulamalı ve iyi örneklerin yer aldığı eğitimlerin verilmesi gerekmektedir (Kayhan ve Akçamete, 2018).

5.2. Sonuç

Bu araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyacı algıları yüksek düzeydedir.
2. Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları cinsiyete göre benzerdir.
3. Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları mesleki kıdeme göre benzerdir.
4. Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçları eğitim düzeyine göre benzerdir
5. Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili “bakış açısı, fayda, öğretim süreci, ikinci öğretmen ve toplam puan” eğitim ihtiyaçları branşa göre benzerdir. Ancak, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili “birlikte öğretim teknikleri ve gruplama” eğitim ihtiyaçları sınıf öğretmenlerinden daha yüksektir.
6. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, daha çok akademik derslerden matematik, yabancı dil ve Türkçe; sanat derslerinden görsel sanatlar dersleri olmak üzere akademik ve sanat derslerinin tümünde ikinci öğretmene ihtiyaç duymaktadır.
7. Birlikte öğretim yapılacak kaynaştırma sınıflarında, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin rol ve sorumlulukları paylaşımları gerekmektedir.
8. Öğretmenler, ekipteki uzmanların kendi meslek alanlarında ne iş yaptıklarını ve ekipteki görevlerini/rollerini bilmektedir; ancak iş uğraşı terapistlerinin kendi meslek alanlarında ne iş yaptıklarını ve ekipteki görevlerini/rollerini bilmemektedirler.

9. Öğretmenler birlikte öğretimin tüm modellerinde ve öğretimin tüm aşamalarında (planlama, uygulama ve değerlendirme) eğitime ihtiyaç duymaktadır.

5.3. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar neticesinde uygulamaya ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırma sonucunda, uygulamalara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Araştırmanın sonuçlarına göre; birlikte öğretimle ilgili öğretmenler için ilerde planlanacak eğitimlerin, birlikte öğretim ile ilgili öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları göz önünde bulundurularak planlanması önerilmektedir.
2. Birlikte öğretimle ilgili planlanacak öğretmen eğitimlerinin, öğretmenlerin branş türüne göre planlanması önerilmektedir.
3. Özel gereksinimli öğrencisi bulunan tüm sınıflar ve dersler için, ikinci öğretmenin temini ve öğretim uygulamalarına katılması önerilmektedir.
4. Sınıflarında birlikte öğretim modellerinden herhangi birini uygulayacak öğretmenlerin, önceden dersleri planlamaları ve görev/sorumlulukları paylaşmaları önerilmektedir.
5. Özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencinin eğitimine katkısı olan diğer uzmanlarla (fizyoterapist, rehber öğretmen, doktor vs.) ve ebeveynlerle iş birliği içinde çalışmaları ve iletişim halinde olmaları önerilmektedir.
6. Kaynaştırma sınıflarında görev yapan ve birlikte öğretimi uygulayacak öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlamak için Birlikte Öğretim Modelleri ve öğretim aşamaları hakkında önceden bilgi sahibi olmaları ve hazırlık yapmaları önerilmektedir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Araştırma sonucunda, araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Öğretmenlerin birlikte eğitim ile ilgili eğitim alma durumu değişkenlerine bağlı olarak eğitim ihtiyaçlarında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı incelenebilir.
2. Birlikte öğretim ile ilgili özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, yetersizlik türüne göre incelenebilir.

3. Farklı branşlardan öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirleyecek bir araştırma yapılması önerilebilir.
4. Birlikte öğretim uygulanan sınıflar ile birlikte öğretim uygulanmayan sınıflar arasındaki farklar deneysel olarak incelenebilir.
5. Birlikte öğretim ile ilgili eğitim almış ve birlikte öğretimi sınıfında uygulayan öğretmenlerin sınıfındaki özel gereksinimli öğrenci ile diğer öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerindeki değişiklikler incelenebilir.
6. Öğretmenlerin birlikte öğretim ile ilgili eğitim almadan önce ve aldıktan sonra, birlikte öğretimi uygulama becerileri ve yeterlikleri karşılaştırılabilir.
7. Öğretmenlerin birlikte öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri ya da yeterlikleri incelenebilir.



KAYNAKLAR

- Akçamete, A. G. (2009). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Akçamete, A. G. (Ed.), 1. b, s. 44, Kök Yayıncılık.
- Akçamete, G. (1998). Türkiye’de özel eğitim. *Özel Eğitim içinde* (s. 17-29). *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 1018, 197-207.
- Aktan, O., ve Budak, Y. (2021). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında matematik dersinde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 69-96.
- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: Mesleki öğrenme toplulukları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- American Occupational Therapy Association. (1997). Occupational therapy services for children and youth under the individuals with disabilities act. bethesda, Md: AOTA.
- Anderson, L., ve Landy, J. (2006). Team teaching: Benefits and challenges. *Speaking of Teaching*, 1-4.
- Argon, T., ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 80-95.
- Atabey, D., ve Tezel-Şahin, F. (2011). Aile öğretmen iletişim ve işbirliği ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 793-804.
- Atmaca, Ç. (2017). İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik açısından öğretmen yeterlikleri hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1641-1669.
- Austin, V.L. (2001). Teachers’ beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*. 22 (4), 245 255.
- Aykut, Ç. (2012). Öğretimde planlama ve uygulama. Özmen, E. R. (Ed.), *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci içinde* (s.192-224). Pegem Akademi.
- Bambara, L. M., Nonnemacher, S., ve Koger, F. (2005). Teaming. *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans inside* (s. 71-106). The Guilford Press.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04), 35-45.
- Bauwens, J., ve Hourcade, J. J. (1997). Cooperative teaching: Pictures of possibilities. *intervention in school and clinic*, 33(2), 81-85.

- Benek, İ., ve Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, 1(3), 8-18.
- Beninghof, A. M. (2012). *Co-teaching that works: structures and strategies for maximizing student learning*. John Wiley & Sons.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316.
- Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education–teachers' experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 93-117.
- Bowser, G., RSOI-Douglas, E. S. D., Day, P., Kline, S., County, J., Roberts, D., ... ve Linn-Benton-Lincoln, K. S. (2001). Models of Teaming and Service Design In EI/ECSE Programs September 24, 2001.
- Brown, N. B., Howerter, C. S. ve Morgan, J. J. (2013). Tools and strategies for making co-teaching work. *Intervention in School and Clinic*, 49(2), 84-91.
- Brown, P. A. (2013). *A survey of professional development for co-teaching* (Order No. 3604343). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. https://search.proquest.com/openview/951b1628c038651e3d717f593e845398/1?pqori_gsite=gscholar&cbl=18750&diss=y
- Browne, M. W., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Byrne, B. M. (2012). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. Springer Science & Business Media.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (17. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canaran (2017). *İngilizce öğretmenleri için bir sürekli mesleki gelişim modeli olarak takım öğretime yeni bir bakış açısı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cemaloğlu, N. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Chang, G. C., ve Yano, S. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. *World Education Blog*. <https://world-education-blog.org/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>

- Comrey, A. L., ve Lee, H. B. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. In A. L. Comrey & H. B. Lee (Eds.), *A first course in factor analysis* (pp. 2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conderman, G., ve Bresnahan, V. (2007). Co-teaching that works. *New Teacher Advocate*, 15(1), 12-13.
- Cook, L. ve Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practice. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Cook, L., ve Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8.
- Cora-İnce, N. (2007). *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Cramer, E., ve Nevin, A. (2006). A mixed methodology analysis of co-teacher assessments. *Teacher Education and Special Education*, 29(4), 261-274.
- Cramer, E., Liston, A., Nevin, A., ve Thousand, J. (2010). Coteaching in urban school districts to meet the needs of all teachers and learners: Implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ912017>
- Çalış, N. (2015). Ekip Çalışması Yaklaşımlarına Sosyal Hizmet Perspektifinden Bakış. *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2015* (s, 38-44). Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Sosyal Hizmet Bölümü.
- Çelen, Ö. (2011). *Ekip çalışması etkinliğinin iş tatmini ve hasta güvenliği kültürü üzerine etkisi: Gülhane askeri tıp fakültesi eğitim hastanesinde bir uygulama* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Ankara.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dağlı Gökbulut, Ö. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde birlikte öğretim yaklaşımının etkililiğinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Dağlı Gökbulut, Ö. (2020). Etkili kaynaştırma uygulamalarında birlikte öğretim yaklaşımları: İlkokul öğretmenleri ile okul yöneticilerinin metaforik algıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(100), 212-227.
- Dağlı Gökbulut, Ö., ve Akçamete, G. (2020). Kaynaştırma eğitiminde birlikte öğretim üzerine uygulamalı bir çalışma. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(24), 30-51.
- Dağlı Gökbulut, Ö., Akçamete, G., ve Güneyli, A. (2020). Birlikte öğretim uygulamalarının özel gereksinimli ilkök öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 879-894.

- Da Silva, C. I. (2011). *The influence of co-teaching on the academic achievement of special education students* [Unpublished master thesis]. Caldwell College, USA.
- Demirtaş, S. (2005). *Çalışma yaşamında motivasyonun önemi ve teşvik araçlarının yeri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deringöl, Y. (2007). Türkiye'de cumhuriyet döneminden günümüze ilköğretim öğretmenleri yetiştirilmesinin tarihsel boyutu ve eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 17-27.
- Dieker, L. (2001). What are the characteristics of “effective” middle and high school cotaught teams for students with disabilities. *Preventing School Failure*, 46(1), 14-23.
- Dynak, J., Whitten, E., ve Dynak, D. (1997). Refining the general education student teaching experience through the use of special education collaborative teaching models. *Action in Teacher Education*, 19(1), 64-74.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: *Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri* içinde (s. 93). Anı Yayıncılık.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS* (4th ed.). Sage Publications.
- Flowers, N., Mertens, S. B., ve Mulhall, P. F. (2000). What makes interdisciplinary teams effective?. *Middle School Journal*, 31(4), 53-56.
- Foglia, K. L (2015). *Case study examining the secondary co-teaching program at a south jersey high school* [Unpublished PHD thesis]. The State University of New Jersey, USA.
- Ford, J. (2013). Educating students with learning disabilities in inclusive classrooms. *Electronic Journal for Inclusive Education*, C/S. 3(1): 1-20.
- Freeman, D., Katz, A., Gomez, P. G., ve Burns, A. (2015). English-for-Teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*, 69(2), 129-139.
- Friend, M. (2008). Co teaching: A simple solution that isn't so simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19.
- Friend, M. (2014). Co-teaching: Strategies to improve student outcomes. *National Professional Resources Inc./Dude Publishing*.
- Friend, M. ve Bursuck, W. D. (2009). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (5th ed), (p. 92). Columbus, OH: Merrill.
- Friend, M. ve Chamberlain, D., H. (2011). Is Co-teaching effective?. <http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm&CAT=none&CONTENTID=7504>
- Friend, M. ve Cook, L. (2004). Collaborating with professionals and parents without being overwhelmed: building partnerships and teams. In J. Burnett and C. Peters-Johnson

- (Eds.), *Thriving as a special educator* inside (p. 29-39). Arlington, VA: The Council for Exceptional Children.
- Friend, M. ve Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8. Edt.), Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., ve Shamberger, C. (2010). Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Friend, M., Reising, M., ve Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 6-10.
- Gately, S. E. ve Gately, F. J. (2001). Understanding co-teaching components: Co teaching rating scales for supervisors, general education teachers and special education teachers. From understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, (33), 40-47.
- Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R., ve Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 30-43.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Felsefe-yöntem analiz* içinde (s. 131-236). Seçkin Yayınevi.
- Gürgür H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güngör, H. (2015). İş birliği süreci. Diken H. İ. (ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 232-257). Pegem Akademi.
- Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 311-331.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Güzel-Özmen, E. R. (2012). Sınıfta ölçümleme ve değerlendirme uygulamaları. Özmen, E. R. (Ed.), *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* içinde (s. 84-126). Pegem Akademi.
- Güzel-Özmen, E. R., Karasu, N., Eylem Dayı, E., Aykut, Ç., Tavil, Y.Z., Alptekin, S., Timuçin, E.U., Şimşek, M.Ö., Armutcu, O. Güler, Ö., ve Sanır, H. (2012). Zihinsel engelliler sınıf öğretmeni yetiştirmede gazi öğretmenlik uygulaması modelinin öğretmen adaylarının öğretim becerilerine etkisinin belirlenmesi. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trabzon.
- Hang, Q., ve Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and special Education*, 30(5), 259-268.

- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., ve Tofteng, D. M. B. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382-395.
- Hernandez, S. J. (2013). Collaboration in special education: its history, evolution, and critical factors necessary for successful implementation. *Online Submission*, 3(6), 480-498.
- Hong, S. B., ve Reynolds-Keefer, L. (2013). Transdisciplinary team building: Strategies in creating early childhood educator and health care teams. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(1), 30-44.
- Jessup, R. L. (2007). Interdisciplinary versus multidisciplinary care teams: do we understand the difference? *Australian Health Review*, 31(3), 330-331.
- Jones, M, Craig, M., Mandala, J. ve Colahico, D. (2008). Collaborative teaching: Creating a partner ship between general and special education. *The International Journal of Learning*, 15(7), 203-207.
- Jöreskog, K. G., ve Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language. *Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.*
- Kalkan, S. ve Rakap, S. (2019). Kapsayıcı eğitim ve ekip çalışması/iş birliği. Güngör, H. ve Rakap, S. (Ed.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme içinde* (s. 81-108). Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, N. (2016). *Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayhan, N., ve Akçamete, G. (2018). Birlikte öğretim yaklaşımı: Altı farklı öğretim modeli. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 25-52.
- Keefe, E. B., Moore, V. ve Duff, F. (2004). The four knows of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 36-42.
- Kevin J. G. ve Lori A. N. (2012). Co-Teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 109-126.
- King, G., Strachan, D., Tucker, M., Duwyn, B., Desserud, S., ve Shillington, M. (2009). The application of a transdisciplinary model for early intervention services. *Infants and young children*, 22(3), 211-223.
- King-Sears, M. (2001). Three steps for gaining access to the general education curriculum for learners with disabilities. *Intervention in School & Clinic*, 37(2), 67- 76
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.

- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Eğitim Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. *Özel eğitim* içinde (s. 17-29). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (1999). Bilim ve araştırma. A.A. Bir, (Ed), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s.1-10). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kokemuller, N. (2021). What is the difference between a transdisciplinary team & a multidisciplinary team. <https://smallbusiness.chron.com/difference-between-transdisciplinary-team-multidisciplinary-team-18762.html>
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 36-46.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Kubilay, F. (2020). *Yönetici ile öğretmen işbirliği düzeyinin öğretmen öz-yeterlik algıları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Lawrence-Brown, D., ve Muschawek, K. S. (2004). Getting Started with Collaborative Teamwork for Inclusion. *Catholic Education: A journal of inquiry and practice*, 8(2), 146-161.
- Magiera, K., Smith, C., Zigmond, N. ve Gebauer, K. (2005). Benefits of co-teaching in secondary math classes. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 20-24.
- Malian Ph D, I., ve McRae, E. (2010). Co-teaching beliefs to support inclusive education: Survey of relationships between general and special educators in inclusive classes. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(6), 2.
- Manor-Binyamini, I. (2014). Positive aspects of the coping of mothers of edolescent children with devolepmental disability in the Bedouin community in Israel. *Research in Developmental Disabilities*, 35(6), 1272-1280.
- Marzano, R. J., ve Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1999). 'Müfredat Laboratuar Okullar Modeli'. MEB Basım Evi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2001). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Tebliğler Dergisi, 2524.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2002). Öğretmen yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Destek Eğitim Odası Kılavuzu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim-uygulamalari/icerik/1938>
- Moen, T. (2008). Inclusive educational practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 59-75.
- Murawski, W. W. (2005). Addressing diverse needs through co-teaching: Take baby steps! *Kapa Delta Ph.*, 41(2), 77-82.
- Murawski, W. W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, 65(8), 29.
- Murawski, W. W. ve Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- 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.
- Murawski, W. W. ve Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: what to ask for, look for and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.
- Murawski, W. W., ve Ricci, L. A. (2019). UDL and co-teaching. *Murawski, WW Scott K. L.(Eds.), What really works with Universal Design for Learning*, 141-156.
- National Disability Insurance Scheme. (2013). Teamwork in early childhood intervention: Forms of teamwork. National Disability Insurance Scheme. <https://www.legislation.gov.au/Details/C2013A00020>
- Özer, K. (2002). *İlköğretim 4-5. sınıflarda Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme metodunun kullanımına yönelik bir değerlendirme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özçelik, E. Ü. (2009). *Sağlık ekibinin hemşirenin eğitimci rolüne yönelik düşünceleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (2004). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Pancsofar, N., ve Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher education and special education*, 36(2), 83-96.
- 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.
- Pihlaja, P. M. ve Holst, T. K. (2013). How reflective are teachers? A study of kinder garten teachers' and special teachers' levels of reflection in day care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57, 182-198.
- 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 Elementary School Journal*, 95(3), 279-295.
- Pürsün, T., Okutan, S., ve Atbaşı, Z. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliğine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 287-311.
- Rakap, S. ve Kalkan, S. (Eds.) (2017). Educating exceptional children(14th ed.). (S.Kirk, j. Gallagher, ve M. R. Coleman, Trans.). Nobel Yayıncılık.
- Rimpola, R. C. (2014). Collaborative planning and teacher efficacy of high school mathematics co-teachers. *Educational Planning*, 21(3), 41-53.
- Santamaria, L. J. ve Thousand, J. S. (2004). Collaboration, co-teaching and differentiated instruction: A class-oriented approach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), 13-27. www.wholeschooling.net.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., ve McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Seçer, İ. (2015). Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci SPSS ve LISREL Uygulamaları. Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sileo, J. M. (2011). Co-teaching getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38.
- Sileo, J. M., ve van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), 14-21.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F.İ., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 5(2), 107-128.

- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 58-62.
- Şavran, T. G. (2012). Bilim, Yöntem ve Toplumsal Araştırma (Ed; Temmuz Gönc Şavran,) Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri.
- Şişman, M. (2002). Öğretmenliğe Giriş. Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Tanaka, J. S., ve Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201.
- Tercan, H., ve Yıldız-Bıçakçı, M. (2016). Sağlık bilimlerinde transdisipliner yaklaşım içerisinde çocuk gelişimcinin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 157-168.
- Türk Dil Kurumu. (2021). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Eğitim Derneği. (2009). Öğretmen Yeterlikleri. Adım Okan Matbaacılık.
- Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 108-119.
- Uludağ, A. K. (2015). Okul çalgıları (gitar) eğitimi dersinde ekip çalışmasına dayalı stratejiler ve öğrenci başarı düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 147-159.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). COVID-19 educational disruption and response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Villa, R., Thousand, J. ve Nevin, A. (2008). What is co-teaching? In. A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., ve Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(02), 165-184.
- Yener, C., ve Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki bep sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8th ed.). Seçkin Yayınevi.

- Yıldırım, M. C., ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17).
- Walsh, J. M. (2012). Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(1), 29-36.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-408.
- 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 settings. *The Journal of Special Education*, 36(2), 58-68.
- Wilson, G. L. (2016). *Co-planning for co-teaching: Time-saving routines that work in inclusive classrooms (ASCD Arias)*. ASCD.
- Wischnowski, M. W., Salmon, S. J., & Eaton, K. (2004). Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 3-14.
- Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. *Review of research in education*, 34(1), 1-24.
- World Bank (2005). Learning to Teach in The Knowledge Society. Final Report. By Task Manager Juan Manuel World Bank.

EKLER

Ek-1: Öğretmen Bilgi Formu

Ek-2: Kullanılan Ölçek

Ek-3: Anket Formu

Ek-4: Yapılandırılmamış Görüşme Formu

EK-5: Uzman Görüş Formları



Ek-1: Öğretmen Bilgi Formu

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

Değerli öğretmenim,

Bu anket, yüksek lisans tezi kapsamında yapılmakta olup "özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin birlikte öğretim (co-teaching) ile ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirleme " amacı taşımaktadır. Covid-19 salgın şartları nedeniyle, veriler çevrim içi araçlarla toplanmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan veriler sadece bu araştırmada, bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında başka bir amaçla veya bir başka araştırmada kullanılmayacak ve başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Katılımınız gönüllülük esasına dayanır. Cevaplama süresi 10-15 dakika sürmektedir. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

Zeki KARAHAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz: ☐ Erkek ☐ Kadın

2. Mesleki Kıdem: ☐ 0-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ +20

3. Eğitim Düzeyiniz: ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans

4. Çalıştığınız Branş Türü:

☐ Özel Eğitim Öğretmeni

☐ Sınıf Öğretmeni

☐ Okul Öncesi Öğretmeni

5. Özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıflarda, hangi dersler için ikinci öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır:

Akademik dersler

- ☐ Türkçe
- ☐ Matematik
- ☐ Fen Bilimleri
- ☐ Yabancı Dil
- ☐ Sosyal Bilgiler
- ☐ Hayat Bilgisi
- ☐ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
- ☐ Hepsi
- ☐ Hiçbiri

Sanat dersleri

- ☐ Görsel Sanatlar
- ☐ Müzik
- ☐ Beden Eğitimi ve Spor
- ☐ Hepsi
- ☐ Hiçbiri

Ek-2: Kullanılan Ölçek

Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği

Faktörler	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Öğretmenler birlikte öğretimin (co-teaching) hangi tekniklerine ihtiyaç duymaktadırlar?					
Birlikte Öğretim Teknikleri	1.	1	2	3	4	5
	2.	1	2	3	4	5
	3.	1	2	3	4	5
	4.	1	2	3	4	5
Gruplama	5.	1	2	3	4	5
	6.	1	2	3	4	5
	7.	1	2	3	4	5
	8.	1	2	3	4	5
	Öğretmenlerin bakış açısıyla, birlikte öğretimin faydaları nelerdir?					
Bakış Açısı	9.	1	2	3	4	5
	10.	1	2	3	4	5
	11.	1	2	3	4	5
	12.	1	2	3	4	5
	13.	1	2	3	4	5
	14.	1	2	3	4	5
	15.	1	2	3	4	5
	Sınıftaki ikinci öğretmenin okul programında hangi şekilde yer almasına ihtiyaç duyulmaktadır?					
İkinci Öğretmen	16.	1	2	3	4	5
	17.	1	2	3	4	5
	18.	1	2	3	4	5
	Destek eğitim odasına kıyasla birlikte öğretim, öğretmenlerin ve öğrencilerin hangi eğitim ihtiyaçlarını karşılamada faydalıdır?					
Öğretim Süreci	19.	1	2	3	4	5
	20.	1	2	3	4	5
	21.	1	2	3	4	5
	22.	1	2	3	4	5
Fayda	23.	1	2	3	4	5
	24.	1	2	3	4	5
	25.	1	2	3	4	5
	26.	1	2	3	4	5
	27.	1	2	3	4	5

Ek-3: Anket Formu

Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Anket Formu

Birlikte öğretim yapılacak kaynaştırma sınıflarında görev alacak özel eğitim ve genel eğitim öğretmenin, hangi rol ve sorumlulukları üstlenmelerine ihtiyaç duyulmaktadır?	
1. Birlikte öğretim uygulanan sınıfa hangi öğretmen liderlik etmelidir?	Özel eğitim öğretmeni () Genel eğitim öğretmeni () Her ikisi de ()
2. Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, paylaşılacak rol ve sorumlulukları planlamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	Özel eğitim öğretmeni () Genel eğitim öğretmeni () Her ikisi de ()
3. Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, dersi planlamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	Özel eğitim öğretmeni () Genel eğitim öğretmeni () Her ikisi de ()
4. Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, öğretimi uygulamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	Özel eğitim öğretmeni () Genel eğitim öğretmeni () Her ikisi de ()
5. Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, öğrencilerin değerlendirilmesinden hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	Özel eğitim öğretmeni () Genel eğitim öğretmeni () Her ikisi de ()
6. Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, öğrencilerin davranışlarını ve gelişimlerini izlemekten hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	Özel eğitim öğretmeni () Genel eğitim öğretmeni () Her ikisi de ()
7. Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, problem davranışları engellemekten ve müdahale etmekten hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	Özel eğitim öğretmeni () Genel eğitim öğretmeni () Her ikisi de ()
8. Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, ek yardım ve zenginleştirmeye ihtiyaç duyan öğrencileri desteklemeden hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	Özel eğitim öğretmeni () Genel eğitim öğretmeni () Her ikisi de ()
9. Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, özel gereksinimli öğrencinin eğitiminden hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	Özel eğitim öğretmeni () Genel eğitim öğretmeni () Her ikisi de ()
10. Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, özel gereksinimli öğrencinin ders dışı ihtiyaçlarını karşılamaktan hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	Özel eğitim öğretmeni () Genel eğitim öğretmeni () Her ikisi de ()
11. Birlikte öğretim uygulanan sınıfta, zor öğrenen öğrencileri desteklemeden hangi öğretmen sorumlu olmalıdır?	Özel eğitim öğretmeni () Genel eğitim öğretmeni () Her ikisi de ()
Öğretmenlerin, ekiple çalışma modellerinde eğitime ihtiyaç duyduğu alanlar nelerdir?	

Ekip çalışmasında yer alacak uzmanların kendi meslek alanlarında (ekip dışındaki meslek yaşamında) ne iş yaptıklarını biliyor musunuz?	
12. Okul psikologları/psikolojik danışmanlar kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	Evet () Hayır ()
13. Fizyoterapistler kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	Evet () Hayır ()
14. Dil konuşma terapistleri kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	Evet () Hayır ()
15. İş uğraşı terapistleri kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	Evet () Hayır ()
16. Odyologlar kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	Evet () Hayır ()
17. Sosyal hizmet uzmanları kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	Evet () Hayır ()
18. Davranış müdahale uzmanları kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	Evet () Hayır ()
19. Aile danışmanları kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	Evet () Hayır ()
20. Sağlık uzmanları kendi meslek alanlarında ne iş yapar bilirim.	Evet () Hayır ()
Multidisipliner (Çoklu disiplinli) ekip modelinde, uzmanların ekipteki görevlerini/rollerini biliyor musunuz?	
21. Okul psikologları/psikolojik danışmanlarının ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	Evet () Hayır ()
22. Fizyoterapistlerin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	Evet () Hayır ()
23. Dil konuşma terapistinin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	Evet () Hayır ()
24. İş uğraşı terapistinin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	Evet () Hayır ()
25. Odyoloğun ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	Evet () Hayır ()
26. Sosyal hizmet uzmanının ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	Evet () Hayır ()
27. Okul yöneticilerinin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	Evet () Hayır ()
İnterdisipliner (Disiplinler arası) ekip modelinde, uzmanların ekipteki görevlerini/rollerini biliyor musunuz?	
28. Görsel sanatlar öğretmeninin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	Evet () Hayır ()
29. Beden eğitimi ve spor öğretmeninin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	Evet () Hayır ()
30. Müzik öğretmeninin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	Evet () Hayır ()
31. Teknoloji tasarım öğretmenlerinin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	Evet () Hayır ()
32. Ebeveynlerin ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	Evet () Hayır ()
Transdisipliner (Disiplinler ötesi) ekip modelinde, uzmanların ekipteki görevlerini/rollerini biliyor musunuz?	
33. Sağlık uzmanlarının ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	Evet () Hayır ()
34. Davranış müdahale uzmanlarının ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	Evet () Hayır ()
35. Aile danışmanlarının ekipteki görevlerini/rollerini bilirim.	Evet () Hayır ()
Öğretmenlerin, Birlikte Öğretim (Co-Teaching) Modellerinde eğitime ihtiyaç duyduğu alanlar nelerdir?	
36. Bir öğretim yapan, bir gözlemci modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama ()

	Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()
37. Bir öğretim yapan, bir yardımcı modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama () Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()
38. Paralel öğretim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama () Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()
39. İstasyon öğretim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama () Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()
40. Alternatif öğretim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama () Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()
41. Ekip öğretimi modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama () Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()

Ek-4: Yapılandırılmamış Görüşme Formu

ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA SINIFI ÖĞRETMENLERİNİN BİRLİKTE ÖĞRETİM İLE İLGİLİ EĞİTİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ YAPILANDIRILMAMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Görüşülen öğretmen:

Yaş :

Cinsiyet :

Görüşmeci :

Görüşme tarihi :

Görüşme süresi :

Görüşme yeri :

Branş :

Çalışma deneyimi :

1. İkinci öğretmenin ya da özel eğitim öğretmenin genel eğitim öğretmeniyle birlikte çalıştığı sınıfta öğretmenlerin rol ve sorumlulukları neler olmalıdır?

Ek-5: Uzman Görüş Formları

80. Bir öğretim yapan, bir yardımcı modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama () Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:
81. Paralel öğretim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama () Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:
82. İstasyon öğretim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama () Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:
83. Alternatif öğretim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama () Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:
84. Ekip öğretimi modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama () Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:

*** Değerli vaktinizi ayırıp araştırmama vermiş olduğunuz katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

 11.04.20

	değerlendirme() Eğitime ihtiyacım yok()	Öneri:
3. Paralel öğretim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama() Öğretimi değerlendirme() Eğitime ihtiyacım yok()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:
7.4. İstasyon öğretim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama() Öğretimi değerlendirme() Eğitime ihtiyacım yok()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:
7.5. Alternatif öğretim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama() Öğretimi değerlendirme() Eğitime ihtiyacım yok()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:
7.6. Ekip öğretimi modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama() Öğretimi değerlendirme() Eğitime ihtiyacım yok()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:

*** Değerli vaktinizi ayırıp araştırmama vermiş olduğunuz katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

7.3. İstasyon öğretiminin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama() Öğretimi değerlendirme() Eğitime ihtiyacım yok()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:
7.4. İstasyon öğretiminin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama() Öğretimi değerlendirme() Eğitime ihtiyacım yok()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:
7.5. Alternatif öğretiminin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama() Öğretimi değerlendirme() Eğitime ihtiyacım yok()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:
7.6. Ekip öğretiminin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama() Öğretimi değerlendirme() Eğitime ihtiyacım yok()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:

*** Değerli vaktinizi ayırıp araştırmama vermiş olduğunuz katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Özel Eğitim ve Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim (Co-Teaching) ile İlgili Eğitim İhtiyaçları

7.2. Bir öğretim yapan, bir yardımcı modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama () Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:
7.3. Paralel öğretim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama () Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:
7.4. İstasyon öğretim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama () Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:
7.5. Alternatif öğretim modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama () Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:
7.6. Ekip öğretimi modelinin hangi aşamaları için eğitime ihtiyaç duymaktasınız?	Öğretimi planlama () Öğretimi uygulama () Öğretimi değerlendirme () Eğitime ihtiyacım yok ()	☒ Uygun ☐ Uygun Değil Açıklama: Öneri:

*** Değerli vaktinizi ayırıp araştırmama vermiş olduğunuz [redacted] nızdan dolayı teşekkür ederim.