



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ
ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

ÖZLEM DAĞLI GÖKBULUT

**Lefkoşa
Haziran, 2018**



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ
ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

ÖZLEM DAĞLI GÖKBULUT

**Danışmanlar
PROF. DR. GÖNÜL AKÇAMETE
DOÇ. DR. AHMET GÜNEYLİ**

**Lefkoşa
Haziran, 2018**

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,**

Özlem Dağlı Gökbulut tarafından hazırlanan “Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Birlikte Öğretim Yaklaşımının Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN

Danışman:

Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

Üye:

Prof. Dr. Ahmet PEHLİVAN

Danışman:

Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

Üye:

Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Üye:

Doç. Dr. Deniz ÖZCAN

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

08/06/2018

.....

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

08/06/2018

Özlem Dağlı GÖKBULUT

ÖN SÖZ

Bu tez çalışmasında, Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Birlikte Öğretim Yaklaşımının Etkililiğinin Değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Uzun ve meşakkatli bir süreç olan araştırma süreci boyunca bilgi, deneyim, tecrübe ve yardım severliği ile sürekli yanımda olan, bana destek veren, yol gösteren ve daima en iyisi için hep benimle birlikte yol alan çok kıymetli tez danışmanlarım Sn. Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE ve Sn. Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ hocalarıma sonsuz şükranlarımı sunarım. Araştırma sürecimiz boyunca her adımda bilgi, deneyim ve sonsuz yardımlarıyla bu tez çalışmasına önemli katkılar sağlayan meslektaşım Sn. Fatma MENDELİ'ye, araştırmamıza katılım gösteren sevgili öğrencilerimize, tezin içinde yer alan grafik çizimleri ve düzenlemelerinde her zaman yardımını esirgemeyen Sn. Dr. Hasan ÖZDAL'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez sürecinin tümünde yaşadığım her zorlukta desteğini, sabır, ilgi ve anlayışını esirgemeyen sevgili eşim Yrd. Doç. Dr. Burak GÖKBULUT'a, bugünlere gelmem için üzerimde maddi ve manevi çok büyük destekleri olan, değerli anne – babama, sevgili aileme ve kıymetli oğlum Yılmaz Mehmet'e teşekkürlerimi sunarım.

Özlem Dağlı GÖKBULUT

Haziran 2018

ÖZET

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Birlikte Öğretim Yaklaşımının Etkililiğinin Değerlendirilmesi

GÖKBULUT, Dağlı Özlem

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanları: Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE, Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

Haziran, 2018, 259 Sayfa

Yetersizliklerinin derecesi ve türü birbirinden farklılık gösterse de, tüm özel gereksinimli bireyler, doğuştan insani hakları olan, çağdaş ve modern koşullar altında eğitim alma hakkına sahiptirler. ‘Kaynaştırma eğitimi’ ortamları, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde en çağdaş eğitim ortamları olarak kabul edilmesi açısından ayrı bir öneme sahip olmaktadır. Eğitim sistemimizde, okul öncesi dönemden başlayarak, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile aynı eğitim ortamının paylaşması sağlanmaktadır. Ülkemizde özellikle de ilköğretimin ilk yıllarından itibaren kaynaştırma eğitiminin uygulandığı her sınıfın temel derslerinde okuma becerileri oldukça önemli bir değere sahip görülmektedir zira okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin hem akademik hayatındaki hem de okuduğunu kavrama ve çıkarım yapma yetilerindeki gelişmelerin en temel göstergesi olmaktadır.

Özel gereksinimli öğrencilerin, çoğu zaman, okumayı öğrenebildikleri halde, okumada diğer önemli aşama olan anlama boyutunda karşılaştıkları zorlukların onların akademik performanslarını geriye götürdüğü ve bu durumun ilerleyen sınıflarda daha da katlanarak sürmekte olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmede birden çok yöntem ve teknik uygulanmakla birlikte, bunların arasından en etkili olanı ise; uygulanacak olan öğretimi, öğrencilerin bireysel gereksinimleri ışığında düzenlemektir. Sınıf öğretmenleri çoğu zaman, sınıflarındaki öğrenci kalabalığı ve sorumluluklarının fazlalığı nedeniyle, öğretim programını düzenleme işlemlerinin, var olan iş yükünü ekstradan artırdığı ve planlamaların vakitlerinin tümünü alacağını düşünmektedirler.

Varılan bu noktada farklı alan bilgilerine sahip sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri tarafından işbirliği ile yürütülecek birlikte öğretim yaklaşımlarının, kaynaştırma ortamlarına, kaynaştırılmış öğrencilere, akranlarına ve öğretmenlerine katkılarını ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırmada, okuduğunu anlama güçlüğü olan ikinci sınıf üç özel gereksinimli öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde sınıf ve özel eğitim öğretmenin katılımıyla yürütülen birlikte öğretim uygulamalarının etkililiği çok boyutlu

olarak sinanmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin, denek ğrenci ve sınıf arkadaşı olan akranların bakış açısıyla birlikte ğretim programı uygulamaları değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre; birlikte ğretim yaklaşımı ile yürütülmekte olan ğretim uygulamaları, öğretmenlerin birlikte ğretim planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini, ayrıca deneklerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmekte etkili ve kalıcı olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre ayrıca, öğretmenler birlikte ğretim uygulamalarından oldukça önemli kazanımlar elde etmiş ve diğer derslere yaygınlaştırmak için istek duymuşlar, akran ve denek öğrenciler de birlikte ğretim programlarını eğlenceli ve etkileyici bulmuşlar, sınıfta iki ğretmen oluşunu çok olumlu karşılamışlardır.

Anahtar Szckler: Kıbrıs, Kaynaştırma eğitimi, zel gereksinimli ğrenci, Birlikte ğretim yaklaşımı, Okuduğunu anlama, Bir ğretmen bir yardımcı modeli, Okuduğunu anlama Stratejileri

ABSTRACT

An evaluation of the effectiveness of cooperative Teaching approach in the development of comprehension skills of students with special needs

GÖKBULUT, Dağlı Özlem

Department of Special Education

Thesis supervisors: Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE, Asc. Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

June, 2018, 259 Pages

Although the degree and type of inadequacies show differences, all students with special needs have the right to receive education under contemporary and modern conditions as a natural right. “Inclusive education” settings bear special importance as they are accepted as the most modern education settings in the education of students with special needs. In our education system, starting from pre-school period, students with special needs are ensured to share the same education setting with their peers. In our country especially starting from the first years of elementary education, in the basic courses of each class where inclusive education is being applied where reading skills are given special value. Comprehension skill is the most fundamental indicator of the improvement of a student in his/her academic life and development of his/her comprehension and deduction abilities.

It is witnessed that students with special needs are mostly able to learn how to read but the difficulties they encounter in the other dimension of reading, namely comprehension, leads them to lag behind in terms of academic performance which becomes even worse in the further grades. There are multiple methods and techniques that are applied in the improvement of students with special needs; however, the most effective one is regulating the education activity according to the individual requirements of students. Sometimes classroom teachers think that preparing the teaching programme brings extra workload because of the over crowdedness of the classrooms and multiplicity of their responsibilities, and complain that planning will claim whole of their time.

At this point, teaching approaches which will be conducted based on the cooperation of classroom teachers and special education teachers who have differing expertise will create several contributions to inclusion settings, inclusion students, their peers and teachers alike. In this study, the effectiveness of cooperative teaching applications performed with the participation of classroom and special education teachers on the improvement of

comprehension skills of three students with special needs at second grade who suffer from comprehension difficulties are tested in a multi-dimensional fashion. The study also evaluates the application of teaching programme by teachers based on the viewpoints of sample students and their classmate peers.

According to the findings obtained in the end of the study, teaching applications performed based on cooperative teaching approach were effective and permanent in improving the cooperative teaching planning, application and evaluation skills of teachers and comprehension skills of sample students. In addition, the results of the study show that teachers gained several acquisitions from cooperative teaching practices and felt the desire to widen the practice to other courses, that peers and sample students found cooperative teaching programmes fun and approved the attendance of two teachers in the class.

Keywords: Cyprus, inclusive education, student with special needs, cooperative teaching approach, comprehension, one teacher one assistant model, comprehension strategies.

İÇİNDEKİLER

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	7
1.2.1.Etkililik amaçları	7
1.2.2. İzleme amaçları.....	7
1.2.3. Sosyal geçerlilik amaçları.....	7
1.3.Araştırmanın Önemi	8
1.4.Sınırlılıklar.....	11
1.5.Sayıtlılar	11
1.6.Tanım ve Kısaltmalar	12

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kaynaştırma.....	13
2.2. Birlikte Öğretim.....	14
2.2.1. Birlikte öğretim yaklaşımı modelleri.....	17
2.2.2. Birlikte Öğretim uygulamalarının özelliklerini etkileyen faktörler.....	21
2.2.3. Etkili Birlikte öğretimin temel aşamaları	23
2.2.4. Birlikte Öğretimin sağladığı kazançlar.....	29
2.2.5. Birlikte Öğretim uygulamalarında karşılaşılan zorluklar	32
2.3.Okuma	36
2.3.1. Okumayı değerlendirme	39
2.4. Anlama	40
2.5. Okuduğunu Anlama Güçlükleri	43
2.6. Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	45
2.7. İlgili Araştırmalar	49
2.7.1.Birlikte öğretim yaklaşımları ile ilgili araştırmalar	49
2.7.2.Okuduğunu anlama sorunları ve bu sorunlara ilişkin kullanılan stratejilerle ilgili araştırmalar	55

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1.Araştırmada Temel alınan Öğretim Modeli	66
3.2. Araştırma Deseni	66
3.3.Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler	71
3.4.Araştırmada İç Geçerliliğin Sağlanması.....	72
3.5.Araştırmada Dış Geçerliliğin Sağlanması	75
3.6.Denekler ve Seçimi.....	75
3.6.1.Araştırmanın katılımcıları.....	77
3.7.Veriler Toplama Araçları.....	80
3.8.Programın Hazırlanması	86
3.8.1.Ön uygulama süreci	92
3.9.Uygulama Verilerinin Toplanması	94
3.10.Uygulama Ortamı	94
3.11.Uygulama (deney) Süreci	95
3.12.Uygulama Verilerini Toplama.....	97
3.13.Verilerin Analizi	98
3.14.Uygulama Geçerlik-Güvenirliliği	100

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1.Araştırmanın Etkililik Bulguları.....	102
4.2.İzleme Verilerine İlişkin Bulgular.....	109
4.3.Sosyal Geçerlilik Bulguları	110

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1 Tartışma	148
--------------------	-----

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	160
6.2. Öneriler.....	163
Kaynaklar	167
Ekler	188

Tablolar Listesi**Sayfa No:**

1. Öğretmenler için kullanılan veri toplama araçları tablosu	89
2. Öğrenci denekler için kullanılan veri toplama araçları tablosu	91
3. Diğer veri toplama araçları	94
4. Birlikte öğretim programı oluştururken yararlanılan stratejiler	97
5. Ön uygulama sonuçları	101
6. Sınıf ve özel eğitim öğretmenin birlikte planlama hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular tablosu	122
7. Sınıf ve özel eğitim öğretmenin birlikte uygulama hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular tablosu	129
8. Sınıf ve özel eğitim öğretmenin program hakkındaki öz değerlendirmelerine ilişkin bulgular tablosu	138
9. Birinci denek Berk'in birlikte öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular tablosu	150
10. İkinci denek Tolga'nın birlikte öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular tablosu	151
11. Üçüncü denek Çağlar'ın birlikte öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular tablosu	152
12. Diğer öğrencilerin birlikte öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular tablosu	154

Şekiller Listesi**Sayfa No:**

1. Birlikte öğretim yaklaşım modelleri	24
2. İyi- zayıf okuyucu özellikleri	47
3. Uygulamaya koyuluş zamanına göre okuduğunu anlama stratejileri.	52
4. Araştırmada kullanılan araştırma desenleri	74
5. Araştırmanın değişkenleri	79
6. Uygulamaların yürütüldüğü sınıf krokisi	103

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problem durumu tartışılarak tanımlanmaya çalışılmış, sonrasında ise çalışmanın amaçları oluşturularak, önemi açıklanmıştır. Son olarak araştırmanın sınırlılıkları ortaya konarak, tanım ve kısaltmalar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Yetersizliği olmayan akranları ile aynı eğitim ortamlarında, bireysel gereksinimleri temelinde eğitim alma, özel gereksinimli öğrencilerin yasal haklarıdır (Akçamete, 1998; Akçamete ve Ceber, 1999; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Kargın, 2003; Nal ve Tüzün,2011). ‘Kaynaştırma Eğitimi’ olarak isimlendirilen bu öğretim ortamları, özel gereksinimli öğrencilerin, yaşayabilecekleri olası akademik başarısızlıkların önlenmesi ile buna bağlı olarak gelişebilecek düşük özgüven gelişimi ve akran sosyal kabul düzeylerini etkileyebilmesi açısından ayrı bir öneme sahip olmaktadır (Kargın, 2004; Sucuoğlu, Özokçu ve Ünsal, 2004; Sucuoğlu ve Özokçu,2005; Lindsay, 2007; Ataman, 2012).

Sucuoğlu (2004), özel gereksinimli bireylerin topluma aktif katılım seviyeleri ile yaşam kalitelerini artırmak için erken yaşta uygulanan kaynaştırma eğitiminin oldukça önemli bir etkisi olduğuna değinerek, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının mümkün olan en erken yaşlarda uygulanmasının bir ön koşul niteliği taşıdığına vurgu yapmaktadır.

Bilindiği gibi, kaynaştırma eğitimi uygulamaları, eğitim sistemimizde, okul öncesi dönemi de kapsayacak şekilde ilköğretimin ilk yıllarından itibaren etkin bir şekilde uygulanmakta, özel gereksinimliliği ile ilgili tanı almış veya özel gereksinimlilik açısından risk durumu teşkil eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamlarını paylaşmaktadırlar. Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı ilkokul düzeyi sınıflarının temel derslerinde, okuma becerileri her zaman önemli bir değere sahip görülmektedir (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003). Yazılı metinlerdeki sembollerin, göz hareketleri ve duyu organları aracılığıyla algılanıp, beyindeki okuma merkezinde anlamlandırılması ve konuşma organları aracılığıyla sözel olarak ifade edilmesini içeren bir ‘süreç dizisi’ olarak tanımlanabilen ‘okuma’ sürecinde önemli olan bir diğer nokta ise, metin yoluyla verilmek istenen duygu, düşünce ve mesajların algılanıp kavranmasının gerekliliğidir (Garzia, Richman, Nicolson ve Gaines, 1990; Demirel, 2000; Grabe ve Stoller, 2002; Öz, 2001; Çelenk, 2003; Güneyli, 2007). Zira okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin hem akademik hayatında hem de okuduğunu kavrama ve çıkarım yapma yetilerindeki gelişmelerin en temel

göstergesi olmaktadır. İlk bakışta, Türkçe dersleri ile ilgili olduğu düşünülse de okuduğunu anlama becerileri, aslında okul yaşamındaki diğer tüm dersler ve günlük yaşamdaki çoğu koşulda gerekli olan, hayati değer taşıyan bir beceridir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının devam ettiği sınıflarda öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin, neredeyse tüm akademik becerilerinde akranlarına göre zayıf bir performans izledikleri görülmektedir. Bu durum da onların akranlarından akademik olarak geri kalmalarına yol açmaktadır. Bazen Türkçe, matematik hayatbilgisi gibi farklı derslerde bazen de bu derslerin tümünde görülebilen zayıf akademik ilerlemenin aslında, çoğu zaman, öğrencinin anadili becerilerini etkili kullanım yetersizliğinden meydana gelebileceği öngörülmektedir.

Alan yazında yapılan çeşitli araştırmalarda (Topbaş, 1998; Baydık, 2002; Yılmaz, 2006; Karatay, 2007; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Seçkin, 2012; Seçkin ve Baydık, 2017) özel gereksinimli öğrencilerin, Türkçe dil becerilerini etkili kullanarak okuma yazma ve üst bilişsel beceriler olan okuduğunu anlama, yorumlama ve sonuç çıkarma süreçlerindeki becerileri etkilemekte olan çeşitli güçlükler/sorunlara değinilmektedir.

Bu kaynaklarda, okuma-anlama alanında yaşanmakta olan güçlüklerin sıklıkla; okuma sırasında; fonolojik farkındalık, sözcük tanıma ve okuma akıcılığı, metin okuma ve okuma sonrasında ise; okunan metni anlamlandırma kavrama, ana ve yan fikirleri belirleme, olayları oluş sırasına göre sıralayabilme, karakter ve öykü analizleri yapabilme; soyut-somut-mecaz ayrımlarını yapabilme gibi alanlarda yaşanmakta olduğu bildirilmektedir. Alan yazında ayrıca; okuma güçlükleri olan, yavaş ve hatalı okuyan zayıf okuyucuların da okuduklarının çoğunu anlamada güçlük yaşadıkları belirtilmekte bu sorun ve güçlüklerin doğrudan akademik başarıyı etkilemekte olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Okul çağı çocukları önce okumayı öğrenmekte, ardından da okumayı iş gördürmek amaçlı kullanmaktadırlar. Çocukların bütün derslerinde akademik başarıyı yakalayıp sürdürebilmeleri ve hatta yaşantılarına genelleylebilmeleri için, okuma becerilerini aktif bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Grabe ve Stoller, 2002; Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003; Zimmermann ve Chryse, 2003; Güneyli, 2007; Moreillon, 2013).

Özel gereksinimli öğrencilerin çoğu zaman okumayı öğrenebildikleri halde, okumada diğer önemli aşama olan anlama boyutunda karşılaştıkları zorlukların, onların akademik performanslarını geriye götürdüğü ve bu durumun ilerleyen sınıflarda daha da katlanarak sürmekte olduğu görülmektedir.

Kaynaştırılmış eğitim ortamlarında öğretmenlerin, bu becerileri geliştirmek için, okuduğunu anlamamanın ilişkili olduğu tüm dersleri, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar temelinde, akademik beceri ile öz güvenlerini geliştirici şekilde planlamasının, özel gereksinimli öğrencilerin okuduğu metne hâkim olma, verilmek istenen mesaj veya mesajları doğru olarak algılayıp yorumlayabilme ve akademik başarısını artırmada önemli ve etkili bir güç olduğu öngörülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, bu gücü etkili kullanabilmeleri için, öğrencilerinin bireysel özellikleri ve gereksinimlerine uygun okuduğunu anlamayı geliştirici yöntem ve stratejileri bilmesi ve bunları sınıf ortamında dikkatle uygulaması gerekmektedir.

Genel ifadeyle, ‘okuduğunu anlama stratejileri’, okunan metin içindeki anlamın oluşturulması amacıyla okuyucular tarafından okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan bir takım özel teknik ve zihinsel süreçlerin tümüdür (Güzel-Özmen, 2001; Zimmermann ve Hutchins, 2003; Kırkkılıç ve Akyol, 2007; Epçaçan, 2009).

Derslerde okuduğunu anlama stratejileri uygulanması, hem okuduğunu anlama sorunu olan öğrenci hem de sınıfın tümünün okumayı eğlenceli bir şekilde gerçekleştirmesine, okuduğunu daha kolay anlayarak yorumlamasına ve dolaylı olarak da, öz benlikleri ile tüm derslerdeki performansının artışında etkili olmaktadır.

Özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmede birden çok yöntem ve teknik uygulanmakla birlikte, bunların arasından en etkili olanı ise; uygulanacak olan öğretimi, öğrencilerin bireysel gereksinimleri ışığında düzenlemektir.

Aydın (2017)’a göre, öğretim materyalleri ve tekniklerinde uyarlama yapılmış öğretim yöntemleri öğrencilere, verilmek istenen mesajları zorluk yaşamadan kazanabilmeleri için öğrenmedeki güçlü yönleri ve bireysel özelliklerine uygun stratejiler sunmaktadır. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak; sınıfın fiziksel ortamında, öğretilecek materyallerin içeriği veya kapsamında yapılacak her türlü uyarlama ve düzenlemelerin, aynı zamanda normal gelişim gösteren öğrencilerin de öğrenme düzeylerini artırmakta olduğu belirtilmektedir (Vural ve Yıkılmış, 2008; Sucuoğlu ve Akalın, 2010; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Yıkılmış, Eliçin ve Emecen, 2013; Clarke, Haydon, Bauer ve Epperly, 2015).

Bilindiği gibi, sınıfın çoğunluğunun öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılmakta olan standart çalışma kitapları, materyal ve yöntemler, öğrenme özellikleri açısından dezavantajlı olan özel gereksinimli öğrenciler için uygun olmamakta ve bu sebeplerle akademik olarak geri kalmaktadırlar. Özel gereksinimli öğrenciler öğrenmelerini kolaylaştıracak ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlayacak etkili, uyarlanmış

materyaller, özel öğretim yöntem ve stratejileri, daha fazla geribildirim, çok duyuya hitap eden destekleyici teknoloji kullanımı, ölçme ve değerlendirmede çoklu değerlendirme fırsatları gibi farklılaştırılmış öğretim yöntemlerine ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilerin başarılarını arttıracak bilinen bu yöntem, teknik, strateji ve materyal kullanımının, stratejik olarak planlanıp titizlikle uygulanması oldukça önemlidir (Sucuoğlu, 2006; Gök ve Şahin, 2009; Özmen, 2012; Acat, 2017; Eren, 2017; Aydın, 2017).

Sınıf öğretmenleri çoğu zaman, sınıflarındaki öğrenci kalabalığı ve sorumluluklarının fazlalığı nedeniyle, öğretim programını düzenleme işlemlerinin, var olan iş yükünü ekstradan arttırdığı ve planlamaların vakitlerinin tümünü alacağını düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, çoğu zaman bu kaygılarından dolayı, sınıflarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerinin gelişimlerini destekleyici herhangi ek bir çalışma yapmadıkları veya yapmak istedikleri koşulda bunu başarabilmek için destek arayışında olduklarını, herhangi bir destek bulamadıkları hallerde ise, geleneksel yolla ders işlemeyi daha uygun buldukları görülmektedir (Hastings ve Brown, 2002; Keefe ve Moore, 2004; Şahin, 2005; Vural ve Yıkılmış, 2008; Özmen, 2012; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Akçamete ve Gökbulut, 2017). Oysa bilindiği gibi, geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrencilerin üst düzey zihinsel becerileri geliştirilmeye çalışılırken bireysel farklılıkları / gereksinimleri ön plana alan öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmamaktadır (Gök ve Şahin, 2009).

Varılan bu noktada, araştırmanın konusunu teşkil eden, farklı alan bilgilerine sahip sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri tarafından işbirliği ile yürütülecek birlikte öğretim yaklaşımlarının, kaynaştırma ortamlarına, kaynaştırılmış öğrencilere, akranlarına ve öğretmenlerine katkılarını ortaya çıkarmaktadır.

Günümüzde, dünyanın pek çok ülkesindeki eğitim kurumunda uygulanmakta olan ve özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmenin, aynı sınıf ortamında, birlikte öğretim yapması olarak özetlenebilen birlikte öğretim yaklaşımı, son yıllarda kaynaştırma eğitiminde oldukça önem kazanan bir öğretim yaklaşımıdır (Cook ve Friend, 1995; Dole, 2004; Knackendoffel, 2005).

Farklı çeşitlerle uygulanabilen ve temelinde her iki öğretmenin de dersin hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında uyum içinde çalışması olan '*Birlikte Öğretim Yaklaşımı*', kaynaştırma eğitiminden alınacak verim ve başarıyı artırmakta, akranların özel gereksinimli arkadaşlarını kabulünü güçlendirmekte ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunarak iş yükleri ile sorumluluklarını azaltmaktadır. Birlikte öğretim yaklaşımları temelinde düzenlenen eğitim ortamları aracılığı ile ayrıca; hem özel gereksinimli

hem de özel gereksinimli olmayan öğrencilerin öz güvenleri ile okul başarıları da gelişmektedir.

Alan yazın incelendiği zaman; bu araştırmanın yapıldığı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde birlikte öğretim yaklaşımları ile ilgili yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, üç tanesi Türkiye Cumhuriyeti'nde olmak üzere (Gürgür, 2005; Gürgür ve Uzun, 2011; Kayhan, 2017), büyük çoğunluğu yurt dışında yürütmüş farklı araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalarda genellikle birlikte öğretim yaklaşımları farklı boyutlarıyla ele alınmakta ve bu yaklaşımlar öğretmen, öğrenci, aday öğretmen gibi katılımcıların görüşleri üzerinden incelenmekte, yaklaşımın etkililiği karşılaştırılmaktadır.

Birlikte öğretim yaklaşımlarının akademik ve sosyal gelişim açısından öğrenciler üzerindeki etkililiğini direkt veya dolaylı olarak araştıran çalışmalarda, uygulanan birlikte öğretim yaklaşımının hedef davranış ve beceri üzerindeki etkililiği değerlendirilmektedir (Marston, 1996; Walther -Thomas, 1997; Fennick, 2001; Wallace, Anderson ve Bartholomay, 2002; Weiss ve Lloyd, 2002; Hunt, Soto, Maier, Liboiron ve Bae, 2003; Moore ve Keefe, 2004; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004; Gürgür, 2005; Bouck, 2007).

Öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda ise (Marshall ve Davis, 1999; Griffin, Jones ve Kilgore, 2006; Kamens, 2007; Shamberger, 2010) katılımcıların birlikte öğretim yaklaşımları konusundaki görüş, tutum ve beklentileri saptanarak, ihtiyaçlarının belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir.

Birlikte öğretim konusunda en çok öğretmenlerle yapılmış çalışmalar vardır. Yapılan bu çalışmalarda en çok, birlikte öğretim yapmakta olan öğretmenlerin, birlikte öğretim yaklaşımları sırasında edindikleri olumlu-olumsuz deneyimler, uyguladıkları programın güçlü-zayıf noktaları, birlikte öğretim yaklaşımının öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkileri, birlikte öğretim sırasında ihtiyaç duydukları destekler ve yaşanan güçlükler ile etkileşim düzeyleri hakkında bilgilerin toplanmakta olduğu bulunmuştur (Marston, 1996; Walther - Thomas, 1997; Austin, 2001; Wallace, Anderson ve Bartholomay, 2002; Moore ve Keefe, 2004; Mastropieri, vd, 2005; Gürgür, 2005; Bouck, 2007; Pancsofar ve Petroff, 2016; Kayhan, 2017).

Alan yazında ayrıca, öğretmenlerin etkili birlikte öğretim uygulamaları yürütmeye çalıştığı sırada bir takım zorluklar / sorunlarla da karşı karşıya kalmakta olduklarına değinilmektedir. Bu çalışmalarda, öğretmenlerin birbirlerinin alanlarına saygı duyarak iletişim ve etkileşim içinde olma, yapılan işin sorumluluğunu birlikte paylaşma, rol ve görev dağılımını eşit olarak yapma, birlikte planlama için yeteri kadar zaman ayırma, uygulama ve

değerlendirme aşamalarındaki bir dizi yapısal ve usule ilişkin faktörlerde, idari ve maddi destek yetersizliği/eksikliği gibi temel başlıklarda zorluk / güçlük yaşamakta olduğu ifade edilmektedir (Cook ve Friend, 1995; King - Sears, 2001; Austin, 2001; Keefe, Moore ve Duff, 2004; Keefe ve Moore, 2004; Winn ve Blanton, 2005; Nevin, Thousand ve Villa, 2008; Viel-Ruma, Houchins, Jolivet ve Benson, 2010; Sileo ve VanGarderen, 2010; Solis, Vaughn, Swanson ve MCCulley, 2012; Van Garderen, Stormont ve Goel, 2012; Mäkinen, 2013; Mulholland ve O’Connorb, 2016; Shin, Lee ve McKenna, 2016; Pancsofar ve Petroff, 2016).

Bu bağlamda, bu araştırmanın problemi; kaynaştırma eğitimi ortamına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin, hem akademik hem de toplumsal yaşamda en çok gereksinim duydukları becerilerden birisi olan “okuduğunu anlama” becerilerini geliştirmek üzere hazırlanmış olan okuduğunu anlamayı geliştirme programının, birlikte öğretim yaklaşımlarından ‘bir öğretmen bir yardımcı’ modeli ile sunulmasının etkililiğini araştırmak olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada kaynaştırma eğitiminin yürütülmekte olduğu bir ilköğretim okulunun 2. sınıfında, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeninin okuduğunu anlama güçlüğü olan özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmak için, ders öncesi hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında birlikte sorumluluk alacağı “*bir öğretmen bir yardımcı*” modeliyle okuduklarını anlamalarını geliştirici stratejilerinin de kullanıldığı okuduğunu anlamayı geliştirici bir program hazırlanmıştır. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerinin de kullanıldığı bu öğretim programının, birlikte öğretim yaklaşımlarına dayalı olarak uygulanmasının etkililiği, hem birlikte öğretim yapan öğretmenin ders hazırlık, öğretim ve değerlendirme becerileri açısından hem de özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde bir değişiklik yaratıp yaratmadığı açılarından değerlendirilmiştir.

Alan yazında; hem genel eğitim hem özel eğitim alanında, okuduğunu anlamayı geliştirici yöntemlerin etkinliğinin ölçüldüğü başka çalışmalara da rastlanmıştır (Bourduin, Bourduin ve Manley, 1993; Acat, 1996; Güzel, 1998; Kelly, 2000; Bayrakçı, 2004; Hardebeck, 2006; Duman ve Çiftçi - Tekinarslan, 2007; Hollingsead ve Ostrander, 2006; Cora - İnce, 2007; Temizkan, 2008; Güler, 2008; Işıkdogan, 2009; Gümüş, 2009; Kalkan, 2009; Doğanay - Bilgi, 2009; Sidekli, 2010; Özyılmaz, 2010; Özçelik, 2011; Baydık, 2011; Kırkkılıç, Maden, Şahin ve Girgin, 2011; Girgin, 2012; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Başaran, 2013; Baldwin, 2013; Brooker, 2013; Uzuner, 2014; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül,

2016; Bahap – Kudret, 2016; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Özak, 2017). İlgili bu çalışmalarda, bu araştırmadan farklı olarak; araştırmacılar tarafından seçilen yöntem/stratejilerin, hazırlanan programların, birlikte öğretim yaklaşımı ile yürütülmedikleri, hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarındaki değişimlere değinilmediği yalnızca, okuduğunu anlama güçlüğü olan veya olmayan öğrenciler ile çalışıldığı ve araştırma sonuçlarının bu açılardan değerlendirilmediği görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, kaynaştırma ortamına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, bir öğretmen bir yardımcı birlikte öğretim yaklaşımı ile sunulan okuduğunu anlama uygulamalarının etkililiğinin öğretmen ve öğrenci kazanımları açısından değerlendirilmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. Etkililik amaçları:

Birlikte Öğretim Yaklaşımı ile yürütülen uygulamalar:

1. Okuduğunu anlama becerilerinin planlanmasında etkili olmuş mudur?
2. Okuduğunu anlama becerilerinin uygulanmasında etkili olmuş mudur?
3. Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde etkili olmuş mudur?
4. Kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimi olan öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olmuş mudur?

1.2.2. İzleme amaçları:

1. Kaynaştırma sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin kazandıkları birlikte öğretim becerilerini, 10 gün ile 3 hafta arasında sürdürmelerinde etkili olmuş mudur?
2. Özel gereksinimi olan öğrencilerin kazandıkları okuduğunu anlama becerilerini, 10 gün ile 3 hafta arasında sürdürmelerinde etkili olmuş mudur?

1.2.3. Sosyal geçerlilik amaçları:

1. Birlikte Öğretim Yaklaşımı ile yürütülen uygulamalar hakkında sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin görüşleri nelerdir?

2. Birlikte Öğretim Yaklaşımı ile yürütülen uygulamaların, özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesindeki etkililiği hakkında sınıf öğretmenin görüşleri nelerdir?
3. Birlikte Öğretim Yaklaşımı ile yürütülen uygulamaların, özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesindeki etkililiği hakkında özel eğitim öğretmenin görüşleri nelerdir?
4. Birlikte Öğretim Yaklaşımı ile sunulan uygulamalar hakkında, özel gereksinimli öğrencilerin görüşleri nelerdir?
5. Birlikte Öğretim Yaklaşımı ile sunulan uygulamalar hakkında, diğer öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim okullarında, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim almaları temel prensibine dayanan kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocuk ve gençlerin eğitiminde yaygın olarak uygulanmakta ve bu eğitimin, özel gereksinimli öğrencilerin hem sosyal bütünleşmeleri hem de akademik gelişmeleri üzerinde önemli etkisi olmaktadır (Akçamete, 1998; Akçamete ve Ceber, 1999; Sucuoğlu, 2004; Sucuoğlu, 2006; Ataman, 2012).

Yürütülen kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması, çeşitli faktörlerce etkilenmektedir. Kırcaali-İftar (1998)'a göre; kaynaştırma eğitimi yürüten sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırmada başarılı olabileceklerine dair inanç göstermelerinin yanı sıra, kaynaştırmanın gereklerinin yerine getirilmesine özen göstermeleri, kaynaştırma eğitiminin başarısını etkilemektedir. Başarıyı etkileyen faktörlerden bir diğeri de, kaynaştırılmış eğitim ortamları olan genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin, eğitimlerini sürdürürken kendilerine sağlanacak özel eğitim destekleridir (Akçamete, 1998). Özel eğitim desteği sağlama gerekliliği göz ardı edilerek yürütülmeye çalışılan kaynaştırma uygulamaları, başarılı olmaktan çok, etkili olmayan bir yerleştirmeden ibaret olarak kalmaktadır (Batu, 2000; Kargın, 2004).

Özel gereksinimli olmanın, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim almaya engel olmayacağı, gerekli alt yapı ve destekler sağlandığı zaman, özel gereksinimli öğrencilerin de, akranları gibi eğitim görme haklarını kullanabilecekleri görüşünü temel alan, kaynaştırılmış eğitim ortamlarında bireysel farklılıkların, eğitim ortamlarında önemli bir sorun gibi görülmesinden çok, kullanılacak stratejiler ve uyarlamalarla, o sınıftaki tüm

çocukların derslerden en iyi verimi almalarına katkı sağlayıcı bir unsur olarak kabul edilmektedir.

Kaynaştırılmış eğitim ortamlarında ayrıca, özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocuklar, yaşlarına ve devam ettikleri sınıf düzeyine uygun belirli bir müfredat içerisinde, çeşitli akademik hedefler doğrultusunda, kazanımlar sağlamaktadır. Türkçe, matematik, hayat bilgisi gibi temel derslere ait akademik kazanımlar, yıldan yıla farklılık göstererek, öğrencilerin akademik gelişimleri ilerletilmeye çalışılmaktadır. Bu temel akademik derslerden birisi olan Türkçe derslerinde de, ilk okuma yazma öğreniminden sonra, okumanın anlamlandırma / anlama boyutuna geçiş yapılmaktadır.

Hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamları üzerinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin önemli etkileri bulunmaktadır (Güzel, 1999). Etkili şekilde kullanılan okuma-okuduğunu anlama becerileri, öğrencilerin kişisel gelişimlerine önemli derecede katkılar sağlamakta, ayrıca zihinsel ve sosyal-duygusal beceriler açısından geliştirmektedir. Öğrenciler, okuma yoluyla metinlerde verilen mesajları algılayıp, analiz ve çıkarımlar yapmayı öğrenmekte, elde ettikleri mesajlar ise onları bir sonraki mesajları merak etmeye ve yeni okuma davranışları edinmeye yönlendirmektedir. Bu sayede, okuduğunu anlama becerileri ilerleme göstermekte ve akademik becerileri ile sosyal kabul düzeyleri de bu durumdan doğrudan etkilenmektedir.

Güneyli (2003)'ye göre; okuduğunu anlama becerileri ile diğer tüm derslerindeki başarılar etkin bir etkileşim göstermektedir. Bu nedenle, kaynaştırma eğitiminin ana öğelerinden birisi olan sınıf öğretmenlerine, tüm dersleri etkilemekte olan okuduğunu anlama problemlerinin erken tespitinde önemli bir görev düşmektedir. Yaptıkları sınıf etkinlikleri, aktivite, gözlem ve ödevlerin dönütleri, sınıf öğretmenlerini okuduğunu anlama beceri düzeylerinin erken tespitinde birincil değerlendirme kişileri yapmakta, bu değerlendirmeler sonucunda, öğretmenler okuduğunu anlama problemi olan öğrencilerin başarılarını artıracak yeni teknikler aramaktadırlar (Duman, 2006 Tuncer ve Kahveci, 2009; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Yıldırım, 2012; Valladolid, 2015).

Özyılmaz (2010), Türkçe derslerinde kullanılmak üzere yazılmış bir takım çalışma kitaplarında, farklı okuduğunu anlama stratejileri uygulamayı gerektirecek etkinliklere yer verilmesine rağmen; öğrencilere ilgili bu stratejilerin nerede, nasıl, ne zaman ve niçin kullanıldığı ile alakalı öğretiminin verilmediğine değinmekte ve ilgili stratejileri öğrencilerin bilmemesine rağmen, öğretmenlerden bunları metin ve aktivitelerde uygulatmasının beklendiğini belirtmektedir.

Bu aktiviteleri, belirtilen stratejiler temelinde yürütmesi beklenen öğretmenlerin ise, çoğu zaman farklı faktörlerden dolayı yerine getirmekte zorlandıkları görülmektedir. Akçamete ve Gökbulut (2017), kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullandıkları yöntem, teknik ve stratejileri inceledikleri araştırmalarında, katılımcı sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun, özel gereksinimli öğrenciler ile çalışırken, sıklıkla özel eğitim öğretmenin deneyimlerinden yararlanmaya çalıştıkları fakat bunun dışında özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için herhangi özel bir strateji kullanmadıklarını bulmuşlardır.

Hem okul idaresine hem sınıftaki tüm öğrencilere karşı sorumluluklarının fazlalığı, iş yükleri, sınıfların kalabalıklığı, yetersiz destek kaynakları gibi mesleki tükenmişliğe yol açan faktörlerle mücadele eden sınıf öğretmenlerinin (Hastings ve Brown, 2002; Santavirta, Solovieva ve Theorell, 2007; Fernet, Guay, Senécal ve Austin, 2012; Ellis, 2015), eğitim sorumluluğunun özel eğitim öğretmeni ile paylaşılması ve iki öğretmenin işbirliği içinde olması, bu aşamada sınıf öğretmenin hem mesleki gelişimi hem de performans verimliliği için önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada, kaynaştırma sınıf ortamında sınıf içi Birlikte Öğretim Yaklaşımı (*Bir Öğretmen Bir Yardımcı Modeli*) nın kullanıldığı ve Cora - İnce (2007) tarafından hazırlanmış toplam 14 metin ile 14 haftalık bir uygulama yapılmış ve seçilen stratejiler üzerinden bu uygulamalarının etkililiği değerlendirilmiştir. Uygulamaların bitişini izleyen ilk 10 gün ve sonrası 3 hafta içerisinde ise etkililik ve kalıcılık değerlendirilmiş ve çalışma toplam 14 oturumda tamamlanmıştır.

Yapılan alan yazın incelemeleri sırasında; bu çalışmaya benzer başka bir çalışmaya rastlanmamış oluşu, birlikte öğretim yaklaşımı (*Bir Öğretmen Bir Yardımcı Modeli*) kullanılarak yürütülmüş olan okuduğunu anlamayı geliştirme programının alan yazında bir özgünlüğü olduğu ve çalışma bulgularının, Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için birlikte öğretim becerileri kullanılmasının hem öğretmenler hem de çocuklar üzerinde yarattığı etkiyi yansıtması açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulguların, bilimsel yayınlar ve çalışmalar aracılığı ile paylaşılmasının alanda yeni araştırmalar yapmak isteyen araştırmacılara rehberlik niteliği taşıyacak oluşu açısından da önemli görülmektedir. Birlikte öğretim yaklaşımı ile yeni araştırmalar kurgulayacak olan uygulayıcılara, denek olarak belirledikleri öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları ve Bireyselleştirilmiş Öğretim Planlarını desteklemek için farklı yöntem teknik ve stratejileri nasıl uygulayıp değerlendirebilecekleri hakkında yararlar

sağlayacağı, ayrıca MEB tarafından yürütülen öğretmen yetiştirme ve özel eğitim politikalarının şekillendirilmesinde, hizmet içi eğitim programlarının kapsamının geliştirilmesinde de etkili olacağına inanılmaktadır. Bunun yanında, çalışma sonuçlarının, ekip çalışmasının her iki öğretmenin performansına önemli katkılar sağlayacağı ve iş yükleri ile sorumluluklarının azalacağını yansıtmaları sebebiyle, sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasındaki işbirliği ve etkili iletişim becerilerini arttıracığı, her iki öğretmen grubunun birlikte öğretim yapmaya karşı daha bilgili ve istekli olmalarına yardımcı olacağına inanılmaktadır. Öte yandan, araştırma sonuçları aynı zamanda, okul idarecileri ve denetmenlerinin, birlikte öğretimin başarısında oynadıkları önemli rolün ayrıtına varmalarını sağlayacağı ve birlikte öğretim uygulamaları sırasında öğretmenlere sağladıkları desteklerin tür ve sıklıklarını geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çalışma sonuçları ayrıca, sınıf öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencilerin gelişimini desteklemek amaçlı öğretimsel uyarlamalar yapma ve bireysel özelliklerin göz önüne alındığı bir eğitim planı dâhilinde stratejiler kullanmak için farkındalık yaratacaktır. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklara da ayrı ayrı katkı sağlanacağı varsayılan çalışma sonuçlarının, özel eğitimin paydaşlarından birisi olan ailelere de çocuklarının gelişimlerini desteklemek için yapılabilecekler konusunda farkındalık sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Gazi Mağusa ilçesinde yer alan, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yapıldığı bir ilkokulun ikinci sınıfına devam eden ve okuduğunu anlamada özel gereksinimi olan 3 öğrenci, onların sınıf ve özel eğitim öğretmeni ve aynı sınıfta eğitim gören toplam 16 normal gelişim gösteren akran ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma birlikte öğretim modellerinden “Bir Öğretmen, Bir yardımcı Modeli” ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Okuduğunu anlama güçlüğü tanısı olan öğrencilerin tanıları için kullanılan araçlar geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Araştırmanın gerçekleştirildiği kaynaştırma sınıfına devam eden üç farklı özel gereksinimli öğrencinin okuduğunu anlama güçlüğü ve dereceleri, o sınıfın

öğretmenlerinin öğretim planı hazırlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme çalışmalarını farklılaştırmaktadır.

3. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıftaki sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni daha önce herhangi bir “birlikte öğretim” deneyimine sahip değildir.

1.6. Tanım ve Kısaltmalar

Tanımlar:

Kaynaştırma Eğitimi: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, orta öğretim, yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Birlikte öğretim yaklaşımı: İki veya daha fazla eğiticinin genel eğitim sınıfında eşit statülerle heterojen öğrenci grupları ile birlikte, eşzamanlı olarak eşgüdümlü olarak birlikte öğretim planlama, sunma ve değerlendirme uygulamalarıdır (Shin, Lee ve McKenna, 2016).

Okuma: Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmektir (TDK, 2005).

Okuduğunu anlama: Metin aracılığı ile iletilmek istenen mesajları, doğru algılayarak yorumlamaktır (Güneyli, 2003).

Okuduğunu anlama stratejisi: Okuma süreci sırasında uygulanan ve metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla kullanılan birtakım zihinsel taktiklerdir (Zimmermann ve Chryse, 2003).

Kısaltmalar:

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

KKTC MEB: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı

TC MEB: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

BÖP: Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kaynaştırma

Yetersizliklerinin derecesi ve türü birbirinden farklılık gösterse de, tüm özel gereksinimli bireyler, doğuştan insani hakları olan, çağdaş ve modern koşullar altında eğitim alma hakkına sahiptirler. Özel gereksinimli bireylerin, tarih öncesi dönemlerden günümüze gelinceye değin, başta eğitim hakları olmak üzere, pek çok alandaki haklarını elde etmek için oldukça yoğun mücadeleler verdikleri bilinmektedir. Tarihsel süreç içerisinde, özellikle de eğitim ortamlarındaki değişimler ve bu öğrencilere yönelik olumlu yaklaşımlar, özel gereksinimli öğrencilerin akademik alanda da istedik ilerlemeler kaydetmelerine öncülük etmiştir. Bu açıdan bakıldığında zaman, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarının; yatılı/gündüzlü eğitim kurumlarından, normal okullar içerisindeki alt özel sınıflara ve günümüzde, farklı gruplardan özel gereksinimli öğrenciler için en çağdaş ve en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak kabul edilmekte olan kaynaştırma ortamlarına doğru yöneldiği görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin, yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği eğitim ortamlarında eğitilmesi bu öğrencilerin akranlarıyla ve toplumla sosyal bütünleşmesine yardımcı olması açısından memnuniyet verici etkiler sağlamaktadır (Akçamete ve Ceber, 1999; Akçamete, 1998; Kırcaali – İftar ve Uysal, 1999; Kargın, 2003; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004; Sucuoğlu, 2004; Lawrence - Brown, 2004; Batu, Kırcaali – İftar ve Uzuner, 2004; Nal ve Tüzün, 2011; Sucuoğlu ve Akalın, 2010; Ataman, 2012; Solis ve diğerleri, 2012; Ellis, 2015).

Kaynaştırma ortamlarının evrensel tasarım içeren bir yapıya sahip olması, alt yapısındaki çağdaş düzenlemeler ve yasal güvencelerden ileri gelmektedir. Bu eğitim ortamlarını diğer ortamlardan ayıran en önemli faktör; farklı özel gereksinimleri olan öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı eğitim ortamında, aynı anda ve eşit fırsatlarla eğitim alabilmesine yardımcı olacak, gerektiğinde çocuğa, gerektiğinde tüm sınıfa ve/veya o sınıftaki öğretmenlere gerekli desteklerin sağlanmasıdır. Bu destek özel eğitim hizmetleri sayesinde kaynaştırma öğrencisi, bulunduğu sınıftan maksimum derecede fayda sağlamakta, akranları ise özel gereksinimli çocukla arkadaş olmayı öğrenmektedir (Kargın, 2004; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Lindsay, 2007; Ataman, 2012).

Kaynaştırma eğitimi ortamlarında, gerekli hallerde sınıf öğretmenine de ihtiyaç duymakta olduğu konularda destek sağlanmaktadır. Kendilerine sağlanacak özel eğitim destekleri ile etkili sınıf yönetimi, özel gereksinimli öğrencinin özellikleri doğrultusunda

derslerde yapılacak uyarlamalar, kullanılabilecek olası strateji ve yöntemlere ilişkin sınıf içi düzenlemeleri uygulayabilmeyi öğrenen öğretmenler ise, kaynaştırma uygulamaları sırasında kendilerini daha rahat hissetmekte ve derslerde kullandıkları uyarlamalarla sınıftaki tüm öğrencilerin akademik ilerlemelerine katkılar sağlamaktadırlar (Akçamete ve Ceber, 1999; İftar ve Uysal, 1999; Batu, 2000; Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003; Sucuoğlu, Özokçu ve Ünsal, 2004; Lindsay, 2007; Sucuoğlu ve Akalın, 2010; Yıkılmış, Eliçin ve Emecen, 2013; Clarke ve diğerleri, 2015).

Kaynaştırma eğitiminin başarısı ve verimliliği üzerinde etkililiği oldukça fazla olan bir diğer önemli faktör de, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği ile gerçekleştirilen ‘birlikte öğretim’ yaklaşımlarıdır.

2.2. Birlikte Öğretim

En genel ifadeyle, iki veya daha fazla eğiticinin (genel ve özel eğitim öğretmeni) genel eğitim sınıfında eşit statülerde, heterojen öğrenci grupları ile birlikte, eşzamanlı ve eşgüdümlü olarak yürüttüğü öğretim planlama, sunma ve değerlendirme uygulamaları olarak tanımlanabilmekte olan birlikte öğretim (Cook ve Friend, 1995; Murawski ve Dieker, 2004; Murawski ve Dieker, 2008; Benninghof, 2012; Shin, Lee ve McKenna, 2016), son yıllarda özel gereksinimli öğrencilere sürekli ihtiyaç duydukları eğitim desteğini sağlamak için kullanılan bir öğretim sunuş yöntemi (Brown, Howerter ve Morgan, 2013) olarak kabul edilmektedir. Ayrıca; genel ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki işbirliği, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitimde herhangi bir kesintiye uğramadan yer almasını sağlamanın bir aracı olarak da görülmektedir (Wallace ve Bartholomay, 2002).

Bauwens ve diğerleri (1989), ‘birlikte öğretimi’; genel ve özel eğitim eğitimcilerinin öğretme sorumluluğunu paylaştıkları ve genel eğitim sınıfının en az kısıtlayıcı ortamında akademik ve davranışsal bakımdan farklı öğrencilere, farklı öğretimin sağlandığı alternatif bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirmektedir (akt: Walsh, 2012).

‘Birlikte öğretimin’ tanımında, başarıya etken olan yapısal bir takım özelliklere vurgu yapılmaktadır (Benninghof, 2012). Bu özelliklerden birincisi; birlikte öğretimin *koordineli* bir şekilde yürütülmesi gerekliliğidir. Buna göre; birlikte öğretim yapan eğitimcilerin planlama yapma, öğretimsel sorumlulukları paylaşma ve bunu uygulamalarına birlikte yansıtmayı sağlayabilmek için birlikte hazırlanmaları, bu hazırlıkları yaparken birlikte vakit harcamaları gerekmektedir (Dieker, 2001; Walther–Thomas, 1997; Hazlett, 2001 Gürgür, 2004;

Murawski ve Dieker, 2008; Thielemann, 2011; Brown, 2013; Abbye - Taylor, 2014; Pratt, 2014; Dean, 2014; Kayhan, 2017).

İkinci faktör, *birden fazla öğretmenin* aynı anda sınıf içerisinde olmasıdır. Sınıf öğretmenin haricinde, özel eğitim öğretmeni ve/veya ilgili hallerde diğer alan uzmanlarının sınıfta aktif sorumluluklar alması, birbirleri ile aynı sınıf ortamını paylaşması gerekmektedir (McCormick ve diğerleri, 2001; Kirch, Bargerhuff, Turnerve Wheatly, 2005; Beninghof, 2012).

Üçüncü faktör olarak ise; yürütülecek çalışmaların *eşgüdüm içinde* yapılma gerekliliğinden bahsedilmektedir. Aynı sınıf içerisinde, özel eğitim öğretmenin “özel” teknikler ile özel gereksinimli çocuklara bireysel olarak erişmeye çalışması veya sınıf öğretmenin diğer öğrencilere yaptığı uygulamaları ve teknikleri kullanarak özel gereksinimli öğrenciye dersin hedeflerini kazandırmaya çalışması her iki öğretmen için de çoğu zaman oldukça zahmetli ve yorucu olmaktadır. Bunun yerine, her iki öğretmenin de kendi uzmanlık alanları temelinde birlikte hazırlayacakları programları, sınıfı küçük gruplara bölerek aynı anda uygulamaları ve rolleri belirli noktalarda değişimleri, hem öğretmenler hem de tüm öğrenciler açısından dersi ilgi çekici hale getirebilmekte ve öğretmenlerin iş yükünü azaltmaktadır (Beninghof, 2012).

Birlikte öğretim yaklaşımı, sınıf içinde aktif bir takım ruhu ile çalışan öğretmenleri başarılı ve özverili çalışmayı, öğrencileri birlikte çalışarak eşgüdümlü olarak yönlendirmeyi esas almaktadır (Cramer, 2006). Birlikte öğretim fikri, son yıllarda özel gereksinimli öğrencilere hizmet sunmak için en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında ortak bir sorumluluk olarak, giderek daha fazla kabul görüp, uygulanmaktadır (Friend ve diğerleri, 2010; Walsh, 2012).

Özel eğitimde, özel gereksinimli öğrenciler için öncelikli amaçların belirlenmesi, sağlıklı veriler elde edilmesi için “*takım olarak çalışılması*” fikri, ailelerle yakın bir ilişki içinde olma yoluyla ortaya çıkmış ve çocuğun gereksinimlerinin karşılanabilmesi için aileler ile işbirlikli öğretimler uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulamaların olumlu neticeleri okullarda, farklı uzmanlık alanlarına sahip profesyonellerin, ‘birlikte öğretim’ yapması fikrinin gelişmesine öncülük etmiştir. Özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için yıllar içerisinde konuşma terapisti, dil terapisti, okul psikoloğu, uğraşı terapisti gibi farklı alan uzmanlarının da çocuğun BEP sürecine ve eğitim ortamlarına dâhil edilmesi ile BEPlerin kapsamın genişlediği belirtilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Friend ve diğerleri, 2010).

Sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeninin, kaynaştırmadaki başarı ve etkililiği artırmak için “birlikte öğretim” yapması fikrine ilişkin yaklaşımların ilk olarak, 1960'larda savunulmaya başladığı belirtilmektedir. 1970'li yıllarda, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok okulda birlikte öğretimin bir türü olan “takım öğretimi” uygulamaları denenmeye başlanmış, bu uygulamalarda, öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerle ayrı ayrı ortamlarda çalışmalarına rağmen, yapacakları öğretimin planlanması için sorumluluklarını paylaşmıştır. Çalışmaların olumlu etkileri, izleyen yıllarda, birlikte öğretimin bir reform niteliği taşıyarak, resmi olarak yasal yapı içindeki yerini almasını sağlamıştır (Cook ve Friend, 1995; Mastropieri ve Scrugg, 2017).

1980'lerden itibaren gelişmeler, kaynaştırma fikrinin kabul görmesiyle kaynaştırılmış sınıf ortamında akranları ile müfredatın amaçlarını yerine getiremeyen özel gereksinimli öğrencilerin birlikte öğrenmesi için “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı”nın ve kaynak oda desteklerinin sağlanmasının yasal hale getirilmesiyle devam etmiştir. Alan yazında yapılmış çalışmalarda, kaynak oda desteğinin özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki olumlu katkılarının yanı sıra, öğrencinin, bu desteği almak için geçici bir süre dahi olsa, sınıfından uzaklaşmakta oluşunun, bir takım olumsuz etkilere yol açtığına da değinilmektedir (Brown, 2004; Winn ve Blanton, 2005; Ellis, 2015). Bu durumun, çocuğu hem sosyal hem de akademik yönden olumsuz etkileyebilmekte oluşu, kaynaştırma ortamlarında, öğrencinin sınıf dışına çıkmasına gerek kalmadan desteklenmesi için yeni yaklaşımlar geliştirme ihtiyacını doğurmuştur. Bu gelişmeler ışığında, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin “birlikte öğretim” bağlamında dersleri birlikte planlayıp, uyarlanmış öğretimler aracılığıyla, genel eğitim sınıflarında birlikte işlemlerini konu alan bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu yaklaşım, günümüzde, kaynaştırma eğitimindeki en güncel uygulamalardan birisi olarak görülmektedir (Brown, 2004; Winn ve Blanton, 2005; Vaughn, Swanson ve Mcculley, 2012).

Alan yazında beş ile altı farklı temel çeşitleme ile verilen birlikte eğitim modellerinin esas amacı; kaynaştırma eğitiminden yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin, bulundukları sınıfa dair hazırlanmış olan müfredata ait öğretimsel amaçlara ve bu amaçları kazanmalarını kolaylaştıracak öğretimsel stratejilere kolaylıkla ve sınıfından ayrılmadan erişebilmesini sağlamaktır (Villa, Thousand ve Nevin, 2008; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010; Wilson, 2016). Çalışmanın bu noktasında, her iki öğretmenin katılımıyla yürütülen birlikte öğretim yaklaşımı ve birlikte öğretim yaklaşımı modellerine kısaca değinmenin faydalı olacağına inanılmaktadır.

2.2.1. Birlikte öğretim yaklaşımı modelleri:

a. Bir Öğretmen, Bir Gözlemci Modeli:

Bu modelde, bir öğretmen tüm sınıfa öğretim yaparken, diğer öğretmen ise özel gereksinimli öğrencinin (veya gerekli görüldüğü hallerde sınıftaki diğer çocukların da) akademik, davranışsal veya sosyal yönden ilerleyişi hakkında değerlendirmeler yapmak amaçlı veriler toplamaktadır. Bu modelin temelinde; hangi bilgilerin hangi yöntemler / bilgi toplama araçları ile elde edileceği, hangi gözlem tekniğinin hangi tarifeyle kullanılacağı ve öğretmenlerin gözlem sonuçlarını birlikte nasıl değerlendirilecekleri, gözlem öncesinde iki öğretmen tarafından anlaşarak belirlenmiş olması esas olmaktadır (Gürgür, 2005; Sileo, 2011; Friend, 2014; Friend ve Chamberlain, 2011; Kayhan, 2017).

b. İstasyon Öğretimi Modeli:

Çoğu kez, öğretmenler tarafından paralel öğretimle karıştırılmakta olduğu görülen istasyon öğretim modelinde; paralel öğretim modelinden farklı olarak, sınıf üç veya dört heterojen gruba ayrılmakta, bu gruplar, sınıf içerisinde kendileri için hazırlanmış üç veya dört istasyondan oluşan merkezleri gezerek aktif öğrenme deneyimleri kazanmaktadır. Hazırlanan istasyonların iki tanesi birlikte öğretim yapan öğretmenlerin kontrolünde olmakta (kimin hangi istasyonda aktif olacağı ders öncesi yapılan hazırlık ve planlama sırasında belirlenmektedir) öğrenciler bu istasyonlarda, dersin amaçları doğrultusunda hazırlanmış içerikleri her iki istasyonu da gezerek o istasyonun sorumlusu olan öğretmenden dinlemektedir. Daha sonrasında, bağımsız çalışma istasyonu olan üçüncü (bazı hallerde istasyon sayısı dörde çıkabilmektedir) istasyona giderek, ilk iki istasyonda, öğretmenlerince verilen bilgilerin uygulamasını bağımsızca veya akran etkileşimi yoluyla yapabilmektedirler (Gürgür, 2005; Sileo, 2011; Friend ve diğerleri, 2010; Wilson, 2016). Aynı içeriğin farklı kısımlarıyla ilgili kurulmuş olan her bir öğretim istasyonundaki konular ve uygulamalar, diğer istasyonlarda öğreneceklerinden farklı ve uygulama istasyonlarındaki materyaller çocukların seviyelerinde ve anlatılan konularla bağlantılı olmak zorundadır. İstasyon öğretim modelinin öğrencilerin öğretmenleriyle ve akranlarıyla olan etkileşim düzeylerine olumlu katkı sağladığı, bağımsız uygulamalar yaparak öğrenme seviyelerini artırmasının bu modelin olumlu yönü olarak görüldüğü belirtilmektedir. Buna karşın, öğrencilerin bir istasyondan ötekine geçişindeki zamanlamayı iyi planlamanın gerekliliğine ve her grubun farklı istasyonları dolaşarak en son uygulama istasyonlarına gelmesinin zorunluluk olduğuna atıfta

bulunulmaktadır (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Cook, 2004; Sileo, 2011; Wilson, 2016; Kayhan, 2017).

c. Paralel Öğretim Modeli:

Bu modelde, özel gereksinimli öğrencilerin dengeli dağılımı göz önüne alınarak, sınıf eşit sayıda iki gruba ayrılmaktadır. Bu şekli ile gruplama yapma, öğretmene, öğretim sırasında, öğrenci sayısını daha kolay kontrol edip, yönetebileceği bir form kazandırmaktadır.

İki gruba ayrılmış öğrenme ortamında, her iki öğretmen de önceden üzerinde uzlaşarak hazırladıkları planla, aynı bilgiyi, aynı materyalleri kullanarak kendi grubuna öğretim yapmaktadır. Bu öğretim modeli kaynaştırma sınıflarındaki öğretim sürecine oldukça olumlu katkı sağlamakla beraber, sınıfların fiziksel koşulları, yaşanabilecek zorluklar üzerinde önemli bir etken olarak vurgulanmaktadır. Küçük sınıflarda yürütülmek istenen paralel öğretim modelinde, gruplarla yürütülen etkinliklerin gürültü veya karmaşaya neden olması gibi haller görülebilmektedir. Bu durum da, sınıf yönetimi boyutunda zorluk yaşanmasına yol açmakta, her iki öğretmen bu modeli kullanırken tedirgin olmaktadır (Wilson, 2016).

Ortaya çıkabilecek bu tip engellemelerin birlikte eğitimin başarısı üzerinde olumsuz etki bırakmaması için, öğretmenlerin uygulamalar sırasında ses tonlarını ayarlamalarının, çalışma alanlarının düzenini sağlamalarının, paralel öğretim modeliyle işlenecek olan dersin amaçları doğrultusunda rahatlıkla işlenebilmesine yardımcı olabileceği savunulmaktadır. Yapılan araştırmalarda, paralel öğretim modeli ile gerçekleştirilen uygulamaların özel gereksinimli öğrencilerin, dersin amaçlarına daha iyi odaklanma, sınıf içi öğretime aktif katılım, öğretmenleri ve akranları ile daha fazla etkileşim göstermelerine olanak sağlamakta olduğuna vurgu yapılmaktadır (Cook ve Friend, 1995; Friend ve diğerleri, 2010; Sileo ve Van Garderen, 2010; Sileo, 2011; Wilson, 2016; Kayhan, 2017).

d. Alternatif Öğretim Modeli:

Bazı hallerde, özel gereksinimli öğrencilerin, istasyon veya paralel öğretim düzenlemelerinde görüldüğünden daha da küçük bir gruptaki öğretimden, daha fazla faydalandıkları gözlemlenmektedir. Bu özelliğe sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda yapılan öğretim modeli alan yazında “alternatif öğretim modeli” adını almaktadır. Alternatif öğretim modeli temelinde yapılan uygulamalarda, bir öğretmen küçük grupla (ör. 3 - 8 öğrenci) birlikte çalışırken diğeri, büyük grupla (tüm sınıfa) sunumlar yapmaktadır. Küçük grupla çalışan öğretmen, kendi grubuyla sınıfın bir köşesinde (genellikle sınıfın arkası) ayrı olarak çalışmaktadır. Büyük grupla yürütülen ders işlenişinden biraz farklı olarak, küçük grup öğretimlerinde; öğrenci grubunun ihtiyaçları temel alınarak, dersle ilgili

gerekli olan amaçları veya bir sonraki dersin ön koşul amaçları çalışılmaktadır (Wilson, 2016; Friend ve Cook, 1995; Sileo, 2003; Friend ve diğerleri, 2010). Wilson (2016)'a göre; bu modelle yapılan uygulamaların esas hedefinin, öğrencilerin beceri eksiklikleri tamamlanmaya çalışılması olmasına rağmen, amaçlananın tersine, akranları ve müfredatla özel gereksinimli öğrencilerin aralarındaki mesafenin daha da artış göstermesine yol açabilmektedir.

Alan yazın incelemelerinde, yukarıda değinilen birlikte öğretim modellerinin birbirinden her hangi bir üstünlüğünün olmadığı gibi, bir modelin başka bir modele alternatif olamayacağı vurgulanmaktadır. Kaynaştırma ortamı içerisinde birlikte öğretim yapan öğretmenlerin, hangi modelle öğretim yapacaklarının tamamen öğrencilerinin özelliklerine (yaş, performans düzeyleri, öğrenme özellikleri ve gereksinimleri) dayalı olarak birlikte karar verip seçmeleri önerilmektedir.

Ayrıca, ilgili derste işlenecek olan konunun içeriğine, niteliğine ve türüne bağlı olarak, gerekli görüldüğü hallerde ders içerisinde bu modellerden sadece bir tanesini veya birkaç modeli belirli bir program yoluyla bir arada işlenecek şekilde kullanabileceklerine de işaret edilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Villa, Thousand ve Nevin, 2008; Gürgür, 2005; Gürgür ve Uzuner, 2011; Kayhan, 2017).

e. Takım Öğretimi Modeli:

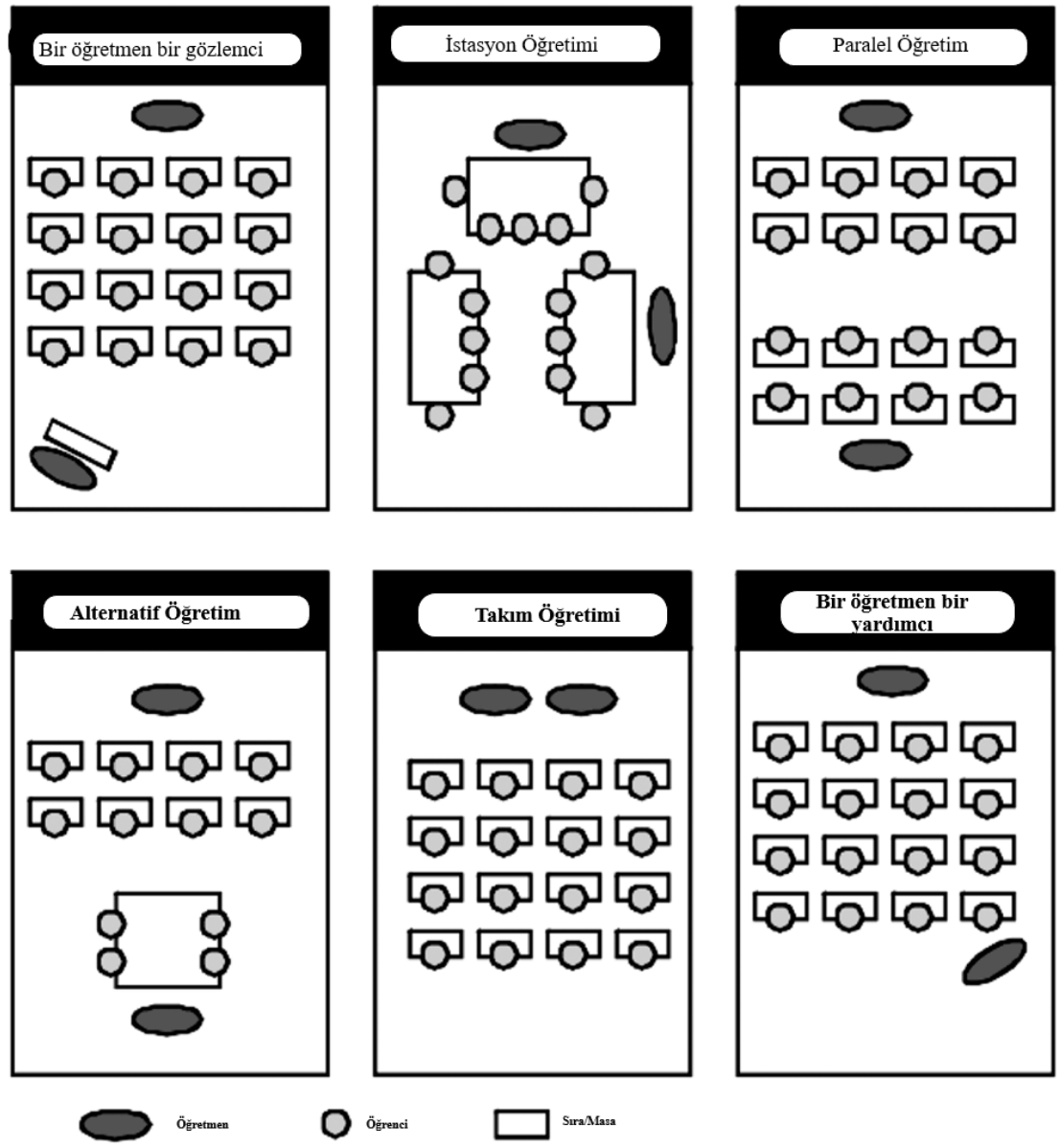
Her iki öğretmenin de dersi aynı anda, tüm sınıfa birlikte sunduğu bu birlikte öğretim modelinde, her iki öğretmen de, birlikte yaptıkları planlamada belirledikleri şekli ile aktif ve dönüşümlü bir şekilde sunum yapmakta, bir öğretmen dersi anlatırken, öteki öğretmen ise anlatılan konu ile ilgili örnekler, özetlemeler ve açıklamaları yapmaktadır. Bu modelde ayrıca her iki öğretmen de, öğrencilere rol model olmakta ve soru sormaları için öğrencileri teşvik etmektedir. Bu modelin uygulanması sırasında, öğretmenlerin birbirlerinin rollerine ve dersin amaçlarına yüksek oranda duydukları güven önem taşımaktadır. Alan yazında yapılan çalışmalarda, takım öğretimi yapan öğretmenlerin bu yaklaşımı, kendi öğretim stillerine en çok bağımlı oldukları model olarak görmelerinin yanı sıra, birlikte öğretim yapmak için en karmaşık, ama tatmin edici yol olarak adlandırdıkları belirtilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Cook, 2004; Wilson, 2016; Kayhan, 2017).

Ders öncesinde yapılan hazırlık ve planlama dönemlerinde; her iki öğretmenin rollerinin ve ders amaçlarının ortaya koyulması, her iki öğretmenin de kendisini sınıf içerisinde daha rahat hissetmelerine yardımcı olacak, öğrencilere daha kolay ve verimli bir şekilde erişebilmelerini sağlayacak olan anahtarlardır (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Cook, 2004; Wilson, 2016; Friend ve diğerleri, 2010; Friend, 2014; Kayhan, 2017).

f. Bir Öğretmen, Bir Yardımcı Modeli:

Her iki öğretmenin de aktif olarak, sunum gerçekleştirmekte olduğu bu modelde, bir öğretmen (genellikle sınıf öğretmeni) tüm sınıfla öğretim yaparken diğer öğretmen ise, sınıfta dolaşarak ihtiyaca göre, dersle ilgili amaçları kazanmada zorluk yaşayan özel gereksinimli öğrencilere, gereksinim duydukları desteği diğer öğrencilerin dikkatini çekmeyecek bir şekilde, bireysel olarak sağlamaktadır. Bir öğretmen bir yardımcı modelini uygularken, öğretmenlerin birlikte hazırlanıp hareket etmeleri en önemli esastır. Bunun aksi halinde ise, öğrenciler sınıfta her iki öğretmenin de otoritesi olduğunu kabul etmede zorlanacak, bir öğretmeni otorite olarak kabul edip, diğerinin otoritesini kabul etmeyeceklerdir (Cook ve Friend, 1995; Gürgür, 2005; Friend ve diğerleri, 2010; Sileo ve Van Garderen, 2010; Sileo, 2011; friend, 2014; Friend ve Cook, 2016; Wilson, 2016, Kayhan, 2017).

Bütün birlikte öğretim modellerinin sınıf ortamında uygulanma şeklini gösteren görsel, aşağıda verilmiştir (Şekil- 1). Bu görselde, sınıf ortamının fiziksel ortam düzenleme şekli ve öğretmenlerin bulunmaları gereken stratejik noktalar belirtilmiştir.



Şekil 1. Birlikte Öğretim Yaklaşımı Modelleri.

Kaynak: Friend ve diğerleri (2010) “Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education,” *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 12.

2.2.2. Birlikte öğretim uygulamalarının özelliklerini etkileyen faktörler:

Birlikte öğretim uygulamalarının kaliteli ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesinde birtakım faktörlerin önemli etkileri vardır. Farklı kaynaklarda (Friend ve Cook, 1992; Wallace, Anderson ve Bartholomay, 2002; Beninghof, 2012), bu faktörler farklı

gruplamalarla verilmiştir. Çalışmanın bu kısmında, ilgili bu faktörler, detaylandırılıp bir araya getirilerek yeniden gruplandırılmaya çalışılmıştır. Buna göre, birlikte öğretimin kaliteli ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesinde etkili olan faktörler, aşağıdaki gibi verilmektedir;

a. Sınıf atmosferi

Başarılı bir birlikte öğretim ortamı; proje ve planlamalarda, birlikte öğretimlerde doğaçlama yapmaya açık olacak ve ders sırasında gerçekleşebilecek olası değişikliklere karşı fırsat sağlayıcı, olumlu bir atmosfere sahip olmalıdır. Aynı zamanda; sınıftaki tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarını hoşgörü ile karşılanma, bu farklılıklar temelinde öğretimsel uyarlamalar yapılabilme, öğrencilerin bireyselliklerini destekleyebilme, öğrencilerin derslere katılım göstermelerini sağlayıcı fırsatlar yaratma, sözel ve sözel olmayan etkileşimleri içermesi gibi bir takım önemli değerleri de kapsamalıdır (Benninghof, 2012).

b. Rol ve sorumlulukların paylaşımı

Bütün öğretmenlerin birlikte öğretim modellerinin uygulanması sırasında, dersin hedefine ulaşabilmesi için hangi noktalarda nasıl ve ne zaman katkıda bulunacakları, bu öğretmenlerin rollerine ve spesifik özelliklerine bağlı olarak belirlenmelidir. Rol ve sorumlulukların, ders öncesi hazırlık ve planlama aşamasında katılımcı öğretmenin istişaresi neticesinde kesinlik kazanması, öğretmenlerin kendilerini daha rahat ve huzurlu hissetmelerine yardım edecektir (Friend ve Cook, 1992).

c. Karşılıklı iletişim ve etkileşim

Birlikte öğretim yapan öğretmenlerin, kaynaştırılmış eğitim ortamlarında birlikte yürütecekleri uygulamalar ve ilerlemeler hakkında kendi aralarında ve gerekli olduğu hallerde okul idaresi ile de iletişim ve etkileşim içinde olmalıdırlar (Wallace, Anderson ve Bartholomay, 2002; Benninghof, 2012).

d. Birlikte çalışmaya gönüllülük

Birlikte çalışmaya hazır ve gönüllü olma, her iki öğretmenin karşılıklı etkileşimden ve idarenin sağlayacağı desteklerden etkilenmektedir. Friend ve Cook (1992), birlikte öğretim yapan öğretmenlerden birisinin hazır bulunma düzeyinin düşük olmasının, diğer öğretmenin işbirliği becerilerinin eksikliği veya diğer öğretmenin kontrolü dışındaki durumsal faktörlerin bir sonucu olarak ortaya çıkabilmekte olduğunu belirtmektedir.

e. İşbirliği ve katılımcılar arasındaki eşitlik

Birlikte öğretimin doğası gereği, sınıfta birlikte öğretim yapan her iki öğretmen de eşit statüye sahiptir. Her birinin programla ilgili karar alma ve uygulama yapma gücü eşit olarak görülmektedir. Birinin ötekinden herhangi bir üstünlüğü olmamaktadır. Sınıf içerisinde bir

öğretmenin kendisini, diğerinden daha üstün görmesi durumunda ise, birlikte öğretimin felsefesine zarar verilmeye başlanacağı ve bunun da öğretmenlerin birlikte çalışmaya dair isteksizleşmeyle sonuçlanabileceği vurgulanmaktadır (Friend ve Cook, 1992; Knackendoffe; 2005).

f. Ortak bir vizyona sahip olma (aidiyet duygusu)

Friend ve Cook (1992)'a göre; birlikte öğretim yapan öğretmenlerin, işbirliğine dayalı olarak etkileşim kurarak, ortak bir hedef doğrultusunda çalışmak için isteklilik göstermesi, onların güçlü yönlerini arttırıp, zayıf yönlerini geliştirmeye çalışmalarında katkı sağlamaktayken, aynı zamanda hem kendi yeteneklerine hem de birlikte çalıştığı öğretmenin yeteneklerine dair gerçekçi beklentiler elde etmelerine olanak sağlamaktadır. Bu sayede, diğer öğretmenle aralarındaki bireysel farklılıklar hakkında endişelerinde azalmalar kaydetmektedirler.

g. Birlikte öğretim yapılan öğretmene değer verme ve karşılıklı güven

Farklı kaynaklarda, öğretmenlerin birlikte öğretimi zor ama ödüllendirici bulduğu belirtilmektedir (McCormick, Noonan, Ogata ve Heck, 2001; Flesner, 2007; Peper, 2010; Jarvis, 2014; Pratt, 2014). Birlikte öğretim yapan öğretmenlerin, tek başına sarf ettikleri çabanın yoruculuğuna karşın, işbirliğinin sonuçlarının, daha güçlü ve anlamlı olacağına inanmaları gerekmektedir. Üretkenliği ve verimliliği yüksek bir birlikte öğretim uygulaması yürütebilmek için; işbirliği yapan profesyonellerin birbirlerine güvenmeleri gerekmektedir. Alan yazında, işbirliğine dayalı ilişkilerinin temelinde karşılıklı güven ihtiyacı, saygı ve açık iletişim, diğer öğretmen tarafından değerlendirilmeye ılımlı olma ve programın sonuçlarıyla ilgili tüm sorumlulukları birlikte paylaşmanın önemli olduğu belirtilmektedir (Friend ve Cook, 1992; Keefe, Moore ve Duff, 2004; Knackendoffe; 2005).

2.2.3. Etkili birlikte öğretimin temel aşamaları

Kaynaştırılmış eğitim ortamlarında, birlikte çalışan sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin, benzerlikleri olduğu kadar farklılıklarının da olduğu mesleki uzmanlıklarını, sınıftaki tüm çocukların akademik gelişimlerini sağlamak için kullanmaları; birlikte öğretimin başarısını sağlayan dinamikler arasında gösterilmektedir. Derslere dair amaçları müfredat temelli yapılandırma ve öğrencilerin kaydedecekleri ilerlemenin yönlendirilip değerlendirilmesi konusunda donanımlı olan sınıf öğretmenleri ile, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini belirleme ve bu gereksinimler doğrultusunda öğretimsel uyarlamalar geliştirmek konusunda uzmanlaşmış özel eğitim öğretmenlerinin,

birlikte çalışabilme kapasitelerini artırmaya çalışmaları giderek önem kazanmaktadır (Cook ve Friend, 1995; Wallace, Anderson ve Bartholomay, 2002; Winn ve Blanton, 2005; Bouck 2007; Friend ve diğerleri, 2010; Walsh, 2012).

Birlikte öğretim modellerinin başarısı ile kaynaştırma eğitimin verimliliği doğru orantılı olarak ilerleme göstermektedir. Alan yazında; aktif iletişim, birlikte hazırlanıp planlama, öğretimsel sorumlulukların paylaşımı ve programı birlikte değerlendirme ile uyuşmazlık / çatışmaların çözülmesi gibi bir takım basamakların birlikte öğretim uygulamalarının yürütülebilmesi için gerekli temeller olduğuna değinilmektedir (Bouck 2007; Friend ve diğerleri, 2010; Sileo, 2011; Murawski ve Dieker, 2013; Brown, Howerter ve Morgan, 2013). Yukarıda değinilen faktörlerin açıklamalarının yapılmasının, bu noktada önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2.3.1. İletişim:

Bütün birlikte öğretim modellerinde, birlikte öğretim yapan öğretmenlerin yakın ilişkiler geliştirmesi için; pozitif, etkili ve sürdürülebilirliği olan ‘iletişim’ önemli bir etken olarak belirtilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Sileo, 2011; Brown, Howerter ve Morgan, 2013; Murawski ve Dieker, 2013; Pancsofar ve Petroff, 2016). Birlikte öğretim yapacak olan öğretmenlerin etkili iletişim içinde olması ayrıca; birbirlerinin mesleki bilgileri ve sınıf içindeki varlığına saygı duymalarına, birbirlerinin bakış açıları ile öğretim tarzlarına karşı fikir sahibi olmalarına yardımcı olmakta, bu da birlikte öğretim uygulamaları sırasında olası çatışmaların ortaya çıkmasını önlemektedir (Keefe, Moore ve Duff, 2004; Friend ve diğerleri, 2010; Sileo, 2011; Brown, Howerter ve Morgan, 2013).

Keefe, Moore ve Duff (2004), Birlikte öğretim yapan öğretmenlerin geliştirdikleri etkili iletişim ilişkisinin; birlikte zaman geçirme, öğretmeyi hedefledikleri alanlarda başarı ve başarısızlığın sorumluluğunu birlikte üstlenme, birbirlerinin uzmanlık alanlarına saygı göstermenin yanı sıra, yaptıkları işe gönüllü olma gibi temel unsurlarla yakından ilişkili olduğunu savunmaktadır.

Friend ve diğerleri (2010), öğretmenlerin öğretim yılı başlarında; yüksek kalitede bir birlikte öğretim planlayabilmek için; ders planlarının hazırlanması ve sunumlarında önemli bulunan noktalar, davranış ve sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenimi gibi konularda mevcut durum ve ulaşılmak istenilen şekli göz önüne alınarak birlikte belirledikleri hedefler doğrultusunda bir “inanç anketi” oluşturmalarını önermektedir. Bu ankette yer alan maddeleri kendi öğretme felsefelerini yansıtır şekilde ayrı ayrı doldurulmasını da öneren araştırmacılar,

bunu birlikte öğretim yapan öğretmenlerin etkili iletişim kurmada kullanabilecekleri stratejilerden biri olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, yine öğretmenlerin birlikte oluşturdukları sorumluluk ve kontrol listeleri aracılığı ile de birbirlerinin öğretim tarzları hakkında daha yakından bilgi sahibi olabileceklerine işaret etmektedirler.

Knackendoffe (2005), sınıf ve özel eğitim öğretmenlerin işbirliğine dayalı ilişkilerinin temelinde karşılıklı güven, saygı ve açık iletişimin olmasının, üretkenlik ve verimliliği de etkilemekte olduğunu savunmakta ve başarılı bir iletişim sürecinin merkezinde aşağıdaki inançların olduğunu belirtmektedir:

1. Sınıfta birlikte öğretim yapan her iki öğretmen de eşit statüye sahiptir. Bir öğretmen, ötekinden üstün değildir.
2. Her iki öğretmen de, sınıftaki tüm öğrencilerle öğretim yapmanın daha farklı yollarını öğrenebilirler.
3. Her iki öğretmen de, ders sunumlarında ve öğretim materyali yaratmada sürekli olarak yeniliklere yer vermelidir.
4. Her iki öğretmen de, izolasyon yerine birlikte çalıştıklarında eğitimin düzeleceğine inanır. Etkili işbirliğine dayalı ilişkiler geliştiren ve kendilerini aynı tarafta gören öğretmenler, öğrencilerin akademik gelişmelerinde olumlu sonuçlar yaratırlar.

Etkili iletişim basamağının atlandığı veya daha az önemsendiği koşullarda aynı sınıfta ders işleyen öğretmenlerin, birbirlerini daha çok kısıtladığı ve bunun da öğrencilerin derslerden aldığı verim ile birlikte öğretimin kalitesini olumsuz etkilemekle birlikte, öğretmenlerin birlikte eğitime gönülsüz ve isteksizce katılmalarına neden olabildiği belirtilmektedir (Wallace, Anderson ve Bartholomay, 2002; Pancsofar ve Petroff, 2016).

2.2.3.2. Birlikte planlama:

Kaynaştırma eğitimi ortamlarında, eğitsel planlama yapma, birlikte öğretim yapan öğretmenlerin en önemli bulduğu ancak aynı zamanda, karşılaşılan zaman kısıtlamaları ve diğer talepler nedeniyle de sıklıkla en karmaşık ve zor olarak adlandırdığı görev olarak belirtilmektedir (Cook ve Friend, 1995).

Brown (2004), sınıf öğretmenlerinin, geleneksel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerle etkin öğretim yapmanın, yüksek kaliteli bir hazırlık ve planlama aşaması gerektirdiği için; edilgen öğretime kıyasla daha zor, yorucu ve stresli olduğunu savunduklarını belirtmektedir.

Öğretimsel amaçlar, öncelikli amaçlar, eğlenceli ve güvenli bir sınıf ortamı yaratan, sınıf rutinleri ve davranış kontrolünü sağlama, geribildirim verme (Cook ve Friend, 1995) gibi temel noktalar gözetilerek, yüksek kaliteli ders planları hazırlamak, uygulanacak birlikte-öğretim modelini seçmek, birlikte öğretim yapan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenlerinin sorumlulukları arasında yer almaktadır (Brown, Howerter ve Morgan, 2013).

Solis, Vaughn, Swanson ve Mcculley (2012)'a göre; öğretim öncesi planlama aşamasında; kişilerarası beceriler, aktif dinleme, empati, gönüllülük, bilgi edinmek için sorgulama ve karşılıklı yarar sağlayan bir sonuç için müzakere etme becerileri önemli yer tutmaktadır. Wilson (2016), birlikte planlama sürecinin, kaynaştırma sınıfında aktif olarak çalışan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenine, genel eğitim programındaki amaçlar ile öğrencilerin gereksinimleri arasında köprü kurabilmeleri için etkileşim fırsatı sunduğunu savunmaktadır. Bunun dışında, birlikte planlama sürecinin, çocukların öğrenmelerini engelleyebilecek olası durumları ön görme ve etkili bir şekilde devre dışı bırakmalarını sağlayacak yolları bulmalarına yardımcı olduğuna da vurgu yapılmaktadır.

Her iki öğretmenin de, güçlü bir ortaklığın temelini oluşturan 'birlikte planlama süreci'nde; kanıt temelli uygulama ve yöntemler ile yapılacak öğretimsel uyarlamaların etkililiğine duydukları güvenin; sınıftaki tüm öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağladığına dair inançlarını etkilediği belirtilmektedir (Murawski ve Dieker, 2004; Brown, Howerter ve Morgan, 2013; Wilson, 2016).

Birlikte öğretim yapan öğretmenlerin, ders etkinliklerini planlarken, oluşması gereken gruplama veya çevresel değişikliklere de dikkat etmeleri gerekmektedir. Hedeflenen birlikte öğretim özellikleri göz önüne alınarak hazırlanacak olan ders planı biçimi; sınıfın düzeni, fiziki unsurları ve uygulanma sırasında uyarlanması gereken materyallerini kapsamalıdır (Brown, Howerter ve Morgan, 2013).

Wilson (2016), kaynaştırma ortamlarında birlikte planlama yapmanın önemli adımlarından birisi olarak, öğrencilerin özellikleri ile gereksinimlerinin dikkate alınması gerektiğine ayrıca, uygulanacak olan derslerin bu önemli ayrıntının göz ardı edilerek planlanmasının, derslerin hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha standart, sıkıcı ve tekdüze kalma riskine açık hale getirebileceğine işaret etmektedir.

Cook ve Friend (1995), yukarıda değinilen zorluklar ve karmaşık görülen birlikte planlama sürecini başarıyla tamamlayabilmeleri için, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerine

yönelik bir yol haritası belirlemişlerdir. Buna göre, etkin bir birlikte planlama için öğretmenlerin aşağıda açıklanan maddeleri izlemeleri gerekmektedir.

a. Bir planlama yapısı oluşturma:

Planlama grubu bazen sadece özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmeninden oluşabilmekte, bazı hallerde ihtiyaç duyulması durumunda ise, bu grupların kendi programlarını tasarlamak için bir araya gelen katılımcı sayısı artabilmektedir.

b. Programın genel açıklaması:

Birlikte öğretim yapan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin, birlikte öğretim çabalarının genel açıklaması konusunda uzlaşması gerekmektedir. Programın amacına, birlikte öğretimin hangi modelinin kullanılacağına dair iki veya üç cümleyle birlikte değinilmesi, birbirlerine karşılıklı sorumluluklarının ne olduğunun belirlenmesi ve üzerinde anlaşılması, sürdürülmekte olan planlamanın ve başkalarıyla olan iletişimlerinin olabildiğince açık ve anlaşılabilir olmasını sağlamada faydalı olacaktır.

c. Amaçlar ve hedeflerin belirlenmesi:

Programın amaç ve hedefleri, programın sonunda ulaşılması hedeflenen sonuçlarını gösterecek ve sonraki değerlendirme için bir temel oluşturacaktır. Sınıf öğretmenleri ve özel eğitimciler ortak hedefleri planlama sırasında, öğrencilerin ihtiyaçları, etkileşimde bulunma ve zaman kazanma durumlarını göz önünde tutularak düzenlenmeler yapmalıdır (Cook ve Friend, 1995; King - Sears, 2001; Wilson, 2016).

d. Hedef öğrenci/hedef öğrenci grubunun belirlenmesi:

İstenilen program sonuçları belirlendikten sonra, bir sonraki adım, birlikte öğretim yapılacak sınıftaki özel gereksinimli / risk taşıyan öğrencilerin kimler olduğuna karar vermektir.

e. Sorumlulukların belirlenmesi:

Katılımcıların planlama görevi dışında, birlikte öğretim sırasındaki rol sorumluluklarının da belirlenmesi gerekmektedir. Birlikte öğretim yapan öğretmenlerin farklı sorumluluklarını listelemek, ilgili herkesin programın niteliğini ve bunun potansiyel etkisini

anlamasına yardımcı olacak, görevlerini tam olarak bilmesine olanak sağlayacaktır (Cook ve Friend, 1995; Wischnowski, Salmon, Eaton, 2004; Wilson, 2016).

f. Hizmet türlerini özetleme:

Birlikte eğitim programında sunulan hizmetlerin niteliğini açıklığa kavuşturmak son adımdır. Verilecek olan hizmet türlerinin birlikte öğretim modeliyle uygunluğu, öğrencinin genel eğitim müfredatına katılırken hangi uygun ve ilgili hizmetleri alabileceğinin belirlendiği aşamadır.

g. Değerlendirme stratejilerini belirleme:

Etkili bir birlikte öğretim programını yeterince geliştirmek ve uygulamak için hem bilgi toplama hem de ara değerlendirmeler yapmak gerekmektedir. Öğrenci hakkında bilgi toplamak için biçimlendirici bir değerlendirme gerekmektedir. Bu değerlendirme şeklinde, ilk birlikte öğretimin uygulanması sırasındaki hedefler, hedefler ve stratejiler üzerinde değişiklikler yapma ihtiyacı olup olmadığına işaret edecektir. Her yıl veya daha sık gerçekleştirilen ara değerlendirmelerle ise, birlikte öğretim programının genel tasarımını yeniden düşünmeye ve gözden geçirmeye yol açabilecek bilgiler sağlar (Cook ve Friend, 1995; King -Sears, 2001; Wischnowski, Salmon, Eaton, 2004; Solis, Vaughn, Swanson ve Mcculley, 2012; Wilson, 2016).

2.2.3.3. Öğretimsel sorumlulukların paylaşımı ve programı birlikte değerlendirme:

Öğretmenlerin sınıftaki rol ve sorumluluklarını tanımlama, birbirlerine geribildirim verme ve rol paylaşımı yapma kabiliyetleri, birlikte öğretimin karmaşık doğasına olumlu katkılar sağlamaktadır (Walther - Thomas, 1997; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004). Öğretmenlerin, öğretimsel rol ve sorumlulukları doğrultusunda birbirleri ile mesleki ilişkiler geliştirmesi kendi mesleki deneyimlerini öğretim süresince en etkin şekilde kullanmalarına da fırsat sağlamaktadır (Walther -Thomas, 1997; Solis, Vaughn, Swanson ve Mcculley, 2012). Farklı uzmanlık alanı ve bilgi gücüne sahip sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin, kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerle verimli bir ders işleyebilmek için sık sık birlikte çalışıp planlamalar yaparak, öğrenmelerini değerlendirmesi, bu öğretmenlerin birbirine üstünlük sağlamadan, aynı görev için kendi mesleki bilgi ve güçlerini eşit olarak harcadıklarının göstergesidir (Winn ve Blanton, 2005).

King - Sears, (2001), Kaynaştırılmış sınıflarda özel gereksinimli öğrencilere müfredata erişim imkânlarını sağlamak için; genel eğitim müfredatının analiz edilmesi, genel eğitim öğretim çizgisinin yetersiz kalabileceği alanların belirlenmesi ve özel gereksinimli öğrencilerin müfredatı takip edebileceği yaratıcı yollar ile uyarlamaların belirlenmesi gerektiğine işaret ederek, bu alanlarda her öğretmenin kendi uzmanlık alanları doğrultusunda görev ve sorumluluk alması gerektiğini belirtmektedir.

Buna göre; sınıf öğretmenin genel eğitim müfredatına hâkim olmasının onun mesleki özelliklerini kullanabileceği müfredatının analiz edilmesi görevini, özel gereksinimli öğrenciler için müfredat özelliklerinin nasıl geliştirilebileceği konusunda ise özel eğitim öğretmenin sorumluluğunu alabileceği, ders planında açık stratejiler bulunmadığında, her iki öğretmenin bunları birlikte inşa etmeleri gerekeceği belirtilmektedir (King-Sears,2001). Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenlerinin müfredat tasarım öğelerinin karşılıklı olarak tartışılarak bulması ayrıca; müfredat içeriğini, sunum yöntemlerini ve müfredatın gücünü artıran bir etkiye sahip olarak görülmektedir.

2.2.3.4. Uyuşmazlık/ çatışma çözümü:

Mostert (1998), birlikte öğretim yapan öğretmenlerin karşılıklı saygı, örnek iletişim becerileri ve açık bilgi paylaşımı ile birlikte kendi pozisyonlarına sorun çözme yönelimi getirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca; olumlu bir atmosfere katkıda bulunmak ve yapıcı çatışma çözme çabalarına katılmak, birlikte öğretme ilişkilerini sürdüren önemli kişilerarası dinamikler olduğuna dair inanç belirtmektedir (Akt: Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004).

Öğretmenlerin, birlikte öğretim yaparken, paylaşılan sınıf alanı, öğretim ortamlarında oluşan gürültü seviyeleri, disiplin ve günlük işlerle ilgili ayrıntıları önceden konuşarak, ön görülen olası zorluklar karşısında yapılabilecekler hakkında anlaşmış olmaları, öğretim sırasında bazı hallerde, birbirlerini olumsuz yönde etkilemeleri ve olası tartışma ve / veya mesafeleri engellemekte önemli derecede etkili olmaktadır (Walther-Thomas,1997; Sileo,2011; Brown, Howerter ve Morgan,2013).

2.2.4. Birlikte öğretimin sağladığı kazançlar

Dikkatle hazırlanıp, planlanmış ve her aşamasında her iki öğretmenin de aktif rolünün olduğu birlikte öğretim yaklaşımları, hem kaynaştırma sınıfındaki tüm öğrencilerin, hem de bu yaklaşıma dair uygulamaları yürüten öğretmenlerin, uygulama öncesi, sırası ve sonrası

uygulama basamaklarında kendilerini daha güvenli hissetmelerine önemli katkılar sağlamaktadır (Murwaski ve Dieker, 2004; Beninghof, 2012; Walsh, 2012). Birlikte öğretimin kaynaştırılmış sınıflardaki katkıları, aşağıdaki başlıklar altındaki detaylandırılmıştır.

2.2.4.1. Birlikte öğretim açısından öğretmen kazanımları:

- **Gelişmiş Öğretimsel Uyarlamalar:**

Birlikte çalışan öğretmenler, genel eğitim ortamında hem en yüksek hem de en düşük performans gösteren öğrencilerin öğrenme çıktılarını artırmak, bu öğrencilerin akademik ilerlemelerini sağlamak için ders planı ve değerlendirme araçlarında gerekli olan öğretimsel uyarlamaları takım arkadaşıyla birlikte, bilgi ve deneyimlerini birleştirerek gerçekleştirmektedir (Cook ve Friend, 1995; Beninghof, 2012; Pancsofar ve Petroff, 2016; Brown, 2004; Keefe, Moore ve Duff, 2004; Wilson, 2016). Öğretmenler birlikte geliştirdikleri planlamalar sayesinde ayrıca, sınıf yönetimini rahatlıkla sağlamak ve sınıfta farklı öğrenme aktivitelerini birlikte uygularken, kendi rollerini de rahat yerine getirmekte ve mutlu hissetmektedirler.

- **Davranış yönetimi/ sınıf yönetimi:**

Çeşitli çalışmalarda; öğretmenlerin, birlikte yürütülen uygulamalarla sınıf içerisinde davranış kontrolü sağlamanın daha kolay olduğunu düşündüğü bulgularına ulaşılmıştır (Beninghof, 2012; King - Sears, 2001). Birlikte planlama aşamasında, ders sırasında oluşabilme ihtimali olduğu öngörülen problem durumları belirlendikten sonra, öğretmenlerden hangisinin, ön görülen bu duruma nasıl müdahale edeceği üzerinde de anlaşma yapılmaktadır. Uygulamalar sırasında oluşması ön görülen problem/sorun meydana geldiği zaman, önceden sorumlulukları belirlenen ve müdahaleden sorumlu öğretmen problem davranışla ilgilenirken, diğer öğretmenin sınıfta dersi kesintiye uğratmadan devam ettirebildiği, bu sayede de, verim kaybı yaşanmadığı belirtilmektedir (Beninghof, 2012; King -Sears, 2001).

- **Farklılıkları kabul etme:**

Çoğu araştırma sonuçları; sınıf öğretmenlerinin, aynı sınıf içinde farklı gelişim ve öğrenme özellikleri olan çocukların derslere aktif katılımını sağlamak için öğretim ve materyallerde uyarlamalara başvurmanın, öğretmene ekstra iş yükü getireceği gibi, zaman kaybına uğratacağını savunmakta olduğunu, ancak özel eğitim öğretmeni ile birlikte

yürüttükleri birlikte öğretim uygulamalarının olumlu ve katkı sağlayıcı etkilerini tecrübe etmeleri sonrasında, farklı özellikleri olan öğrencilerin aslında o sınıfın bir zenginliği olduğu fikrini kabul etmeye başladıklarını belirtmektedir (Cook ve Friend, 1995; Keefe, Moore ve Duff, 2004; Brown, 2004; Kohler –Evans, 2006; Beninghof, 2012; Walsh, 2012).

2.2.4.2. Birlikte Öğretim Açısından Öğrenci Kazanımları:

2.2.4.2.1. Sınıftaki özel gereksinimi olmayan akran öğrencilerin kazanımları

- **Öğrencilerin derse ilgilerinin artması:**

Yapılan araştırmaların sonuçları, birlikte öğretim yapan öğretmenlerin sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerini etkili, kalıcı ve sürdürülebilir kılmak, ihtiyaç duydukları alanlarda öğrencilere yardım ve destek sunabilmek için yaptıkları uyarlamaların, özelde özel gereksinimli öğrencilere, genelde ise sınıftaki tüm öğrencilere eğlenceli ve kalıcı öğrenme ortamları sunulduğu ve bu sayede de öğrencilerin derslere ilgilerinin arttığını yansıtmaktadır (Cook ve Friend, 1995; Gürgür, 2005; Brown, 2004; Magiera, Smith, Zigmond ve Gebauer, 2005; Beninghof, 2012; Walsh, 2012).

- **Aidiyet duygusu:**

Birlikte öğretim yapılan kaynaştırma sınıflarındaki, tüm öğrencilerin, özel gereksinimli sınıf arkadaşlarını “kendilerinden” görmekte, sadece yapamadıklarına değil, yapabildiklerine de odaklanarak onu başka gözle görmeye ve olduğu gibi kabul etmeye başladıkları belirtilmektedir (Brown,2004; Beninghof, 2012; Walsh, 2012).

2.2.4.2.2. Birlikte öğretim açısından özel gereksinimli öğrenci kazanımları:

- **Özel gereksinimli öğrencinin kendini güvende hissetmesi:**

Çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yapılan düzenlemelerle, birlikte öğretim yapan iki öğretmenin aynı anda sınıf ortamında olması, bir tanesinin meşgul olduğu koşullarda, yardım isteyen öğrenci(ler) gerekli olan desteği ötekinin sağlaması ve öğretmenlerin kabullenici tutumları, özel gereksinimli öğrencileri daha mutlu ve konforlu hissettirmekte, derse ilgilerini artırmakta, öğretmenlerin arasındaki yapıcı ve etkili iletişim atmosferi öğrencileri de soru sorma ve derse katılım konusunda harekete geçirmektedir (Bear ve Proctor, 1990; Cook ve Friend, 1995; King -Sears, 2001; Dole, 2004; Walsh ve Jones,

2004; Keefe, Moore ve Duff, 2004; Friend ve diğerleri, 2010; Beninghof, 2012; Walsh, 2012).

- **Risk grubundaki öğrencilerin gelişimi:**

Birlikte öğretim modelleri kullanılarak desenlenmiş öğretim ortamlarında bulunan ve henüz tanı almamış “risk grubundaki” öğrencilerin de, sınıf içindeki öğrenmeye teşvik eden atmosfer sayesinde, akademik gelişimlerinde hızlanmalar yaşandığı belirtilmektedir (Lee ve Smith, 1999; King -Sears, 2001; Beninghof, 2012).

- **Başarma duygusunu öğrenme:**

Ders içeriği, sunumu, materyelleri ve değerlendirme araçlarında yapılacak öğretimsel uyarlamalar sayesinde, birlikte öğretim modellerinin kullanıldığı kaynaştırma ortamlarındaki özel gereksinimli öğrencinin de dersin hedeflerini başarması için fırsatlar sağlanmaktadır. Bu fırsatları değerlendirerek derslere katılım göstermesi yüreklendirilen bu öğrenciler, kendilerini akademik anlamda daha doğru değerlendirebilmelerinde ve eksik olan yönlerini geliştirebilme konusunda kendi yeteneklerine daha güvenli olmaya yönlendirilmektedir (Beninghof, 2012).

- **Olumsuz yönde dikkat çekmenin önlenmesi:**

Kaynaştırma uygulamalarında, özel gereksinimli öğrencilere, bireysel hız ve özellikleri doğrultusunda zaman zaman kaynak odalarda eğitim verilmektedir. Özel gereksinimli öğrenci açısından oldukça faydalı olan bu özel eğitim desteğinin, akran sosyal kabulü üzerinde bazen olumsuz etkileri de olabilmektedir. Kaynak odada ihtiyaç duyduğu bireysel desteği almak için sınıfından geçici bir süreliğine ayrılan öğrencinin özel durumu akranları tarafından fark edilebilmekte ve bu durum bazı hallerde onun akranları tarafından sosyal kabul oranlarını azaltabilmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli öğrenci kaynak odada ders işlerken, sınıftaki derslerini kaçırmakta, akran veya öğretmen desteğiyle yakalamaya çalışsa da bu durum onu zaman aşımında zorlamaktadır. Bunun yerine, birlikte öğretim yöntemiyle öğrenci sınıfından çıkmadan gereksinim duyduğu desteklere ulaşmakta ve bu durumda farklılığın dışlanmasına neden olmamaktadır (Dyer, 1992; Brown, 2004; Beninghof, 2012).

2.2.5. Birlikte öğretim uygulamalarında karşılaşılan zorluklar

Kaynaştırılmış eğitim ortamlarında, birbirinden farklı akademik özellikler gösteren öğrencilerin tümünün başarılarını geliştirmeye yönelik uygulamalar yapmak, birlikte öğretim yapan öğretmenler için kolay bir süreç olmamaktadır (Beninghof, 2012). Bu süreç içerisinde öğretmenler; özel gereksinimli öğrencilerin ders planlarını hazırlama ve bu planlarda

belirtilen eğitsel rolleri üstlenme, aileler, diğer okul personelleri, idare ve birlikte öğretim yapmakta olduğu diğer öğretmen(ler) ile yoğun bir iletişim ve işbirliği yapma, öğretimi sınıftaki bütün öğrenciler için çekici ve canlı tutacak yeni öğretimsel uyarlamalar tasarlama ve yasal düzenlemeleri takip etmek gibi birçok alandan birlikte sorumlu olmaktadır (Beninghof, 2012; Solis ve diğerleri, 2012).

Alan yazında, etkili birlikte öğretim uygulamaları sırasında öğretmenlerin, bir takım zorluklarla karşı karşıya kalmakta olduklarına değinilmektedir. Bu çalışmalarda, zorluk yaşanan koşulların çoğunun çoğu zaman, şaşırtıcı ve alan yazınla çelişkili bir şekilde, birlikte öğretimin başarısını güçlendiren ana faktörler olan; birlikte hazırlanma, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarındaki bir dizi yapısal ve usule ilişkin faktörlerde yaşanmakta olduğu görülmektedir (Cook ve Friend, 1995; King - Sears, 2001; Austin, 2001; Keefe, Moore ve Duff, 2004; Keefe ve Moore, 2004; Winn ve Blanton, 2005; Nevin, Thousand ve Villa, 2008; Viel - Ruma ve diğerleri, 2010; Sileo ve VanGarderen, 2010; Solis ve diğerleri, 2012; VanGarderen, Stormont ve Goel, 2012; Mäkinen, 2013; Mulhollanda ve O'Connorb, 2016; Shin, Lee ve McKenna, 2016; Pancsofar ve Petroff, 2016). Bu faktörlerle ilgili yaşanan ve birlikte öğretimin başarısını olumsuz etkileyen koşullar, aşağıdaki maddelerde açıklanmaya çalışılmıştır.

•Öğretmenlerin birlikte öğretim yaklaşımında üstleneceği rollerin belirsizliği:

Birlikte öğretim yapan öğretmenlerin, müfredat içeriğinin farklı bileşenlerini birlikte planlamaları ve öğretimi birlikte yapmaları için birlikte öğretim yaklaşımı içerisindeki rollerinin/sorumluluklarının neler olduğunun net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Her iki öğretmenin bilgi ve tecrübelerinin kıymetli olduğu eğitim ortamlarında, birlikte çalıştıkları takım arkadaşının bilgilerinden yararlanarak geliştirdikleri çalışmalar sayesinde, sınıftaki tüm öğrencilerin eğlenerek, kalıcı olarak öğrenimi sağlayacak, sınıf yönetimi konusunda daha güvende hissedeceklerdir. Bunun gerçekleşemediği durumlarda ise, sınıf öğretmenin sınıfa yönelik, bir ders tasarladığı, sunduğu ve değerlendirdiği, özel eğitim öğrencisinin bireyselleştirilmiş desteklerle akademik ilerlemesi ve problem durumlarından da özel eğitim öğretmenin sorumlu olduğu ortamlarda, birlikte öğretim yapmaya çalışıldığı bildirilmektedir. Birlikte öğretim yapmaya yönelik isteksizliğin yaşandığı eğitim ortamlarında sıklıkla, kişilerarası iletişim ve öğretmen uyumluluğu konuları açısından problemlerin artış gösterdiği belirtilmekte (Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004; Keefe, Moore ve Duff, 2004; Beninghof, 2012; Pancsofar ve Petroff, 2016), çoğu zaman da öğretmenlerin özel gereksinimli

öğrencilere eğitim vermek içi kendilerini uygun bulmadıkları, hazır hissetmedikleri ifade edilmektedir (Boyer ve Mainzer, 2003).

• Birlikte planlama yapmadaki zaman kısıtlılığı

Birlikte öğretime ilişkin öğretmenlerin zorluk yaşamakta olduğu bir başka faktör de zaman olarak bildirilmektedir. Birlikte öğretim yaklaşımından istenilen verimi sağlayabilmek için sınıf ve özel eğitim öğretmenlerin birlikte öğretimin planlamasına çokça zaman ayırmaları gerekmektedir. Müfredat içeriğinin farklı bileşenlerinin, özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda BEP uyarlanması, yaşanılabilir olacak olası problem durumların nasıl kontrol altına alınacağı, hangi tekniklerin, değerlendirme araçlarının ve uyarlamaların uygulanması ve bunları uygulamakta kimlerin sorumlu olduğunun belirlenmesi gerektiğine dair planlamanın okul saatleri dışında da fazla zaman alabilecek olması, öğretmenlerin birlikte öğretime bakış açılarının farklılaşmasına neden olabilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Walther – Thomas, 1997; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004; Sileo, 2011; Pancsofar ve Petroff, 2016).

Murawski ve Dieker (2004), öğretmenlerin sağlıklı bir birlikte öğretim yaklaşımı yürütebilmeleri için birlikte planlamada dikkat etmeleri gereken maddeleri aşağıdaki gibi belirtmektedir.

- a. Haftada en az iki kez birlikte planlama toplantısı yapmak,
- b. İçeriği tartışmak ve nasıl öğretileceği konusunda uzlaşmak,
- c. Her iki öğretmenin de planlama ve öğretim uygulamalarında öncülük etmesine olanak sağlamak,
- d. Toplantıda alınan kararlar, uzlaşılan ve uzlaşılamayan noktalarla ilgili ortak bir plan defteri hazırlamak.

• Zayıf Yönetim/İdare Desteği

Okul yöneticileri/idarecilerinin okullarındaki kaynaştırma ortamlarında, birlikte öğretim yaklaşımını uygulamaya yönelik tutumları ve inançları, birlikte öğretimin kalitesi ve sürdürülebilirliği üzerinde oldukça önemli bir değere sahiptir. Birlikte öğretim yapan öğretmenlerin hazırlanmasını arttırmak, onlarla eğitim faaliyetlerine katılmak ve birlikte öğretmenler için ilave planlama ve zaman planlaması yapmak, tüm öğrencilerle verimli bir öğretim gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duydukları kaynaklar/olanakların sağlanması, öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara çözümler getirmeye çalışmak, birlikte öğretim yapılan

okuldaki değerli bir idari desteğin varlığının işaretidir. Bu tür destek ve yardımların olmadığı/ yetersiz kaldığı sınıf ortamlarında birlikte eğitim yapmaya çalışan öğretmenlerin stres ve yetersizlik hissi ile mesleki tükenmişlik duygularını yoğun olarak yaşamakta olduğu belirtilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Austin, 2001; Keefe, Moore ve Duff, 2004).

Cook ve Friend (1995), okul yöneticileri/idarecilerinin birlikte öğretimini desteklemek için;

- a. Birlikte öğretim yapan öğretmenlerin programlarını planlamasına ve zamanlamasına yardımcı olmak,
- b. Birlikte öğretim yapan öğretmenlerin istenen değişiklikleri tasarlamasına ve yansıtmaya olanak tanıyan teşvikler ve kaynaklar sağlamak,
- c. Öğretmenlere, sınırlı zamanlarını koruyacak öncelikleri belirlemelerine yardımcı olmak gibi stratejiler kullanabileceklerini belirtmektedir.

• Sınırlı mesleki gelişim fırsatları

Kaynaştırma eğitiminde yürütülen birlikte öğretim uygulamalarında sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştığı diğer bir zorluk ise; öğrencilerin özelliklerine dayalı müfredat ve öğretim geliştirmenin bir gereği olarak, farklı bir uzmanlık alanından olan öğretmenlerin eşgüdümlü çalışmalarıdır. Birlikte öğretim gibi ortak faaliyetlerde başarılı olmak için, öğretmenlerin her ikisinin de iletişim becerileri, öğretim stratejileri ve işbirlikli planlamada becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Friend ve Cook, 1995).

Mäkinen (2013), aynı amaç için, farklı uzmanlık alanlarına sahip başka bir öğretmenle birlikte çalışmak fikrinin, çoğu zaman her iki grup öğretmende de birbirlerinin uzmanlık alanları ile ilgili zayıf içerik bilgisine sahip olmaktan veya bireysel özellikler doğrultusunda uyarlamalar yapamama konusunda bilgi eksikliğinden dolayı, isteksizlik ve başarısızlık korkusuna neden olduğunu vurgulamaktadır.

• Kaynaştırma uygulamalarının getirdiği iş yükü

Birlikte öğretim yapan öğretmenlerin en çok zorluk yaşadıklarını savundukları diğer bir faktör ise, kaynaştırma eğitimi ortamlarından hizmet alan risk grubu ve özel gereksinimli öğrencilerin sayılarının artması ve gereksinimlerinin artış göstermesiyle orantılı olarak giderek ağırlaşan iş yükleridir.

Alan yazında yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin kendilerinden beklentilerinin ve iş yüklerinin artışı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında yüksek bağlantılar olduğunu

ayrıca; zaman baskısı, müfredat yetiştirme kaygısı ve aşırı sınıf yüklenmesinin öğretmenlerin duygusal enerjilerini azaltmakta olduğu, bunun da isteksizlik ve mesleki tükenme yaşamalarına neden olduğunu belirtmektedir (Austin, 2001; Hastings ve Brown, 2002; Keefe ve Moore, 2004; Viel – Ruma ve diğerleri, 2010).

• Birlikte öğretim yapan öğretmenlerin birbirine duydukları güven oranı

Birlikte öğretimin başarısındaki kritik faktörlerden bir diğeri de, öğretmenler arasında ortak öğretim deneyimi öncesi ve boyunca mesleki ilişki kurmasıdır. Bu tür iletişim, hem genel hem de özel eğitimcinin kendi mesleki deneyimini en iyi şekli ile ortaya koyarken, birlikte başarabilmenin anahtarı olarak, öteki öğretmenin de uzmanlık bilgisi ve deneyimine güvenmelerini gerektirmektedir (Solis ve diğerleri, 2012).

Buraya kadar görüldüğü gibi; kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin, homojen bir grup olmayışları, bireysel farklılıkları temelinde, farklı öğrenme gereksinimleri ve öğrenme stillerine sahip olmaları, öğretmenleri özellikle de Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler gibi ilköğretimin temel derslerindeki akademik başarıları artırabilmek, öğretilmesi hedeflenen amaçların kalıcılığını sağlamak için, öğretimsel uyarlamalar yapma ve farklı stratejiler kullanmaya yönelmektedir. Öğrenme stillerine uygun olarak kullanılacak olan en kritik stratejiler arasında hem akademik hem de sosyal yaşamda en çok gereksinim duyulan “okuduğunu anlama” yeteneğini geliştirici stratejilerin de yer aldığı belirtilmektedir.

Başta Türkçe dersleri olmak üzere, tüm derslerde kullanılan ve çocukların gerek akademik, gerekse toplumsal yaşamdaki gelişimleri üzerinde önemli yönlendirici bir faktör olan “okuduğunu anlama stratejileri”nin, hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde yapıcı katkıları olduğu belirtilmektedir (Çaycı ve Demir, 2006). Çalışmanın bu kısmında, okuma alanı ile ilgili bilgiler verilerek, özel gereksinimli öğrencilerin okuma alanında yaşamakta oldukları güçlükler açıklanmıştır.

2.3. Okuma

Okumanın tanımı ile ilgili farklı kaynaklar incelendiğinde, tanımların okumanın farklı bir noktasından hareket edilerek oluşturulduğu ve farklı kaynaklara göre, tanımın çeşitlendiği görülmektedir. Akyol (2003), okumanın yazar, okuyucu ve çevresel unsurların yazılı ve yazılı olmayan kaynaklarla etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir “anlam kurma” süreci olduğunu bildirmektedirken, TDK (2005)’nin tanımına göre ise okuma; yazıya geçirilmiş bir metne

bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” olarak ifade edilmektedir.

Grabe ve Stoller (2002), harf ve hecelerin tanınıp ayırt edilmesi, anlamlı kelimeler olarak yeniden birleştirilmesi ve meydana getirilen yeni içeriğin yorumlanıp anlamlandırılması ile sonuçlandığını belirttiği okuma eyleminin; temel bilgileri inceleme, metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirme, kendi bilgileriyle bütünleştirme, metinden bilgi edinme, metni eleştirme ve değerlendirme, hakkında yazma gereksinimini karşılama, dolayısıyla da genel olarak anlamayı sağlama amacı taşımakta olduğunu savunmaktadır.

Aytaş (2005) da, okumayı beş duyu organının çeşitli, koordineli hareketleri ve zihnin, anlamlı kavrama çabasını içeren karmaşık bir faaliyet olarak tanımlamakta ve öğrendiklerimizin % 1’ini tatma, % 1,5’ini dokunma, % 3,5’ini koklama, % 11’ini işitme, % 83’ünü görme duyusu yoluyla elde edilmekte olduğuna değinerek, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğuna işaret etmektedir.

Genel bir ifadeyle okuma; duyu organları, göz hareketleri, algı, dikkat, bellek ve görsel bilgilerin doğru zamanda devreye girmesiyle oluşan ve sözcüklerin kavranması, anlamlandırılıp yorumlanması ile sonuçlanan bir dizi karmaşık zihinsel etkinlik süreci olarak belirtilmekte, bu süreçleri etkili olarak kullanabilen öğrencilerin ise, başta ana dili dersleri olmak üzere, diğer tüm derslerde başarılı oldukları ifade edilmektedir (Razon, 1982; Garzia ve diğerleri, 1990; Sever, 1997; Akçamete, 1999; Güzel, 1999; Demirel, 2000; Öz, 2001; Çelenk, 2003; Temizkan, 2007; Güneyli, 2007; İnce, 2012; Tuna, 2016).

Çelenk (2004)’in sosyal boyutuna dikkat çekerek yapmış olduğu tanımına göre ise okuma eylemi; bireylerin ufkunu genişleten, kişiliklerini biçimlendiren, onları diğer insanlara bağlayan önemli bir etkidir. Okuma eylemi, aynı zamanda öğrenme çalışmaları açısından, bir iletişim süreci olarak da düşünülebilmektedir. Yazarının metnin aracılığı ile vermek istediği mesajları okura sunması ile başlayan süreç, okuyucunun metni okuduktan sonra verilen mesajı algılayıp anlamasıyla sonuçlanmaktadır (Temizkan, 2007).

Güzel (1999)’e göre, okuma becerileri, çocukların bilgi edinme düzeyleri ile yaşantı deneyimleri üzerinde oldukça etkili olmakta ve çocuklar ilköğretim birinci sınıfta okumayı öğrenmesinin ardından öğretim yaşantıları boyunca basılı metinler aracılığı ile yeni bilgiler edinmeye devam etmektedirler. Bu bağlamda, okumanın, küçük yaşlardan itibaren bireylere salt bilgiler sağlamanın dışında, metinlerdeki mesajlar aracılığıyla bilişsel ve duygusal yönden gelişmelerine katkılar sağladığı, farklı bakış açıları geliştirmelerine katkı sağladığı da görülmektedir. Özelde bireysel, genelde ise toplumsal ve sosyal bir etkinlik olduğu kabul

edilen okuma becerisinin gelişmesiyle, bilişsel ve duygusal yönden olgunlaşan bireyler, hem kendi toplumlarına hem de başka toplumlara mensup diğer insanlara sağlıklı toplumsal ilişkiler kurabilen, daha yapıcı ve hoşgörülü bir kişiliğe sahip olmaktadır (Akçamete ve Güneş, 1992; Fidan ve Baykul, 1994; Acat, 1996; Temizkan, 2007; Güneyli, 2003; Güneyli, 2007; TCMEB, 2010; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010; Aras, 2014; KKTC MEB, 2014; Kocaarslan, 2015). İnce (2012) de, bu görüşe katkı sağlayarak; günümüz dünyasında okuyan, anlayan ve yaratıcı düşünceleri olan bireylerin toplumun itici gücü olduğuna ve bu özelliklere sahip bireyler yetiştirmek için çalışılması gerektiğine işaret etmektedir.

Okuma; sesli ve sessiz olmak üzere iki şekilde yapılabilmektedir. Öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinin amaçlandığı sesli okuma çalışmalarında metin çocuk tarafından sesli olarak okunurken, metindeki bilgiler gözler ve kulaklar aracılığı ile algılanıp, zihinde birleştirilerek işlenmekte ve anlamlandırılmaktadır.

Sesli okumada öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve sunu becerileri gelişmekte, öğrenci okuma sırasında yapmış olduğu bir takım hataları duymakta ve bunları gidermek için çaba sarf etmektedir. Sesli okuma becerisinden sonra kazanılmakta olan sessiz okuma ise, sadece göz ve zihin etkinliklerinin devreye sokulması ile ses organları kullanılmadan yapılan okuma türü olarak tanımlanabilmektedir (Çaycı ve Demir, 2006; Özkara, 2010; Sarıpınar ve Erden, 2010; Kocaarslan, 2015).

Göktaş (2010), diğer derslerle olan kuvvetli bağı sebebiyle, okumanın tüm derslerde gösterilecek başarılarla önemli bir role sahip olduğuna işaret etmekte ve okuma ya da okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerin akademik başarısının olumsuz etkileneceğine değinmektedir. Alandaki çalışmalarda, okul yaşamı boyunca okuma ya da okuduğunu anlamada yaşanan olumsuzluklar sebebiyle, birçok konuda güçlük yaşanabileceği, hatta çoğu zaman yapılan okuma hatalarının, öğrencilerin okumadan zevk almalarını kısıtlamakta ve okunan metnin tam ve doğru olarak anlaşılmasını etkilemekte olduğu savunulmaktadır (Akçamete Gürgür ve Kış, 2003; Çaycı ve Demir, 2006; Güneyli, 2007; Özkara, 2010; Sarıpınar ve Erden, 2010).

Pehlivan (2003), özellikle okul çağı çocuklarının okuduklarını ve dinlediklerini anlama becerileri ile sözcükleri doğru anlamlandırmaları arasında önemli bir bağ olduğuna değinerek, öğrencileri sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik hazırlanacak çalışma ve alıştırmalar yoluyla desteklemenin, okuduklarını anlamalarını kolaylaştırarak, başta Türkçe olmak üzere, tüm derslerdeki akademik başarılarını arttırmada etkili olacağına işaret etmektedir.

Alan yazındaki çeşitli kaynaklarda, okuma becerilerinde yaşanan güçlüklerin temel okuma ve okuduğunu anlama alanlarında ele alındığı görülmektedir. Bu kaynaklarda, okuma-anlama alanında yaşanmakta olan güçlüklerin sıklıkla; sözcük tanıma, okuma hızı ve akıcılığı, sözcük tanıma sırasında harflerin fonolojik olarak hatalı (atlama, ekleme, ters çevirme, değiştirme ve çıkarma) okunması; okunan metindeki mesajların algılanıp kavranması, okunandan anlam çıkarma, ana ve yan fikirleri bulma, özetleme, karakterleri belirleyebilme, metinde geçen olayları oluş sırasını gözterek sıralayabilme, öykü analizleri yapabilme; metindeki gerçek-gerçeküstü olayların ayrımlarını yapabilme gibi durumlarda yaşanan güçlükler olarak genellenmektedir (Acat, 1996; Topbaş, 1998; Baydık, 2002; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Seçkin, 2012; Seçkin ve Baydık, 2017) .

2.3.1. Okumayı değerlendirme

Uzuner (2008), okumanın, formel ve formel olmayan değerlendirme yöntemleri ile değerlendirilebildiğini belirtmektedir. Formel değerlendirme, standartlaştırılmış bağıl testlere dayanan, puanlama ve sonuçların yorumlanmasında belirgin kuralları olan yapılandırılmış değerlendirmelerdir. Formel olmayan değerlendirme ise, öğrencinin performansı belli bir grubun gösterdiği beceriye göre değil, kendi performansına göre değerlendirilerek uygulamada okuma sürecine ilişkin bilgi edinmek mümkün olmaktadır.

Okuma becerisini değerlendirmede kullanılan formel olmayan değerlendirme araçları, ölçüt bağımlı testler ile gözlem, görüşme, öz değerlendirme, ürün dosyası, formel olmayan okuma envanteri gibi öğrencilerin yazılı ve sözlü performanslarının çeşitli şekillerde incelenmesine olanak sağlayan veri kaynakları olarak gruplanabilmektedir (akt: Uzuner, Karasu ve Girgin, 2012).

TC MEB (2005) ve KKTC MEB (2014) ‘Türkçe Dersi (1 - 5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda, yer alan ifadelere göre; ölçme ve değerlendirme ile sadece öğrenme ürünü değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenerek, süreç de değerlendirilmektedir. Gerekli görüldüğü hallerdeyse, kullanılan etkinlikler, yöntem ve teknikler değiştirilebilmektedir. “Türkçe Dersi Öğretim Programı” değerlendirmeyi, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini belirlemeye yarayan bir süreç olarak görmekte, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme modeli benimsenmektedir.

Programın bu anlayışı, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmasını gerektirmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma,

eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik gözlem formları, görüşmeler, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları vb. araç ve yöntemler kullanılmaktadır.

2.4. Anlama

İlkokulun ilk yıllarında, kazanılan okuma becerilerinin, çocukların toplumsal ve sosyal yaşamlarının kalitesi üzerinde belirleyici bir etkisi olmaktadır. Okuma, tüm derslerin temelinde önemli bir yer tutmaktadır. Akçamete (1990), okuma-yazma becerisinin, üstün bir okuma alışkanlığının, kural bilmenin en önemli koşulunun, temeli sağlam bir ana dili öğretimi olduğuna vurgu yaparak, okunanı anlamak için, aynı zamanda ana dilinin etkin ve ustalıkla kullanılmasının gerektiğini belirtmektedir. Güneyli de (2003), okumanın temel niteliğine vurgu yaparak, okumanın bir anlama süreci olduğunu ve anlama sürecinin, metinde iletilmek isteneni doğru olarak algılamak ve yorumlamak olduğunu belirtmektedir.

Güneyli (2003)'ye göre; okuma sürecinin sonunda anlamanın mutlaka gerçekleşmesi gerekmekte, süreç sonunda ancak anlama gerçekleşmişse, yapılan okuma etkinliği başarıyla tamamlanmış olarak kabul edilmektedir. Temizkan (2007), başarılı bir okuma sürecinin; okumanın üç temel unsuru olan "yazılı veya basılı metin", "metinlerin duyu organlarıyla algılanması" ve "okunan metinlerin anlamlandırılıp yorumlanması faktörlerinin süreç içinde eksiksiz bir şekilde, bir arada uygulanması ve birbirini bütünlemesi ile gerçekleştirebildiğine işaret ederek, bu süreçlerin okuduğunu anlamada oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin eğitimle geliştirilebilen bir beceri olduğuna işaret etmekte olan İnce (2010) ise, Türkçe Dersi (1 - 5. Sınıflar) Öğretim Programlarında yer alan okuduğunu anlama hedeflerinin, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için yasal boyutta temel oluşturduğuna değinmektedir.

TC MEB (2005) ve KKTC MEB (2014), "Türkçe Dersi (1-5.sınıflar) Öğretim Programı"nda, dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Güzel (1999) özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde sistematiklik ve planlılığın oldukça önemli olduğuna vurgu yaparak, okul çağı özel gereksinimli çocuklarıyla yürütülecek okuduğunu anlama öğretiminin, sistematik ve

planlı bir şekilde tasarlanması ve öğrencilerin metni oluşturan bilgi birimleri ile bu birimler arasındaki bağ ve ilişkileri algılayıp kavrayabilecekleri şekilde programlanmasının, özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmelerini sağlamada çok önemli etmeler olduğuna dikkat çekmektedir.

En genel ifade ile okuyucuların, ilgiledikleri alanda bilgiler edinmek ve kaliteli vakit geçirmek gibi amaçlarla, önbilgi/deneyimlerini metnin tümünde yer alan kavramları anlamak için değerlendirmesi, zihninde anlamlandırıp yorumlaması ve bunu kendi ifadeleri ile yansıtması şeklinde tanımlanabilen okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin hem eğitim hem de sosyal hayatındaki başarısı üzerinde de önemli etkilere sahip olmaktadır (Güzel 2001; Güneyli, 2003; Yılmaz, 2006; Güneş, 2007; Temizkan, 2007; Güldenoğlu 2008; İnce, 2010; Sidekli, 2010; Uçar, 2010; Özçelik, 2011; Girgin, 2012).

Gürses (2002), “iyi ve zayıf okuyucu özelliklerini” Şekil–2 de yansıtmıştır:

OKUMA ÖNCESİNDE	İyi Okuyucunun Anlama Davranışları	Zayıf Okuyucunun Anlama Davranışları
	Eski bilgileri harekete geçirir.	Doğrudan okumaya başlar.
	Dersin ve etkinliğin amacını anlar.	Niçin okuduğunu bilmez.
	Uygun stratejileri belirler.	Nasıl okuyacağı hakkında bilgisi yoktur.
OKUMA SIRASINDA	Dikkatini verir.	Kolayca dikkati dağılır.
	Metnin içeriğini önceden tahmin eder ve söyler.	Doğrudan okuduğu için düşünmez.
	Okuduğunu anlamadığında ne yapması gerektiğini bilir.	Okuduğunu anlamadığında ne yapacağını bilmez.
	Yeni kelimeleri belirler.	Önemli kelimeleri tanıyamaz.
	Metnin yapısına bakarak okuduğunu daha iyi anlar.	Metnin anlatım düzenini anlayamaz.
	Yeni bilgileri zihninde düzenler ve eski bilgilerle bütünleştirir.	Yeni ve eski bilgiler arasında ilişki ve bütünlük aramaz.
	Okuduğunu anlama ve anlamama durumunu kendi kendine kontrol eder.	Anlamadığının farkında olmaz.
OKUMA SONRASINDA	Okuduğundan anladıklarını çeşitli şekillerde anlatabilir.	Okuma ve düşünme sürecini sonlandırır.
	Anlamak için başvurduğu yolların, başarısını nasıl etkilediğini değerlendirir.	Sonuçta başarı eksikliği hisseder.
	Önemli fikirleri özetler ve ana fikri çıkarır.	
	Konuyla ilgili ek bilgileri araştırır.	

Şekil: 2. İyi ve Zayıf Okuyucu Özellikleri

Kaynak: Gürses, T. (2002). Reading Strategies Employed By ELT Learners At Advanced Level. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü., Yabancı Diller Eğitimi Bölümü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Yapılan tanımların birçoğunun ortak noktasında; okuma sürecinin sonunda metinde verilmek istenen fikrin, anlatmak istediği şekliyle anlaşılması, yorumlanması kısaca, metin ile ilgili her şeyin anlamış olması beklentisi olmaktadır. Tanımlarda ayrıca; anlamamanın okuma becerisi ile bir neden sonuç ilişkisi içinde görüldüğü ve okuma sonunda anlamamanın

gerçekleşmesinin beklendiği, aksi hallerin ise, okuma performansının tam olarak istenen seviyede gerçekleşmediğinin işareti olarak kabul edildiği de görülmektedir (Acat, 1996; Güzel, 1999; Güzel-Özmen, 2001; Güneyli, 2003; Demirel ve Şahinel 2006; Göktaş, 2010; İnce, 2010; Sarıpınar ve Erden, 2010; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010; Özçelik, 2011; Kuşdemir, 2016).

Okunan bir metnin konusunu belirleyebilme, ana ve destekleyici yan fikirlerini saptama, anlamı tam olarak bilinmeyen sözcük ve sözcük grupları ile kavram ve deyimlerin anlamlarını doğru tahmin ve paragraflar arasındaki konu değişimini ayırt edebilme gibi davranışların, öğrencinin metni anlayıp anlamadığını belirleyebilmek için incelenmesi gereken temel başlıklar olduğuna vurgu yapılmaktadır (Çiftçi, 2007; Cora-İnce, 2007).

2.5. Okuduğunu Anlama Güçlükleri

Okuduğunu anlamada yaşanan güçlükler farklı nörolojik nedenlerden (zihinsel yetersizlik, dikkat dağınıklığı, işitme veya görme kayıpları) kaynaklanabilmekle beraber, bazı hallerde yeterli zekâ, nörolojik gelişim ve uygun öğrenme ortamlarına rağmen, nedeni tam olarak bilinmeyen öğrenme güçlükleri (disleksi) nin de okuduğunu anlamada güçlükler yaşamaya sebep olduğu bilinmektedir.

Okuma sürecinin başarısını, daha farklı bir ifadeyle; çocuğun okuma sürecindeki hedefleri kazanıp, kalıcı hale getirmesini etkileyen unsurlar çeşitlilik göstermektedir. Bu unsurlar genel olarak, okuma eylemini mekanik olarak sağlayan beyin ve göz gibi organların yetkinliği, okuduğunu anlama ile ilgili stratejilerin okuma sürecinde kullanılma sıklığı, okumanın günlük yaşamdaki öneminin özümsemesi ve okumadan zevk alma gibi başlıklara ayrılabilir.

Yapılan bazı çalışmalarda; bahsi geçen bu başlıklara ek olarak, çocuğun genel sağlık durumu, zihinsel, fiziksel, sosyal, nörolojik ve duygusal yönden yeterli olgunluğa sahip olması, takvim yaşı, cinsiyet, fonolojik farkındalık gibi birbirleriyle ilişkili pek çok bileşenin, birlikte ve koordineli çalışması, öğrencinin okunan metne ilgisi, okumaya güdülenmesi, seçilen okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri ile çevresel diğer faktörlerin de okuduğunu anlama ile doğrudan ilgili olduğu belirtilmektedir (Razon, 1982; Acat, 1996; Eripek, 2005; MEB, 2005; Akyol, 2007; Sarıpınar ve Erden, 2010; İnce, 2010; Girgin, 2012; Delican, 2013).

Okuduğunu anlama becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin derslerinde başarılı olması, öğrenme hedeflerini gerçekleştirmesi mümkün görülmemekle birlikte, yavaş ve hatalı

okuyan zayıf okuyucuların okuduklarının çoğunu anlamada güçlük yaşadıkları gözlemlenmektedir (Yılmaz, 2006; Karatay, 2007).

Hall ve Browmann (1993), okunulananın anlaşılmasını; metin içindeki okunulan kelimeyi-cümleyi, cümlelerin birbirleriyle ilişkilerini, metindeki bilgi ve düşüncelerin birbirleriyle ilişkilerini, anlayamamaya ve motivasyon eksikliği gibi temel faktörlere bağlamaktadır (akt: Gelen, 2003).

Türkiye ve KKTC’de kaynaştırılmış eğitim ortamlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri bağlamında yapılmış çeşitli çalışmaların sonuçları; bu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, okuma-anlama derslerinin ağırlıklı olarak yaş ve sınıf bağlantılı programlar içeren ‘geleneksel yöntemle’ işlenmekte olduğunu yansıtmaktadır. Güzel (1999)’e göre; geleneksel öğretimle yapılan okuduğunu anlama öğretiminde, metindeki bilgi birimleri ve ilişkileri gözden kaçırılmakta, öğrencilere sadece metinle ilgili anlama soruları sorulmakta ve öğrencilerin cevapları yanlış veya doğru olarak değerlendirilmektedir. Dönüt ve düzeltmelere yer verilmemektedir.

Araştırmalarda ayrıca, geleneksel yöntemle yürütülen okunulan metinlerdeki önemli unsurları bulma ve bu unsurlarla ilgili genelleme yapma sorunları olan öğrencilerin, okunan metinle ilgili sorulara kolaylıkla cevap verebilmesi için de herhangi bir öğretimsel uyarılmanın mevcut olmadığı görülmektedir (Duman, 2006; Güldenoğlu, 2008; Tuncer ve Kahveci, 2009; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Yıldırım, 2012; Baydık, Ergül, Kudret ve Bahap-Kudret, 2014; Akçamete ve Gökbulut, 2017).

Metinlerin okutulup, anlama sorularının cevaplandırılması, ardından da okunan metnin özetlenerek anlatılmasını içeren ‘geleneksel yöntem’le yürütülen okuma çalışmaları, çoğu zaman özel gereksinimli öğrenci için uygun olmamakta ve başta Türkçe dersleri olmak üzere, tüm derslerdeki akademik başarıları bu durumdan etkilenmektedir. Fidan ve Baykul (1994)’a göre, öğrencilerin ilköğretim yıllarında öğrenmede güçlük çektikleri konular, daha sonraki yıllarda karşılaşılan okul başarısızlığının en önemli nedenleri arasında yer almaktadır.

Oysaki öğretmenlerin eğitim ortamları ile uygulanacak öğretim programlarının özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak düzenlenmesi ve okuduğunu anlamayı geliştirecek öğretim süreçlerine ilişkin bilgi sahibi olması, öğrencilerin başta okuduğunu anlama olmak üzere, tüm akademik becerilerinin gelişiminde önemli katkılar sağlamaktadır (Lawrence-Brown, 2004).

Okuduğunu anlama becerilerini kazandırmayı amaçlayan pek çok strateji olmasına karşın, okul programlarında okuduğunu anlama öğretimi amacıyla herhangi bir sistematik

öğretim etkinliğinin önerilmediği, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında anlama öğretimine yeterince zaman ayırmadıkları, öğrencilerin başarılarını artırmak için öğretimsel uyarlamalar yapmayı bilmedikleri, uyarlamalar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yaptıkları bazı öğretimsel uyarlamaların ise sınırlı kaldığı, özel eğitim öğretmenlerinin desteğine gereksinim duydukları görülmektedir (Durkin, 1978; Duman, 2006; Çifci - Tekinarslan, 2007; Vural ve Yıkılmış, 2008; Tuncer ve Kahveci, 2009; Şahin, 2010; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Baydık, 2011; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Yıldırım, 2012; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Akçamete ve Gökbulut, 2017).

Alan yazında, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için yapılabilecek çeşitli müdahalelerden söz edilmektedir. Uygulanan derslerde ayrıca, okudukları metinleri anlamalarına yardım edecek stratejiler geliştirip aktif olarak kullanmanın; öğrencilerin okudukları metinle ilgili algılama, yaratıcı düşünme ve yorumlama becerilerini geliştirme ve okuma alışkanlığı kazanmasına yardım ettiği için, okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasında oldukça önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır (Gürses, 2002; Başal ve Batu, 2002; Zimmermann ve Hutchins 2003; Temizkan, 2007; Epçaçan, 2009; Topuzkanamış, 2010; Kocararlan, 2015; Kuşdemir, 2016) .

Çalışmanın bu noktasında, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için kullanılan temel stratejilerin neler olduğu ve nasıl kullanılabildikleri ile ilgili detaylı bilgi verilmektedir.

2.6. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Topuzkanamış (2010) ‘Okuma Stratejileri’ni; okuma sırasında karşılaşılan yeni kavramları açıklayabilme ve oluşabilen anlama problemlerini çözebilmek amacıyla okuyucu tarafından kullanılmakta olan bir zihinsel işlem süreçleri dizisi olarak tanımlamakta, stratejilerin, okunulan metnin yanlış veya eksik olarak anlaşılmasında yaşanan sorunların nasıl giderileceği hakkında zihni çalıştırmakta olduğuna değinmektedir.

Okuma sürecinde kullanılan stratejiler, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde oldukça önemli bir etkidir. Farklı kaynaklarda; öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebilmesi için çeşitli stratejilerin kullanılabileceğinden söz edilmektedir. Öğrencilerin metin/konu hakkındaki ön bilgilerin harekete geçirilmesi, okuma amacının belirlenmesi, tahmin yürütme, dikkati yoğunlaştırma, sesli/sessiz okuma, not alma, özet çıkarma, konu/ana fikir ayrımını yapma, tartışma sorgulama, çıkarım yapma, anlaşılmayan sözcük, cümle veya paragraflar için tekrarlı okumalar yapma vb. gibi stratejiler okuma sürecinde kullandığı belirtilen stratejilerden bazılarıdır (Güzel, 1999; Gürses, 2002;

Zimmermann ve Hutchins, 2003; Temizkan, 2007; Epçaan, 2009; İnce, 2010; Kuşdemir, 2016; Tuna, 2016).

Yukarıda değinilen stratejileri; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olarak üç başlık altında toplayabilmek mümkündür (Gürses 2002; Akyol, 2007; Epçaan, 2009; İnce, 2010; Uzuner, 2014).

Okuma Sürecini Oluşturan Aşamalar	Okuma Sürecinin Aşamalarına İlişkin Stratejiler
Okuma Öncesi Stratejiler	• Beklenti Oluşturma Stratejisi • Şema Oluşturma Stratejisi • Ön Bilgilerini Harekete Geçirme Stratejisi • Tahminde Bulunma Stratejisi
Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler	• Kelimeleri Tanımlama stratejisi • Zihinde Canlandırma Stratejisi • Sorulara Yanıt Arama Ve Yeni Sorular sorma Stratejisi • Kelimelerin Değil Düşüncelerin Takibini Yapma Stratejisi
Okuma Sonrası Kullanılan Stratejiler	• Metni Tekrar Etme Stratejisi • Özetleme Stratejisi • Soruları Yanıtlama Stratejisi • Anlamlandırma Stratejisi • Hikâye Haritası Stratejisi • SQ3R Stratejisi • Metni Görsellerle İfade Etme Stratejisi • Değerlendirme Stratejisi • Not Alma Stratejisi • GSOYBY Stratejisi • K-W-L Stratejisi • TİÖD Stratejisi • İTS Stratejisi

Şekil-3 Uygulamaya Koyuluş Zamanına göre Okuduğunu Anlama Stratejileri.

Kaynak: Gürses, T. (2002). Reading Strategies Employed By ELT Learners At Advanced Level. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü., Yabancı Diller Eğitimi Bölümü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

İnce (2010), Metin içinde kullanım zamanına bağlı olarak, okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında faydalanılan stratejilerden olan ‘okuma öncesi kullanılan stratejilerde’ en çok *ön bilgileri harekete geçirme stratejisinin*, en az ise *beklenti oluşturma stratejisinin* kullanılmakta olduğunu belirtmektedir. ‘okuma sırasında’ en çok *sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma*, en az ise *metnin kenarlarına not alma stratejisinin* kullanıldığı, ‘okuma sonrasında’ en çok kullanılan strateji çeşidinin *soruları yanıtlama*, en az kullanılan strateji türünün ise *stratejik not alma stratejisi* olduğunu ifade etmektedir.

Kırkkılıç ve Akyol (2007), genel anlamıyla stratejilerin amaçlarını “metinde sunulan içeriğin anlaşılması, organizasyonel yapının anlaşılması, dikkatin okuma üzerinde yoğunlaşması, okuma sürecine etkin katılımı, materyal içeriği ile kişisel yaşantılar arasında bağlantı kurmayı, okunanın yeterli şekilde eleştirilip, değerlendirilmesi, okunanın hafızada uzun süre kalması ve çabuk hatırlanmasını sağlamak” olarak belirtmektedir. Okuduğunu anlama stratejilerinin amaçları, Gürses (2002) tarafından okuma sürecinde kullanım zamanına (okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) dayalı olarak ayrıntılandırılarak, aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır.

- **Okuma öncesinde uygulanan stratejilerinin amaçları:**

Öğrencinin konu hakkındaki bilgisini harekete geçirmek.

Metnin her bir parçasını anlamak için bir ön hazırlık yapmak.

Öğrencileri metni okumaya istekli olma yolunda motive etmek.

Nerede? ve Nasıl? Sorularının cevabını bulmak.

Konu hakkındaki on bilgilerini harekete geçirmek amacıyla öğrencilere güven duygusu vermek.

Öğrencilerin anlamını bildikleri kelimelerle anlamını bilmedikleri kelimeler arasında bağlantılar kurmak.

Öğrencilerin ön inceleme yoluyla metne karşı bağlılıklarını ve ilgilerini yükseltmek, metne katılmalarını sağlamak.

Öğrencilere, metne karşı daha anlamlı ve amaçlı bir yaklaşım sergilemeleri konusunda yardımcı olmak.

Başlık hakkında konuşmalarını sağlamak. Öğrencilerin dikkatlerini yeni kelimelere çekmek.

- **Okuma sırasında uygulanan stratejilerinin amaçları:**

Yönlendirmeler ve sorular yardımıyla öğrencilerin metinle etkileşimlerini sağlamak.

Öğrencilerin yazarın amacını anlamalarını sağlamak.

Okuma metninin yapısını ve mantıksal düzenlenişini anlamaları için öğrencilere yardımcı olmak.

Metnin bağlamını açıklamak ve anlamak.

Öğrencilere çıkarım yapmada ve yargıda bulunmada yardımcı olmak.

Öğrencilere anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilmeleri için ipuçları sağlamak.

Okuma sırasında öğrencilere kültürel farklılıkları keşfetme konusunda yardımcı olmak.

Paragrafların ve metnin bütününe ana düşüncesini çıkarmalarında öğrencilere yardımcı olmak.

Metin içinde özel bir bilgiyi aramak.

Metni okumaya başlamadan önce verilen soruların cevaplarını bulmak.

Metinle ilgili olarak verilen diyagramları veya haritaları tamamlamak.

Metinde verilen mesajla ilgili not almak.

- **Okuma sonrasında uygulanan stratejilerinin amaçları:**

Metnin daha derin bir şekilde analizini yapmak.

Yazma etkinliklerinde metnin planından yararlanarak öğrencilere deneyim kazandırmak.

Metinden yapılan çıkarımların birleştirilmesini sağlamak.

Okuma deneyimini genişletmek.

Öğrencilerin okuduklarını özetlemelerini sağlamak.

Metinde yer alan bilgilerle öğrencilerin önceden sahip olunan bilgileri birleştirmek.

Öğrenilenlerin değerlendirilmesini sağlamak.

Metinden öğrenilen bilgilerin gerçek hayattaki kullanılabilirliğini değerlendirmek.

Metinden öğrenilen yeni kelimeleri ve yapıları yazma etkinliklerinde kullanmak.

Metinle ilgili sorulara cevap vermek.

Metindeki önemli yerlerin altını çizmek.

Metinle ilgili olarak sınıf içi etkinliklere katılmak.

Metnin bazı bölümlerini tartışmak.

Okul çağındaki özel gereksinimli çocukların okuma becerileri; nörolojik ve duygusal yönden yetersizlikler yaşama, el-göz koordinasyonu bozukluğu, dikkat dağınıklığı, zayıf okuyuculuk, sözcük tanıma ile okuma hızındaki zayıflıklar gibi bir takım koşullardan etkilenmekte ve böyle durumlarda okuma, anlamayla sonuçlanamamaktadır. Anlama ile

sonuçlanamayan okumaların ise, akademik başarısızlıkla sonuçlanması kaçınılmaz olmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi ortamlarında sıklıkla rastlanabilen bu gibi durumlar karşısında öğretmenlerin çoğu zaman ne yapacaklarını bilemedikleri ve eğitime düz anlatım, soru cevap şeklinde geleneksel yöntemler kullanarak devam etmeye çalıştıkları görülmektedir. Alan yazında okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için geleneksel öğretim yöntemlerinin dışında bireysel özellikler dikkate alınarak kullanılacak; ön bilgileri harekete geçirme, tahmin yürütme, ilişkilendirme, soru üretme, sorun çözme, çıkarım yapma, amaç oluşturma, değerlendirme, özetleme, izleme, sesli düşünme ve zihinsel imaj oluşturma, hikâye haritası oluşturma gibi okuduğunu anlama stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir. Okuma öncesi okuma sırası ve okuma sonrasında işe koşulan ilgili bu stratejilerin öğrencilerin okuma materyaline karşı ilgisini canlı tutmakta, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmeye yardım etmekte olduğu belirtilmektedir (Acat, 1996; Güzel, 1999; Zimmermann ve Hutchins, 2003; Susar, 2006; Güldenöglü, 2008; Epçaçan, 2009; Özmen, 2011; Moreillon, 2013; Kocaarslan, 2015).

2.7. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında; birlikte öğretim ile okuduğunu anlama sorunları ve bu sorunlara ilişkin kullanılan stratejilerle ilgili araştırmalar genel ve özel eğitim alanları bağlamında değerlendirilmiştir. İlerleyen kısımlarda, yapılmış olan yurt dışı ve yurt içi araştırmalar ile bu araştırmaların sonuçları yansıtılmıştır.

2.7.1. Birlikte öğretim yaklaşımları ile ilgili araştırmalar

Alan yazındaki çeşitli araştırmacılar tarafından, birlikte öğretimle ilgili yapılmış olan araştırmaların genelinde; birlikte öğretim modellerinden biri ile desenlenen ve kaynaştırılmış eğitim ortamlarında uygulanan bu yaklaşımların öğrenci, öğretmen ve özel gereksinimli öğrenci açısından faydaları, olumlu - olumsuz etkileri ve uygulamalar sırasında ortaya çıkan zorlukların neler olduğu üzerinde durulduğu görülmektedir. Buna göre, genel olarak, ilgili araştırmalar aşağıdaki gibi belirtilebilir.

Marston (1996), birlikte öğretim yaklaşımlarının kullanılmadığı, yalnızca kaynak oda desteğinin sağlandığı bir eğitim ortamı ile birlikte öğretim yaklaşımları temelinde ders işlenen sınıflarda yürütülen akademik çalışmalarının hangisinin, hafif derecede zihinsel engelli olan öğrencilerinin okuma ilerlemeleri üzerinde daha etkili olduğunu, müfredat temelli ölçümler

kullanarak, karşılaştırdığı çalışmasında; hafif derecede zihinsel engelli olan öğrencilerin okuma kazançları üretmede, kendi sınıfında “birlikte öğretim” modellerinin kullanıldığı uygulamalarla, kaynak odada aldıkları verimden daha etkili sonuçlar elde ettiklerini görmüştür.

Walther – Thomas (1997) tarafından, birlikte öğretim yaklaşımının uygulanması ve uygulama sürecinde karşılaşılan problemlerin etkilerinin araştırdığı ve üç yıllık bir sürede tamamlanmış olan boylamsal, tek denekli çalışmasında, elde edilen bulguların; her iki öğretmenin de, planlama zamanını ve destekleyici personel sayısının yetersiz olmasını sürecin en büyük sorunu olarak belirttiği bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin bu sorunlara rağmen, araştırma süresi boyunca, birlikte öğretim yapmak için gerekli olan işbirliği ve atmosferi yaratabildikleri ve özel gereksinimli öğrencilere etkili şekilde destek sağladıklarını da bildirmeleri, birlikte öğretim yaklaşımının, öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının artmasında etkili olduğunu yansıtmaktadır.

Austin (2001) de, birlikte öğretim yaklaşımının başarısını etkileyen faktörlerin ve bu faktörlerin etkili stratejiler, öğretmenlerin hazırlığı ve idare temeli desteklerle ilişkisinin belirlenmesini amaçladığı çalışmasında; 139 birlikte öğretim yapan öğretmenle çalışmıştır. Çalışmanın veri toplama aracı olan ‘İşbirliği ile Öğretim Algıları Anketi’ ne katılım gösteren 139 öğretmen arasından 12 si, daha sonra tesadüfi örnekleme yeniden seçilmiş ve onlarla ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiği zaman, katılımcı öğretmenlerin, oldukça düşük bir oranının ‘birlikte öğretim uygulamaları’na gönüllü olarak katıldıkları, uygulamalara karşı gönülsüz oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin; okuma – yazma, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve matematik derslerinde yürüttükleri birlikte öğretim uygulamaları sayesinde, derslerde hedeflenen konu ve amaçların daha etkili öğretildiğini ve öğrenciler arasında daha fazla etkileşim fırsatları doğduğunu ifade etmelerine karşın; çoğunun, birlikte öğretim yaklaşımlarının kendi mesleki gelişimlerine, katkı yapmak bağlamında herhangi bir etkisi olmadığını düşündükleri bulunmuştur.

Fennick (2001)’in kaynaştırılmış eğitim ortamlarındaki özel gereksinimli olan ve olmayan lise düzeyi öğrencilere, günlük yaşama geçiş becerilerinden iş arama ve başvuru sürecinde gerekli olan becerilerin kazandırılması için, birlikte öğretim modeli ile sunulan öğretimin etkililiğini değerlendirdiği araştırma sonuçlarına göre; Yapılan birlikte öğretim planlaması sonucunda sınıftaki tüm öğrencilerin hedef konularda uygulamalara katılarak deneyim sağlayabildiği, başarılı oldukları görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, her iki

öğretmenin de eşgüdümlü ve uyumlu çalışmalar yaptığı, aralarındaki olumlu iletişimin birlikte planlama ve öğretim yapma, sınıf ve davranış yönetimi, öğrenme çıktılarının birlikte değerlendirmesi gibi konularda başarılı neticeler elde edildiği görülmüştür.

Weiss ve Lloyd (2002) özel eğitim öğretmenlerinin üstlendiği rolleri ve uygulanmakta olan öğretim etkinliklerini; birlikte öğretim yaklaşımlarının yürütüldüğü kaynaştırma ortamlarıyla, özel eğitim sınıflarındaki olmak üzere, iki farklı eğitim ortamında karşılaştırdığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim sınıfında, sınıf öğretmeni ile birlikte hareket ederek tüm öğrencilere destek sağladıkları, aynı sınıfta farklı içeriği öğrettikleri ya da ekip olarak genel eğitim öğretmeni ile ekip öğretimi yaptıkları, özel eğitim sınıflarında ise daha çok doğrudan öğretim gerçekleştirdikleri bulgularına ulaşmıştır.

Wallace, Anderson ve Bartholomay (2002)'ın birlikte öğretim uygulamaları ile öğretmenlerin iletişim düzeylerinin, kaynaştırılmış genel eğitim ortamlarındaki başarıları üzerindeki etkililiğini araştırdıkları çalışmalarının sonuçları; öğretmenlerin ortak planlama ve danışma gibi işbirliğine dayalı uygulamalar gerektirdiğinde gönüllü olmaktan ziyade zoraki / isteksiz davrandığını, öğretmenlerin daha az iletişim kurduklarını ancak, birlikte eğitimin öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Moore ve Keefe (2004), ABD'de orta öğretimdeki birlikte öğretimin zorluklarını, kaynaştırma sınıflarda birlikte öğretim yapan genel ve özel eğitim öğretmenlerinin katılımıyla incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler; işbirliğinin doğası, öğretim rolleri ve sorumluluklarının birlikte öğretim için zorluk yaşatan faktörler olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler ayrıca; sınıf içerisinde birbirleriyle rolleri ve sorumlulukları konularında nasıl etkili iletişim kurabilecekleri hakkında bilgilerinin olmadığı ve okul idaresinin de kendilerini mesleki gelişim ve birlikte öğretim konusunda yeteri kadar desteklemediği konusunda görüş bildirmiş olmalarına rağmen, birlikte öğretimin, özel gereksinimli öğrencilerin damgalanmasını ortadan kaldırmasının yanı sıra, özel gereksinimi olmayan öğrencilere de fayda sağlamakta olduğunu belirtmektedir.

Wischnowski, Salmon ve Eaton (2004) da yaptıkları araştırmada, benzer bir sonuca ulaşarak; özel gereksinimli öğrencilerin, birlikte öğretim yapılan genel eğitim sınıflarında, öğrencinin sınıfından ayrılmasına gerek olmadan yürütülen uygulamalardan, kaynak oda desteğiyle elde ettiği akademik başarıdan daha fazla kazanç sağladığını, ilerlemeler kaydettiğini belirtmektedir.

Hunt ve diğerkleri (2004), çalışmalarında, takım ğretimi modeliyle desenlenmiş birlikte ğretim sürecindeki işbirliğı çalışmalarının, okul öncesinde kaynaştırma eğitiminde yer alan özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin birbirleri ile olan iletişim, sosyal kabul ve akademik becerileri öğrenmelerindeki gelişim üzerindeki etkilerine bakmıştır. Çalışmanın sonuçları, çocukların tümünün öğretmenlerin birlikte programlayıp uyguladıkları derslerden aldıkları verimin yüksek olduğu, programın uygulanmasından önce, özel gereksinimli öğrencilerin, okul öncesi müfredatına veya okula uyum sağlamada zorluk çektiğini, davranışsal, sosyal, iletişim veya duygusal ihtiyaçları olduğu ancak, programın uygulaması tamamlandıktan sonra, akranları ve yetişkinler ile başlattıkları iletişimin arttığı, derse ve sosyal aktivitelere katılım, akademik gelişim ve dil gelişimi alanlarında olumlu ilerlemeler kaydettikleri görülmüştür. Akranlar açısından değerlendirildiğı zaman; büyük ve kk gruplarla yapılan eğitim faaliyetlerine birlikte katılmaya isteklilik, sınıf etkinlikleri sırasında ve okul saatlerinde akranlarla olan ilişkilerde işlevsel iletişimin artması, özel gereksinimli akranlarına dair sosyal kabullerinin arttığının işareti olarak görülmektedir. Ayrıca; takım ğretimi yapan öğretmenler için uzmanlıklarını paylaşmak, ortak hedefleri belirlemek, destek planları oluşturmak ve sorumlulukları belirlemek için düzenli olarak planlamalar yapmaları başarılı bir ekip işbirliğı yaptıklarının kanıtı olarak yansıtılmaktadır.

Wischnowski, Salmon ve Eaton (2004) tarafından, özel gereksinimli öğrencilerin ilk ve ortaokul düzeylerinde genel eğitim sınıflarına başarıyla dâhil edilebilmesi için iki yıl boyunca yürütülen birlikte ğretim uygulama ve değerlendirmelerin incelendiğı çalışmada ise; değerlendirme ekibi, ğrenci başarısı, ders sunumları ile değerlendirme aralarındaki öğretimsel uyarlamaların uygulaması, davranışsal yönlendirme, ğrenci ve ğretmen ve ebeveyn memnuniyeti ile ilgili olarak veri toplamıştır. Değerlendirme sonuçları, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim müfredatına ve sınıftaki akranlarına erişebilmeleri için birlikte öğretimin bir destek aracı ve popüler bir yaklaşım olarak görüldüğünü, birlikte planlamaya ve sunulacak içerik üzerine birlikte kararlar almayı ve tüm öğrencilerin her dersin ierdiğı bilgi ve becerilere erişmesini sağlayacak öğretimsel uyarlamaları yapmaya istekli olduklarını göstermektedir. Öğretmenler ayrıca; her öğretmenin sınıftaki rolünü tanımlama, birbirlerine geribildirim verme ve rol paylaşımı yapmanın, birlikte öğretimin karmaşık doğasına katkıda bulunduğunu savunmaktadır.

Gürgür (2005)'n, kaynaştırma eğitiminin sürdürüldüğü bir ilköğretim ikinci sınıfta, sınıf ğretmeni ile “bir ğretmen bir yardımcı” modeli ile desenleyerek yapmış olduğu araştırmadan elde ettiğı bulgulara göre; birlikte ğretim yaklaşımının, kaynaştırma ortamında

bulunan özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimine katkıda bulunmaktadır. Araştırma sonuçları ayrıca, birlikte öğretim yaklaşımının sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

Öte yandan, birlikte öğretim sürecinde öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin söz konusu olduğu (Keefe ve Moore, 2004) ve öğretmenlerin birlikte öğretim modellerinin her aşamasında birbirlerinin deneyimlerinden yararlandıklarını yansıtan çeşitli çalışma bulgularına (Gürgür, 2005; Bouck, 2007) da rastlanmaktadır.

Bouck (2007), 8. Sınıfta uygulanmakta olan tarih derslerinde, genel eğitim ile özel eğitim öğretmenlerinin arasında birlikte öğretim işbirliğinin nasıl sağlandığının araştırdığı çalışmada, iki gönüllü öğretmen katılımcı olmuştur. Araştırmada ayrıca; katılımcı öğretmenlerin rolleri, fiziksel ortamı nasıl paylaştıkları ve bu hizmet sunumunda elde ettikleri menfaat ve sınırlamaları da araştırmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; birlikte öğretim yaklaşımlarını uygulamanın öğretim ortakları arasındaki iletişim ve etkileşimi arttırdığı, böylelikle karşılıklı güven ve profesyonel alan saygısının korunduğu, rollerine uygun profesyonel özerklik kaybı, sınıf yönetimi ve disiplin sorunları, gibi konularda yaşanan kaygıların azaldığı görülmekte, sonuçlar ayrıca, araştırmacıların, birlikte öğretilen sınıfların öğrenci sonuçlarını olumlu yönde etkilemekte olduğunu savunduğunu da ortaya koymaktadır.

Isherwood ve Barger – Anderson (2008), ABD’de bir banliyö ortaokulunda yapılan ve 15 normal eğitim öğretmeni ve 5 özel eğitim öğretmenin katılımcı olduğu bir yıl süren çalışmada, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin birlikte öğretimin uygulanmasına katılımı ve uygulama süreciyle çalışma ortamlarında etkili olan faktörler araştırılmıştır. Sonuçlara göre, katılımcı öğretmenlerin; birlikte öğretim yapan öğretmenler arasındaki kişilerarası ilişkinin, açıkça tanımlanmış rol ve sorumlulukları paylaşarak sonuçları birlikte üstlenmenin ve idari destek almanın birlikte öğretim ilişkilerinin başarılı gelişimini etkileyebilecek faktörler olarak gördükleri belirtilmektedir.

Gürgür ve Uzuner (2011), kaynaştırılmış eğitim ortamlarında birlikte öğretim modellerinden “takım öğretimi” ve “istasyon öğretimi” uygulamalarının yürütüldüğü bir sınıftaki uygulamaların başarısı ve sınıf öğretmenin gereksinimlerini belirlenmek için bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; çalışmanın yapıldığı kaynaştırma sınıfının genel eğitim öğretmeni, uygulamanın başarısı için planlama yapmayı çok önemli bulduğunu bildirmektedir. Buna ek olarak, sınıf içinde etkili birlikte öğretim uygulamaları sağlamak için, sınıf ortamında ek öğretim materyalleri ve öğretimsel uyarlamalar ile düzenlenmeler

yapılması, başarılı bir kaynaştırma uygulaması ve özel gereksinimli öğrencilerin başarılarının artması için sınıftaki öğrencilerin sayısının orantılanması gerektiğini düşündürmektedir.

Walsh (2012) da, ABD'nin Howard İlçesindeki okullarda, 6 yıl boyunca sürdürdüğü boylamsal araştırmasında, birlikte öğretim yoluyla, genel eğitim sınıflarına kayıt olan özel gereksinimli öğrenci sayısının yıldan yıla artış gösterdiğini ve artan erişim sayesinde ise engelli öğrencilerin okuma ve matematik performanslarında sistematik ilerleme / gelişmeler kaydedildiğini saptamıştır.

Pancsofar ve Petroff (2016) da, 129 birlikte öğretim öğretmeninden, çalışmanın çevrimiçi veri toplama aracının doldurulması yoluyla elde ettiği veriler doğrultusunda yürüttüğü çalışmada; öğretmenlerin birlikte öğretimde farklı yaklaşımları ne sıklıkla uyguladıkları ve bu yaklaşımların uygulanması ile ilişkili faktörlerin neler olduğunu incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; katılımcı öğretmenlerin en sık, “bir öğretmen bir yardımcı modelle” ders tasarlayıp sunduğu ve özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bireyselleştirilmiş desteğin, özel eğitim öğretmeni tarafından sağlandığı bir birlikte öğretim yaklaşımını uyguladığını bildirmiştir. Katılımcılar ayrıca; müfredat içeriğinin farklı bileşenlerini birlikte planlamaları ve birlikte öğretim yapabilmeleri için yeterli zamanlarının olmadığını ve bunu da çok nadir olarak yaptıklarını belirtmişlerdir.

Mulhollanda ve O'Connorb (2016), İrlanda'da bir ilköğretim sınıfında birlikte öğretim yapan sınıf öğretmeni, kaynak oda öğretmeni ve öğrenmeyi destekleme öğretmeni arasındaki iletişim ve etkileşimin faydaları ve zorluklarının neler olduğu hakkında yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamalarının hem onların mesleki gelişimlerine hem de öğrencilerin gelişimini desteklemeye yardımcı olduğunu düşündüğü, aynı zamanda, birlikte planlama ve etkili uygulama için zamanlamanın yetersizliğinin de kendilerini olumsuz etkilemekte olduğundan bahsetmektedir.

Kayhan (2017), kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı ilköğretim okullarında görev yapan üç sınıf öğretmeni ile birlikte öğretim yaklaşımının “bir öğretmen bir gözlemci” modeliyle desenlediği araştırmasında, birlikte öğretim yaklaşımının, öğretmenlerin etkili öğretim becerileri geliştirmelerindeki etkililiğine bakmıştır. Çalışma sonuçlarına göre; bir öğretmen bir gözlemci modelinin, sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim planlama öğretimi uygulama ve değerlendirme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirtilmektedir.

Birlikte öğretim uygulamaları ile ilgili alan yazında yapılmış araştırmalar genel olarak incelendiğinde; bu araştırmalarda sıklıkla birlikte öğretim uygulamaları sürdüren öğretmenlerin uygulamalar sırasında ihtiyaç duydukları destekler ve gereksinimler, yaşanan

zorluklar ve uygulamaların öğretmenlerin gözünden güçlü - zayıf noktalarına değinildiği, uygulamaların mesleki gelişimleri üzerindeki etkileri ile hedef öğrencilerin birlikte öğretim yaklaşımı ile hazırlanmış programlardan elde etmiş oldukları kazanımların incelenmekte olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların dışında ayrıca; aday öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamaları hakkındaki görüş bilgi ve inançları ile birlikte öğretim uygulamalarının yürütüldüğü sınıflardaki akran ilişkileri ile akademik ilişkilerin de incelendiği araştırmaların da olduğu göze çarpmaktadır (Marston, 1996; Walther - Thomas, 1997; Marshall ve Davis, 1999; Austin, 2001; Wallace, Anderson ve Bartholomay, 2002; Moore ve Keefe, 2004; Mastropieri, vd, 2005; Gürgür, 2005; Griffin, Jones ve Kilgore, 2006; Mastropieri, vd, 2006; Kamens, 2007; Bouck, 2007; Shamberger, 2010; Pancsofar ve Petroff, 2016; Kayhan,2017).

2.7.2. Okuduğunu anlama sorunları ve bu sorunlara ilişkin kullanılan stratejilerle ilgili araştırmalar

Bu kısımda, genel ve özel eğitimde, okuduğunu anlama sorunları ile ilgili yapılmış olan araştırmalara ayrı ayrı yer verilmiştir.

2.7.2.1. Genel eğitim alanında okuduğunu anlama ile ilgili araştırmalar

Bourduin, Bourduin ve Manley (1993), yaptıkları araştırmada, strateji olarak zihinsel imaj öğretimi yapılan ikinci sınıf öğrencilerinin okunan öykünün ayrıntılarını daha iyi hatırladıkları ve tahminde bulunmayı gerektiren anlama ölçümlerinde bu stratejiyi kullanmayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları bulgusuna ulaştıklarını belirtmektedir.

Bayrakçı (2004), ilköğretim 4. sınıfa devam eden 38 öğrencinin katılımıyla deney-kontrol gruplu olarak düzenlendiği araştırmasında; geleneksel öğretim yöntemleri ve okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri ile kurgulanmış iki farklı öğretim sonucu elde edilen kazanımların karşılaştırılması, hangi öğretim şeklinin daha verimli olduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulgularına göre; okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri ile kurgulanmış öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin, okuduğunu anlama becerilerinin “bilgi” ve “kavrama” düzeyindeki davranışlarında eşit derecede etkili olmuştur.

Hardebeck (2006), üçüncü sınıfa devam etmekte olan üç öğrenci ile yapmış olduğu eylem araştırmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, okuma öncesi ve sonrası uygulanan okuduğunu anlama stratejilerinin etkili olup olmadığını araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelikleri strateji

türüne göre farklılaşma göstermektedir. İki öğrencinin anlama yüzdeleri okuma sonrası stratejiler kullanıldığı zaman artış göstermekteyken, bir öğrencinin anlam yüzdeliği ise, okuma öncesi stratejiler kullanıldığı zaman daha iyi bir yükselme göstermiştir. Öğrencilerin ayrıca, kullanılan stratejileri ve kullandıkları zaman elde ettikleri faydaları sözel olarak tartışabilmekte, strateji kullanımına karşı olumlu tutum içinde oldukları bulguları elde edilmiştir.

Temizkan (2008), bilgi verici metinlerin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri üzerinde bilişsel okuma stratejilerinin etkisini tespit etmek amacıyla 48 öğrenci ile deney - kontrol gruplu bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin; bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama düzeyi testine ait başarı puanlarının deney öncesine göre, anlamlı farklılık gösterdiği ve ilerleme kaydettikleri bulunmuştur.

Gümüş (2009), İngilizce derslerinde okuma öncesi aktivitelerinin zamanlamasının, okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ve öğrencilerin okuma öncesi aktivitelerinin zamanlaması ile ilgili görüşlerini araştırmış olduğu çalışmada, dört grup öğrenci sınıfı ile hem kontrol hem de deney gruplu bir örneklem ile çalışmıştır. Tüm gruplar için aynı düzenlenmiş metinlerle, okuma öncesi aktivitelerden; tartışma-beyin fırtınası, kelime eşleştirme, video seyretme stratejilerini içeren uygulamalar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okuma öncesi aktiviteleri, parçayı okumaya başlamadan hemen önce yapan öğrencilerin, parçayı okumadan bir gün önce yapan öğrencilere göre daha iyi performans göstermektedir. Öğrencilerle yapılan bire bir görüşmeler sonucunda ise, çalışmanın kullandığı okuma öncesi aktivitelerinin (tartışma-beyin fırtınası, kelime eşleştirme ve video seyretme) öğrencilerin okuduğunu anlaması üzerinde önemli bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Özyılmaz (2010), yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde; okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum(K) - ne öğrenmek istiyorum(W) - ne öğrendim(L) - (KWL) - stratejilerinin etkisini belirlemek için yapmış olduğu araştırmasında; ön test-son test kontrollü ve deney-kontrol gruplu 69 öğrenciden oluşan örneklem grubuyla uygulama yürütmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre; okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin katılımcı öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Özçelik (2011), Türkçe dersinde kazanılan okuma becerilerinin diğer alanlara etkilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada; SBS-2009 8. Sınıf testine katılan 1964

öğrencinin Türkçe testi okuduğunu anlama becerisini, Matematik testi problem çözme becerisini, Fen ve Teknoloji testi bilimsel süreç becerisini ve Sosyal Bilgiler testi eleştirel düşünme becerisine verdikleri yanıtları SPSS programı ile değerlendirmiştir. Elde edilen bulgulara göre; okuduğunu anlama becerisi matematik dersinde ulaşılması amaçlanan kazanımlardan problem çözme becerisinin %40'ını, fen ve teknoloji dersi kazanımlarından bilimsel süreç becerilerinin %83'ünü ve sosyal bilgiler dersi kazanımlarından eleştirel düşünme becerisinin %85'ini açıklamaktadır.

Kırkkılıç ve diğerleri (2011), kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, ön test - son test ölçümlerine dayalı deney - kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Bir ilköğretim okulunun farklı iki 8. sınıfında öğrenim görmekte olan 53 öğrencisi, çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçları değerlendirildiği zaman; kavram haritaları tekniğinin olduğu gruptaki okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir.

Girgin (2012) de, kavram haritaları yönteminin ilköğretim 8. sınıfa devam eden öğrencilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında; 104 katılımcı öğrenciyle “deney - kontrol gruplu ön test – son test” desen kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin kavram haritaları yöntemiyle, okuma - anlama öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemine daha başarılı ve hafızada tutma üzerinde daha etkili olduğu, ayrıca, farklı başarı düzeyindeki öğrenciler tarafından beğenildiği sonucuna varılmıştır.

Baldwin (2013)'in katılımcı 56 altıncı sınıf öğrencinin deney-kontrol gruplarına ayrıldığı ve okuduğunu anlama başarısı üzerinde, drama temelli zihinsel imgeleme yöntemi ile geleneksel yöntemin etkililiğini araştırdığı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre; bir imgeleme (zihinde canlandırma) stratejisi kullanarak kelime öğrenen öğrencilerin, bu kelimeleri hafızada tutmada, bu kelimeleri öğrenmek öğrenmek için tipik bir yaklaşım kullanan öğrencilere göre anlamlı olarak daha ileride olduklarını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular ayrıca; sözcük dağarcığının öğretiminde, görüntülerin dâhil edilmesinin kelimelerin hafızada kalıcılığını arttırmaya yardımcı olacağını belirtmektedir.

Brooker (2013), 98 üçüncü sınıf öğrencinin katılımcı olduğu araştırmasında, dört gruba ayırdığı öğrenciler ile öntest - son test uygulamalı bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada, görsel imaj oluşturma ile hatırlatıcı / anahtar ipuçları kullanma becerisinin öğrencilere kazandırılmasından sonra, bu becerilerin hem ayrı ayrı hem de birlikte kullanımının kelime bilgisi, okunan metni hatırlama ve anlama sorularını yanıtlama ve üzerindeki etkisini, 4 metin

üzerinde incelemiştir. Çalışma bulgularına göre; yalnızca hatırlatıcı / anahtar ipucu stratejisi kullandırılan öğrenci grubunda, geriye kalan diğer iki gruptan (yalnızca görsel imaj oluşturma stratejisi ve hem hatırlatıcı/anahtar ipucu hem de görsel imaj oluşturma stratejileri kullandırılan) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek puan almıştır.

Başaran (2013), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma durumları ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için nicel araştırma yöntemi ile yapmış olduğu araştırmada, 90 dördüncü sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; akıcı okumanın okuduğunu anlamanın bir göstergesi olduğu, prozodik okumanın ise, anlam kurma aşamasında, diğer akıcı okuma becerilerine göre daha fazla işe yaradığı bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, doğru okuma becerisinin ise yüzeysel anlam kurmayı daha fazla tetiklediği ve okuma hızı ile anlama arasındaki ilişkinin ise çok zayıf olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Uzuner (2014)'in ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmeye çalışılmasının etkilerini incelediği 3 aylık eylem araştırmasının örneklemini ilköğretim ikinci sınıf, üç öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçları; kullanılacak çeşitli öğretim stratejileri, yardımcı teknikler ve sürece dayalı yazma yaklaşımının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile yazma becerilerini geliştirme konusunda oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Genel eğitim alanında yapılmış ilgili araştırmalarda, okuduğunu anlama sorunları olmayan deneklerin, mevcut okuduğunu anlama becerileri ve buna bağlı olan akademik başarılarını geliştirmek amaçlı araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir. Bu araştırmalarda tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma, KWL, kavram haritaları, tartışma-beyin fırtınası, kelime eşleştirme, video seyretme gibi bir takım okuduğunu anlama stratejileri kullanılarak planlanan öğretim programlarının, deneklerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri bazen deney-kontrol gruplu bazen deneysel ön test – son testli araştırma yöntemleri kullanılarak değerlendirilmektedir. Bireysel farklılıklar ve metin özellikleri dikkate alınarak seçilmiş stratejilerden oluşan programların sonuçları ise, strateji kullanımının okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

2.7.2.2. *Özel eğitim alanında okuduğunu anlama sorunları ile ilgili yapılmış araştırmalar*

Güzel (1998), alt özel sınıfa devam eden olan dört zihinsel engelli öğrenci ile bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama öğretim materyali aracılığı ile doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan öğretimin, denek öğrencilerin öykü yapısı unsurlarına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlamaları ve anlamalarına etkililiği ve bu etkililiğin 15 ile 30 gün sonra da kalıcılığını araştırdığı çalışmasında, 33 oturum boyunca doğrudan öğretim yönteminin model olma, rehberli uygulamaların ipucu verme ve ipucunu azaltma aşamalarına göre hazırlanan bireyselleştirilmiş öğretim materyali uygulamıştır. Araştırma sonucuna göre, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretim materyali'yle yapılan öğretimin deneklerin öykü yapısı unsurlarına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlamaları ve uygulamanın 15 ile 30 gün sonrasında da kalıcılığını sürdürmesi üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Gardill ve Jitendra (1999) öğrenme güçlüğü olan altıncı ve sekizinci sınıf altı ortaokul öğrencisi ile yürütmüş olduğu araştırmasında, hikâye haritası stratejisi kullanmanın, bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deneklerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde hikâye haritası stratejisi etkili olduğu saptanmıştır.

Kelly (2000), kaynak oda eğitimi alan ve okuma güçlüğü yaşayan 54 katılımcı öğrenci ile okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, iki farklı imgeleme -zihinde canlandırma- modelinin (teknoloji destekli imgeleme tekniği ve geleneksel imgeleme tekniği) etkililiği ve bu stratejiler ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemek için deney - kontrol gruplu bir çalışma yürütmüştür. Çalışmadan elde edilen veriler; interaktif olarak sağlanan bir görsel imgeleme yaklaşımının, okuduğunu anlamayı ölçen testten alınan skorlar üzerinde, tek başına görsel imgeleme yaklaşımdan daha etkili olduğunu ayrıca, yüksek interaktif görsel imajların, okuduğunu anlama standart puanlarını, düşük görsel imajlardan önemli ölçüde daha fazla geliştirmiş olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma sonucunda araştırmacı, interaktif (görsel ve sözel) bir tekniğin kullanılarak işlenen derslerin, geleneksel yöntemle işlenen derslere göre okuduğunu anlama becerilerini geliştirme üzerinde daha etkili olacağını belirtmektedir.

Hollingsead ve Ostrander (2006), okuduğunu anlama ve öğrenme güçlüğü çeken iki öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmada, akran destekli öğretim tekniklerinden, ITS (işbirlikli tartışma stratejisi), TİÖD (soru- cevap yoluyla, kavram haritalarıyla düşünceleri tahmin etme, örgütleme, metnin yapısına dayanarak ana

düşünceleri özetleme ve kavrama düzeyini değerlendirmeden oluşan bir stratejidir) ve çoklu geçiş stratejilerinden yararlanmışlardır. Uygulanan program sonunda, bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırılmasına ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Duman ve Çiftçi – Tekinarslan (2007)’ın hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrencinin, okuduğunu anlama becerileri üzerinde hikâye haritası yönteminin etkililiğini saptamak amacıyla, tek denekli araştırma modellerinden “Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli” ile desenlediği araştırmasının sonuçlarına göre; hikâye haritası yönteminin, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Seng (2007), okuduğunu anlama stratejilerinden olan ‘sesli düşünme stratejisi’nin okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin bu becerilerinin gelişimi üzerindeki etkililiğini araştırdığı deney kontrol gruplu olarak 43 öğrenci ile yürütmüş olduğu araştırmasında, deney grubu ile sesli düşünme stratejisi temelli, kontrol grubuyla ise geleneksel yöntemle ders işlemiş ve derslerin okuduğunu anlama üzerinde etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucu elde edilen verilere göre, deney grubu ile kontrol grubu ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmüş, deney grubundan araştırma sonucunda elde edilen puanların, kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek, dolayısıyla da, sesli düşünme stratejisi kullanan grubun okuduğunu anlama beceriklerindeki ilerlemenin daha belirgin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Cora – İnce (2007), öğrenciler arası işbirliği temelinde, işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlamış olduğu, okuduğunu anlamayı öğretim programının, özel eğitim sınıflarındaki zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu metnin ilgili sorularına cevap verme, metnin ana fikrini bulma ve metni özetleme becerilerini öğrenmelerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla, bir araştırma yapmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılan araştırmada, dokuz zihinsel engelli, yirmi yedi normal gelişim gösteren öğrenci olmak üzere, toplam otuz altı öğrenci ile çalışılmıştır. Kırk beş hikâyeden oluşan program, işbirlikçi öğrenme yaklaşımı esas alınarak, haftada üç gün, 40 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmış ve program sonunda, programın zihinsel engelli öğrencilerin, hedeflenen okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Çakıroğlu ve Ataman (2008) tarafından yürütülmüş araştırmada, okuduğunu anlama düzeyleri düşük olan 5. sınıfa devam eden 33 öğrenci ile öntest - sontest kontrol gruplu

deneysel desen modeliye yürütmüş oldukları araştırmalarında, üstbilişsel stratejilerin kullanımının okuduğunu anlama düzeyine etkileri, karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan deney grubundaki deneklerin, üstbilişsel stratejiler kullanmayı öğrenme yoluyla okuduğunu anlama düzeylerinde artış görüldüğü, çalışmaya katılım isteklerini arttığı ve bunun da kontrol grubuyla aralarında anlamlı farklılıklar yarattığı bulguları elde edilmiştir.

Güler (2008), Okuduğunu anlama tekniklerinden, okuma öncesi, sırası, sonrası teknikler ve okuma sırası ile sonrası tekniklerin birleştirilerek uygulanmasının zihinsel engelli öğrencilerin öykü okuma ve anlama becerisinin geliştirilmesinde hangisinin en etkili olduğunu belirlemek için yapmış olduğu araştırmada; 6. ve 7. sınıf düzeyinde iki kız bir erkek zihinsel engelli öğrenci ile “dönüşümlü sağaltımlar deseni” ile yapılandırılmış bir program uygulamıştır. Araştırma sonucunda her üç öğrenci için birleştirilmiş tekniğin öykü okuma ve anlamada en etkili teknik olduğu bulunmuştur.

Doğanay - Bilgi (2009) tarafından, zihinsel yetersizliği olan üç öğrencinin, tanımsal türde bilgi verici metinleri anlama, anlama becerilerini sürdürme ve anlama becerilerini aynı türde, farklı yapıda ve konuda yazılmış metinlere genelleme becerilerinde “Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi” nin etkililiği ve strateji öğretiminden önce sunulan metin yapısı öğretiminin anlamaya etkisi araştırılan çalışma, denekler arası çoklu yoklama deseni ile kurgulanmıştır. Araştırma sonucunda, “Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi”nin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, bilgi verici metinleri anlamalarında ve edindikleri becerileri sürdürmelerinde ve anlama becerilerini diğer metinlere genellemelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Kalkan (2009), araştırmasında, zihinsel yetersizliği olan, özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. ve 8. sınıf özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma hızı performanslarının karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen verilere göre; özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hatası ve okuma hızı performanslarında istatistiksel açıdan bir fark bulunamazken, 8. sınıf öğrencilerin ise; metindeki bilgiyi kullanma ve okuma hızı puanları bakımından bir fark olmadığı halde metinden sonuç çıkarma, okuduğunu anlama ve okuma hatası puanları açısından seğiledikleri performanslarda istatistiksel olarak birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Işıkdogan (2009) da, kaynaştırma sınıflarında okuduğunu anlama becerilerinde güçlüğü olan 14 hafif derecede zihin engelli öğrenci ile öntest-sontest, deney-kontrol gruplu deneysel model kullanarak kurguladığı araştırmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde hikâye haritası tekniği ile sunulan öğretimin etkililiğini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir değişiklik meydana gelmezken, deney grubu öğrencilerinin ise, okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı bir şekilde arttığı bulunmuştur.

Sidekli (2010), İlköğretim Okuluna 4. sınıfa devam eden ve okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü 4 öğrenciyle 3 ay yürütmüş olduğu eylem araştırmasında, öğrencilerin okudukları hikâyelerin analizini yapabilmeleri için hikâye haritası etkinlikleri, duygu ve düşüncelerini organize edebilmeleri için ise günlük tutmaları sağlanmıştır. Öğrencilere ayrıca, sınıf düzeyine uygun hikâye kitapları verilerek, okudukları hikâye kitaplarıyla ilgili okuma dosyaları hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilere uygulanan yapılandırıcı yaklaşım doğrultusundaki etkinliklerin; hikâye edici metinlerdeki sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde olumlu ilerleme/gelişme göstermelerinde etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Işıkdogan ve Kargin (2010), hikaye haritası tekniği ile sunulan öğretimin, hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesindeki etkililiğini araştırdığı çalışmada, deney ve kontrol gruplarına eşit şekilde dağıtılmış ve kaynaştırma eğitimi ile özel eğitim rehabilitasyon merkezine devam eden toplam 14 öğrencinin hikaye haritası tekniği ile sunulan öğretim sonucu okuduğunu anlama düzeylerindeki ilerleme karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin hikâye haritası tekniği ile sunulan öğretim sonrasında okuduğunu anlama becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı farklılığın olduğu ve okuduğunu anlama düzeylerinde artış görüldüğü bulgusu elde edilmiştir.

Özmen (2011) tarafından yürütülen bir araştırmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan beş öğrenciyle bilgi verici türdeki metinlerde bulunan kavramların benzerliklerini ve farklılıklarını hatırlamada, okuma öncesinde ve okuma sonrasında olmak üzere, iki farklı sunum şekliyle verilen şematik düzenleyicilerin hangisinin daha etkili olduğunu araştırdığı çalışması sonucunda, deneklerden dört tanesinde okuma sonrası şematik düzenleyiciyi doldurmanın, metinde karşılaştırılan kavramların hem farklılıklarını hem de benzerliklerini hatırlamada etkili sonuçlar verdiği, bir tanesinde ise, benzerlikleri hatırlamada şematik

düzenleyicinin okuma öncesinde sunumunun farklılıkları hatırlamada ise her iki sunum şeklinin de etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Baydık (2011), okuma güçlüğü olan öğrencilerin kullandığı okuduğunu anlama problemleri ve okuma stratejileri ile onların öğretmenlerinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek öğretim uygulamalarını analiz etmek amaçlı yapmış olduğu çalışmada, 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencisi ve onların öğretmenleri ile çalışmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğrenci katılımcılara ayrı ayrı doldurtulan iki anket aracılığı ile veriler elde edilmiştir. Öğrenci anketinde, öğrencilerin sıklıkla kullanmakta oldukları okuduğunu anlama stratejileri, öğretmen anketinde ise, öğrencilerin okuduğunu anlama sorunları ve buna karşın yapılan girişimler araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre; katılımcı öğrenciler ayrıca, okuduğunu anlama stratejilerini de sınırlı olarak kullanmaktadır. Öğrencilerin, bu stratejiler arasında; okumadan önce kendine soru sorma, metni zihninde canlandırma, önbilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma stratejilerini çok az kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin, ana fikir bulma, neden-sonuç ilişkisi kurma, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlama ve çıkarım yapmada güçlük çekme sorunlarına karşın Öğretmenlerin çeşitli uygulamalar yaptığı, en az yaptığı okuduğunu anlama öğretim uygulamasının ise önbilgiyi etkinleştirme ve akran aracılı öğretim olduğu görülmüştür.

Güldenoğlu ve Kargın (2012), hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde karşılıklı öğretim tekniğinin etkililiğini ve sürekliliğini incelemek amacıyla yapmış oldukları bir araştırma yapmışlardır. Araştırma; farklı sınıf düzeylerinde kaynaştırma eğitimine devam eden üç hafif derecede zihinsel engelli öğrenci ile tek-denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Öğretim uygulamaları sonucu elde ettikleri sonuçlar; karşılıklı öğretimin katılımcıların okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu, katılımcıların edindikleri becerileri izleme oturumları sonunda da korudukları ve yapılan öğretimin sosyal olarak geçerli olduğu yönündedir.

Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2016), öğrencilerin erken dönemde sahip oldukları sesbilgisel becerilerinin, ilerleyen yıllardaki okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkilerinin incelendiği boylamsal çalışmalarında, anasınıf ve ilkokullarda öğrenim gören 85 öğrenci ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre; iyi ve zayıf düzeyde sesbilgisel performans sergileyen öğrenciler arasında, doğru okuma oranları açısından benzer skorlar elde edilmiş olmasına rağmen, sesbilgisel bilgi ve

becerileri iyi olan öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama performansları, sesbilgisel bilgi ve becerileri zayıf olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bahap – Kudret (2016), 122 okumada başarısız olan 122 öğrenci olmak üzere, toplam 244 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla; okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme ve dile ilişkin biçimbirim bilgisi/sözdizimi ve sözcük dağarcığı becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmeyi amaçlanmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme becerileri, yazılı özetlerindeki biçim birim bilgisi/sözdizimi ve sözcük dağarcığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puan ile anlama toplam puanı arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu, öğrencilerin özetleme başarıları arttıkça anlama başarılarının arttığını ve özetleme başarısı arttıkça da okuduğunu anlama başarısının artış gösterdiğini belirtmektedir. Araştırmanın diğer bir bulgusu olarak, okuma güçlüğü olan öğrencilerin özetlerindeki biçim birim bilgisi/sözdizimi için yazılı özetlerinden hesaplanan Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) ve sözcük dağarcığı için hesaplanan Farklı Sözcük Sayısının (FSÖZS) okumada başarılı olan akranlarına göre daha az olduğu görülmüştür. Özetlemenin içerik puanı, biçimbirim bilgisi/sözdizimi (OSU) ve sözcük dağarcığı (FSÖZS) değişkenlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelendiğinde, biçimbirim bilgisi/sözdiziminin okuduğunu anlamayı en fazla yordayan değişken olduğu bulunmuştur. Çalışmanın tüm bulgularında, okuduğunu anlama becerileri ile özetlemenin içerik boyutu, sözcük dağarcığı ve biçimbirim bilgisi/sözdiziminin anlamlı ve olumlu bir ilişkisinin olduğu yansıtılmaktadır.

Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2017), okul öncesi dönemde sahip olunan dinlediğini anlama becerisinin, ilkokul birinci sınıftaki okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğini, katılımcı 52 öğrenci üzerinden yapmış oldukları araştırma ile açıklamaya çalışmışlardır. Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi dönemde elde edilen dinlediğini anlama becerisinin, birinci sınıfta edinilen okuduğunu anlama becerileri ile anlamlı ilişkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özak (2017)'ın zihinsel yetersizliği olan katılımcı üç öğrenciye okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde, “uyarlanmış bilişsel strateji öğretimi”nin etkililiğini araştırdığı tek denekli çalışmasının sonuçlarına göre; uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Özel eğitim alanında okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde strateji kullanımını araştıran ve deneklerini, geleneksel yöntemlerle yürütülen okuduğunu anlama programlarında başarı düzeyi düşük olan özel gereksinimli, öğrenme güçlüğü çeken, hafif zihinsel engelli, okuma güçlüğü olan, zihinsel engeli öğrencilerin oluşturduğu çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Genellikle büyük çoğunluğu tek denekli çalışmalar olarak tasarlanan bu araştırmalarda çoğu zaman, genel eğitim araştırmalarında olduğu gibi, seçilen okuduğunu anlama stratejileri belirli bir program çerçevesinde denek öğrencilere öğretilmekte ve daha sonrasında öğrencilerin bu stratejileri bağımsız olarak verilen metin üzerinde uygulaması beklenerek öğrencinin vereceği doğru cevap sayısı ile stratejinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiği araştırılmaktadır. Araştırma bulguları incelendiği zaman, geleneksel yöntemlerle yürütülen uygulamalarda başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin, okuduğunu anlama stratejileri ile oluşturulmuş programlardan olumlu gelişmeler elde etmekte ve izleme çalışmalarında bu becerileri korumakta oldukları görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; araştırmada temel alınan araştırma modeli, araştırma deseni bağımlı ve bağımsız değişkenler, denekler ve seçimi, veri toplama araçları, okuduğunu anlama öğretim programının hazırlanması, programın ön uygulaması uygulama ortamı, uygulama süreci, verilerin toplanması ve puanlanması ile verilerin analizi ve araştırmanın geçerlik–güvenirlik çalışmaları başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmada Temel Alınan Öğretim Modeli:

Bu araştırmada temel alınan öğretim modeli, birlikte öğretim yaklaşımlarından "Bir Öğretmen Bir Yardımcı Modeli"dir. Araştırmada bu modelin;

- 1.Okuduğunu anlama becerilerinin planlanmasındaki
2. Okuduğunu anlama becerilerinin uygulanmasındaki
- 3.Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesindeki
- 4.Kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimli olan öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesindeki,
5. Tüm katılımcıların, kazandıkları becerileri 10 gün ile 3 hafta arasında sürdürmelerindeki etkisi,
6. Birlikte Öğretim Yaklaşımı ile yürütülen uygulamalar hakkında sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin görüşleri,
- 7.Birlikte Öğretim Yaklaşımı ile sunulan uygulamalar hakkında, özel gereksinimli öğrencilerin görüşleri,
8. Birlikte Öğretim Yaklaşımı ile sunulan uygulamalar hakkında, diğer öğrencilerin görüşleri incelenmiştir.

3.2. Araştırma Deseni:

Araştırmada bir öğretmen bir yardımcı öğretim modelinin; Okuduğunu anlama becerilerinin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesindeki etkililiğini saptamak için tek denekli araştırma yöntemlerinden '*AB Deseni*', denek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki etkililiğini değerlendirmek için tek denekli araştırma yöntemlerinden '*Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni*' kullanılmıştır.

Birlikte öğretim yaklaşımı ile sunulan öğretim programı ve uygulamalar hakkında katılımcıların (sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, özel gereksinimi olan öğrenciler ve

diğer akran öğrenciler) görüşlerini belirlemek ve sosyal geçerlik verileri elde etmek için ise, ‘nitel araştırma deseni’ kullanılmıştır.

Aşağıdaki şekilde (Şekil 4), araştırmada kullanılan tüm desenler toplu olarak verilmiştir.

	TEK DENEKLİ ARAŞTIRMA DESENİ	NİTEL (Sosyal Geçerlilik) ARAŞTIRMA DESENİ
Öğretmen	<i>AB Deseni</i>	• <i>Yapılandırılmış Görüşme</i> • <i>Yapılandırılmamış Görüşme</i>
Öğrenci	<i>Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni</i>	• <i>Yapılandırılmış Görüşme</i> • <i>Yapılandırılmamış Görüşme</i>

Şekil 4. Araştırmada kullanılan araştırma desenleri

Birlikte öğretim yaklaşımlarından "Bir Öğretmen Bir Yardımcı Modeli" ile sunulmuş öğretim programının okuduğunu anlama becerilerinin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesindeki etkililiğini değerlendirmek için tek denekli araştırma yöntemlerinden ‘AB deseni’nin kullanımı:

Bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bağımsız değişkenin etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalar, ‘tek denekli araştırmalar’ olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali – İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001). Tek denekli araştırmalarda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi denekler üzerinde araştırılmaktadır.

“AB deseni”, tek denekli araştırma yöntemlerinin bir türü olup yarı deneysel bir özellik göstermektedir. AB desenine göre ilk olarak bağımlı değişken, doğal ortamında birbirini izleyen en az üç gün boyunca ve kararlılık gösterinceye kadar gözlenerek başlama düzeyi (A) belirlenmektedir. Başlama düzeyi verilerinde kararlılık sağlandıktan sonra bağımlı değişken üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir bağımsız değişken uygulanarak (B) bu sırada bağımlı değişkene ilişkin veri toplanmaktadır. Uygulama sonunda bağımlı değişken AB deseniyle toplanan veriler grafiksel olarak analiz edilerek, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde bir etkisinin olup olmadığına karar verilmektedir (Kırcaali – İftar ve Tekin, 1997).

Sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin Türkçe derslerinde okuduğunu anlama geliştirmek amaçlı birlikte planlama, uygulama ve değerlendirme uygulamalarının tek denekli araştırma yöntemlerinden “AB”deseni kullanılarak değerlendirilmesinin en önemli nedeni; araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğretmen sayısının yetersizliği (azlığı) dir. AB deseninin tercih edilmesinin bir diğer nedeni olarak ise, öğretimin daha sistematik bir hale getirilerek araştırmacının, öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında, birlikte öğretim becerilerindeki değişimleri basit ve hızlıca karşılaştırmasına olanak vermesi (Sarı, 2015) gösterilebilir.

Bu çalışmada, “AB deseni” aşağıda belirtildiği gibi uygulanmıştır. Buna göre; araştırmanın öğretmen boyutu için belirlenen bağımlı değişken olan; *Türkçe dersinde okuduğunu anlamayı geliştirmek için yapılmış olan uygulamalar için; ders planlarından yararlanılarak, ayrıca, uygulamaları, sınıf ortamında en az üç gün boyunca birbirini izleyen gözlemlerle izlenerek, kararlılık gösterinceye kadar başlama düzeyi verileri (A) toplanmış, başlama düzeyi verilerinde kararlılık sağlandıktan sonra, bağımlı değişken üzerinde etkili olabileceği düşünülen birlikte planlama, uygulama, değerlendirme becerilerini içeren “birlikte öğretim programı” bağımsız değişken olarak haftada bir tek oturum olmak üzere 14 hafta boyunca uygulanmıştır (B)*. Süreç devam ederken, bağımlı değişkene ilişkin veri toplanmaya devam edilerek, öğretmenlerin çocukların düzeylerine uygun öğretimsel planlama yapma, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki düzeyi kayıt edilerek belirlenmiştir (A). Ardından, ‘Birlikte Öğretim Programı’nın öğretmenlerin Türkçe derslerinde okuduğunu anlama geliştirmek amaçlı öğretimsel planlama, uygulama, değerlendirme yapma süreçlerindeki becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığına karar verilmiştir(B).

Öğretmenlerin, çocukların düzeylerine uygun olarak, birlikte öğretimsel planlama yapma, uygulama ve değerlendirme süreçlerinden elde edilen verileri değerlendirmek için, araştırmacı tarafından oluşturulmuş informal bir form olan “Birlikte Öğretim Becerilerini Değerlendirme Formu” (Ek 18) kullanılmıştır.

Birlikte öğretim yaklaşımlarından "bir öğretmen bir yardımcı modeli" ile sunulmuş öğretim programının özel gereksinimli öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin gelişimindeki etkililiğini değerlendirmek için tek denekli araştırma yöntemlerinden ‘Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni’nin kullanımı:

Birlikte öğretim yaklaşımlarından ‘bir öğretmen bir yardımcı modeli’ ile sunulmuş öğretim programının, özel gereksinimli öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin gelişimindeki etkililiğinin değerlendirilmesi ise, bu araştırmanın diğer bir alt amacıdır. Bu

amaç doğrultusunda tek denekli araştırma yöntemlerinden ‘Denekler arası çoklu yoklama deseni’ kullanılmıştır.

‘Denekler arası çoklu yoklama deseni’ tek denekli araştırma yöntemlerinden, ‘Çoklu Yoklama Deseni’nin bir çeşididir. Bu desende, bir yöntemin bir hedef davranış üzerinde etkililiği, aynı özellikteki birden fazla denekte araştırılmaktadır. Bu desen için en az üç denek ya da grup seçilmeli, denekler benzer, ancak birbirinden bağımsız olmalıdır (Kırcaali – İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali - İftar, 2001).

Denekler arası çoklu yoklama deseninin birinci evresi başlama düzeyini, ikinci evresi ise uygulama düzeyini içermektedir. Bu desende bir denekte bir işlem ya da bir beceriyle ilgili uygulama evresini başlatmadan önce, deneğin işlemdeki ya da becerideki performans düzeyini belirlemek amacıyla, başlama düzeyi verileri toplanmaktadır. Başlama ve uygulama evrelerinde ise diğer deneklerdeki değişiklikleri gözlemek amacıyla yoklama verileri, uygulama sürecindeki değişiklikleri belirlemek amacıyla uygulama evresi verileri toplanmaktadır. Uygulama evresi sonucunda da uygulanan yöntemin denek üzerindeki etkililiğinin devam edip etmediğinin ortaya koymak amacıyla izleme verileri toplanmaktadır (Kırcaali – İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali – İftar, 2001).

Denekler arası çoklu yoklama deseni uygulanırken; birinci denek için art arda en az üç oturum başlama düzeyi verisi toplanır, ikinci ve üçüncü denekte birer yoklama verisi alınır. Birinci deneğin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, bağımsız değişken birinci denekte uygulanmaya başlanır. Bağımsız değişkenin uygulanmasıyla birinci denek amaçlanan ölçüt düzeyine ulaştığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde, ikinci denek için başlama düzeyi ölçümü yapılmaya başlanır ve üçüncü denek için bir yoklama verisi alınır. İkinci denekte başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, ikinci deneğe bağımsız değişken uygulanır. İkinci deneğe uygulanan bağımsız değişken ile deneğin performansı, amaçlanan ölçüt düzeyine ulaştığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde üçüncü denek için başlama düzeyi ölçümü yapılmaya başlanır ve başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, üçüncü deneğe bağımsız değişken uygulamasına geçilmektedir (Tekin ve Kırcaali - İftar, 2001).

Bu araştırmada denekler arası çoklu yoklama deseni uygulanırken; kullanılan öğretim modeli (birlikte öğretim yaklaşımı) ve araştırmanın yürütüldüğü kaynaştırılmış eğitim ortamının özelliklerinden kaynaklanan sınırlılıklar dikkate alınarak, araştırmada denekler arası çoklu yoklama modelinin uygulanması ve veri toplama süreçlerinde bir takım uyarlamalar yapılmak zorunda kalınmıştır. Bu uyarlamaların en önemli nedeni; üç denek öğrencinin de araştırmanın başlangıcından itibaren, tüm öğretim oturumlarında aynı anda sınıf ortamında

bulunmalarından kaynaklanan sınırlılıktır. Birinci denekle öğretim uygulamaları yapılırken, diğer iki deneğin sınıftan çıkarılması (diğer akranları için geçerli olduğu gibi) etik olarak uygun görülmediği için, öğretim uygulamaları sırasında sınıfta kalmaları ve dersi tüm sınıfla birlikte işlemeleri öngörülmüştür. Bu sınırlılık sebebiyle, öğretim sırası gelene dek beklemesi ve sadece yoklama oturumlarıyla takip edilmesi gereken diğer deneklerin, süreç içinde olgunlaşma (öğrenme) faktöründen etkilenecek, okuduğunu anlama becerilerini, birlikte öğretim yaklaşımı ile hazırlanmış öğretim programının etkisi ile doğal olarak geliştirebilme ihtimalinin araştırmanın iç geçerliliğini etkileyebilmesi riski de oluşmuştur.

Yapılmak zorunda kalınan uyarlama sonucu ve risk faktörleriyle bağlantılı olarak aşağıdaki yol izlenmiştir. Öğretim sürecine başlanmadan önce, tüm deneklerin okuduğunu anlama performanslarını belirlemek amacıyla, art arda gerçekleştirilen üç ayrı oturumda başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Üç oturum üst üste yapılan değerlendirmelerde, tüm denekler için kararlı başlama düzeyi verisi elde edilmiş ve deneklerin başlangıç düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde başlangıç düzeyi verilerinin toplanması sonlandırılarak tüm deneklerde aynı anda "*bir öğretmen bir yardımcı*" modeli ile desenlenmiş okuduğunu anlama öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır.

Öğretim programı uygulanırken her bir oturum sonunda, metne ait okuduğunu anlama sorularına verilen cevaplar aracılığı ile değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri %100 gerçekleşme düzeyine ulaştığında, üç oturum öğretim sonu değerlendirme verisi toplanmıştır. En az 3 oturum üst üste elde edilen verilerin kararlılık sağladığı tespit edildikten sonra süreç sonlandırılmıştır. Birlikte öğretim uygulaması sonucunda ayrıca; deneklerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik kazanımlarının sürekliliğini değerlendirmek amacıyla, uygulamalar tamamlandıktan 10 gün ve 3 hafta sonra birer kez öğrencilerden izleme verisi toplanmıştır.

Bu araştırmada *deneysel kontrol*, öğretim yapılmakta olan denek öğrenciler ile "*bir öğretmen bir yardımcı*" modeli ile desenlenmiş okuduğunu anlama geliştirme programı uygulanma oturumları sonunda elde edilen verilerin, bir önceki yoklama oturumu verilerine göre artış göstermesi ve öğretim yapıldıkça tüm deneklerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde her bir denekte benzer bir değişikliğin gerçekleşmesi yoluyla sağlanmıştır.

Birlikte öğretim yaklaşımlarından "*bir öğretmen bir yardımcı modeli*" ile sunulan öğretim programı ve uygulamalar hakkında araştırmanın katılımcılarının (sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, özel gereksinimi olan öğrenciler ve diğer akran

öğrenciler) görüşlerini belirlemek ve sosyal geçerlik verileri elde etmek için, ‘nitel araştırma deseni’nin kullanımı:

Araştırmanın katılımcılarının (sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, özel gereksinimi olan öğrenciler ve diğer akran öğrenciler) birlikte öğretim modeli ile sunulan öğretim programı ve uygulamalar hakkındaki düşünceleri, araştırmanın aynı zamanda hem nitel hem de sosyal geçerlilik verilerini de oluşturmaktadır.

Kaynaştırma ortamındaki *sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin* ‘birlikte öğretim yaklaşımı ile sunulan öğretim programı’ ve uygulamalar hakkındaki görüş ve düşünceleri, araştırmacı tarafından oluşturulmuş, informal bir araç olan “*Birlikte Öğretim Modeline Dayalı Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu*” (Ek13) aracılığı ve yüz yüze gerçekleştirilmiş olan yapılandırılmamış görüşmelerde belirttikleri görüşler aracılığıyla toplanmıştır.

İlgili formlar ve görüşmeler aracılığıyla, sınıf öğretmenin ve özel eğitim öğretmenin bireysel olarak ‘birlikte öğretim yaklaşımı’ ile yürütülen uygulamalardan elde ettiği gelişim, gördüğü zayıf / güçlü noktalar ve uygulamalar hakkındaki düşünceleri elde edilmiştir.

Araştırmada ayrıca, özel gereksinimli öğrenciler ile sınıf arkadaşı akranların, birlikte öğretim modeli ile sunulan öğretim programı temelinde yürütülen derslerle ilgili düşünceleri her dersin sonunda, araştırmacı tarafından hazırlanmış informal veri toplama araçları olan ‘*Birlikte Öğretim Uygulamaları Hakkında Öğrenci Görüşleri Formu*’ (Ek14) ve ‘*Birlikte Öğretim Uygulamaları Hakkında Diğer Öğrenci Görüşleri Formu*’ (Ek15) kullanılarak alınmıştır. Tüm öğrencilerden bireysel olarak elde edilen bu veriler aracılığıyla, öğrencilerin birlikte öğretim yaklaşımı ile yürütülen uygulamalar hakkındaki kişisel düşünceleri elde edilmiştir.

Bu araştırmada nitel araştırma deseni; araştırmacı tarafından alan yazın taramaları sonucu oluşturulmuş informal veri toplama araçları ve uygulama öncesi / sonrası yapılmış video görüşme kayıtlarına, betimsel çözümleme teknikleri ile analizler uygulanması yoluyla kullanılmıştır.

3.3.Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler:

Araştırmanın hem öğretmen hem de öğrenci denekleri için belirlenmiş bağımsız değişken, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik “Bir Öğretmen Bir Yardımcı Modeli” doğrultusunda oluşturulmuş olan ‘*Birlikte Öğretim Programı*’dır.

Araştırmanın öğretmen denekleri için belirlenmiş bağımlı değişken; öğretmenlerin Türkçe dersi özelinde, birlikte öğretim becerilerinin gelişimi,

Araştırmanın öğrenci denekleri için belirlenmiş bağımlı değişken ise; Türkçe dersi öğretim planında kullanılan ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik hazırlanmış metinlere ait sorulara verilen doğru cevap sayısıdır.

Aşağıdaki şekilde (Şekil 5), araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri toplu olarak yansıtılmıştır.



Şekil 5. Araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri

3.4. Araştırmada İç Geçerliliğin Sağlanması

İç geçerlilik; araştırmanın bağımlı değişkeninde gözlenen değişmelerin, bağımsız değişkenle açıklanabilirlik derecesidir (Sarı, 2015). Tek-denekli araştırmalarda iç geçerlilik; uygulama verileri ile deneğin başlama düzeyi verilerinin karşılaştırılması yoluyla, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişki ortaya konularak saptanmaktadır (Tekin, 2000; Sarı, 2015).

Tekin ve Kırcaali - İftar (2001), tek denekli araştırmalarda araştırmanın iç geçerliğinin; dış etmenler, olgunlaşma, sınanma, ölçme, denek seçimi yanlılığı, denek yitimi, verilerin değişkenlik göstermesi, yapay ortam etkisi, uygulama güvenilirliği etmenlerinden etkilenmekte olduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmanın katılımcı öğretmenlerinin, Türkçe dersi özelinde, birlikte öğretim becerilerinin gelişimi ile ilgili iç geçerliği sağlamak amaçlı olarak;

Öğretmenlerden, diğer derslerde birlikte öğretim uygulamaları ve öğretimsel uyarlamalar ile okuduğunu anlamayı geliştirecek yöntem teknik ve stratejileri kullanmadan, 'geleneksel yöntemlerle ders işlemleri ve birlikte planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde aktif olarak rol almaları, yapılacak olan tüm toplantılara katılmaları, toplantılarda kendilerine

verilen rol ve sorumlulukları yerine getirmeleri, araştırma süresince, sürekli okulda bulunmaları, devamsızlık göstermemeleri, rica edilerek istenmiştir.

Öğretmen katılımcıların uygulamalarının iç ve dış geçerliklerinin saptanmasında, AB deseninden kaynaklanan bir takım dezavantajlar da yaşanmıştır. Bu dezavantajlar; AB deseninin iç geçerliliği etkilemekte olan ve karışıklık yaratan değişkenler veya tesadüfi olaylar karşısında zayıf kalması, yinleme fırsatı tanımaması (Sarı, 2015) olarak sıralanabilmektedir. Bilindiği gibi, bağımlı değişkende görülecek olan değişikliğin, yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olması araştırmanın iç geçerliğini etkileyen bir etmen oluşu bakımından önemlidir. Bu bağlamda bakıldığı zaman, AB deseni, öğretmenlerin birlikte öğretim becerilerindeki gelişimi üzerinde bağımsız değişkenin etkili olduğu hakkında yalnızca tahminde bulunulmaya olanak tanımakta ve iç ve dış geçerlik hakkında kesin yargıda bulunmaya izin vermemektedir. Bu gerçekten hareketle, öğretmenlerin birlikte öğretim becerilerindeki gelişimleri ilgili iç geçerlik, AB deseninin yanı sıra, sosyal geçerlilik bulgularının da analizi yoluyla sağlanmıştır.

Araştırmanın öğrenci deneklerinin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimin saptanmasında iç geçerliği etkileyebilecek olan etmenler de belirlenmiş ve iç geçerliliği tehdit eden olası durumların kontrol edilmesi için tedbirler alınmıştır.

Buna göre, *araştırmanın öğrenci denekleri ile ilgili iç geçerlilik aşağıdaki koşullar düzenlenerek sağlamıştır:*

Dış etmenlerin uygulama öncesi ve sırasında araştırma sonuçlarını etkilemesini önlemek amacıyla araştırmacı, uygulamaların başlangıcından önce ve uygulamalar sürerken, sınıf öğretmeni ve okuldaki diğer öğretmenler ile yaptığı toplantılarda, öğretmenlerden kendi derslerinde herhangi bir öğretimsel uyarlama veya okuduğunu anlama stratejisi kullanmamalarını rica etmiş, ardından öğrencilerin aileleri ile de görüşerek evde çocuklarının ödevlerine yardımcı olurken, herhangi bir okuduğunu anlama stratejisi kullanmamaları talep edilmiştir.

Araştırma süresince deneklerin *olgunlaşma (öğrenme)* etmeninden etkilenmemeleri için, uygulamalar sırasında kullanılan metinler, çalışma yaprakları, yapılan öğretimsel uyarlamalar ve kullanılan yöntem teknik ve okuduğunu anlama stratejileri her oturum çeşitlendirilip farklılaştırılmış, bu sayede öğrencilerin her uygulama oturumunda farklı öğrenme deneyimleri yaşaması sağlanarak, olgunlaşma (öğrenme) etmeninin iç geçerliliği etkilemesi önlenmiştir. Tüm süreç boyunca aynı anda sınıf ortamında olan deneklerin, denekler arası çoklu yoklama deseninde yer alan yoklama oturumlarında, bir önceki deneğin % 100 ölçütünü karşılamasını

bekleme sürecinde olgunlaşma (öğrenme) etmeninden etkilenmemesi için, tüm deneklere aynı anda öğretime başlanmış ve metinle ilgili soruları bağımsızca, birbirlerinden yardım almadan yanıtlayabilmelerini sağlamak için, oturma düzeni önceden buna uygun hale getirilmiştir.

Araştırma boyunca, denekler arası çoklu yoklama deseninin yapısından kaynaklı olan, en az üç oturum başlama düzeyi verisi alma ve sık yoklama verileri toplama yoluyla, tesadüfi öğrenmelere yol açtığı belirtilen *sıranma etkisi* ortadan kaldırılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmelere ilişkin tüm uygulama verileri video kayıt yöntemi ile kayıt altına alınmış ve bu kayıtların en az % 20 sine, bağımsız gözlemciler aracılığı ile gözlemciler arası güvenilirlik analizi yaptırarak *ölçme etmeninin* araştırmanın iç geçerliliğini tehdit etmesinin önüne geçilmiştir.

Denek seçiminde yanlılığın ortadan kalkması için, araştırmaya başlamadan önce denek olarak kabul edilecek öğrencilerin ön koşul düzeyleri belirlenmiş ve aday öğrencilerin ön koşul düzeylerine uygunlukları, standardize edilmiş formal ölçme araçları kullanılarak belirlenirilenmiştir. *Denek yitimi* etmeninin araştırmanın iç geçerliğini etkilemesi, araştırmacı tarafından ön koşul becerileri uygunluk gösteren ve okula devam sorunu yaşamayan iki yedek öğrencinin belirlenmesi yoluyla kontrol altına alınmıştır.

Verilerin değişkenlik göstermesi, diğer bir deyişle verilerin kararlılık göstermemesi etmeninden etkilenmemek adına, böyle olası bir durumda denek öğrencilerin performanslarının etkilendiği koşulların belirlenip yeni bir müdahale yöntemi uygulanması hedeflenmiştir.

Yapay ortam etkisi ile denek öğrencilerin ortamdaki farklı uyarıcılardan etkilenmesini önlemek, sınıftaki kamera düzeneğine, aynı anda sınıfta iki öğretmen oluşuna alışabilmeleri ve uyarlanmış öğretimsel materyallerden yeterince yararlanabilmelerine olanak sağlamak adına; uygulama başlamadan bir hafta öncesindeki farklı derslerde, özel eğitim öğretmeni sınıfa girmiş, öğretmen tarafından geleneksel yöntemlerle anlatılan dersi izleyip, bazı yerlerinde sunuma katılarak katkı koymuş ve öğrencilere ilerleyen günlerde kendisinin de sınıflarında sınıf öğretmeni le birlikte ders işleyeceğini söylemiştir. Öğrencilerin uygulamalar sırasında kayıt yapacak olan kameraya karşı duyarsızlaşmasını sağlamak için ise, kamera esas uygulamanın yapılacağı sırada konumlanılacağı yerde (kayıt yapmadan kapalı bir şekilde) kurularak öğrencilerin kameranın sınıftaki varlığına alışması sağlanmıştır.

Bağımsız bir gözlemci tarafından, uygulamaların video kayıtlarının izlenip analiz edilmesi yoluyla yapılan *Uygulama güvenilirliği* aracılığı ile programın denek öğrencilere

uygunluğu ve öğretmenlerin programı uygun şekilde uygulayıp uygulamadıkları saptanarak, Uygulama güvenilirliği etmeninin iç geçerliliği etkilemesi önenmiştir.

3.5. Araştırmada Dış Geçerliliğin Sağlanması

Bu araştırmanın katılımcılarından olan öğretmenlerin;

Türkçe dersi özelinde, birlikte öğretim becerilerinin gelişimi ile ilgili dış geçerliği sağlamak amaçlı olarak, öğretmenlere araştırmadan elde edilen verilerin diğer kaynaştırma eğitimi ortamlarına ya da aynı özelliklerde özel gereksinimi olan öğrencilere farklı ders planları aracılığı ile farklı ortamlarda aktarılabilmesine olanak tanıyan programlar halinde uygulamaya ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın öğrenci denekleri için dış geçerlilik ise;

Denek öğrenciler ve sınıf arkadaşlarının sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin bahsi edilen uygulamaları, bilimsel bir araştırma yapıp veri elde etmek amacıyla değil, sınıfta doğal olarak ders işlemesi olarak düşünmelerini sağlamak yoluyla elde edilmiştir.

3.6. Denekler ve Seçimi:

Araştırmanın öğretmen katılımcıları, çalışmanın yapıldığı sınıfın öğretmeni ile özel eğitim öğretmenidir. Çalışmanın öğrenci grubu ise, genel eğitim sınıfında öğrenim gören ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan özel gereksinimli ilkokul ikinci sınıf öğrencileri arasından ön koşul becerileri dikkate alınarak, amaçlı bir örneklem yolu ile oluşturulmuş üç kişilik bir öğrenci grubu ve yetersizliği olmayan sınıf arkadaşlarıdır.

Amaçlı örneklem, araştırmacı tarafından kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullandığı ve araştırmacının amacına en uygun olanları seçtiği bir örneklem türüdür (Balcı, 2006).

Deneklerin seçiminde kullanılan araçlar ve önkoşul becerilerinin belirlenmesi:

Araştırmanın sınıf öğretmeni katılımcılarını belirlemede; ikinci sınıf düzeyi öğretmenliğini en az iki yıl sürdürmüş, kaynaştırılmış eğitim ortamlarında en az beş yıl çalışmış, özel gereksinimli öğrenciler hakkında ön deneyimli olma ve sınıfında en az üç özel gereksinimli öğrencisi olma önkoşul becerileri aranmıştır.

Bu amaçla, KKTC MEB'e bağlı ve Gazi Mağusa bölgesinde bulunan bir ilkokulda, kaynaştırılmış eğitim ortamlarında öğretmenlik yapmakta olan ve sınıflarında okudukları metinle ilgili anlamada güçlük gösteren özel gereksinimli öğrencileri olan, araştırmanın

yapıldığı dönemde ikinci sınıf seviyesinde görev yapan 4 sınıf öğretmeniyle görüşülerek, araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve çalışmaya katılmaları istenmiştir. Söz konusu öğretmenlerden üç tanesinin çalışmaya katılmayı reddetmesi ve yalnızca bir tanesinin katılmaya gönüllü ve istekli olması neticesinde, araştırmanın ön koşul becerilerini taşıyan sınıf öğretmeni katılımcısı bir kişi olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan sınıf öğretmenin kişisel bilgileri, mesleki deneyimleri ve sınıfı hakkındaki bilgiler ile kendisine detayları anlatılan araştırma konusu uygulamalar hakkındaki ilk görüş ve düşünceleri öğretmenle yapılan yapılandırılmamış görüşme aracılığı ile elde edilmiş ve video kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Çalışmanın öğrenci deneklerini belirlerken; denek olarak seçilmesi hedeflen öğrencilerin; bir metinde yer alan sözcükleri en az %60 kelime tanıma düzeyi ile dakikada minimum 30 sözcük okuyabilen, okuduğu doğru sözcük sayısı en az 15 olan ve okuduğu metinle ilgili anlama sorularına 3 ve altında doğru cevap veren özel gereksinimli, ilkokul ikinci sınıf kaynaştırma öğrencileri olması ön koşulları aranmıştır.

Önkoşul becerilerinin belirlenmesinde; okuma becerilerinin, temelde kelimeyi çözümleme ve anlama olmak üzere iki boyuttan oluşmakta oluşu ve özel gereksinimli öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, okuma eylemi sırasında, enerjilerinin büyük kısmını kelime tanıma için harcamasının, dolaylı olarak anlama becerilerini olumsuz yönde etkilemekte oluşu yatmaktadır. Bu durumdan hareketle, bu çalışmada denek öğrencilerin okuma becerilerindeki gerçek performanslarını çok yönlü olarak belirlemek ve okuduğunu anlamaları üzerinde etkilerini kontrol altında tutmak amaçlanmıştır. Yukarıda sözü edilen ön koşul becerilerinden; okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi, 1 dakikada okunan toplam ve doğru sözcük sayılarının belirlenmesi için ayrı, okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için ise ayrı bir veri toplama aracı kullanılmıştır.

Deneklerin okuma becerileri (hız, kelime tanıma yüzdesi, 1 dk. İçinde okunan toplam ve doğru sözcük sayıları) '*Okumayı değerlendirme aracı*' forumlarından (Ek 5) yararlanılarak belirlenmiş, elde edilen bilgiler '*Okuma performansı kayıt çizelgesi*'ne işlenmiştir. (Ek 6) Okunan metnin sorularına verilen doğru yanıt oranları ise; uygulama sırasında kullanılan metinler arasından seçilmiş, öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı metin sorularına vermiş oldukları doğru yanıtlar hesaplanarak bulunmuştur. Okuduğunu anlama becerilerindeki performansları ise, '*okuduğunu anlama becerileri izlem çizelgesi*' (Ek 8)'den yararlanılarak kayıt edilmiştir.

Yukarıdan değinilen süreçlerin sonunda, önkoşul becerilerini gerçekleştirmekte olan ikinci sınıf 3 özel gereksinimli öğrenci ve onların yedekleri olan 2 risk grubu öğrenci ve araştırmanın yapıldığı sınıftaki yetersizliği olmayan akran öğrenciler araştırmanın öğrenci denekleri olarak belirlenmiştir.

3.6.1. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırma grubuna seçilen öğrenciler ve sınıf ile özel eğitim öğretmenin gerçek isimleri, bilimsel araştırma etikleri açısından gizlenerek, araştırmada gerçek isimler yerine, değiştirilmiş takma isimlere yer verilmiştir. Deneklerin özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Sınıf öğretmeni: İnci Hanım

Toplam 18 yıldır ilkokul öğretmenliği yapmakta olan 39 yaşındaki İnci öğretmen, ilkokulun çeşitli sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapmıştır. İnci öğretmen, KKTC’de ilkokul öğretmeni yetiştiren köklü bir eğitim kurumu olan ‘Atatürk Öğretmen Akademisi’ mezunudur ve çalıştığı kurumda mesleğinin 16. yılını tamamlamaktadır. Mesleki deneyimi kuvvetli olan İnci öğretmen, 2017-2018 öğretim yılında, ikinci sınıflarda öğretim yapmaktadır. Öğretmenin çalıştığı sınıf 19 öğrenciden oluşmakta ve sınıfta resmi olarak yerleştirilmiş üç kaynaştırma öğrencisi ile ikisi okuma yazma bilmeyen öğrencisi bulunmaktadır.

Öğretmenliğe başladığından beri, her öğretim yılında sınıfında özel gereksinimli öğrencileri olan İnci Hanım, sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal gereksinimleri ile öğrenciler arası bireysel öğrenme farklılıklarına karşı duyarlıdır. MEB tarafından düzenlenen ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik ‘özel eğitim ’konulu hizmet içi eğitim kurslarına katılmakta olan, görev yapmakta olduğu okulda hizmet veren kaynak oda özel eğitim destek sınıfından, gereksinim duyduğu konularda danışmanlık destekleri almaya ve özel eğitim hakkında yapılmış uygulama örneklerini araştırmaya çalışarak kendisini geliştirmeye çalışan İnci öğretmen’ in bu araştırmaya katılmadan önce ‘Birlikte Öğretim Yaklaşımları ve Modelleri’ hakkında herhangi bir ön bilgisi ve deneyimi bulunmamaktadır.

Sınıf Öğretmeninin Uygulamadaki Rolü

Bu araştırmada sınıf öğretmeni, birlikte öğretim modellerinden ‘Bir Öğretmen Bir Yardımcı Modeli’ doğrultusunda; özel eğitim öğretmeni ile önceden birlikte planlamasında görev aldığı derslerin sınıftaki uygulama ve değerlendirme boyutlarında aktif rol alarak görev yapmıştır. Aldığı role göre bazen aktif sunum yapan İnci öğretmen bazen de yardımcı

öğretmen olmuştur. Aktif sunum yaptığı sırada; uygulama öncesinde, planlanan program akışında belirlenen yöntem teknik ve stratejilerle ders işlemiş, ders anlatma sorumluluğunun özel eğitim öğretmeninde olduğu durumlarda ise yardımcı rolde olarak, hem aktif sunum yapmakta olan öğretmenin sunum sırasında gelişebilecek anlık yardım ihtiyaçlarını (projeksiyon çalıştırma, sınıf yönetimini bozan durumlara müdahale, çalışma yaprağı dağıtma vb.) karşılayarak ders akışının bozulmadan devam etmesine yardımcı olmuş, hem de öğrenme gereksinimlerini karşılayıcı yardım sağlayarak, denek öğrenciler ve sınıftaki tüm öğrencilere yardımcı olmuştur.

1. Denek Berk:

7 yaşında öğrenme ve okuduğunu anlama güçlüğü olan Berk, bağlı bulunduğu okulun 2. sınıfına devam etmekte, okula devamını engelleyici herhangi başka bir sağlık problemi bulunmamaktadır. Berk'in temel okuma-yazma ve matematik becerilerine sahip olduğu, bağımsız olarak bir metni %13 okuma hızıyla okuyabildiği, bir dakikada toplam 14 sözcük okuyabilmekte olduğu, bu esnada okuduğu doğru sözcük sayısının 13 yanlış sözcük sayısının 1 olduğu, kelime tanıma düzeyinin ise, %90 olduğu '*Okumayı Değerlendirme Aracı*' ile ölçümlenerek tespit edilmiştir. Berk'in ayrıca; okuma parçası sonundaki anlama sorularını % 0 oranda cevaplamakta olduğu görülmüştür.

2. Denek Tolga:

7 yaşında, bağlı bulunduğu okulun 2. Sınıfına devam etmekte, okula sürekli devam etmekte ve başka bir sağlık problemi bulunmamakta olan öğrenme ve okuduğunu anlama güçlüğü olan bir öğrencidir. Tolga'nın temel okuma - yazma ve matematik becerilerine sahip olduğu, bağımsız olarak bir metni okuyabilmekte olduğu, okuma hızının %38 olduğu bir dakikada toplam 35 sözcük okuyabilmekte olduğu, bu esnada okuduğu doğru sözcük sayısının 36 yanlış sözcük sayısının 3 olduğu '*Okumayı Değerlendirme Aracı*' ile ölçümlenerek tespit edilmiştir. Tolga'nın ayrıca; okuma parçası sonundaki anlama sorularının %20 oranda doğru cevaplamakta olduğu görülmüştür.

3. Denek Çağlar:

7 yaşında, bağlı bulunduğu okulun 2. Sınıfına devam etmekte, okula sürekli devam etmekte ve başka bir sağlık problemi bulunmamakta olan öğrenme ve okuduğunu anlama güçlüğü olan bir öğrencidir. Berk'in temel okuma - yazma ve matematik becerilerine sahip olduğu, bağımsız olarak bir metni okuyabilmekte olduğu, okuma hızının %70 olduğu bir dakikada toplam 27 sözcük okuyabilmekte olduğu, bu esnada okuduğu doğru sözcük sayısının 20 yanlış sözcük sayısının 7 olduğu '*Okumayı Değerlendirme Aracı*' ile ölçümlenerek tespit

edilmiştir. Berk'in ayrıca; okuma parçası sonundaki anlama sorularının %30 oranda doğru cevaplamakta olduğu görülmüştür.

Özel Eğitim Öğretmeni Olarak Araştırmacı:

Araştırmanın özel eğitim öğretmeni, 2004 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Anabilim Dalı'nda bölüm ikincisi olarak Lisans derecesini almıştır. Aynı yıl KKTC MEB'e bağlı olarak Gazi Mağusa bölgesinde hizmet veren ve kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü bir ilkokulda özel eğitim öğretmeni olarak göreve başlamıştır ve halen aynı okulda öğretmenlik görevini sürdürmektedir. 14. Meslek yılını tamamlamış olan öğretmen, 2009 yılında KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda "KKTC'de kaynaştırma uygulamaları yapılan ve yapılmayan okullarda görev yapan tüm öğretmen ve okul yöneticilerinin, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi" konulu tez çalışmasını tamamlayarak, yüksek lisans derecesini almıştır. 2013 yılında, aynı üniversitenin Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda doktora programı açılmasıyla, doktora eğitimine başlamıştır. KKTC MEB bünyesinde farklı zamanlarda oluşturulmuş özel eğitim komisyonlarında üyelik yapmış olan özel eğitim öğretmeni kaynaştırılmış eğitim ortamlarındaki öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenip karşılanması ve destek hizmetlerinin sağlanması konusunda deneyimlidir.

Araştırmacının Uygulamadaki Rolü:

Araştırmacı, çalışmanın aynı zamanda, özel eğitim öğretmeni olma rolünü de üstlenmektedir. Araştırmacı, birlikte öğretim yaklaşımı'nın 'Bir öğretmen bir yardımcı' modeliyle desenlenen uygulamalarda, yardımcı rolü gerçekleştirmiştir. Uygulamaların gerçekleştirildiği sınıfta, Türkçe derslerinde okuduğunu anlamayı geliştirme amacıyla uygulanan birlikte öğretim programını, sınıf öğretmeni ile birlikte hazırlanıp, uygulayıp, değerlendirerek çalışmaya aktif katılım göstermiş olan araştırmacı, rolü gereği uygulama süreci içinde sınıf öğretmenine ve özel gereksinimli öğrencilere sınıf içi destek sağlamış, ders sırasında, birlikte planlama sürecinde önceden belirlenmiş olan zamanlarda sınıf öğretmeni ile rollerini değiştirerek aktif ders anlatma sorumluluğunu almış, aktif sunum yaptığı sırada, uygulama öncesinde planlanan program akışında belirlenen yöntem teknik ve stratejilerle ders işlemiş, yardımcı rolde olduğu durumlarda ise hem aktif sunum yapan sınıf öğretmenin sunum sırasında gelişebilecek anlık yardım ihtiyaçlarını (projeksiyon çalıştırma, sınıf yönetimini bozan durumlara müdahale, çalışma yaprağı dağıtma vb.) karşılayarak ders akışının bozulmadan devam etmesine yardımcı olmuş, hem de denek öğrenciler ile sınıftaki tüm

öğrencilere, anlamadıkları noktalarda yardımcı olmuştur. Araştırmacı aynı zamanda, uygulamalarla ilgili veriler toplamış, bunları okulun kaynak odasında yapmış oldukları haftalık toplantılarda sınıf öğretmeni ile paylaşmıştır.

Her iki öğretmen de bu toplantılarda birlikte ve aktif olarak hem sonlandırılan dersi değerlendirmiş hem de bir sonraki dersi planlamış ve materyal seçimi, çalışma yaprağı tasarlama ve yapılacak öğretimsel uyarlamalar hakkında çalışmalar yapmıştır.

3.7. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin çeşitliliğini sağlamak amacıyla farklı veri kaynakları kullanılmıştır.

Aşağıdaki tabloda belirtilen ve başlangıç düzeyinde sadece genel durum saptamasında kullanılmış olan ‘sınıf öğretmeni tarafından Türkçe dersi için hazırlanmış günlük ders planı örnekleri’ olan veri toplama araçları tezin içerisinde ve bulgulara yer almadığı için bu araçların geçerlik güvenirlik değerlendirmeleri yapılmamıştır. Ancak, bunun dışında kalan ve araştırmada ‘birlikte öğretim uygulamalarını’ ve ‘öğretmen ile öğrenci görüşlerini’ değerlendirmek amaçlı ayrı ayrı tasarlanarak kullanılmış olan tüm informal formlar, alan yazın taranıp ilgili dokümanlardan yararlanarak (Walther-Thomas ve Bryant, 1996; Murawski ve Diecker, 2004; Villa, Thousand ve Nevin, 2008; Gately, 2005; Gürgür, 2005; Güler, 2008; Murawski ve Dieker, 2008; Moreillon, 2013; Josephson, 2014; Kayhan, 2016; Murawski, 2017) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

İlgili bu formların amaca uygunlukları; özel eğitim alanında bir profesör ve iki doçent ve eğitim bilimleri alanında bir Dr. tarafından, ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği ise, Türkçe alanında bir doçent ve bir yardımcı doçent tarafından incelenmiştir. Araştırmada kullanılmış olan bütün informal formlar toplam 7 akademisyenin görüş ve önerileri doğrultusunda son haline getirilmiştir. Bu araştırmanın informal veri toplama araçlarının geçerlik güvenirlik analizleri yukarıda sözü edilen aşamaların uygulanması yoluyla tamamlanmıştır.

Aşağıdaki tablolarda, araştırmada bu amaçlarla kullanılan veri toplama araçları belirtilmiş ve özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

a. Öğretmenler İçin Kullanılan Veri toplama Araçlarının Genel Listesi

Tablo 1.

NE ZAMAN KULLANILDIĞI:	ARAÇ ADI:	ARACIN TÜRÜ	
		NİTEL	NİCEL (İnformel)
Başlangıç Düzeyi	1. Araştırma hakkında açıklama ve katılım onay formu	✓	
	2. Türkçe dersi için günlük ders planı örnekleri	✓	
	3. Türkçe derslerindeki uygulamaların gözlem formu		✓
Uygulama Öncesi	1. Ders öncesi birlikte planlama ve değerlendirme yöntemi belirleme formu	✓	
Uygulama sırası	1. Uygulama oturumlarının kayıt edildiği video kayıtları	✓	
Uygulama Sonrası	1. Birlikte öğretim modeline dayalı öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik görüşme formu	✓	

Öğretmenler için kullanılan veri toplama araçları

- *Araştırma Hakkında Açıklama ve Katılım Onay Formu:* Bu form, araştırmanın amaçları, veri toplama ve saklama yolları, elde edilecek bilgilerin gizliliğinin ne şekilde korunacağı ile ilgili, hem araştırmacının hem de tez danışmanlarının açık isim ve irtibat yollarının belirtilerek açıklandığı, çalışmaya katılmak için gönüllü öğretmenler tarafından ayrı ayrı okunduktan sonra katılıma onay verildiğinin açık isim ve imza ile belirtilmesi gerektiği bir formdur (Ek 3).
- *Türkçe Dersi İçin Günlük Ders Planı Örnekleri:* Kaynaştırma eğitiminin yürütülmekte olduğu sınıfta, birlikte öğretim uygulamaları öncesinde, sınıf öğretmeni tarafından

uygulanmakta günlük ders planı örnekleridir Bu plan örneklerinde, Türkçe dersinin özelliklerini yansıtan ve derslerin planlamasında hangi yöntemlerin kullanıldığı ile dersin işlenişlerinin detayları yansıtılmaktadır.

- *Türkçe Derslerindeki Uygulamaların Gözlem Formu:* Birlikte öğretim uygulamaları öncesinde, sınıf içerisinde geleneksel yöntemle uygulanan Türkçe derslerinin nasıl işlendiği, uygulamalar konusunda neler yapıldığını kayıt altına almak için gerekli olan informal bir formdur. Bu form aracılığı ile birlikte öğretim uygulamaları öncesi Türkçe derslerindeki genel durumun uygulama öncesi uygulama sırası ve uygulama sonrası aşamalarında gözlemlenmesi amaçlanmaktadır (Ek 4).
- *Ders Öncesi Birlikte Planlama ve Değerlendirme Yöntemi Belirleme Formu:* Öğretmenlerin birlikte öğretim açısından birlikte hazırlanma ve planlama süreçleri formel olmayan bir form olan, “*Ders Öncesinde Birlikte Planlama ve Değerlendirme Yöntemi Belirleme Formu*” ile izlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş bu form, her iki öğretmenin işlenecek olan dersle ilgili izlemek istedikleri yolu yansıtacakları informal bir form özelliği taşımaktadır (Ek 9).
- *Uygulama Oturumlarının Kayıt Edildiği Video Kayıtları:* Öğretmenlerin her ders sınıfta yürüttükleri tüm birlikte öğretim oturumlarına ait video kayıtlarıdır.
- *Birlikte Öğretim Modeline Dayalı Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu:* Sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin, birlikte öğretim yaklaşımı ile yürütülen uygulamalar hakkında her ders sonunda ayrı ayrı kişisel değerlendirmelerini içeren informal bir formdur (Ek 13).

b. Öğrenci Denekler İçin Kullanılan Veri toplama Araçlarının Genel Listesi

Tablo 2.

NE ZAMAN KULLANILDIĞI:	ARAÇ ADI:	ARACIN TÜRÜ	
		NİTEL	NİCEL(İnformel)
Başlangıç Düzeyi ve Uygulama Öncesi	1. Araştırma hakkında açıklama ve katılım onay formu	✓	
	2.Okumayı değerlendirme aracı formu		✓
	3. Okuma performansı kayıt çizelgesi		✓
	4. Okuduğunu anlama metinlerine ait sorular	✓	
	5. Okuduğunu Anlama Becerileri izlem çizelgesi		✓

Uygulama Sırası	1. Birlikte öğretim yaklaşımı okuduğunu anlama metinleri ve metinlere ait sorular	✓	
	2. Okunan metne ait çalışma yaprakları (<i>Örnek bir ders planı</i>)	✓	
Uygulama Sonrası	1. Okuduğunu anlama toplu sonuç çizelgesi	✓	✓
	2. Okuduğunu anlama programı hakkında öğrenci görüş formu	✓	✓
	3. Okuduğunu anlama programı hakkında diğer öğrencilerin görüş formu	✓	

Öğrenci denekler için kullanılan veri toplama araçları

- *Araştırma Hakkında Açıklama ve Katılım Onay Formu:* Bu form, araştırmanın amaçları, veri toplama ve saklama yolları, elde edilecek bilgilerin gizliliğinin ne şekilde korunacağı ile ilgili, hem araştırmacının hem de tez danışmanlarının açık isim ve irtibat yollarının belirtilerek açıklamaların yapıldığı, çalışmaya katılmak için gönüllü olan denek öğrenciler ve aileleleri tarafından okunduktan sonra katılıma onay verildiğinin açık isim ve imza ile belirtilmesinin gerektiği bir formdur (Ek 3).
- *Okumayı Değerlendirme Aracı Formu:* Akyol ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilmiş ve kendi yaş grubu seviyesine uygun olan standardize bir metin üzerinden, öğrencinin okuma hızı ve prozodisi, toplam okuma ile doğru okunan kelime sayısının form üzerinde işaretleme yapma yoluyla takip edilebileceği bir formdur. Bu form hem öğrenci hem de öğretmen formu olarak ayrı ayrı düzenlenmiştir. Öğrenci formunda ilkokul 2. sınıf seviyesine uygun olarak 121 kelime ile sınırlı bir metin bulunmakta ve öğrenciden kendisine verilen bu metni okuması istenmekte, öğretmen formunda ise, okunan metnin kopyası bulunmakta ve metnin her satırının sonunda ise o satıra kadar toplam kelime sayısı verilmektedir. Öğrencinin okuma yaptığı sırada (1dk.), öğretmen de kendi formu üzerinden çocuğun kelime tanıma düzeyi, okuma hızı ve prozodisini kayıt edip hesaplayabilmektedir (Ek 5).

- *Okuma Performansı Kayıt Çizelgesi:* Okumayı değerlendirme aracı formuna bu çizelgede, öğrencinin yukarıda değinilen alanlardan almış olduğu sonuçlar kayıt edilmektedir (Ek6).
- *Okuduğunu Anlama Metinleri ve Metinlere Ait Sorular(Başlangıç ve Uygulama Düzeyleri):* Cora-İnce (2007) tarafından geliştirilmiş olan metinler ve metinlere ait sorular, metindeki kim/kimlerin olduğu, olayın geçtiği yeri, ne zaman olduğu, metindeki olayın ve sonucunda ne olduğunu soran, açık uçlu ve kısa cevaplı yaklaşık 9-10 sorudan oluşmaktadır (Ek 7).
- *Okuduğunu Anlama Becerileri İzlem Çizelgesi:* Araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve metinle ilgili sorulara verdiği doğru-yanlış sayısının üzerinde işaretlenebileceği bir çizelgedir. Bu çizelgede, öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi beklenen her okuduğunu anlama hedefi karşısında ‘gözlemlendi’ ‘gözlemlenmedi’ şeklinde ifadeler bulunmakta, öğretmenler oturum sonunda öğrenci ürünlerini değerlendirme sırasında uygun olan maddeleri işaretlemekte ve öğrencilerin başlangıç düzeyi için doğru cevap sayıları belirlenmektedir (Ek 8).
- *Örnek Bir Ders Planı: (Örnek Metin, Çalışma Yaprakları, Ders Planı ve Ders Akışı):* Sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni tarafından, okunan metinle ilgili strateji temelli sözcük çalışmaları, metne uygun strateji temelli çalışma ve metin soruları dikkate alınarak oluşturulmuş/ uyarlanmış çalışma yaprakları ile detaylandırılmış günlük ders planı ve ders akışı örneğidir (Ek 10).
- *Birlikte Öğretim Uygulamaları Hakkında Denek Öğrenci Görüşleri Formu:* Denek öğrencilerin birlikte öğretim yapılan derslerle ilgili düşünceleri ise, araştırmacı tarafından, program hedefleri ve alan yazın inceleme sonuçları gözetilerek geliştirilmiş 3er şıklı 7 maddeden oluşan *İnformal bir formdur*. Bu form öğrenciler araştırma süresi boyunca her ders oturumu sonunda uygulanmış ve o gün işlenen ders hakkındaki görüşlerini formda, tüm maddelerin karşısında bulunan “çok- az- emin değilim” şıklarından, kendisine en uygun olanını işaretleyerek doldurmaları istenmiştir. Madde puanlamalarının olmadığı bu formlarda, her madde için verilen cevap sayılarının her birinin oranı hesaplanıp, bunların yüzdelik değerleri yansıtılmaktadır (Ek 14).
- *Birlikte Öğretim Uygulamaları Hakkında Diğer Öğrenci Görüşleri Formu:* Uygulamaların yapıldığı sınıftaki diğer akran öğrencilerin birlikte öğretim yapılan derslerle ilgili düşünceleri ise, araştırmacı tarafından, program hedefleri ve alan yazın inceleme sonuçları gözetilerek geliştirilmiş 3er şıklı 8 maddeden oluşan *İnformal bir*

formdur. Bu form öğrenciler araştırma süresi boyunca her ders oturumu sonunda uygulanmış ve o gün işlenen ders hakkındaki görüşlerini formda, tüm maddelerin karşısında bulunan “çok-az-emin değilim” şıklarından, kendisine en uygun olanını işaretleyerek doldurmaları istenmiştir. Madde puanlamalarının olmadığı bu formlarda, her madde için verilen cevap sayılarının her birinin oranı hesaplanıp, bunların toplam yüzdelik değerleri yansıtılmaktadır (Ek 15).

- *Okuduğunu Anlama Toplu Skor Çizelgesi:* Araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve tüm öğrencilerin metinle ilgili sorulara verdiği doğru-yanlış sayısının hafta hafta (oturum oturum) üzerinde işaretlenebileceği bir çizelgedir. Bu çizelge sayesinde, tüm denek öğrencilerin sonuçlarının, tek seferde topluca görülebilmesi amaçlanmaktadır (Ek 12).

c. Diğer veri toplama araçlarının genel listesi

Tablo 3.

ARAÇ ADI:	ARACIN TÜRÜ	
	NİTEL	NİCEL(İnformel)
1. Birlikte öğretim uygulamaları geçerlik-güvenirlilik değerlendirme amaçlı “Birlikte Öğretimi Değerlendirme Formu”		✓
2. Birlikte öğretim becerilerini (birlikte planlama, uygulama ve değerlendirme) değerlendirme formu		✓
3. Birlikte öğretim modeline dayalı öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik, program öncesi ve sonrası video kamera kayıtları	✓	
4. Birlikte öğretim modeline dayalı öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik, program öncesi ve sonrası video kamera kayıtları analiz formu	✓	

Diğer veri toplama araçları

- *Birlikte Öğretimi Değerlendirme Formu:* Çalışmanın geçerlik ve güvenirlik boyutlarını değerlendiren informal bir gözlem aracıdır. Bu araçta, Araştırmacı tarafından geliştirilmiş 30 madde bulunmakta her maddenin karşılığı olarak belirlenmiş 0-3 arası rakamlarla değerler yer almakta, video gözlemi her bir maddeye 0-3 arasında bir değer verilerek tamamlanmaktadır. Gözlem sonucunda formdan alınabilecek en yüksek değer 90, en düşük değer ise 0 olarak belirlenmektedir (Ek 17).
- *Birlikte Öğretim Becerilerini Değerlendirme Formu:* Öğretmenlerin birlikte öğretim açısından birlikte öğretim süreçlerini içeren ve birlikte hazırlanma, birlikte uygulama ve birlikte değerlendirme olmak üzere 3 başlıktan oluşan bu formda, öğretmenlerin ‘bir öğretmen bir yardımcı’ modeline uygun olarak, Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerileri geliştirebilmek için, gerçekleştirmeleri beklenen bir takım davranışlar ve aralarındaki uyumun izlenerek puanlandığı 33 maddelik informal bir gözlem formudur. Bu formda, her bir maddeye 0-3 arasında bir değer verilerek tamamlanmaktadır. Gözlem sonucunda formdan alınabilecek en yüksek değer 99, en düşük değer ise 0 olarak belirlenmektedir (Ek 18).
- *Birlikte Öğretim Modeline Dayalı Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Program Öncesi ve Sonrası Video Kamera Kayıtları:* Sınıf ve özel eğitim öğretmeninin ayrı ayrı kayıt edilgi, program hakkındaki düşünceleri beklentileri ve kaygılarını belirtmekte olduğu kamera kayıtlarıdır.
- *Birlikte Öğretim ve Sonrası Elde Edilen Video Kamera Kayıtları Analiz Formu:* Sınıf ve özel eğitim öğretmeni ile ayrı ayrı yapılmış görüşmelerin deşifresinin yapıldığı informal analiz formlarıdır. Bu formda öğretmenlerin program hakkında hakkındaki düşünceleri, beklentileri ve kaygıları başlıklar ve maddeler halinde sıralanmıştır (Ek 16).

3.8. Programın Hazırlanması

Birlikte öğretim programı hazırlanırken, Cora–İnce (2007) tarafından geliştirilmiş olan ilkokul 2. Sınıf düzeyine uygun metinler, kendisinden izin alınmak suretiyle kullanılmıştır. Metinlerde, uzunlukları ortalama olarak 100 kelime ile anlatımı ise 3. şahısla sınırlandırılmış, basit söz dizilerinin kullanıldığı, mecazlı söyleyişlere yer verilmemiş sözcük yapıları kullanılmıştır. Yapısı incelendiği zaman; dört temel bölümden oluştuğu görülen metinlerde; metnin kahramanına ve metninde olayın geçtiği yere, zamana “*dekor*” bölümünde, başlatıcı bir olaya ve başlatıcı olay karşısında verilen içsel tepkiye “*giriş*” bölümünde, metindeki kişi

veya kişilerin olaya ilişkin yapmış oldukları girişime, “*gelişme*” bölümünde ve ilgili girişimin sonucuna, kahramanın son tepki-davranışına ise “*sonuç*” bölümünde yer verildiği görülmektedir (Cora - İnce, 2007).

Metin sonundaki okuduğunu anlama soruları ise; metnlerinin yukarıda değinilen bölümleri gözetilerek hazırlanmıştır. Buna göre, metinlere ait soruların, okunulan metnin tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığını ölçebilen, metindeki olay kahramanlarının kim/kimler olduğunu, olayın geçtiği yeri, olayın zamanı, metindeki başlatıcı olayı ve metindeki kişi veya kişilerin bu olay karşısında verdiği içsel tepkiyi, metindeki olaya ilişkin yapılan girişimi ve sonucunda ne olduğunu yazarak cevaplamasını gerektiren, açık uçlu ve kısa cevaplı yaklaşık 9-10 sorudan oluşmaktadır.

Ders programı oluşturulurken, uygulamaların ilk 5 haftasında, öğrencilerin okuduğunu anlamayı ölçen metin sorularına verdikleri yanıtlar için gerekli yardım ve ipuçları, ‘*çoklu fırsat yöntemi*’ doğrultusunda, izleyen diğer haftalarda ise, ‘*tek fırsat yöntemi*’ doğrultusunda sağlanmıştır.

Buna göre; öğrencinin becerinin her bir basamağını hangi ipucunu kullanarak gerçekleştirdiğini ya da beceriyi bağımsız olarak gerçekleştirip gerçekleştirmediğini saptamak amaçlı olan çoklu fırsat yönteminde, öğrenciye ana yönergenin verilmesinden sonra öğrencinin yapmakta zorlandığı basamakları yerine getirmesi için ona yeni fırsatlar verilmektedir (Varol, 1996). Tek fırsat yöntemi uygulanırken ise, çocuğa sadece ana yönerge verilerek yaptıkları doğrudan gözlenmekte ve ölçülmektedir. Tek fırsat yönteminde, ana yönerge verilerek becerideki tüm basamakları yerine getirmesi beklenmektedir. Uygulamalar süresince ana yönerge tekrarlanmamakta, çocuğun doğru ya da yanlış tepkilerine kayıtsız kalınmaktadır (Cavkaytar, 1999).

Birlikte öğretim programı hazırlanırken ayrıca, alan yazın taramaları yapılarak (Durkin, 1978; Acat, 1996; Güzel, 1998; Güzel, 1999; Gürses, 2002; Zimmermann ve Hutchins, 2003; Akyol, 2007; Temizkan, 2007; Güler, 2008; Epçaçan, 2009; Işıkdogan, 2009; İnce, 2010; Topuzkanamış, 2010; Özmen, 2011; Moreillon, 2013; Uzuner, 2014; Kocaarslan, 2015; Kuşdemir, 2016; Tuna, 2016; Özak, 2017), öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine cevap verebileceği düşünülen okuduğunu anlama stratejileri ve aralarından yukarıda değinilen metin özellikleri ile öğrencilerin gereksinimlerine uygun olduğu ön görülenler seçilerek ders programları oluşturulmuştur.

Okuduğunu anlama üzerinde en etkili olduğu kabul edilen stratejilerin hangileri olduğunu belirleyebilmek için yapılan alan yazın taraması sonucunda, en etkili olduğu

belirtilen stratejilerin; ön bilgileri harekete geçirme, tahmin yürütme, ilişkilendirme, soru üretme, sorun çözme, çıkarım yapma, amaç oluşturma, değerlendirme, özetleme, izleme, sesli düşünme ve zihinsel imaj oluşturma olduğu bulunmuştur. İşe konulma zamanına göre de ayrıca bu stratejilerin kendi içerisinde okuma öncesi- okuma sırası - okuma sonrası olarak ayrılabilirdiği de görülmüştür. Bu ayrım içerisinde; “okuma öncesi kullanılan stratejilerde” en çok *ön bilgileri harekete geçirme stratejisi*, en az kullanılan ise *beklenti oluşturma stratejisi*, “okuma sırasında” en çok *sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma*, en az ise *metnin kenarlarına not alma stratejisinin* kullanıldığı belirtilmektedir. “Okuma sonrası” en çok kullanılan stratejinin soruları *yanıtlama*, en az kullanılan stratejinin ise *stratejik not alma stratejisi* olduğu belirtilmektedir (Acat, 1996; Susar, 2006; Epçaçan, 2009; İnce, 2010; Moreillon, 2013; Kocaarslan, 2015).

Seçilen okuduğunu anlama stratejilerinden hangilerinin kullanılacağı, metin konusuna bağlı olarak değişiklik gösterse de, okuduğunu anlama geliştirme amaçlı birlikte öğretim programı oluştururken, aşağıdaki tabloda belirtilen okuduğunu anlama stratejilerinin tümünden yararlanılmıştır.

Birlikte öğretim programı oluşturulurken yararlanılan stratejiler:

Tablo 4.

Okuma öncesi:	Okuma Sırası:	Okuma Sonrası:
Zihinde canlandırma: Bir okuma stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturma, okuma sırasında ve sonrasında okuyucuların duygularını ve ön bilgilerini kullanarak beş duyu temelinde oluşturdukları zihin resimleridir (Kocaarslan, Akyol ve Güneş, 2017).	Model olma: Model olma, öğrencilerin en iyi çevrelerindeki yetişkinleri taklit ederek öğrendiklerinden dolayı, öğrencilere, düşünceleri ve kendi düşünceleri hakkında konuşmaları için ihtiyaç duydukları kelime hazinesini sağlayan bir strateji olmaktadır (Doğan, 2013).	Soru- cevap: Soruları yanıtlama stratejisinde öğrenci doğrudan metne yönelik sorular çıkarır ve yanıtlar. Bu noktada öğrenci geleneksel okuma becerilerinden çok eleştirel okuma becerilerini uygular (Susar, 2008)
Göz gezdirme: Gözden geçirme, öğrencinin tahminde bulunmasına yardımcı olduğundan dolayı önemli bir stratejidir. Bu strateji hızlı bir şekilde metnin genel düşüncesini belirlemeyi sağlayabilir. Böylece metnin oluşumu ve ana düşüncesine ilişkin fikir sahibi olunabilir (Susar, 2006).	Akıcı okuma (Rehberli, Bağımsız, Koro okuma): Akıcılık; doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerini birleştirerek okuyucunun anlamı yapılandırmasına yardımcı olan bir stratejidir. Bu beceriler sesli okuma çalışmaları sırasında kolay bir şekilde kelime tanıma, uygun bir hızda okuma, tonlama ve metindeki cümleleri semantik ve sentaktik açıdan uygun bölümlere	Dramatizasyon: Herhangi bir ders konusunun taklit veya rol yaparak canlandırılması tekniğidir. Bu teknik göz önünde somut olarak canlandırma özelliğinden dolayı konunun daha kolay anlaşılmasını sağlar. (Cemiloğlu, 2001)

	ayırarak okuma şeklinde kendini göstermektedir (Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013)	
Ön bilgileri harekete geçirme: Öğrencinin yeni bilgileri, ön bilgilerini kullanarak kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden yapılandırması söz konusu olan strateji türüdür (Tay, 2005).	Görsel kelime Kartı oluşturma: Bu stratejide öğrenciler metinden elde ettikleri bilgileri harita ve grafiklere başvurarak görsel bir biçime getirmektedir. Böylece öğrenciler metinlerdeki bilginin düzenlenişini de keşfetmiş olacaktır (Susar, 2006).	Özetleme stratejisi: Özetleme, edinilen bilgilerin sınıflandırılmasını sağlama işlemi ve mümkün olduğunca az kelimeyle metnin ana ifadesinin ortaya konulma sürecidir. Özetleme çalışmalarıyla beyin; sınıflandırma, analiz, açıklama, değerlendirme ve sonuç gibi bir dizi bilişsel işlem gerçekleştirmektedir. Özetlemede metnin eksiksiz olarak anlaşılması çok önemlidir (Erdem, 2012).
Beyin fırtınası: Beyin fırtınası yöntemi, eleştiri ve yargılama olmaksızın, bir konu üzerinde düşüncelerin yüksek sesle dile getirilmesi esasına dayanan, yaratıcı düşünceleri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan tekniklerden biri olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2005).	Kelime tanımlama Stratejisi: Bu stratejide öğrenci, okumaya devam ederken, metinden yola çıkarak bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulmaya çalışır. Bu stratejinin kullanılması öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirme açısından önemlidir (Susar, 2006).	Hikâye haritası: Hikâye haritası yöntemiyle çocuğun dikkati önemli detaylara çekilmektedir. Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmede, öğrencileri (dikkatlerini önemli unsurlar üzerinde yoğunlaştırmaya) yöneltmede, etkili katılımı sağlamada, bilgileri organize bir şekilde uzun süreli hafızaya yerleştirmede, ön bilgileri aktif hale getirmede, ileriye dönük tahminler yapmada ve metinler arası okumada oldukça etkilidir (Akyol, 1999).
Bağ kurma: Önceki bilgileriyle metinden edindikleri fikirler arasında benzerlikler-bağlar bulma stratejisidir(Doğan, 2002).	Duyuşsal imaj Oluşturma stratejisi: Metinde anlatılan olayları, beş duyudan yararlanarak görsellerle somutlaştırmayı hedefleyen stratejidir.	Zihinsel imaj oluşturma: Gerçek bir nesne veya durum olmaksızın zihinde yaratılan her türlü imaj zihinsel imaj oluşturma olarak adlandırılmaktadır. Zihinde yaratılan imajlar görme, işitme (ses), tat, dokunma, koklama gibi duyuları ve hisleri içerebilir (Paivio, 1986; Sadoski, 2001; Sadoski ve Paivio, 2001'den akt; Kocaarslan, 2015.)
Tahminde (Çıkarımda) bulunma: Okuma anlamada yapısal bir düşünce ve anlamı	Beyin fırtınası: Beyin fırtınası yöntemi, eleştiri ve yargılama olmaksızın, bir konu üzerinde düşüncelerin yüksek	Öykü tekerleği: Öykü tekerleği bir okuma görevi tamamlandıktan sonra okunanlara ilişkin önemli

yapılandırmak için kullanılan bilişsel bir süreçtir(Özenici, Kınıs ve Seçkin, 2011).	sesle dile getirilmesi esasına dayanan, yaratıcı düşünceleri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan tekniklerden biri olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2005).	kısımların zihinsel imajlarının görsel olarak özetlenmesini ve sunulmasını sağlayan bir tekniktir. Bu teknik öğrencilerin okudukları hikâyenin unsurlarını görselleştirmelerine yardımcı olmakta ve özetleme becerilerini geliştirmektedir (Kocaarslan, 2015).
Zihinsel imaj oluşturma: Gerçek bir nesne veya durum olmaksızın zihinde yaratılan her türlü imaj zihinsel imaj oluşturma olarak adlandırılmaktadır. Zihinde yaratılan imajlar görme, işitme (ses), tat, dokunma, koklama gibi duyuları ve hisleri içerebilir (Paivio, 1986; Sadoski, 2001; Sadoski ve Paivio, 2001). Akt: Kocaarslan,2015.	Video-görsellerden yararlanma: Konuya özgü gösterimler, kavramı somutlaştırmak için söz konusu kavrama özgü kullanılabilecek tüm gösterimleri içermektedir (Kula ve Bukova - Güzel, 2015).	Bağ kurma: Önceki bilgileriyle metinden edindikleri fikirler arasında benzerlikler-bağlar bulma stratejisidir (Doğan, 2002).
Dramatizasyon: Herhangi bir ders konusunun taklit veya rol yaparak canlandırılması tekniğidir. Bu teknik göz önünde somut olarak canlandırma özelliğinden dolayı konunun daha kolay anlaşılmasını sağlar. (Cemiloğlu, 2001, s.101.)		Duyuşsal imaj Oluşturma stratejisi: Metinde anlatılan olayları, beş duyardan yararlanarak görsellerle somutlaştırmayı hedefleyen stratejidir.
Video-görsellerden yararlanma: Konuya özgü gösterimler, kavramı somutlaştırmak için söz konusu kavrama özgü kullanılabilecek tüm gösterimleri içermektedir (Kula ve Bukova – Güzel, 2015).		Beyin fırtınası: Beyin fırtınası yöntemi, eleştiri ve yargılama olmaksızın, bir konu üzerinde düşüncelerin yüksek sesle dile getirilmesi esasına dayanan, yaratıcı düşünceleri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan tekniklerden biri olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2005).
		Öykü sıralama: Bu stratejilerde, öykü bölümleri karışık halde verilmekte ve bu karışık halde verilen öykü kısımlarının gerçekleşme durumuna göre sıralanması istenilmektedir.

		Öykü Sorularına cevap verme: Bu strateji metnin ana elementlerini ortaya çıkarmak ve bu elementler arasında ilişki kurmak; öğrencinin metne sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşmasını sağlamak amacıyla kullanan sorulardır (Ulu, Tertemiz ve Peker, 2016).
		Video-görsellerden yararlanma: Konuya özgü gösterimler, kavramı somutlaştırmak için söz konusu kavrama özgü kullanılabilecek tüm gösterimleri içermektedir (Kula ve Bukova-Güzel, 2015).

Birlikte öğretim programı oluşturulurken yararlanılan stratejiler

Asıl araştırma çalışmaları başlamadan önce; araştırmacı ile tez danışmanı tarafından, sınıfında okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencileri olan ilkokul düzeyi sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmadan (Akçamete ve Gökbulut, 2017) elde edilen bulgular; öğretmenlerin ve öğrencilerin, geliştirilebilecek bir birlikte öğretim programından, alan yazında belirtildiği gibi önemli kazanımlar elde edebileceğini ön gördürmüştür. Bu sebeplerle, 2016 - 2017 öğretim yılının bahar döneminde sözü edilen çalışma bulguları dikkate alınarak, örnek bir ‘birlikte öğretim programı’ hazırlanmış ve programın etkililiği, güçlü-zayıf noktaları bir ön uygulama aracılığı ile sınanmıştır.

Türkçe dersinde okuduğunu anlamayı geliştirme amaçlı oluşturulmuş olan ‘birlikte öğretim programı’nda kullanılacak okuma metinleri ile seçilmiş okuduğunu anlama stratejilerinin, deneklere uygunluğunun saptanması ve birlikte öğretim programının uygulanabilirliğini denemek için, asıl uygulamanın yürütüleceği okulun başka bir 2. sınıf şubesinde, 6 yıllık öğretmenliğinin toplam 3 yılını ikinci sınıf düzeyinde öğretmenlik yapmış ve sınıfında iki yıldır özel gereksinimli öğrencileri olan sınıf öğretmeni *Nesrin Hanım* ve okuduğunu anlama güçlüğü olan özel gereksinimli öğrencileri ile sınıftaki akranlarının aktif katılımıyla bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir.

3.8.1. Ön uygulama süreci

Uygulamanın başlamasından önce, okul yönetimi, seçilen sınıfın öğretmeni ve öğrenci verileri ile yüz yüze görüşmeler yaparak, ön uygulamanın amacı ve uygulama verilerinin nasıl kullanılacağı anlatılmış, izinlerine başvurulmuştur. Bu aşamalardan sonra, sınıf öğretmeni ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile ilgili ayrıntılı görüşmeler yapılarak, denek öğrenciler hakkında gerekli bilgiler ayrıntılı olarak toplamıştır. Sınıf düzeyine uygunluğu saptanan ve aralarında esas çalışmada da kullanılacak olan araştırma metnlerinin de bulunduğu metinler, uygulama planına göre sıralanmış ve dosyalanmıştır.

2016 - 2017 öğretim yılının bahar döneminde yürütülmüş olan ön uygulamaya, 1 ay boyunca uygulamaya ara verilmeden, haftada 1 gün 40 dk. ile başlanıp, sonrasında programın süresinin 40 dk. ile sınırlandırılmayacağı görülerek 80 dk. oturumlar halinde düzenlenmesine karar verilmiştir. Toplam 5 oturumda tamamlanmış olan ön uygulama sürecinde; Türkçe dersinde okuduğunu anlamayı geliştirme amaçlı oluşturulmuş olan ve esas uygulamada kullanılacak ‘birlikte öğretim programı’nda yer alan okuma metinleri ile seçilmiş okuduğunu anlama stratejileri, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni tarafından, okuduğunu anlama güçlüğü olan denek öğrenciler ve sınıf arkadaşlarına esas uygulamada yapılması planlandığı gibi, rol ve görev dağılımı ile uygulanmıştır. Öğrencilerin her uygulama sonunda, okuduğunu anlamayı değerlendiren metinlere ait sorulara vermiş oldukları doğru yanıt sayısı ‘Okuduğunu Anlama Becerileri İzlem Çizelgesi’ (Ek 8) ile hesaplanarak her oturum sonunda öğrencilerin elde etmiş olduğu sonuçlar bulunmuştur.

Titizlikle yürütülen ön uygulamanın sonucunda ayrıca; hem esas araştırma için hazırlanan ‘Birlikte Öğretim Programı’nın uygulaması için gerekli olan ideal süre, programın denek öğrenci düzeylerine uygunluğu, metinlerle birlikte kullanılacak stratejilerin uygunluğunun belirlenmesi, öğretmen gözüyle uygulamanın güçlü ve zayıf yanları, öğretmenlerin gereksinim duyacakları düşünülen alanlar, asıl uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili veriler hem de öğrencilerin birlikte öğretim programı özelinde, sınıfta iki öğretmenin aynı anda ders işlemlerinden elde ettikleri kazanımlar saptanmıştır.

3.8.1.1.1. Ön uygulamanın Sonuçları

Tablo 5.

Denekler ve Başlangıç Düzeyleri		1.Oturum/ 40dk. (Yalanın Sonu)	2.Oturum/ 80dk. (Temizlik Görevi)	3.Oturum/ 80dk. (Oyun Kartları)	4.Oturum/ 80dk. (Kardeş Sevgisi)	5.Oturum/ 80dk. (Dağınık Oda)
Mert	% 40	%40	%40	%50	%60	%80
Cem	% 40	%50	%60	%50	%70	%70
Yalçın	% 50	%50	%70	%80	%90	%90

Ön uygulama sonuçları

İşleniş ve program detaylarının yansıtıldığı tablodan da anlaşılabileceği gibi, yapılan ön uygulamanın sonuçları; araştırma sürecinde uygulanan birlikte öğretim programının, denek öğrencilerin okuma ve anlama beceri düzeylerinin artışında etkili olduğunu göstermektedir.

Uygulamalar hakkında görüşlerine başvuru alan her iki öğretmenin de hem program hem de birlikte öğretim yaklaşımının sınıflarında uygulanabilirliği hakkında verdikleri olumlu geribildirimler ve programın sınıf seviyesine uygun olduğu ve sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin birlikte öğretim uygulamalarını gerçekleştirebildiğini yansıtmaları bakımından önem taşımaktadır.

Yapılan ön uygulamanın sonuçları, uygulamalar sırasında metinlerle birlikte kullanılması düşünülen stratejilerin işlenişinin, planlanandan uzun bir zaman aldığı ve dersin bir ders saati (40 dk.) içerisinde tamamlanamadığını, ilave bir ders saatine daha ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Bu sebeple, ders süresinin 80dk.'ya çıkarılmasının verimi artırabileceği ön görülmüştür.

Ön uygulama süresince elde ettikleri deneyimler yoluyla öğretmenler esas uygulamanın birlikte öğretim uygulamalarının planlama aşamasında zaman kaybı sorunu yaşamamak için görevlerini daha net sınırlarla belirleyip, bu görevleri yerine getirmede yaşanabilecek olası aksaklıkların önlenmesi için, zaman yönetimine uyulması konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, esas uygulamada iki öğretmenin aynı anda sınıfta bulunmasının öğrenciler tarafından kabulünü sağlamak ve etkili bir sınıf yönetimi sağlayabilmek için; rol dağılımlarını, sınıfta bir öğretmenin aktif olduğu sırada, yardımcı rolde olanın sınıf yönetimini

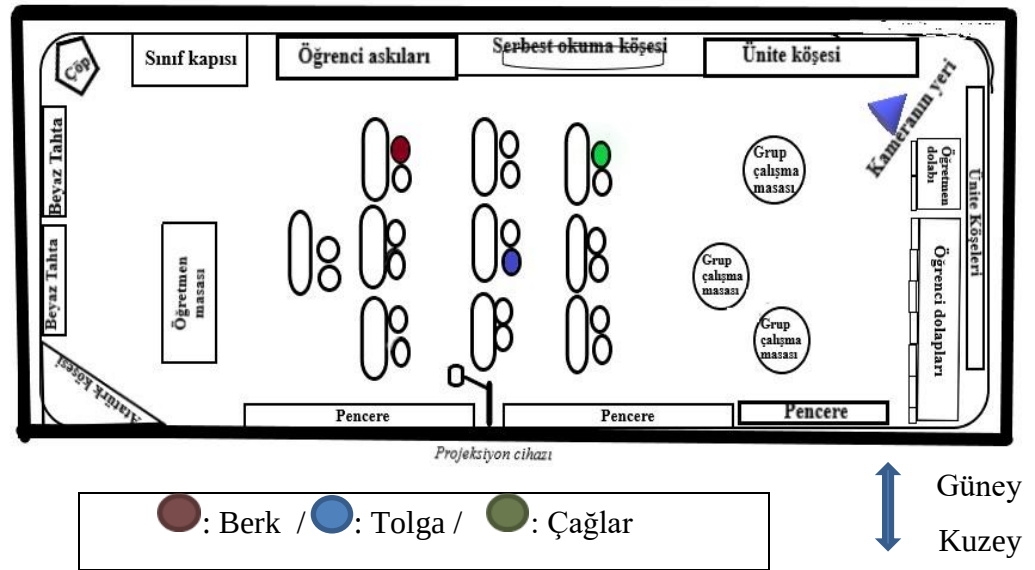
ve ders akışını etkileyecek olası durumlara müdahale etmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlemeyi de öngörmüşlerdir.

3.9. Uygulama Verilerinin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması uygulama öncesinde başlamış ve uygulamanın bitiminde de devam etmiştir. Araştırmacı, 19.10.2017 tarihinde KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırmayı gerçekleştirmek için gerekli resmi izin aldıktan sonra, veri toplama süreci Ekim 2017-Ocak 2018 tarihleri arasında uygulamalar yapılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce, denek öğrencilerin okuma hızları, kelime tanıma yüzdelikleri, okudukları bir metnin sorularına verdikleri doğru cevap yüzdeleri, bireysel öğrenme ihtiyaçları ve performansları belirlenerek, Türkçe dersinde okuduğunu anlamayı geliştirme amaçlı BEP oluşturulmuş, bu bilgiler ışığında da, oluşturulacak programda kullanılacak okuma metinlerinin ve okuduğunu anlama stratejilerinin, deneklere uygunluğunun saptanması yapılmıştır.

3.10. Uygulama Ortamı

Araştırma sürecinde birlikte planlama ve değerlendirme çalışmaları, araştırmanın sürdürüldüğü okulun kaynak odasında, haftada 3 - 4 ders saati boyunca yapılırken, yürütülen tüm uygulamalar ise; deneklerin devam ettiği okulda, kendi sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Aşağıda detayları verilen krokide, (Şekil 6) birlikte öğretim programına dair uygulamaların yürütüldüğü sınıfa ait özellikler yansıtılmaktadır.



Krokide belirtilmekte olduğu gibi; sınıfın giriş kapısından girildiğinde Kuzey yönde (sınıf kapısının tersi istikamette) orta büyüklükte ve üzerinde Atatürk resimlerinin bulunduğu bir Atatürk köşesi panosu ile onun hemen yan tarafında üç tane oldukça büyük ve aydınlık sağlayan pencere yer almaktadır. Kapıyla aynı hizada, pencereden 3 metre önde öğretmen masası yer almaktadır. Ayrıca öğretmen masasının arka köşesinde (öğrencilerin oturma alanlarının karşısında) iki tane büyük beyaz yazı tahtası duvara monteli olarak yer almaktadır. Birinci yazı tahtasının karşı tarafında kalacak şekilde, birinci ile ikinci pencere arasında kalan duvarının üzerinden inen bir aparat yardımıyla, sınıfın projeksiyon aleti konumlandırılmıştır. Öğrenci sıraları; bir sıra en önde olmak üzere, üç sıra birbirine yan yana ve sıra aralıkları öğrencilerin rahatlıkla yerlerinden kalkabilecekleri şekilde düzenlenmiş 3 grup halinde konumlandırılmıştır. Sınıfın giriş kapısının solunda; duvarda asılı öğrenci askıları, yer minderlerinin olduğu serbest okuma köşesi ve ünite köşesi yer almaktadır. Sınıfın arka kısmında (çocukların oturma alanlarının arkasında), boş zaman değerlendirme ve grup çalışması yapma amaçlı kullanılan (aynı anda 4 çocuğun oturabileceği) 3 tane yuvarlak öğrenci masası bulunmakta, masaların tam arkasında (sınıfın en arka duvarında) ise, yerden yaklaşık 1.5 metre yükseklikte, boydan boya duvara monteli olarak duran, her çocuğun kendi eşyalarını muhafaza edebileceği kapaklı küçük bir raflardan oluşan toplam 20 küçük dolaplı, iki katlı bir sınıf dolabı ile onun hemen yanında hem öğretmen hem de materyal dolabı olarak kullanılan başka bir dolap bulunmaktadır. Dolapların arkasında ise, duvara monteli olarak büyük bir ünite köşesi yer almaktadır. Uygulama yapılan sınıfın teknik donanımı ve alt yapı düzenlemesi, projeleri seçilmiş okullara sağlanan Avrupa Birliği Kakındırma Destek Projesi ile yapılandırılmıştır.

3.11. Uygulama (Deney) Süreci:

Uygulama süreci boyunca Türkçe derslerinde haftada bir gün 80 dakikalık oturumlarla uygulanmış olan, okuduğunu anlamayı geliştirici birlikte öğretim programı, her iki öğretmenin aktif katılımı ile hazırlanmış günlük ders planları dikkate alınarak yürütülmüştür. Türkçe dersi için hazırlanan birlikte öğretim planlarında; uygulama yapılacak ders, metin adı, dersin amaçları, anahtar kelimeler, kullanılacak okuduğunu anlama stratejileri ve sıraları, materyaller, yapılacak uyarlamalar, dersten sorumlu öğretmenler ve görevleri, rol değişim zamanları ile şekilleri ile dersin işleniş ve verilecek ödevlere ilişkin detaylı bilgiler yer almaktadır. Bir deney süreci oturumu (ders işleniş örneği) ekte (Ek 10) verilmiştir.

Birlikte öğretim uygulamalarının planlama ve değerlendirme toplantıları, ilgili ders oturumu öncesinde her Pazartesi günü öğleden sonra, uygulamanın yapıldığı okulun kaynak odasında gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda öğretmenler, her oturumda o derste işlenecek olan metni okuyup, o metinle ilgili kullanılabilecek okuma öncesi okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin neler olduğunu gözden geçirmişler ve bu stratejilerin, hedef öğrencilerin bireysel özellikleri ve öğrenme gereksinimlerini karşılamaya uygun olup olmadıklarını saptadıktan sonra ise, bu stratejileri uygulama sırasında ne zaman ve ne şekilde devreye sokabilecekleri, stratejilerin uygulanması sırasında metinde verilen mesajları desteklemek için hangi destekleyici teknolojiyi nasıl kullanacaklarını belirlemişler, görev dağılımı ve rol değişim sıraları ile şekillerini saptadıktan sonra, çalışma yapraklarının özellikleri ile kimin hangi çalışma yaprağını hazırlayacakları konusunda sözleşmişlerdir. Hazırlık toplantıları, Çarşambaları da devam etmiş, Çarşamba gün son ders saatinde ise, hazırlanan çalışma yapraklarının programın amaçlarına uygunluğu ile bulunan materyallerin metinde verilmek istene mesajla uyumluluğu kontrol edilerek, çalışma yaprakları, materyaller ve birlikte öğretim yapılacak ders planı elektronik posta yoluyla tez danışmanlarının onayına sunulmuş, düzenleme gerektiği düşünülen yerler gelen geribildirimden sonra tamamlanmıştır.

Dersin uygulamaları ise, Cuma günleri ilk iki derste (40 x 2 dk.) birlikte öğretim yapılan sınıfta tamamlanmıştır. Uygulamalar sırasında sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni, önceden üzerinde anlaştıkları program çerçevesinde kendi rol ve sorumluluklarını gerçekleştirmişler, sınıf öğretmenin aktif öğretim rolü aldığı durumlarda özel eğitim öğretmeni, tersi durumlarda ise sınıf öğretmeni yardımcı rol üstlenmiş ve öğretmenlerden birisi ders anlatımı yaparken, yardımcı rolde olan ise sıraların arasında sessizce dolaşarak, özel gereksinimli hedef öğrencilere ve ihtiyaç duyan diğer öğrencilere yardımda bulunmuştur. Yardımcı rolde olan öğretmen ayrıca, aktif sunum yapan öğretmen tarafından ihtiyaç duyulan projeksiyonun gösterim için ayarlaması, video gösterimini hazırlama, klasik müzik açma, çalışma yaprağı dağıtma görevleri ile ani gelişecek ve sınıf yönetimini/ders akışını etkileyebilecek olan (sınıf kapısının çalınması, öğrencilerden gelen tuvalete gitme kalem açma gibi ihtiyaçlar, öğrenci kavgası gibi) çeşitli durumlar karşısında ilk müdahaleyi yaparak, dersin akışının ve sunum yapan öğretmen ile sınıftaki öğrencilerin dikkatlerinin bozulmasını önlemede katkıda bulunmuştur.

Dersin değerlendirme toplantıları ise, pazartesi gün son iki ders saatinde okulun kaynak odasında sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin, çocukların çalışma sayfalarını

incelemesi ve kaydedilmesi, işlenen önceki dersin videoda izlenerek uygulamanın eksik-gereksiz veya düzeltilmesi gereken kısımlarının tartışılması yoluyla yapılmıştır.

Bir sonraki oturum işlenecek olan metinde; önceki uygulama sırasında yanlış veya hatalı yapılmış olduğu konusunda uzlaşılan noktalara dikkat ederek hazırlıklar, öğleden sonra periyodunda, uygulamaların yürütüldüğü okulun kaynak odasında sürdürülmüştür. Hazırlık ve planlama çalışmaları sonucu oluşturulan ve tüm uygulama oturumlarında (hafta hafta) metne göre kullanılmış olan yöntem teknik ve stratejileri toplu olarak yansıtan tablo (Ek11) ekte verilmiştir

3.12. Uygulama Verilerini Toplama

Araştırmanın uygulama süreci; başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama ve izleme oturumları verilerinin toplanması ile gerçekleştirilmiştir. Söz konusu bu süreçlerin tümünde uygulama verileri, video kamera kayıtlarıyla kaydedilmiştir. Uygulamalar başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama ve izleme oturumları yaklaşık olarak 80 (40 x 2) dakika süren oturumlar olarak haftada bir gün yapılmıştır. Süreç sonunda toplam 14 birlikte öğretim programı oturumu elde edilmiştir. Tüm uygulama süreci boyunca kullanılan metinlere ait okuduğunu anlama soruları denek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimi izlemek için veri toplama araçları olarak “*Okuduğunu Anlama İzlem Çizelgesi*” (Ek 8) kullanılmıştır. Bu araçlarla elde edilen veriler, kayıt altına alınmıştır. Başlama düzeyi verilerinin ve uygulama verilerinin toplanmasında kullanılan veri kayıt formları aynı zamanda, araştırmanın izleme verilerinin toplanması sırasında da kullanılmıştır.

İzleme düzeyi verilerini toplamak amacıyla, oturumlara on gün ve ardından da üç hafta ara verilmiş, aralardan sonra ise, okuduğunu anlama becerisindeki değişim “*Okuduğunu Anlama İzlem Çizelgesi*” (Ek 8) aracılığı ile öğretmenlerin ikisi tarafından izlenerek, veri kayıt formlarına kaydedilmiştir. Birlikte öğretim uygulamaları sürdüren öğretmenler tarafından izlenerek veri kayıt formlarına kaydedilen verilerden, her bir deneğin program boyunca elde ettikleri doğru beceri yüzdeleri saptanmıştır. Doğru beceri yüzdeleri hesaplanırken; deneklerin veri kayıt formlarında yer alan becerilerden doğru yaptıkları beceri sayısının toplam beceri sayısına bölünmesi yolu izlenmiştir. Öğrencilerin üçünün de okuduğunu anlama becerilerindeki ilerlemeleri toplu olarak “*Okuduğunu Anlama Becerileri Toplu Sonuç Çizelgesine*” (Ek 12) işlenmiştir.

Öğretmenlerin birlikte öğretim yaklaşımından elde ettikleri kazanımlara ait veriler ise, bu amaçla geliştirilmiş nitel veri toplama araçları aracılığı ile toplanmıştır. Nitel özellik taşıyan

veriler, nitel çözümleme yöntemleri ile işlenmiş, öğretmenlerin Türkçe dersi özelindeki birlikte öğretim becerilerinde oluşan değişim ise, İnformal bir ölçme aracı olan “*Birlikte Öğretim Becerileri Değerlendirme Formu*” (Ek 18) kullanılarak Türkçe öğretimi alanında bir Yrd. Doç. Dr. olan bağımsız bir gözlemci tarafından puanlanarak değerlendirilmiştir.

3.13. Verilerin Analizi

Araştırmanın öğretmenlerinden nicel veriler elde etmek için tek denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmış, öğrenci deneklerinden nicel veriler elde etmek için ise, tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modelinden yararlanılmıştır. Her iki katılımcı grubundan aynı zamanda, sosyal geçerlilik verisi olarak da nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz şekli ve işlem detayları, aşağıda açıklanmıştır.

- **Nicel (Tek Denekli Araştırma Desenleriyle elde edilmiş) verilerin analizi**

Tek denekli araştırma yöntemlerinde verilerin analizi grafiksel olarak yapılmaktadır. Grafiksel analizlerde, grafiğin y eksenine (düşey eksen) bağımlı değişken değerleri (Örneğin; davranışın sayısı, oluşum oranı, oluşum yüzdesi gibi), x eksenine de (yatay eksen) zaman boyutu (oturumlar) yerleştirilerek eğitim süreci içinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında işlevsel bir ilişki olup olmadığına bakılmaktadır.

Gözlem oturumları; ders saati, gün, hafta gibi değişik zaman birimlerini ifade edebilir. Grafik üzerinde yer alan veri noktaları, yatay ve düşey eksenlerdeki işaretlerinin uzantılarının kesişim noktalarıdır. Her bir veri noktası, verilerin hangi gözlem oturumlarında toplandığını ve hangi bağımlı değişken değerine karşılık geldiğini göstermektedir. Buna göre; grafik üzerinde yatay eksene dik çizilen çizgiler, araştırmanın evrelerini temsil etmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Tek denekli araştırma desenlerinden ‘AB deseni’ne göre çizilen grafiklerde;

Başlama düzeyi ile uygulama düzeyi evrelerine ait verileri yer almaktadır. Çalışmanın uygulama süreci sonunda elde edilen grafiklerde başlama düzeyi ile uygulama düzeyi izleme evreleri yer almakta, çalışmanın uygulama süreci sonunda elde edilen grafiklerde bulunan veri noktalarının oluşturduğu evrelere bakılarak grafik yorumlanmaktadır. AB desenine göre çizilen grafiklerde, başlama düzeyi eğrisi ile öğretim sonundaki düzeyi gösteren eğri arasındaki dikey uzaklık ne kadar fazlaysa, kullanılan yöntemin o denli etkili olduğu ki eğri

arasındaki dikey uzaklık ne kadar az ya da birbirinin aynı doğrultusunda ise kullanılan yöntemin o denli etkisiz olduğu kabul edilir (Sarı, 2015).

Tek denekli araştırma desenlerinden ‘Denekler arası çoklu yoklama deseni’ne göre çizilen grafiklerde;

Başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme evreleri yer almaktadır. Çalışmanın uygulama süreci sonunda elde edilen grafiklerde bulunan başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme evreleri üzerinde veri noktalarının oluşturduğu evrelere bakılarak denek öğrencilerin her birisinin grafiği ayrı ayrı yorumlanmıştır. Çoklu yoklama modeline göre çizilen grafiklerde; veri noktalarının oluşturduğu evrelere bakılarak grafik yorumlanmakta, veri noktalarının grafik üzerindeki iniş-çıkışlarının azlığı, yapılan araştırmanın kararlılığının güçlü olduğunu işaret etmektedir.

- **Nitel verilerin analizi**

Araştırmanın sosyal geçerlik boyutunu oluşturan ve öğretmenler ile öğrencilerden elde edilmiş olan nitel veriler, nitel veri çözümleme yöntemlerinden ‘*Betimsel Çözümleme Yöntemi*’ ile analiz edilmiştir.

Buna göre, *öğretmenlerin* her öğretim oturumu sonunda ‘*Birlikte Öğretim Modeline Dayalı Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu*’nda (Ek13) yer alan açık uçlu soru maddelerine verdikleri cevaplar ile uygulama öncesi- sonrası yapılandırılmamış görüşmelerden elde edilen video kamera kayıtları temelinde öğretmenlerin verdikleri görüşlerden yola çıkarak kodlar belirlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen verilere, nitel veri analizlerinden betimsel çözümleme analizi uygulanmış, öğretmenlerin görüşlerine doğrudan alıntılar yoluyla yer verilerek, bulgular tablolaştırılmıştır.

Tabloların altındaysa, katılımcıların kendi cümleleri değiştirilmeden tırnak içerisinde ve italik olarak aynen sunulmuştur.

Öğrencilerin her öğretim oturumu sonunda ‘*Birlikte Öğretim Uygulamaları Hakkında (Denek / Diğer) Öğrenci Görüşleri Formları*’nda (Ek14, Ek 15) yer alan soru maddelerine, işaretleme yoluyla verdikleri cevaplardan elde edilen video kamera kayıtları temelinde, öğrenci bulguları da öğretmenlere yapıldığı gibi tablolaştırılmıştır. Tablolaştırma sırasında dikkat edilen detaylar, ilgili bölümde ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Araştırmanın tüm deneklerine ait grafiklerin ve sosyal geçerlik verilerinin analizlerle yorumlanmasıyla elde edilen sonuçlar, araştırmanın ‘Bulgular’ kısmında detayları ile verilmiştir.

3.14. Uygulama Geçerlik-Güvenirliliği

- *Güvenirlilik Analizleri:*

Güvenirlilik bir değerin bağımsız ölçümler sonucunda kararlılık göstermesidir. Güvenirliliğin belirlenmesi için; bağımlı değişkene ilişkin güvenirlilik (gözlemciler arası güvenirlilik) analizi ve bağımsız değişkene ilişkin güvenirlilik (uygulama güvenirliliği) analizi kullanılmaktadır.

Yapılan bu araştırmada, güvenirlilik verileri olarak; (a) bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik ve (b) bağımsız değişkene ilişkin güvenirlilik uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik verileri özel eğitim alanında uzman olan iki kişi tarafından, birlikte öğretim programlarına dair uygulamaların başlama, öğretim ve izleme oturumlarının video kamera kayıtlarının birbirlerinden bağımsız olarak izlenip, verilerin değerlendirmesi ile elde edilmiştir.

- *Bağımlı değişken Analizi(gözlemciler arası güvenirlilik):*

Bağımlı değişkene ilişkin yapılan güvenirlilik analizlerinden birisi olan gözlemciler arası güvenirlilik, hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız, ancak eş zamanlı olarak yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır (Kırcaali – İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali – İftar, 2001).

Gözlemciler arası güvenirlilik genellikle, $[(\text{görüş birliği}) / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmaktadır. Güvenirlilik hesaplamalarında, gözlemciler arası güvenirlilik katsayısının %90 ve üstü olmasının ideal güvenirlilik katsayısı olduğu belirtilmekteyken, gözlemciler arası güvenirlilik katsayısının %80 olması da yeterli kabul edilmektedir (Kırcaali – İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali – İftar, 2001).

Tüm denekler için ayrı ayrı belirlenmiş olan gözlemciler arası güvenirlilik verileri, aşağıdaki gibidir:

- Öğrenci denekler için belirlenmiş gözlemciler arası güvenirlilik analizi sonuçları:

(Görüş Ayrılığı – Görüş birliği)		Güvenirlilik ortalaması
Denek 1	(% 0- % 100)	% 100
Denek 2	(% 0- % 100)	% 100
Denek 3	(% 5 % 95)	% 95

- Öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamaları (birlikte planlama uygulama ve değerlendirme sırasındaki uyumları) için belirlenmiş gözlemciler arası güvenirlilik analizi sonuçları:

Yapılan analizler sonucunda, araştırma sırasında gerçekleştirilen birlikte öğretimin öğretmenlerce uyumlu bir şekilde sürdürülmesi ile ilgili güvenilirlik analizi sonuçlarının % 95 oranında olduğu belirlenmiştir.

- *Bağımsız değişkene ilişkin güvenilirlik (uygulama güvenilirliği) analizi:*

Uygulama güvenilirliği, araştırmacının yapmış olduğu tüm uygulamaların, hazırlanan öğretim programı amaçlarına uygun olarak gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin değerlendirmesi amacıyla yapılan güvenilirlik hesaplaması türüdür (Kırcaali – İftar ve Tekin, 1997; Cora - İnce, 2007; Avcıoğlu, 2012). Uygulama güvenilirliği ile bağımsız değişkenin ön görüldüğü şekilde uygulanıp uygulanmadığı kontrol etmek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın öğrenci deneklerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, Türkçe derslerinde uygulanan ‘birlikte öğretim programının’ her iki öğretmen tarafından güvenilir biçimde kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için, video kamera kayıtlarıyla toplanan uygulama verileri üzerinde uygulama güvenilirliği analizi yapılmıştır. Söz konusu analizde elde edilen bulgular, bağımsız bir gözlemci tarafından, bütün uygulama sürecine ilişkin (14 kayıt) kayıtlar arasından tesadüfi olarak seçilmiş ve tüm uygulamanın %30’una denk gelen oranda (5 kayıt) kayıt izlenerek, kontrol listesinde belirtilen hususlar özelinde değerlendirilmesi yoluyla yapılmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri, aşağıdaki gibidir:

Uygulama güvenilirliği analizi verilerinin sonuçları (Ek 20), birlikte öğretim planlarının denek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme amacıyla uygulanışında %100 güvenilir olduğunu ve hazırlanan öğretim planının planlanan şekliyle uygulandığını belirtmektedir.

BÖLÜM IV

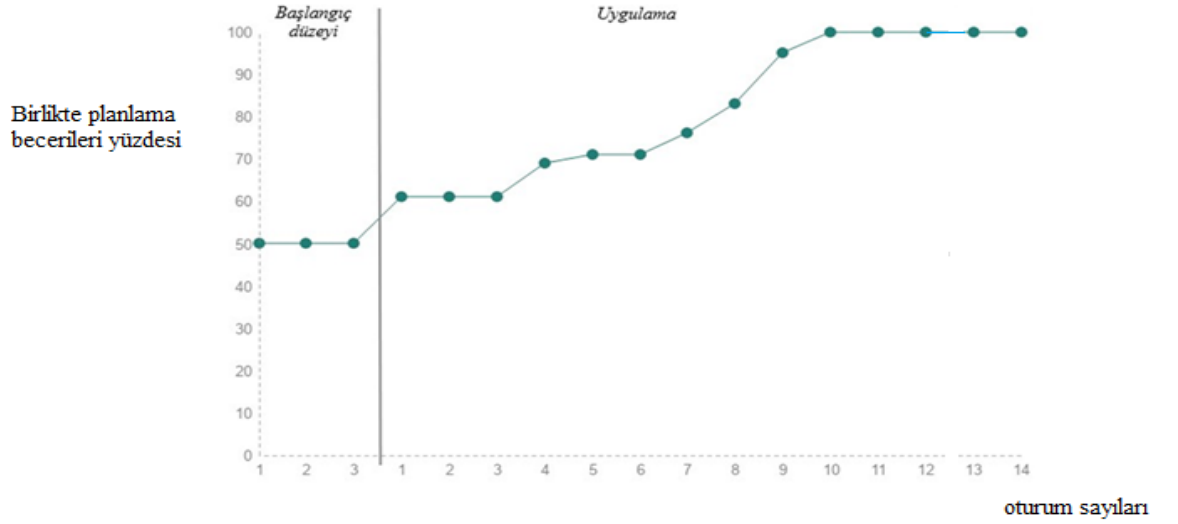
BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, birlikte öğretim uygulamaları yürüten sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeninin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlı birlikte yapmış oldukları planlama, uygulama ve değerlendirmelerdeki değişimler, özel gereksinimli öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimleri ve her iki öğretmenin de birlikte öğretim programındaki uygulamalar hakkındaki görüşlerinden elde edilen nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular yansıtılmıştır.

1. Araştırmanın Etkililik Bulguları:

1.1. Birlikte Öğretim Yaklaşımına Dayalı Öğretim Programının Planlama Boyutu ile İlgili Etkililik Bulguları:

Sınıf ve özel eğitim öğretmeninin, birlikte öğretim yaklaşımına dayalı okuduğunu anlama becerisi geliştirme programının oluşturulması kısmını kapsayan '*birlikte planlama*' boyutuna ait verileri, aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Grafik 1. Birlikte öğretim yaklaşımına dayalı öğretim programının planlama boyutu ile ilgili grafik

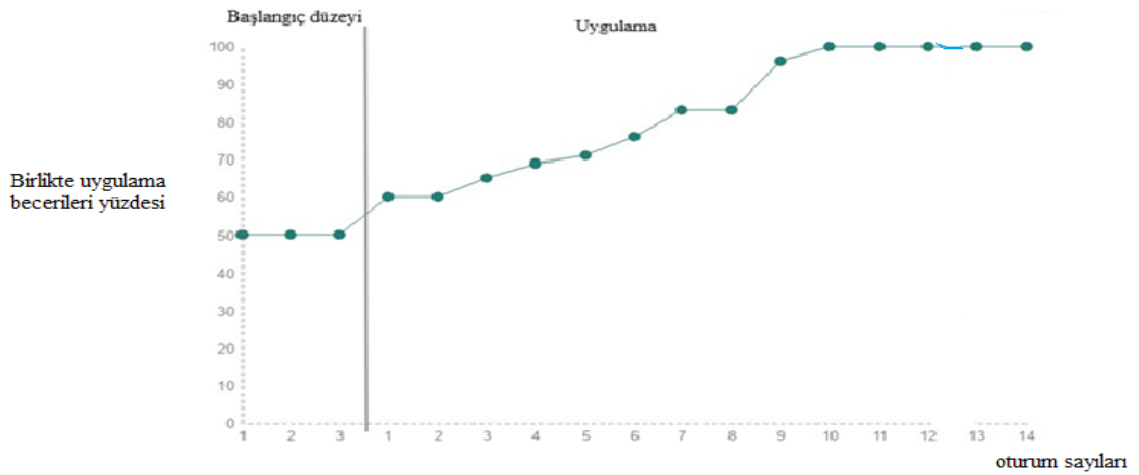
Grafik-1' de yansıtıldığı gibi, sınıf ve özel eğitim öğretmeninin, birlikte öğretim yaklaşımına dayalı okuduğunu anlama becerisi geliştirme programının, birlikte hazırlanma ve

planlama boyutunda öğretmenlerin, Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirme için yapmış oldukları ders planlama ve hazırlık süreci ile ilgili başlama düzeyi verilerinin % 50 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Birinci hazırlık ve planlama oturumu sonunda öğretmenlerin birlikte planlama becerilerini %61 düzeyinde yerine getirmeye başladıkları ve bu durumu üçüncü oturumun sonuna kadar sürdürdükleri, dördüncü hazırlık ve planlama oturumu sonunda ise, %69 düzeyine yükselttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin beşinci ile altıncı hazırlık ve planlama oturumları sonrasında, programın bu boyutunu %76 düzeyinde gerçekleştirdiği, birlikte hazırlık ve planlama boyutunun sekizinci oturum sonu ölçümünde ise ilgili boyutu, % 83 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. Dokuzuncu oturumda %95 oranına ilerlemiş olan birlikte planlama ve hazırlık becerilerinin, onuncu, on birinci ve on ikinci öğretim oturumları sonunda ise, % 100 ölçütünü karşılamakta olduğu görülmektedir.

1.2. Birlikte Öğretim Yaklaşımına Dayalı Öğretim Programının Birlikte Uygulama Boyutu ile İlgili Etkililik Bulguları:

Sınıf ve özel eğitim öğretmeninin, birlikte öğretim yaklaşımına dayalı okuduğunu anlama becerisi geliştirme programının uygulanması/öğretilmesi kısmını kapsayan ‘birlikte uygulama’ boyutuna ait verileri, aşağıdaki grafikte verilmiştir.



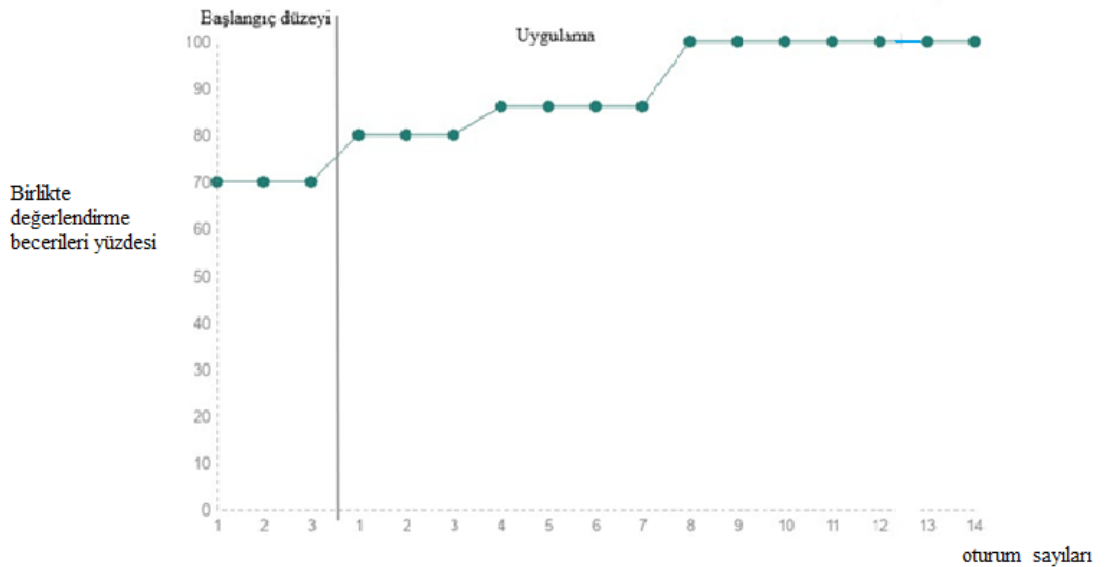
Grafik 2. Birlikte öğretim yaklaşımına dayalı öğretim programının birlikte uygulama boyutu ile ilgili grafik

Grafik-2’den anlaşılacağı gibi; öğretmenlerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirme için, birlikte yapmış oldukları ders planlarına uygun uygulamalara dair başlama düzeyi verilerinin %50 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Birinci oturum sonunda öğretmenlerin birlikte uygulama becerilerini %60 düzeyinde yerine getirdikleri ve bu durumu ikinci oturumun sonuna kadar sürdürdükleri, üçüncü oturumda bu becerileri %65 e ve dördüncü uygulama oturumu sonunda ise, %69 düzeyine yükselttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin beşinci oturum sonunda bu becerileri % 71, altıncı birlikte uygulama oturumları sonrasında, %76 düzeyinde gerçekleştirdiği, birlikte uygulama becerilerini yedinci ve sekizinci oturum sonu %83 düzeyinde yerine getirdikleri görülmektedir. Dokuzuncu oturum sonunda %96 oranına ilerlemiş olan birlikte uygulama becerilerinin, 10., 11. ve 12. öğretim oturumları sonunda ise, %100 ölçütünü karşılamakta olduğu görülmektedir.

1.3. Birlikte Öğretim Yaklaşımına Dayalı Öğretim Programının Birlikte Değerlendirme Boyutu İlgili Etkililik Bulguları:

Sınıf ve özel eğitim öğretmeninin, birlikte öğretim yaklaşımına dayalı okuduğunu anlama becerisi geliştirme programının değerlendirilmesi kısmını kapsayan ‘birlikte değerlendirme’ boyutuna ait verileri, aşağıdaki grafikte verilmiştir.



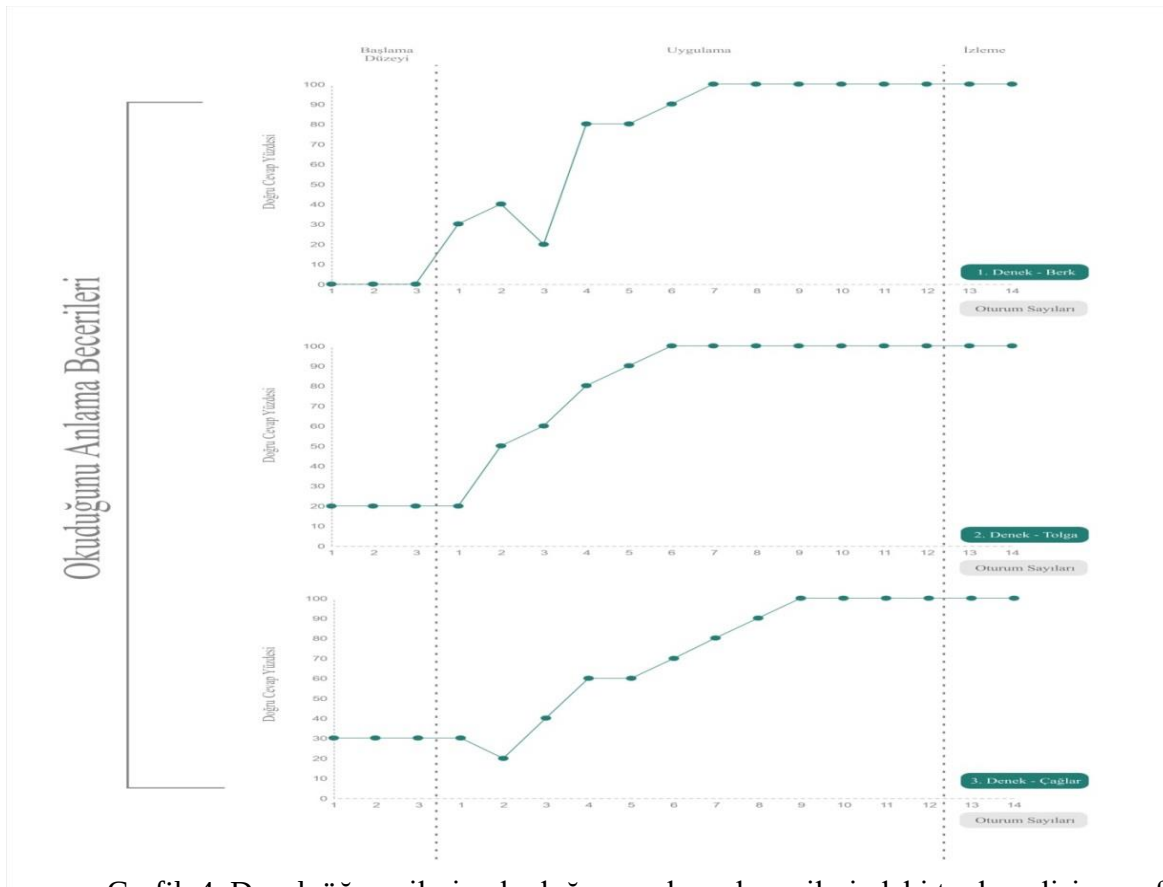
Grafik 3: Birlikte öğretim yaklaşımına dayalı öğretim programının birlikte değerlendirme boyutu ilgili grafik

Grafik-3'te belirtildiği üzere; öğretmenlerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini birlikte değerlendirme becerilerine dair başlama düzeyi verilerinin %70 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Birinci oturumdan üçüncü oturum sonuna kadar öğretmenlerin birlikte değerlendirme becerilerini %80 düzeyinde yerine getirdikleri görülmektedir. Bu beceriler, dördüncü oturum ile yedinci oturum arasında da artış göstererek, %86 düzeyinde gerçekleşmeye başlamış ve sekizinci oturumdan itibaren %100 seviyesine ulaşmıştır.

1.4. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimine Dair Etkililik Bulguları

Aşağıdaki grafikte, birlikte öğretim yaklaşımıyla sunulan okuduğunu anlama geliştirme programının, denek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimine olan etkileri toplu olarak Grafik 4'te yansıtılmıştır.

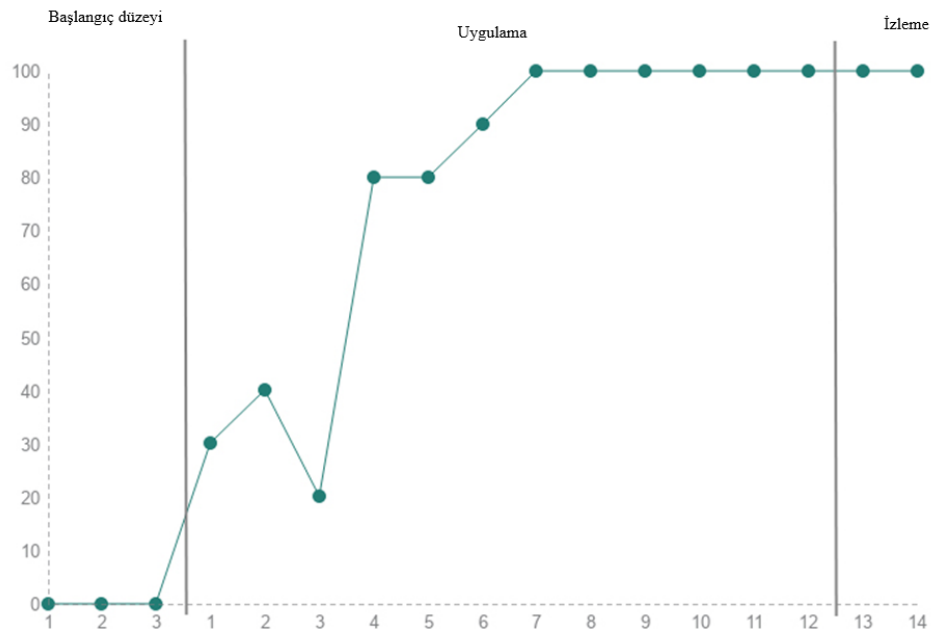


Grafik 4. Denek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki toplu gelişim grafiği

Grafik-4'ten anlaşılabileceği gibi, birlikte öğretim yaklaşımlarından ‘bir öğretmen bir yardımcı’ modeliyle sunuşan okuduğunun anlama geliştirme programından denekler birbirinden farklı ama birbirlerine yakın bir performans sergilemişlerdir. Tablodaki bulgulardan yola çıkılarak, deneklerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine genel bir açıklama yapılabilir olursa; Tüm deneklerin ‘bir öğretmen bir yardımcı’ modeliyle sunuşan okuduğunun anlama geliştirme programından % 100 oranında kazanımla tamamladığı görülmektedir. Tablodaki grafiğe göre, 2. Denek Tolga'nın %100 doğru cevap seviyesine ilk önce (6. oturum) eriştiği, onun ardından ise, 1. denek Berk'in geldiği (7. oturum), 3. Denek olan Çağlar'ın ise %100 doğru cevap oranına en son (10. oturum) ulaştığı görülmektedir. Yukarıda tek bir grafik olarak verilen Grafik-4'ün denekler açısından tek tek gösterilmesinin, deneklerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişim düzeylerinin daha iyi ve ayrıntılı olarak izlenip, anlaşılabilmesinde etkili olabileceği ön görülmüştür. Buna göre, deneklerin gelişim düzeylerini ayrı ayrı yansıtan grafikler, aşağıdaki gibidir.

1.4.1. Denek Berk'e ilişkin bulgular

Aşağıdaki grafikte, araştırmanın 1. Deneği olan Berk'in birlikte öğretim yaklaşımı ile sürdürülen okuduğunu anlama geliştirme programında 14 hafta boyunca elde etmiş olduğu sonuçlar aktarılmıştır.



Grafik 5. Birinci denek Berk'in okuduğunu anlama becerilerindeki ilerlemeye ilişkin grafik

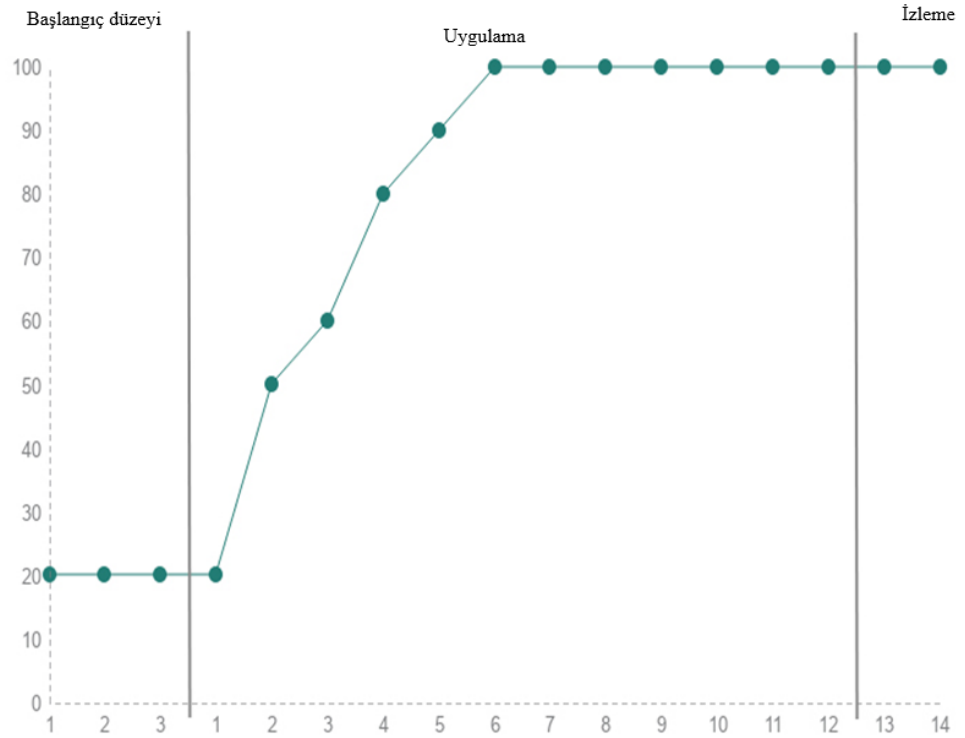
Grafik-5'teki veriler göz önüne alındığı zaman;

Birinci denek olan Berk'e ait grafik incelendiği zaman; öğrencinin, Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi ile ilgili başlama düzeyi verilerinin % 0 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Birinci öğretim oturumu sonucunda, okuduğunu anlama becerilerini %30 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. İkinci öğretim oturumu sonucunda, okuduğunu anlama becerilerini %40 düzeyinde yerine getirdiği görülürken, üçüncü öğretim oturumu sonunda ise ilgili beceride, %20 düzeyine gerilediği görülmektedir. Fakat öğrencinin dördüncü ve beşinci öğretim oturumlarında farkı kapatarak, okuduğunu anlama becerilerini ölçen metin ile ilgili sorulara % 80 düzeyinde doğru yanıt verdiği gözlemlenmektedir. Altıncı öğretim oturumunda okuduğunu anlama becerilerini %90 düzeyinde yerine getirdiği görülen Berk'in, yedinci öğretim oturumunda, ilgili beceriyi %100 oranında doğru olarak yapmaya başladığı görülmektedir.

1.4.2. Denek Tolga'ya ilişkin bulgular

Aşağıdaki grafikte, araştırmanın 2. Deneği olan Tolga'nın birlikte öğretim yaklaşımı ile sürdürülen okuduğunu anlama geliştirme programında 14 hafta boyunca elde etmiş olduğu sonuçlar aktarılmıştır.



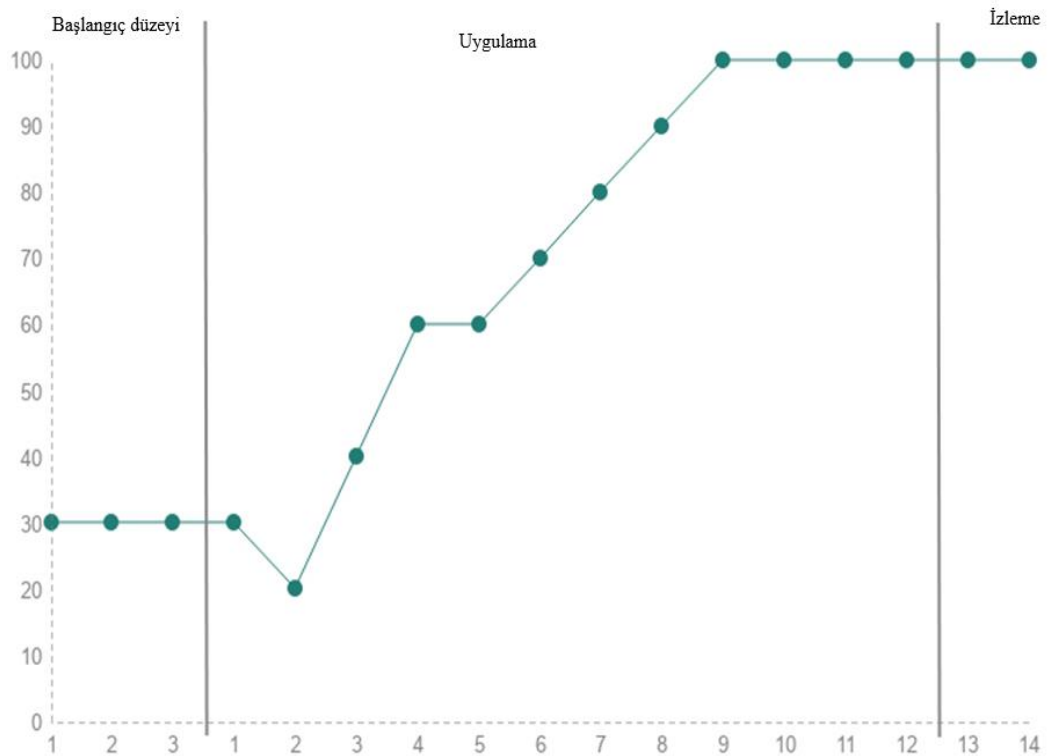
Grafik 6. İkinci denek Tolga'nın okuduğunu anlama becerilerindeki ilerlemeye ilişkin grafik

Araştırmanın ikinci öğrencisi olan Tolga'ya ait grafik incelendiği zaman; öğrencinin, Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi ile ilgili başlama düzeyi verilerinin % 20 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencinin birinci öğretim oturumu sonunda, okuduğunu anlama becerilerini yine % 20 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. İkinci öğretim oturumu sonunda, okuduğunu anlama becerilerini % 50 düzeyine yükselttiği görülürken, bu becerinin, üçüncü öğretim oturumu sonunda % 60 düzeyine ulaştığı görülmektedir. Öğrencinin, dördüncü öğretim oturumu sonunda ilgili beceriyi % 80, beşinci oturumda %90 ve altıncı oturumda ise, % 100 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. Tolga'nın okuduğunu anlama becerisini yedinci, sekizinci, dokuzuncu, 10., 11. ve 12. öğretim oturumları sonucunda da, % 100 ölçütünde karşılamaya devam ettiği görülmektedir.

1.4.3. Denek Çağlar'a ilişkin bulgular

Aşağıdaki grafikte, araştırmanın 3. Deneği olan Çağlar'ın birlikte öğretim yaklaşımı ile sürdürülen okuduğunu anlama geliştirme programında 14 hafta boyunca elde etmiş olduğu sonuçlar aktarılmıştır.



Grafik 7. Üçüncü denek Çağlar'ın okuduğunu anlama becerilerindeki ilerlemeye ilişkin grafik

Araştırmanın üçüncü öğrencisi olan Çağlar'a ait grafik incelendiği zaman; öğrencinin, Türkçe dersinde okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verme becerisi ile ilgili başlama düzeyi verilerinin % 30 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Birlikte öğretim programı ile Türkçe dersinde yürütülen öğretim oturumlarında öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme kaydettiği, okuduğu metnin sorularına vermiş olduğu doğru yanıt sayılarındaki artışla belirlenmiştir.

Grafikteki veriler göz önüne alındığı zaman Çağlar'ın;

Birinci öğretim oturumu sonunda, okuduğunu anlama becerilerini ölçen metin ile ilgili sorulara cevap verme becerisini yine % 30 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. İkinci öğretim oturumu sonunda ise, okuduğunu anlama becerilerini ölçen metin ile ilgili sorulara cevap verme becerisinin % 20 düzeyine gerilediği görülmektedir. Çağlar'ın üçüncü öğretim oturumu sonunda bu becerideki gelişimini, % 40 düzeyine ulaştırdığı görülmektedir. Öğrencinin, dördüncü ve beşinci öğretim oturumları sonunda okuduğunu anlama becerilerini ölçen metin ile ilgili sorulara cevap verme becerisini % 60 düzeyine çekerek ilerlediği, altıncı oturumda ise, % 70 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. Çağlar'ın okuduğunu anlama becerilerini ölçen metin ile ilgili sorulara cevap verme becerisini yedinci öğretim oturumu sonunda %80 sekizinci öğretim oturumu sonunda ise, %90 oranında ilerlettiği, dokuzuncu, 10., 11. ve 12. öğretim oturumları sonunda ise, okuduğunu anlama becerilerini ölçen metin ile ilgili sorulara cevap verme becerisini % 100 ölçütünde doğru olarak karşılamakta olduğu görülmektedir.

2. İzleme Verilerine İlişkin Bulgular:

2.1. Sınıf ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin, Birlikte Öğretim Becerilerini Sürdürmeleri Konusunda Etkililik İzleme Verilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin birlikte öğretim oturumlarına ait nitel veriler incelendiği zaman, öğretmenlerin, birlikte öğretim yapılan programın birlikte planlama birlikte uygulama, birlikte değerlendirme ve öz değerlendirme boyutlarını içeren '*Birlikte Öğretim Modeline Dayalı Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu*'nda yer alan (Ek 13) sorulara ilişkin belirttikleri görüşlerden yola çıkarak temalar belirlenerek nitel veri analizlerinden 'betimsel çözümleme' yoluyla bulgular analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğretmenlerin birlikte öğretim oturumlarına ara verildikten on gün ve üç hafta sonra da, birlikte öğretim (birlikte planlama, uygulama ve değerlendirme) becerilerini % 100 ölçütünde kararlı olarak koruduğu görülmektedir.

Birlikte Öğretim Yaklaşımı'yla okuduğunu anlama öğretim programı hazırlık-planlama uygulama ve değerlendirme becerilerinden sınıf ve özel eğitim öğretmeninin kazanım düzeyleri aynı yolla analiz edildiği zaman; öğretmenlerin birlikte öğretim becerilerinin gerçekleştirme yüzdeliğinin, başlangıç düzeyine göre, ilk oturumundan itibaren belirgin bir şekilde artan bir ilerleme kaydettiği görülmektedir. Bu bulgular da, birlikte öğretim yaklaşımının, öğretmenlerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amaçlı oluşturulmuş öğretim programının birlikte hazırlanma-planlama, uygulama ve değerlendirmeye boyutlarındaki becerilerin gelişmesi ve korunmasında etkili olduğunu düşündürmektedir.

2.2. Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeleri Konusunda Etkililik İzleme Verilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğretim oturumlarına ait grafiksel veriler incelendiği zaman, araştırmanın denek öğrencilerinin, öğretim oturumlarına ara verildikten on gün ve üç hafta sonra da, okuduğunu anlama becerilerini ölçen metin ile ilgili sorulara cevap verme becerisini % 100 ölçütünde kararlı olarak koruduğu görülmektedir.

Yukarıda elde edilen bulgular ışığında, Türkçe derslerinde yürütülen birlikte öğretim programının her üç denek öğrencinin de okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesinde ve korunmasında etkili olduğu söylenebilir.

3. Sosyal Geçerlilik Bulguları:

3.1. Sınıf ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin, Birlikte Öğretim Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin, birlikte öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerine ilişkin sosyal geçerlilik bulguları;

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan ve birlikte planlama, birlikte uygulama, birlikte değerlendirme ve öz değerlendirme alt boyutlarını içeren '*Birlikte Öğretim Modeline Dayalı Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu*' (Ek13) ile program öncesi – sonrasında her iki öğretmenle gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerin kaydedildiği video kamera kayıtlarına, nitel veri analizi türlerinden *betimsel çözümleme analizi* uygulanması yoluyla elde edilmiştir.

Öğretmenlerin her öğretim oturumu sonunda '*Birlikte Öğretim Modeline Dayalı Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu*'nda (Ek 13) yer alan açık uçlu soru maddelerine verdikleri cevaplar temelinde analizler yapılırken; birlikte planlama,

birlikte uygulama, değerlendirme ve öz değerlendirme boyutları birbirinden ayrılarak bulgular tablolastırılmış ve her oturum sonundaki öğretmen görüşleri bu tablolarda alt alta sunulmuştur.

Söz konusu tablolarda koyu harflerle yazılan maddeler, veri toplama aracında yer alan maddelerden bire bir olarak oluşturulmuştur. Maddelerin karşısında yer alan öğretmen görüşleri (koyu olmayan yazılar) ise, iki sütun halinde ayrı olarak sunulmuş ve bu yolla öğretmenlerin görüşlerindeki benzerlik ve farklılıkların açıkça görülebilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin ifadeleri, tablo içinde kazanım olarak ifade edilmiş ve böylelikle nesnel bir sunum amaçlanmıştır. Tabloların altındaysa, katılımcıların kendi cümleleri değiştirilmeden tırnak içerisinde ve italik olarak aynen sunulmuştur. Bu tablo ve sunum şekli dört boyut için aynı yolla, ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

3.1.1. Sınıf ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin, Birlikte Öğretim Uygulamalarının Birlikte Planlama Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Bulguları

Aşağıdaki tabloda (Tablo 6) birlikte öğretim uygulamaları sürdüren sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin, süreç boyunca, her ders sonunda ayrı ayrı olarak doldurmuş oldukları ve birlikte sürdürdükleri öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerini yansıttıkları formlardan (Ek 13) elde edilen ve öğretmenlerin birlikte öğretim programının birlikte planlama boyutu hakkındaki görüşlerinin toplu halde aktarıldığı nitel bulgular yer almaktadır. Bu tabloda, koyu siyah yazılarla belirtilen maddeler kazanımları, karşısında yer alan ifadeler ise, öğretmenlerin, kazanımlarla ilgili belirtmiş oldukları görüş ifadelerini temsil etmektedir.

Tablo 6.

HAFTA	SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ	ÖZEL ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ
1. HAFTA 20-10-2017 (1.Oturum)	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 4 ders saati (4x40dk) • En çok zaman alan kısım: Materyal hazırlama ve sınıfı organize etme • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarılama: Uygun materyal hazırlama • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Öğretmenlerin birbirinin mesleki alanlarını düşünerek plan yapma	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 4 ders saati (4x40dk) • En çok zaman alan kısım: Hedefleri belirleme ve sınıfı hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarılama: görselleri daha çok kullanma ve projeksiyondan yararlanma • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Görev vere yetkilerini farklı bir öğretmenle paylaşma
2. HAFTA 27-10-2017	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 3 ders saati • En çok zaman alan kısım: Hedef	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 3 ders saati • En çok zaman alan kısım: Hedef

(2.Oturum)	belirleme • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Sınıfın fiziksel düzeyinde değişiklik ve materyal hazırlık uyarlamaları • Öğretmenin elde ettiği kazanım: tüm öğrencileri aktif kılacak ders hazırlığı yapmış olma	belirleme ve materyal uyarlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Özel gereksinimli çocukları ön sıralara alma ve materyalleri renklendirip çeşitlendirme • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Özel gereksinimli olmayan öğrenciler için yapılacak uyarlamaları sınıf seviyesi gözeterek hazırlama, meslektaşını yönlendirme konusunda deneyim kazanma
3. HAFTA 03-11-2017 (3.Oturum)	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 4 ders saati • En çok zaman alan kısım: Hedef belirleme ve materyal hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Özelliklerine uygun etkinlikler hazırlama • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Farklı etkinlikler kullanarak hedeflenen kazanımları kazandırma yı hedefleme	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 3 ders saati • En çok zaman alan kısım: materyal hazırlama, öğretimsel uyarlamalar ve sınıf organize etme • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Soruları görseller ile destekleme ve soru sayfasının yapısını düzenleme metnin temel sorularını belirginleştirme ve kısa cevaplı hale getirme • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Fikir alışverişi sağlamayı ve öğretmen arkadaşımın mesleki deneyimlerinden yararlanarak ortak hedef belirleme
4. HAFTA 09-11-2017 (4.Oturum)	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 3 ders saati • En çok zaman alan kısım: Hedef belirleme ve materyal hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Sınıf düzenine ve materyallerin uygunluğuna dikkat etme • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Tüm öğrencilere uygun kazanım ve materyal hazırlama konusunda gelişim kaydetme	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 3 ders saati • En çok zaman alan kısım: materyal hazırlama ve sınıf organize etme • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Olayları daha kolay hatırlamaları için öykü çemberi kullanma ve projeksiyon aracılığı ile öykü çemberini tahtaya yansıtırma, Soruları görseller ile destekleme ve soru sayfasının ilgi çekici hale getirme, metnin vermek istediği mesajı dramatizasyon yöntemi ile belirginleştirme • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Okuma stratejilerine uygun materyaller hazırlama, sınıf öğretmeni ile işbirliği ile uyarlamaları birlikte yürütme, internette yararlanarak

		uyarlamalar ı birlikte yapma
5. HAFTA 14-11-2017 (5.Oturum)	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 2,5 ders saat • En çok zaman alan kısım: materyal hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Materyal hazırlama ve oturma planını düzenleme • Öğretmenin elde ettiği kazanım: konu ile ilgili araştırmalar yaparak yeni görselleri bulma, materyal çeşitliliği yaratma konusunda gelişim kaydetme	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 3 ders saati • En çok zaman alan kısım: Hedef belirleme ve materyal hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Kolay özetleyebilmek için görsel ipuçları ile metni destekleme, soruların bulunduğu sayfayı görsellerle düzenleyerek ilgi çekici hale getirme, projeksiyonu kullanarak dersin takip edilmesini kolaylaştırma, öğrencilerin dersten kopmalarının önüne geçme • Öğretmenin elde ettiği kazanım: metinleri özel gereksinimli öğrencilerin anlayabilmeleri için uygun strateji ve materyalleri seçip uyarlama konusunda işbirliğinin önemini kavrama
6. HAFTA 23-11-2017 (6.Oturum)	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 2 ders saati • En çok zaman alan kısım: Hedef belirleme ve materyal hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: - • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Her derste farklı etkinlikler üretmeyi sağlama	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 3 ders saati • En çok zaman alan kısım: materyal hazırlama ve öğretimsel uyarlamalar • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Çalışma yapraklarını öğrencilerin katılabileceği aktivitelerle destekleme, mesajların anlaşılabilmesi için görseller yer verme • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Hem okuduğunu anlama hem de genel eğitim program amaçlarını uyarlamayı sağlama, farklı kaynaklara ulaşip yeni bilgiler edinme
7. HAFTA 29-11-2017 (7.Oturum)	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 2 ders saati • En çok zaman alan kısım: Hedef belirleme ve materyal hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Sınıf oturma planı ve uygun materyal hazırlama • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Materyal hazırlama konusunda gelişim kaydetme	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 2 ders saati • En çok zaman alan kısım: materyal hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Metinleri özel gereksinimli öğrencilerin anlayabileceği stratejilerle destekleme, sınıf düzenini planlama • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Materyal hazırlama konusunda

		sınıf öğretmeni ile birlikte hareket etme
8. HAFTA 08-12-2017 (8.Oturum)	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 1 ders saati • En çok zaman alan kısım: Hedef belirleme ve materyal hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarılma: - • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Ders işlenişinde birçok stratejiyi kullanabilme ve uygulayabilme	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 1,5 ders saati • En çok zaman alan kısım: Hedef belirleme ve materyal hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarılma: Metinleri özel gereksinimli öğrencilerin ilgilerini çekecek ve anlayabilecekleri stratejilerle destekleme, çalışma yapraklarındaki yazı stilini ders kitaplarıyla aynı yazı tipinde yazma • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Etkinlik ve materyal seçiminde sınıf öğretmeni ile uyumlu hareket etme
9. HAFTA 14-12-2017 (9.Oturum)	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 1 ders saati • En çok zaman alan kısım: Hedef belirleme ve materyal hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarılma: Uygun materyal hazırlama ve sınıf oturma planı düzenleme • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Birçok etkinliği nasıl bir arada kullanmayı ve nasıl uygulayacağını öğrenme	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 1 ders saati • En çok zaman alan kısım: Materyal hazırlığı için kaynak tarama ve hedef belirleme • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarılma: Metinleri özel gereksinimli öğrencilerin ilgilerini çekecek ve görsellerden yararlanarak anlamasını sağlama ve anlayabilecekleri stratejiler kullanma • Öğretmenin elde ettiği kazanım: farklı kaynaklardan yararlanarak materyal geliştirme konusunda beceri kazanma
10. HAFTA 22-12-2017 (10.Oturum)	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 1 Ders saati • En çok zaman alan kısım: materyal hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarılma: Sınıf oturma planı düzenleme, öğrenci düzeyine uygun materyal hazırlığı • Öğretmenin elde ettiği kazanım: İyi hazırlık yapmayı alışkanlık haline getirme	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 1 Ders saati • En çok zaman alan kısım: materyal belirleyip uyarılma • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarılma: Metinleri görsellerle destekleme, tahtayı rahatlıkla göreceği şekilde oturma düzeni ayarlama, metni ilgi çekici hal getirmek için videolardan yararlanma • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Materyal ve hedef belirleyip uyarılamada sınıf öğretmeni ile uyumlu çalışma, ders materyalleri için farklı kaynaklara ulaşma tarama

		yapma
11. HAFTA 28-12-2017 (11.Oturum)	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 1 ders saati • En çok zaman alan kısım: materyal hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Sınıf oturma planı düzenleme • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Öğrenciler için daha etkili materyal kullanma	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 1 ders saati • En çok zaman alan kısım: öğretimsel uyarlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Sınıf oturma planı düzenleme, çalışma yapraklarında uyarlamalar • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Öğretimsel uyarlama yapma, materyal bulmada bilgisayar ve diğer kaynaklardan daha etkili ayarlanma
12. HAFTA 05-01-2018 (12.Oturum)	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 1 ders saati • En çok zaman alan kısım: Hedef belirleme ve materyal hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Sınıf oturma planı düzenleme • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Farklı materyalleri bir arada kullanma	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 1 ders saati • En çok zaman alan kısım: hedeflere uygun materyal hazırlama, uyarlamaları düzenleme • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Metinleri görsellerle destekleyip, mesajları daha anlaşılır kılma, çalışma yapraklarını uygun yazı fontuna göre yeniden yapılandırma, oturma düzeninin dersi kolay takip edebilmek için düzeltme • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Bilgisayar kullanma becerilerini geliştirme, uyarlanma yaparken sınıf öğretmeni ile uyumlu çalışma, uyarlamaların düzeyini hem hedef öğrenciler hem de tüm sınıf için ideal şekle dönüştürme.
13. HAFTA 15-01-2018 (13.Oturum)	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 1 ders saati • En çok zaman alan kısım: Materyal hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: materyallere ve sınıf düzenine özen gösterme • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Özel gereksinimli çocuklara göre materyal hazırlama, ders işlemede kendini geliştirme	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 1 ders saati • En çok zaman alan kısım: Öğretimsel uyarlamalar yapma • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Sınıfın fiziksel düzenini ayarlama, çalışma yapraklarında uyarlamalar yapma. • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Materyallere kara verme ve öğretimsel uygulamaları gerçekleştirmede sınıf öğretmeni ile fikir birliği sağlama
14. HAFTA 29-01-2018	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 1 ders saati	• Birlikte planlamaya harcanan süre: 1 ders saati

(14.Oturum)	• En çok zaman alan kısım: Materyal hazırlama • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Uygun materyal hazırlama ve oturma düzenine dikkat etme • Öğretmenin elde ettiği kazanım: Etkili ders hazırlığı yapmanın önemini kavrama	• En çok zaman alan kısım: Materyal 1 belirleme Öğretimsel uyarlamalar yapma • Özel gereksinimli çocuklar için öğretmen tarafından yapılan uyarlama: Çalışma yapraklarını ilgi çekici hale getirme(görseller ve yazı fontu ile) sınıfın fiziksel koşullarını düzenleme, öğretim sırasında projeksiyondan yararlanma • Öğretmenin elde ettiği kazanım: sınıf öğretmeni ile işbirliği içinde tüm sınıfın kazanç sağlayacağı öğretimsel uyarlamaları yapma.
-------------	---	---

Sınıf ve özel eğitim öğretmenin birlikte hazırlık ve planlama boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular

Birlikte öğretim programının “birlikte planlama” kısmına dair, her iki öğretmenin görüşlerini bireysel olarak belirttiği Tablo-6’da görüldüğü gibi; her iki öğretmenin de, birlikte öğretim programının oluşturulması, ilgili materyal ve stratejilerin uygunluğunu değerlendirmek için haftada ortalama 4 saat süren toplantılar yapmaya başlamış olduğu, bu toplantı vakitlerinin süreç içinde kademeli olarak 2 saatte ve sekizinci haftadan itibaren ise 1 saatlik zaman diliminde gerçekleştirilmeye başlandığı görülmektedir.

Birlikte planlama ve hazırlık toplantılarının sürelerindeki bu kademeli değişim, her iki öğretmenin de, süreç içerisinde birlikte öğretimin hazırlık boyutundaki esasları özümseyip, programa uyum sağlamaya başladıkları yorumunu akla getirmektedir.

Tablo-6 daki veriler ışığında, her iki öğretmenin de birlikte planlama kısmında en çok materyal hazırlama için vakit harcadıkları söylenebilir. Detaylı olarak incelendiği zaman, sınıf öğretmenin en çok “*Materyal hazırlama*” konusunda vakit harcadığını belirttiği görülmektedirken, özel eğitim öğretmenin ise, “*öğretimsel uyarlamalar yapma*” konusunda vakit harcadığı görülmektedir.

Aynı zamanda, öğretmenlerin ifadeleri tekrar incelendiğinde, sınıf öğretmenin en az “*öğretimsel uyarlama yapma*” konusunda zaman harcadığı, özel eğitim öğretmenin ise, “*sınıfın fiziksel düzenini ayarlayıp organize etmede*” daha az vakit harcadığı görülmektedir.

Bu veriler, her iki öğretmenin de, birlikte öğretim uygulamalarının planlama boyutunda birbirlerinin mesleki deneyimlerine ve uzmanlık alanlarına saygı duyarak iş bölümü yaptığı

ve ortak görüşe ulaştıkları görülmekte, aynı zamanda da, sınıf öğretmenin öğretimsel uyarlamalar yapma konusunda yeterli deneyime sahip olmadığını düşündürmektedir.

Tablodaki verilere göre, her iki öğretmen de, dersin planlama kısmında özel gereksinimli öğrenciler için çeşitli uyarlamalar ön görmüştür. Buna göre, bu uyarlamalar hem sınıfın ortam düzenlemeleri hem de seçilen çalışma yapıları ile destekleyici diğer materyallerini belirlemek üzerine olmuştur.

Sınıf öğretmenin her iki türde uyarlamalar yapmış olsa da, en çok “sınıfın fiziksel düzeninde” uyarlamalar yapmış olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan, özel eğitim öğretmeni tarafından yapılmış olan uyarlamaların da sınıf öğretmeni gibi, hem fiziksel uyarlamalar hem de öğretimsel uyarlamalar açısından birbirine yakın seyrettiği, ancak, sınıf öğretmeninden farklı olarak özel eğitim öğretmenin en çok “teknoloji desteği kullanarak çalışma yapılarındaki etkinlikleri destekleyici uyarlamalar” önerdiği gözlemlenmiştir.

Bu bulgularla ilgili olarak, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar yapmayı öğrendikleri zaman, öğretimi hem özel gereksinimli hem de diğer öğrenciler için aktif hale getirebilecekleri yorumu yapılabilir.

Sınıf öğretmenin elde ettiği kazanımlar incelendiği zaman, öğretmenin en çok “özel gereksinimli öğrenciler özelinde planlama yaparak, tüm sınıfla etkili bir ders işlemede kendini geliştirme” kazanımı elde ettiğini belirttiği, dolaylı bir ifadeyle de “başka bir öğretmenle işbirliği içinde öğretimsel uyarlamalar yaparak, sınıftaki tüm öğrencilere etkili bir şekilde ulaşabilme”nin temellerini kazandığı görülmektedir. Öğretmenin, aşağıdaki ifadeleri bu algıyı güçlendirmektedir.

“Tüm öğrencilere uygun kazanım ve materyal hazırlama konusunda gelişim kaydettiğimi düşünüyorum.” (h 4)

“Özel gereksinimli çocuklara göre materyal hazırlama, ders işlemede kendimi geliştirmeye devam ediyorum.” (h 13)

“Etkili ders hazırlığı yapmanın önemini kavradım.” (h14)

Özel eğitim öğretmeni ise; “materyallere karar verme, öğretimsel uygulamaları gerçekleştirmede sınıf öğretmeni ile fikir birliği sağlama ve verimli teknoloji kullanımı” konularında kazanımlar elde ettiğini belirtmektedir. Öğretmenin, aşağıdaki ifadeleri bu algıyı güçlendirmektedir.

“Sınıf öğretmeni ile işbirliği içinde tüm sınıfın kazanç sağlayacağı öğretimsel uyarlamaları yapmanın önemini kazandım.” (h14)

“Bilgisayar kullanma becerilerini geliştirme, uyarlanma yaparken sınıf öğretmeni ile uyumlu çalışma, uyarlamaların düzeyini hem hedef öğrenciler hem de tüm sınıf için ideal şekle dönüştürme becerilerim gelişti.” (h12)

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

3.1.2. Sınıf ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin, Birlikte Öğretim Uygulamalarının Birlikte Uygulama Boyutlu Hakkındaki Bulguları

Aşağıdaki tabloda (Tablo 7), birlikte öğretim uygulamaları sürdüren sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin, süreç boyunca, her ders sonunda ayrı ayrı olarak doldurmuş oldukları formlardan elde edilen ve öğretmenlerin birlikte öğretim programının uygulama boyutu boyutu hakkındaki görüşlerinin aktarıldığı bulgular yer almaktadır. Bu tabloda, koyu siyah yazılarla belirtilen maddeler kazanımları, karşısında yer alan ifadeler ise, öğretmenlerin, kazanımlarla ilgili belirtmiş oldukları görüş ifadelerini temsil etmektedir.

Tablo 7.

HAFTA	SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ	ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ
1.HAFTA (20-10-2017) (1. Oturum)	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Zihinde canlandırma, tahminde bulunma, göz gezdirme, soruları yanıtlama, metni görsellerle ifade etme • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Sık motive etme ve söz hakkı tanıma • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Sınıf kurallarını hatırlatma, kuralların yazılı görsellerini gösterme, sınıf öğretmeni olduğu için aktif ve baskın bir rol oynama • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: Hem sınıf yönetimi hem de ders işlenişi. Özel eğitim öğretmenin dersi sınıf düzeyine göre oldukça yavaş işlemesi, sınıftaki diğer çocukların da yavaşlamasına ve sıkılmalarına yol açtı. • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Orta	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Zihinde canlandırma, tahminde bulunma, göz gezdirme, soruları yanıtlama, metni görsellerle ifade etme • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Dikkatlerinin dağılıp dersten koptuklarını gördüğü anda, yanlarına gidip sözel ipuçlarıyla, derse dikkatlerini toplamalarına yardım etme • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Tuvalet veya ayağa kalma ihtiyaçlarında sınıf öğretmeninden izin almaları gerektiği konusunda anlaşıldı. Baskın ve aktif rol sınıf öğretmenindeydi • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: Sınıf yönetimi sağlama, dersi etkili işleme ve zaman yönetimi. Kaynak odada küçük gruplarla çalışırken sınıfta tek olmanın ve vakti küçük gruba göre ayarlamaya alışmış olmaktan kaynaklanıyor olabilir. • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Orta
2. HAFTA (27-10-2017) (2. Oturum)	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Akıcı okuma, ön bilgileri harekete geçirme, Kelime tanımlama, drama, soru-cevap, özetleme • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: söz hakkı tanıma ve olumlu pekiştirme • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Sınıf oturma düzenini ayarlama ve yönetimle ilgili görev paylaşımı yapıldı • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: Sınıf yönetimi • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Orta	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Ön deneyimleri harekete geçirme, Kelime Tanımlama stratejisi, özetleme stratejisi, soru-cevap, drama, öyküyü görselleştirme • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Stratejileri kullanmada ipucu, soru-cevap, söz hakkı tanıma, yüreklendirme • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: yerlerinden kalkmaları gerektiğinde, izin istemeleri gerektiği dersin başında öğrencilere hatırlatıldı. Sınıf öğretmeni dersi işledi, özele eğitim öğretmeni biraz daha aktif oldu. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: Sınıf yönetiminde yetki paylaşımını dengeli kuramadık

		• Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Orta
3. HAFTA (03-11-2017) (3. Oturum)	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Ön bilgileri harekete geçirme, öykü haritası, drama, akıcı okuma, özetleme, kelime tanımlama soru- cevap • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Etkinliklerde ve dramalarda aktif roller verildi • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: - • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: - • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Orta	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Ön bilgileri harekete geçirme, kelime tanımlama, (grupla ve bireysel olarak) akıcı okuma, öykü haritası, drama, özetleme, soru- cevap • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Sorulara cevap vermeleri ve derse katılmaları için yöreklendirildiler, anlamadığı sorularda rehberlik, cevaplarda söz hakkı tanındı. • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Sınıf kurallarına uymaları hatırlatıldı. Her seferinde bir öğretmen, oluşabilecek durumlara müdahale için görev aldı. Bu sefer, sınıf öğretmeni daha aktif rol üstlendi. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: Zamanı iyi yönetememe kaygısı duyduğum için, bu duyguyla başa çıkmaya çalışma kaygı yarattı. • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Orta
4. HAFTA (09-11-2017) (4. Oturum)	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: göz gezdirme, akıcı okuma, drama, özetleme, soru- cevap, öykü tekerleği • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Söz hakkı tanıyarak cesaretlendirme, dramalarda rol verme • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: İşbirliği le işlenecek dersi planlarken, etkili bir görev dağılımı yaptık. Bu sebeple, yönetim için ayrı bir planlama yapmadık. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: Zorluk yaşamadım • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Fazla	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Beklenti oluşturma, göz gezdirme, tahminde bulunma, akıcı okuma, drama, özetleme, soru- cevap, öykü tekerleği • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Söz hakkı tanıyarak cesaretlendirme • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Sınıf düzenini bozacak durumlara ilk müdahaleyi sınıf öğretmeni yapacak şekilde anlaştık. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: Zorluk yaşamadım • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Orta
5. HAFTA (14-11-2017)	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: gösteri- dramatisasyon, beklenti oluşturma,	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: beklenti oluşturma, tahminde bulunma, akıcı okuma,

(5. Oturum)	tahminde bulunma, akıcı okuma, kelime tanımlama, özetleme, soru-cevap • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Söz hakkı tanıyarak cesaretlendirme, dramalarda rol verme • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Birlikte planlama sürecinde yaptığımız işbölümü dışında başka bir şey yapmamıza gerek kalmadı. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: - • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Fazla	kelime tanımlama, özetleme, soru-cevap, dramatizasyon • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Söz hakkı almaları için teşvik ettik, sözel ve yazılı aktiviteleri yerine getirirken ihtiyaç duydukları anlarda sözel ipucu sağladık. Projeksiyona verilen görüntülerle ilgili fikirlerini sorduk. • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Önceden kendi aramızda görev dağılımı sağladık. Öğretmen daha aktif rol aldı. Ben destek boyutunda kaldım. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: Derste sunulan video uygulamanın tüm çocukların seviyesine uygunluğuna karar vermek • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Orta
6. HAFTA (23-11-2017) (6. Oturum)	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Ön bilgileri harekete geçirme, beklenti oluşturma, kelime tanımlama, (grupla ve bireysel olarak) akıcı okuma, özetleme, soru- cevap • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: söz hakkı tanıma • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Planlama ve hazırlık aşamasında görev dağılımı yaptık ve etkili oldu. Bu sınıf yönetimini de kolaylaştırdı. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: Yoktu • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Fazla	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Beklenti oluşturma, ön bilgileri harekete geçirme, tahminde bulunma, kelime tanımlama, (grupla ve bireysel olarak) akıcı okuma, soru- cevap • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: öz güven geliştirme amaçlı söz hakkı tanıma, motive amaçlı pekiştirme yapma, dersten kopmalarını önleme amaçlı, aktivitelerle ilgili sözel ipuçları verildi. • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Teknik konularla ilgili çıkabilecek (projeksiyon, video vb.) sorunlarla ben, sınıf yönetimi ile ilgili çıkabilecek sorunlara ise, sınıf öğretmenin müdahale etmesi konusunda anlaştık. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: Zorluk yaşamadık • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Fazla
7. HAFTA (29-11-2017) (7. Oturum)	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Ön bilgileri harekete geçirme, göz gezdirme, tahminde bulunma, beklenti oluşturma,	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Ön bilgileri harekete geçirme, göz gezdirme, tahminde bulunma, beklenti oluşturma, zihinsel

	zihinsel imaj oluşturma, akıcı okuma, özetleme, beyin fırtınası, soru-cevap • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: olumlu pekiştireçlerle söz hakkı tanıma • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler:- • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: Yoktu • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Fazla	imaj oluşturma, akıcı okuma, özetleme, beyin fırtınası, soru-cevap • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Çalışma yapraklarını kendi seviyelerine uygun olarak düzenleme, sözel ipuçları ile yardımlar, olumlu geribildirimler sunmak • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Önceden kendi aramızda görev dağılımı sağladık. Öğretmen daha aktif rol aldı. Ben destek boyutunda kaldım. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: - • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Fazla
8. HAFTA (08-12-2017) (8.Oturum)	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Ön bilgileri harekete geçirme, duyuşsal imaj oluşturma, tahminde bulunma, kelime tanımlama, akıcı okuma, beyin fırtınası, soru-cevap • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: olumlu pekiştireçlerle söz hakkı tanıma • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: - • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: - • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Fazla	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Ön bilgileri harekete geçirme, duyuşsal imaj oluşturma, zihinsel imaj oluşturma, akıcı okuma, özetleme, beyin fırtınası, soru-cevap, kelime tanımlama • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: metinleri ilgi çekici görsellerle destekledik, pekiştirmeye ve ders katılım için yüreklendirdik • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Birlikte öğretim programı hazırlık ve planlama boyutlarında kararlaştırdığımız gibi, doğaçlama müdahale etmeye karar verdik. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: Zorluk yaşamadım • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Fazla
9. HAFTA (14-12-2017) (9.Oturum)	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: tahminde bulunma, beyin fırtınası, ön bilgileri harekete geçirme, kelime tanımlama, akıcı okuma, soru-cevap • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Her etkinliğe katmak için söz hakkı tanıdım, olumlu pekiştirme ile motive ettim.	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Beklenti oluşturma, beyin fırtınası, ön deneyimleri harekete geçirme, akıcı okuma, kelime tanımlama, öykü özetleme, öykü sıralama, soru- cevap • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Öykü sıralama etkinliği sırasında çağrışım yapması için metnin resmini, çalışma yaprağına fon olarak ayarladık. Söz hakkı

	• Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: - • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: - • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Fazla	tanıyarak pekiştirdik. Projeksiyonla çalışma yapraklarını tahtaya yansıttık. • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Birlikte öğretim programı hazırlık ve planlama boyutlarında kararlaştırdığımız gibi, doğaçlama müdahale etmeye, öğretmen arkadaşım derste aktif görev alırken ben, ben görev alırken ise o müdahale isteyen durumlarla ilgilenecek diye karar verdik. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: - • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Fazla
10. HAFTA (22-12-2017) (10.Oturum)	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Beklenti oluşturma, beyin fırtınası, ön deneyimleri harekete geçirme, tahminde bulunma, zihinde canlandırma, akıcı okuma, kelime tanımlama, öykü özetleme, soru-cevap • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Özellikle söz hakkı verdim. • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Dersin işleniş kısmında yapılacaklarla ilgili hazırlık ve planlama aşamasında kararlaştırdığımız şekilde uygulama yaptık. Sorun yaşamadık. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: - • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Çok fazla	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Beklenti oluşturma, beyin fırtınası, ön deneyimleri harekete geçirme, tahminde bulunma, zihinde canlandırma, akıcı okuma, kelime tanımlama, öykü özetleme, soru- cevap • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Metinleri görsellerle destekleyip, projeksiyon desteği kullandık, : Her etkinliğe katmak için söz hakkı tanıdım, olumlu pekiştirme ile motive ettim. • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Aktif ders işleyen öğretmenin derse devam etmesi, yardımcı durumda olan öğretmenin olası durumlara müdahalelerde bulunması konusunda kararlaştırıldığı gibi davranıldı. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: Zorluk yaşamadık • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Fazla

11. HAFTA (28-12-2017) (11 .Oturum)	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Beyin fırtınası, ön deneyimleri harekete geçirme, beklenti oluşturma, akıcı okuma, kelime tanımlama, öykü özetleme, soru- cevap • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: olumlu pekiştireçlerle söz hakkı tanıma • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Özellikle bir düzenleme yapmadık. Öğrenciler her iki öğretmene de aynı saygıyı gösterdiği için herhangi bir sorun yaşanmamaktadır. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: yoktu • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Çok fazla	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Beyin fırtınası, ön deneyimleri harekete geçirme, beklenti oluşturma, akıcı okuma, kelime tanımlama, öykü özetleme, soru- cevap • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Oturma planlarında, derse daha aktif katılabilmeleri için değişiklik yaptık, çalışma yapraklarını daha ilgili çekici hale getirdik, söz hakkı vererek yüreklendirdik • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Özellikle sıkı bir planlama yapmadık. Aktif ders işleyen öğretmenin derse devam etmesi, yardımcı durumda olan öğretmenin olası durumlara müdahalelerde bulunması konusunda kararlaştırıldığı gibi davranıldı. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: yok • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Çok fazla
12. HAFTA (05-01-2018) (12 .Oturum)	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: ön deneyimleri harekete geçirme, beklenti oluşturma, beyin fırtınası tahminde bulunma, akıcı okuma, kelime tanımlama, öykü özetleme, soru- cevap, müzikli dramatizasyon, öykü sıralama, öykü haritası • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: olumlu pekiştireçlerle söz hakkı tanıma • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Oturma düzenine dikkat ettik. Sınıf yönetimi hakkında görev dağılımı yaptık. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: Yoktur. • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Çok fazla	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: beklenti oluşturma, ön deneyimleri harekete geçirme, beyin fırtınası tahminde bulunma, akıcı okuma, kelime tanımlama, öykü özetleme, soru- cevap, müzikli dramatizasyon ,öykü sıralama öykü haritası • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Oturma planlarında, derse daha aktif katılabilmeleri için değişiklik yaptık, çalışma yapraklarını daha ilgi çekici hale getirdik, söz hakkı vererek yüreklendirdik • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Aktif ders işleyen öğretmenin derse devam etmesi, yardımcı durumda olan öğretmenin olası durumlara müdahalelerde bulunması konusunda kararlaştırıldığı gibi davranıldı. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: yok • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf

		öğretmeni uyum düzeyi: Çok fazla
13. HAFTA (15-01-2018) (13.Oturum)	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Beklenti oluşturma, ön deneyimleri harekete geçirme, beyin fırtınası, tahminde bulunma, akıcı okuma, kelime tanımlama, öykü özetleme, soru-cevap, müzikli dramatizasyon, öykü sıralama • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Drama etkinliğinde görevler verdim Bolca söz hakkı tanıyarak pekiştirdim. Derse katılmalarını motive ettim. • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: hazırlık ve planlama boyutunda İşbirliği ile görev dağılımı yaparak, sınıf yönetimini ve akıcı bir ders işlemeyi sağladık. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: yok • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Çok fazla	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: beklenti oluşturma, ön deneyimleri harekete geçirme, beyin fırtınası, tahminde bulunma, akıcı okuma, kelime tanımlama, öykü özetleme, soru- cevap, müzikli dramatizasyon, öykü sıralama • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Çalışma yapraklarını projeksiyon aracılığı ile işledik, söz hakkı tanıyıp, pekiştirdik • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Aktif ders işleyen öğretmenin derse devam etmesi, yardımcı durumda olan öğretmenin olası durumlara müdahalelerde bulunması konusunda kararlaştırıldığı gibi davranıldı. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: yok • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Çok fazla
14. HAFTA (29-01-2018) (14. Oturum)	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Beklenti oluşturma, ön deneyimleri harekete geçirme, , tahminde bulunma, akıcı okuma, kelime tanımlama, öykü özetleme, soru-cevap, müzikli dramatizasyon, öykü tekerleği • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: sözlü soru- cevaplarla bolca söz hakkı tanıyarak pekiştirdim. Derse katılmalarını motive ettim. • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: İşbirliği le görev dağılımı yaparak, sınıf yönetimini ve akıcı bir ders işlemeyi sağladık. • Ders sırasında en çok	• Kullanılan okuduğunu anlama stratejileri: Beklenti oluşturma, ön deneyimleri harekete geçirme, , tahminde bulunma, akıcı okuma, kelime tanımlama, öykü özetleme, öykü tekerleği, soru- cevap, müzikli dramatizasyon, öykü sıralama • Özel gereksinimli öğrencileri derse katma için öğretmen tarafından yapılanlar: Söz hakları sıkça verildi. Çalışma yaprakları seviyelerine uygun olarak hazırlandı ve projeksiyonla tahtaya yansıtıldı. Müzikal drama yaptırıldı, bu dramada görevler verildi. • Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından yapılmış düzenlemeler: Aktif ders işleyen öğretmenin derse devam etmesi, yardımcı durumda olan öğretmenin olası durumlara müdahalelerde bulunması konusunda

	zorlanılan durum: yok • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Çok fazla	kararlaştırıldığı gibi davranıldı. • Ders sırasında en çok zorlanılan durum: yok • Özel eğitim öğretmeni-Sınıf öğretmeni uyum düzeyi: Çok fazla
--	---	---

Sınıf ve özel eğitim öğretmenin birlikte uygulama boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin “birlikte öğretim programının uygulama boyutundaki görüşlerini yansıtan Tablo 7 incelendiğinde; öğretmenlerin her metin için farklılaşan okuma öncesi sırası ve sonrası okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları görülmektedir.

Tablo 7’ye göre, öğretmenlerin kullandıkları stratejilerde, verilmek istenen mesajı en kolay sezdirecek ve kendi yaşantıları ile bağ kuracak, merak ve tahmin duygusu uyandıracak, çok duyuya hitap eden etkinlikler kullanılmaktadır. Öğretmenlerin, programı oluştururken okuduğunu anlama stratejilerini hem okuma öncesi hem okuma sırası hem de okuma sonrasında kullanmaları ve bu stratejilerin değişiklik göstermesi, hem öğrencilerin her ders için farklı beklentiler içine sokarak derse karşı ilgilerini canlı tutmayı hem de stratejilerde çeşitlilik yaratarak farklı düşünme becerileri olan öğrencilere çeşitli stratejileri sezdirip kullandırarak anlama düzeylerini artırmayı amaçlamakta oldukları öngörülmektedir.

Her iki öğretmenin de, özel gereksinimli öğrencileri derse katmak için farklı uygulamalar yapmayı öngördükleri, sık sık söz hakkı vererek pekiştirmenin en sık gerçekleştirilen davranış olduğu görülmektedir. Aktivitelere aktif katılım sağlamalarına olanak tanımak da, bir diğer sık yapılmış öğretmen davranışı olarak bulunmuştur.

Buna göre, sınıf öğretmeni yaptıkları düzenlemelerden birisi olarak aşağıdaki ifadeyi belirtmiştir: “*Drama etkinliğinde görevler verdim Bolca söz hakkı tanıyarak pekiştirdim. Derse katılmalarını motive ettim.*” (h 13)

“*Sözlü soru- cevaplarla bolca söz hakkı tanıyarak pekiştirdim. Derse katılmalarını motive ettim.*” (h 14)

Özel eğitim öğretmeni de, sınıf öğretmenin ifadelerini tamamlar şekilde, aşağıdaki görüşlere yer vermiştir;

“*Çalışma yapraklarını kendi seviyelerine uygun olarak düzenleme, sözel ipuçları ile yardımlar, olumlu geribildirimler sundum.*” (h 7)

“*Metinleri görsellerle destekleyip, projeksiyon desteği kullandık, : Her etkinliğe katmak için söz hakkı tanıdım, olumlu pekiştirme ile motive ettim.*”(h 10)

Öğretmenlerin farklı uygulama yöntem teknikleri kullanmalarının sınıftaki tüm çocukların öğrenme kazanımlarını artırmak amaçlı olduğu ve aynı zamanda ilgiyi de sağlayıp monotonluğu ortadan kaldırdığı bunun da dolaylı olarak öğrenci başarısını üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili olarak ilk haftalarda ders anlatış hızlarıyla ilgili bazı uyuşmazlıklar yaşadıkları görülse de, bu uyuşmazlıkların ilerleyen haftalarda yerini uyuma bıraktığı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi için uygun görev dağılımlarını gerçekleştirmeye başladıkları görülmektedir.

Buna göre, sınıf öğretmeni, ilk haftaki derste “*Özel eğitim öğretmenin dersi sınıf düzeyine göre oldukça yavaş işlemesi, sınıftaki diğer çocukların da yavaşlamasına ve sıkılmalarına yol açtı.*” ifadesini kullanmaktayken,

Etkili bir görev dağılımı yapma ve uyumlu hareket etmeyi sağladıkları, ilerleyen haftalara sınıf öğretmenin “*planladığımız dışında, özellikle bir düzenleme yapmadık. Öğrenciler her iki öğretmene de aynı saygıyı gösterdiği için herhangi bir sorun yaşanmamaktadır.*” (h11) ifadesinden anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin ikisi de, ilk haftalarda sınıf yönetimi konusunda uyum sağlamada zorluk yaşamalarına rağmen, programın ilerleyen haftalarında bu zorluğun ortadan kalktığı tabloda belirtilmektedir.

Özel eğitim öğretmeni, program hazırlıkları sırasında sınıf yönetimi ile ilgili yapmış oldukları görev dağılımını “*Aktif ders işleyen öğretmenin derse devam etmesi, yardımcı durumda olan öğretmenin olası durumlara müdahalelerde bulunması konusunda kararlaştırıldığı gibi davranıldı.*” (h10) şeklinde tanımlamaktadır.

İlk üç uygulama haftasında her iki öğretmenin de, birbirleri ile olan uyum düzeyini puanlarken -orta- düzeyde uyumlu olduklarını belirttikleri ancak, uygulamalar ilerledikçe, 4. Haftadan itibaren uyum düzeylerini -Fazla- maddesi ile değerlendirmeye başladıkları, 10. Haftadan itibaren ise, aralarındaki uyumu -Oldukça fazla- olarak tanımladıkları görülmüştür.

3.1.3. Sınıf ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin, Birlikte Öğretim Uygulamalarının Birlikte Değerlendirme Boyutlu Hakkındaki Bulguları

Her iki öğretmen ile yapılan nitel görüşmelerde öğretmenlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki değişimi değerlendirmek için, soru - cevap kâğıdı, gözlem, sürece dayalı ürün değerlendirme ve ev ödevlerini değerlendirme araçları olarak kullandıkları görülmektedir.

3.1.4. Sınıf ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin, Birlikte Öğretim Uygulamaları Hakkındaki Öz Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Birlikte öğretim uygulamaları öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin uygulanan program hakkındaki duygu düşünce ve fikirlerinin neler olduğu, hem her iki öğretmenle ayrı ayrı kaydedilmiş olan yapılandırılmamış görüşmelerle, hem de öğretmenlerin, süreç boyunca, her ders sonunda ayrı ayrı olarak doldurmuş oldukları, birlikte sürdürdükleri öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerini yansıttıkları form (Ek 13) ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Buna göre, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni ile birlikte öğretim uygulamaları öncesinde, ayrı yarı yapılmış olan görüşmeler nitel veri çözümleme yöntemi olan ‘betimsel çözümleme analizi’ yoluyla analiz edildiğinde; sınıf öğretmenin birlikte öğretim uygulamaları öncesinde program hakkında birtakım kaygılar taşımakta olsa da, programdan olumlu düşünce ve beklentilerinin olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni, program hakkındaki olumlu düşünce ve beklentilerini;

“Uygulama benim mesleki deneyimlerimi de kuvvetlendirecektir. Bugüne kadar sınıfımda her zaman özel gereksinimli öğrencilerim olmuştur. Hepsiyle çalışırken ben de yeni yeni şeyler kazandım. Bu uygulamanın bu açıdan da hem benim hem de öğrencilerim için iyi olacağını düşünüyorum.” şeklinde belirtmekteyken, kaygılarının ise farklı açılardan olduğu görülmektedir.

Buna göre, sınıf öğretmeni, birlikte öğretim uygulamaları konusunda yaşadığı kaygıları *“İki öğretmenin aynı anda sınıfta oluşu, sınıf yönetimi anlamında karmaşa yaratır mı diye bir kaygım var. Ben bugüne kadar sınıfımı hiç aynı anda başka bir öğretmenle paylaşmadım. Acaba öğretimler sırasında farkında olmadan rol dağılıma uygun davranmayı ve rol paylaşmayı unutabilir miyim diye çekiniyorum.”* ifadelerini kullanmaktadır.

Sınıf öğretmenin birlikte öğretim uygulamaları açısından duymuş olduğu kaygılardan bir diğeri de sınıftaki diğer öğrenciler açısından birlikte öğretim uygulamalarının etkileridir. Bu kaygılarını *“Diğer sınıf öğrencileri, özel eğitim öğretmenin sınıfa gelişini nasıl karşılayacaklar?”* ve *“Çocukların BEP’lerine uygun amaç ve uyarlama belirlerken diğer bütün öğrenciler için de verimli bir ders işleyebilecek miyiz?”* şeklinde dile getirmiştir.

Sınıf öğretmeni İnci Hanım, *“Hedef öğrencilerin bu derste elde edecekleri kazanımları diğer derslerdeki bağlantılar için kullanabilmelerini umut ediyorum.”* şeklindeki söylemiyle, programa dair beklentisinin, kazanılacak ilerlemenin genellenip sürdürülmesi olduğuna işaret etmektedir.

Öte yandan, birlikte öğretim yaklaşımları temelinde hazırlanmış öğretim programının bir diğer yürütücüsü olan özel eğitim öğretmeninin program hakkındaki görüşlerinin ise, sınıf öğretmeninki gibi olumlu olduğu görülmektedir.

Özel eğitim öğretmeni, *“Program sayesinde, denek öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile öğrenme yetilerini geliştirebilmeyi bekliyorum.”* şeklindeki ifadesiyle bu konudaki düşüncelerini ortaya koymaktadır. Özel eğitim öğretmeni ayrıca, programdan beklentisinin süreç içinde etkili verimli ve eğlenceli bir ders olduğunu *“Verimli, eğlenceli, faydalı ve uygulanabilir bir program olmasını bekliyorum. Bu derste elde edecekleri kazanımları diğer derslerdeki bağlantılar için kullanabilmelerini umut ediyorum.”* ifadeleri ile belirtmektedir. İlk kez birlikte öğretim programı yürütecek olan özel eğitim öğretmeninin de, sınıf öğretmeni gibi, program hakkında başlarda bir takım kaygılar taşıdığı görülmektedir. Özel eğitim öğretmeni bu kaygılarını *“Daha önce kalabalık grupla ders işlememiştim. Kaynak odada dersin hâkimiyeti sadece bana ait oluyor. Bu yeni durumda, sınıfta dersi işleyebilmek için İnci öğretmen ile işbirliği yapmam gerekli. Bunu yaparken zorluk yaşayabilir miyim bilemiyorum.”* ve *“Diğer sınıf öğrencileri, özel eğitim öğretmeni olarak sınıfta bulunuşumu kabul edecekler mi bilemiyorum.”* sözleriyle belirtmektedir.

Birlikte öğretim programını yürütecek olan her iki öğretmenin de, program öncesi uygulamalar hakkında olumlu fakat kaygılı oldukları her ikisinin de sınıf yönetimini rolünü uygun yerine getirememesi ve öğrencilere iki öğretmenin varlığını kabul ettirememekten çekindiği, sınıf öğretmeninin bu kaygılar dışında; ders planlarında ve uygulamalarda yapılacak uyarlamaların, özel gereksinimli olmayan akranlarca nasıl karşılanacağına/etkileneceklerine dair ekstra bir kaygı taşıdığı görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda(Tablo-8) birlikte öğretim uygulamaları sürdüren sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeninin, süreç boyunca, her ders sonunda ayrı ayrı olarak doldurmuş oldukları ve birlikte sürdürdükleri öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerini yansıttıkları form (Ek 13) ile elde edilen öğretmenlerin birlikte öğretim programı hakkında yapmış oldukları öz değerlendirmelerini içeren görüşlerinin aktarıldığı bulgular yer almaktadır. Bu tabloda, koyu siyah yazılarla belirtilen maddeler kazanımları, karşısında yer alan ifadeler ise, öğretmenlerin, kazanımlarla ilgili belirtmiş oldukları görüş ifadelerini temsil etmektedir.

Tablo 8.

HAFTA	SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ	ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ
1.HAFTA 20-10-2017 (1.Oturum)	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Tam bir uyum olmadığı için, verim düşük oldu. • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Zorlandım açıkçası. Sınıf yönetimi ve konu sanki bende değilmiş gibi hissettim. • En donanımlı hissettiği durum: Sınıf yönetimi • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: Görselli etkinliklerin yaptırılması ve çizimler yaptırılması, daha iyi anlamalarını sağladı. • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: İki öğretmenin olması, öğrencilere yeterli zamanı ayırabilmeyi sağlamıştır. • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olmama nedenleri: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: tam olarak uyumlu olamadık. • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Gerginlik ve heyecan duydum. Hem büyük grupla eğitim hem de aynı anda özel gereksinimli öğrencilere yeterli olabilme ve öğretmen arkadaşım ile uyumlu harekete etmeye çalışmak beni çok heyecanlandırdı ve korkuttu. • En donanımlı hissettiği durum: Özel gereksinimli öğrenci ile ilgilenme • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: Slayt gösterisi ile metni anlamalarını sağladık. Zihinde canlandırma stratejisi ile metni görselleştirmeyi sağladık. • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Tüm öğrencilerin(özel gereksinimliler de dâhil) seviyelerini artırıcı olması • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar
2.HAFTA 27-10-2017 (2. Oturum)	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Uygulama konusunda görev dağılımı yapmamız dersin daha akıcı ilerlemesini sağlamıştır. • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Diğer derse göre biraz daha rahat hissettim. • En donanımlı hissettiği durum: Okuma metinlerini tüm sınıfın dikkatini çeker şekilde okuyup, drama yaptırırken. • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: Dikkati çekme ve motivasyon sürecinde, oyunun	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Verimli oldu bence. Geçen ders yapmış olduğumu farkettiğim hataları yapmamaya çalıştım. • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Bir önceki dersteki kadar olmasa da, kaygım ve heyecanım vardı. • En donanımlı hissettiği durum: Özel gereksinimli öğrencilere dönüt verirken ve stratejileri nasıl kullanacaklarını açıklamam gerektiği anlarda • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: Metni,

	kullanılması ve diğer görsel materyaller oldukça faydalı oldu. • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Tüm öğrencilerin katılımını sağlayacak bir oyun olması ve uygun etkinlik sayfalarının olması • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar	ders kitaplarındaki yazı fontuyla yeni baştan tasarladık, satır aralarını ve fontunu genişlettik, görsellerle düzenledik. • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Özel gereksinimli öğrencilerin yanı sıra, diğer öğrencilerin de derse ilgisini artırmış ve anlamalarını kolaylaştırmış olması nedeniyle başarılı olmuşlardır. • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar
3.HAFTA 03-11-2017 (3. Oturum)	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Diğer derslere göre daha güzel bir uygulama oldu. • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Daha rahat hissettim. • En donanımlı hissettiği durum: Konuya ve uygulamalara hâkim olduğum zamanlar • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: hem görsel, hem de uygun etkinlikler kullanarak, okuduğunu anlamayı sağlatmaya çalıştık • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Özel gereksinimli öğrencilerin seviyelerine uygun etkinliklere uyarlamalar yapıldığı için. • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Vakti verimli kullanabildiğimiz, verimli ve çocuklar için eğlenceli bir ders oldu. • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Kaygım biraz daha azaldı. Bazen çocuklara izin vermem gereken noktalarda, kendimi fazla müdahaleci gibi hissettiğim oluyor. • En donanımlı hissettiği durum: Dersin giriş kısmındaki etkinlik ile hikâye haritası aktivitesini anlatıp açıklarken • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: Metni, ders kitaplarındaki yazı fontuyla yeni baştan tasarladık, satır aralarını ve fontunu genişlettik, görsellerle düzenledik. • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: sayfalara yaptığımız uyarlamaların, öğrencilerin düzeylerine uygun olması • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar
4.HAFTA 09-11-2017 (4. Oturum)	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Eğlenceli ve verimli bir ders oldu. • Birlikte öğretim konusunda	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Verimli bir ders oldu. Denek öğrenciler keyifli ve mutluydu.

	kendini nasıl hissettiği: Birbirimize alıştığımız için hiç zorlanmadım. • En donanımlı hissettiği durum: Sınıf yönetimi, alan bilgisi • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: Konu ile alakalı video gösterildi, eğlenceli bir drama yapıldı, ayrıca materyaller de öğrencilerin seviyesine uygunlaştırıldı. • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Hazırlık ve planlamanın iyi yapılması daha başarılı olmamızı sağladı. • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar	• Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Artık kendimi daha rahat ve hâkimiyeti yüksek hissediyorum • En donanımlı hissettiği durum: Materyal ve strateji kullanımı • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: Çalışma yapraklarını görsellerle ilgili çekici ve basit hale getirdik. Video ve drama ile destekledik. • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Materyallere karar verirken işbirlikli olmamız verimi arttırdı. • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar
5.HAFTA 14-11-2017 (5. Oturum)	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Akıcı ve verimli bir ders oldu • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Tüm öğrencilerle ilgilenebildiğimiz için mutlu hissettim. • En donanımlı hissettiği durum: Alan bilgisi, sınıf yönetimi • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: video ve resimler kullandık • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: İyi bir hazırlık ve uygun materyal kullanımı. Ayrıca, sınıf yönetiminde iki öğretmene öğrencilerin alışmış olması • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Verimli ve başarılıydı • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Diğer derslere göre daha rahat hissettim. • En donanımlı hissettiği durum: Stratejileri açıklayıp yaptırırken • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: video ve resimler kullandık, projeksiyon cihazı ile yansıttık • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Çok duyuya hitap etmesi ve özgüven duygusu yaşatması • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar
6.HAFTA 23-11-2017 (6. Oturum)	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Zevkli ve her öğrencinin aktif olabildiği ve her öğrenciyle ilgilenebildiğimiz bir dersti • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Çok	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Faydalı ve verimli bir dersti • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Yeterli ve mutlu hissettim • En donanımlı hissettiği durum:

	rahat hissettim. • En donanımlı hissettiği durum: Dersin tamamı • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: masal, şarkı, metni seslendirme gibi etkinlikler uygulandı. • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: İyi bir hazırlık ve uygun materyal seçimi • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar	Sınıf yönetimi • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: Metni görsellerle destekleyip, tahmin tablosunun boş halini tahtaya yansıtip üzerinde işlem yaparak dersten kopmaların önüne geçildi. • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: hem iki öğretmenin dengeli uyumu, hem de seçilen hedeflerle stratejilerin uygunluğu, çocukların ilgisini çekmesi • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar
7.HAFTA 29-11-2017 (7. Oturum)	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Çok güzel bir uygulama oldu, ders akıcı ve zevkli işlendi. • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Kendimi çok rahat hissettim. Daha az yoruldum. • En donanımlı hissettiği durum: Dersin tamamı • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: masal okuma, şarkı söyleme, tahminde bulunma • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Farklı etkinliklerle öğrencilere uygun materyallerin olması • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Akıcı ve zevkli bir dersti • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Oldukça rahattım • En donanımlı hissettiği durum: - • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: masal okuma, şarkı söyleme, tahminde bulunma • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: sınıf öğretmenin pozitif ve kucaklayıcı yaklaşımı • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar
8.HAFTA 08-12-2017 (8. Oturum)	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Akıcı ve verimli • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Çok rahat hissettim, alıştım. • En donanımlı hissettiği durum: Hepsi • Okuduğunu anlama konusunda	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Akıcı ve verimli • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Rahattım. • En donanımlı hissettiği durum: Bütün derste • Okuduğunu anlama

	gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: drama, video gösterimi, çalışma yapraklarının tahtaya yansıtılması, şarkı ve drama • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Kullanılacak teknikler iyi düşünüldüğü ve hazırlığın tam olması, uyarlamaların konuya ve çocuklara uygun olması • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar	konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: Drama, projeksiyon desteği, çalışma yapraklarını kuvvetlendirme • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: öğretmenlerin uyumunun artış göstermesi • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar
9.HAFTA 14-12-2017 (9 .Oturum)	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Verimli ve zevkli bir dersti. Hayat bilgisi dersi ile ilişkilendirerek uyguladık • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Çok rahattım. İşbirliği içinde olmamız hem tüm öğrencilere ulaşmamızı hem de daha az yorularak zevkli bir ders yapmamıza neden oldu. • En donanımlı hissettiği durum: Tüm ders • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: Görsellerden yararlandık. Günlük yaşantılarından örnekler vererek mesajlar daha anlamlı hale getirilmeye çalışıldı • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: İyi bir hazırlık • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Çok keyifli ve verimliydi. • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Yeterli ve mutlu • En donanımlı hissettiği durum: Tüm alanlarda donanım kazanıyorum. • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: projeksiyon desteği, çalışma yapraklarını kuvvetlendirme • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Uyumu yakalamış olmamız, çocukların iki öğretmen durumuna alışmış olması, etkili planlamalar yapabilmemiz. • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar
10.HAFTA 22-12-2017 (10. Oturum)	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: iyi bir hazırlık yapılmış, verimli bir dersti • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Çok rahat hissettim. Birbirimizi tamamlayarak dersi işledik • En donanımlı hissettiği durum: Tüm ders	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Verimli ve keyifli bir ders oldu. • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Rahat, mutlu ve huzurlu • En donanımlı hissettiği durum: Dersin tamamı

	• Okuduğunu anlama konusundaki öğretimsel uyarlamalar: video ve görsellerden yararlandık, resimler ve videolar kullandık. Beyin fırtınası yaptık. • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: uygun materyal seçimi, işbirliği, çok duyuya hitap eden etkinlikler • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar	• Okuduğunu anlama konusundaki öğretimsel uyarlamalar: video ve görsellerden yararlandık, resimler ve videolar kullandık. Beyin fırtınası yaptık. Metindeki konu ile kendi yaşantıları arasında bağ kurdurduk. • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Doğru ve etkili planlama, sınıf öğretmeni ile uyumlu olmak • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar
11.HAFTA 28-12-2017 (11. Oturum)	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Verimli ve zevkli • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Çok rahat hissettim. • En donanımlı hissettiği durum: Ders boyunca • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: Sesli görsel videolar, resimli etkinlikler, sesli okuma çalışmaları • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Anlaşılır, seviyelerine uygun ve birden fazla duyuya hitap etmeleri • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar.	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Verimli, uyumlu ve keyifli • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: rahat ve mutluydum. Öğretmen arkadaşım ile oldukça güzel bir uyum yakaladığımızı düşünüyorum • En donanımlı hissettiği durum: Dersin tamamı • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: seviyelerine uygun hale getirilmiş Çalışma yapraklarındaki aktiviteleri projeksiyon aracılığı ile tahtaya yansıtma • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Sınıf öğretmeni ile uyumlu ve ortak bir vizyon geliştirebilmiş olmanın etkili planlamaya doğru şekilde yansması. • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar
12.HAFTA 05-01-2018 (12. Oturum)	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Çok güzel, verimli ve eğlenceli bir uygulama oldu. • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: İşbirliği	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: oldukça uyumluyduk. Etkili ve verimli bir ders oldu. • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Mutlu

	ile oluşu etkili ve rahat bir uygulama yapmamıza yol açtı. • En donanımlı hissettiği durum: Tüm ders • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: görsel materyaller, videolar, müzikli dramatizasyon • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Çocukların ilgisini çekebilecek etkinlikler olduğu için başarılı oldu. • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar	ve keyifliydim. • En donanımlı hissettiği durum: Tüm ders • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: seviyelerine uygun hale getirilmiş çalışma yapraklarındaki aktiviteleri projeksiyon aracılığı ile tahtaya yansıtmaya • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: hem öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin doğrultusunda hazırlanma, hem etkili bir görev dağılımı hem de ciddi bir öğretmen uyumu içinde olmak • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar
13.HAFTA 15-01-2018 (13. Oturum)	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Verimli ve eğlenceli • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Çok rahat hissettim. Dersin akıcılığını sağlayabiliyoruz. • En donanımlı hissettiği durum: Konu bilgisi, sınıf yönetimi • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: Çoklu duyuya hitap edecek ortamlar ve durumlar yaratımı(görseller, müzik, drama), teknolojiden yararlanma • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Uygun hedef doğru materyaller ve eğlenceli etkinlikler • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Verimli ve etkili bir dersti. • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: rahat ve mutlu • En donanımlı hissettiği durum: Dersin tamamında • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: Konuyla ilgili video slayt desteği sağlayarak konuyu kavratmaya yardımcı olduk., projeksiyon desteği kullanılarak, dersten kopmaların önüne geçildi, çalışma yaprakları ilgi çekici hale getirildi. • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: hem çocukların gereksinimleri doğrultusunda strateji belirlemek hem de sınıf öğretmeni ile uyumu güzelce yakalamış olmanın etkisi • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar.

14.HAFTA 29-01-2018 (14. Oturum)	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Çocukların yaşantıları ile ilgili olduğu için etkili ve verimli bir ders işlendi. • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Birbirimizi tamamladık, bütünler gibi tamamladık. • En donanımlı hissettiği durum: Konu bilgisi, alan bilgisi • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: masal, video. • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: çocukların dikkatini çekecek etkinlikler olması • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar	• Uygulama konusundaki öğretmen görüşü: Verimli ve etkili • Birlikte öğretim konusunda kendini nasıl hissettiği: Rahat ve huzurlu • En donanımlı hissettiği durum: Dersin tümü • Okuduğunu anlama konusunda gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar: projeksiyon aracılığı ile yansıtma yapılarak, tahtaya yansıttık. Çalışma yapraklarını ilgi çeker bir şekle getirdik. , konuyla ilgili öğrenmeyi sağlamak için, video – masal kullandık. • Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri: Sınıf öğretmeni ile yakalanılan uyumun planlara ve materyallere yansması • Öğretimsel uyarlamalarda ve uygulamada karşılaşılan güçlükler: - • Öğrencilerin derse aktif olarak katılma durumu: Katıldılar
---	---	--

Sınıf ve özel eğitim öğretmenin birliktte öğretim hakkındaki öz değerdendirmelerine ilişkin bulgular

Her iki öğretmen, birliktte öğretim uygulamaları sırasında uygulamalar hakkında öz değerdendirmelerde bulunduğu ifadelerini temsil eden Tablo 8 incelendiği zaman;

Her iki öğretmen de, ilk hafta derste süreyi verimli kullanamadıklarından ve yapılan öğretimi verimli bulamadıklarından bahsetmekte olduğu görölmektedir. Sınıf öğretmeni bu durumu “İlk ders için daha akıcı bir ders olabilirdi. Tam bir uyum olmadığı için, verim düşük oldu.” ifadeleri ile açıklarken, özel eğitim öğretmeni de “Bence iyi bir uygulamaydı. Ancak, vakti yetiştirememekten dolayı tam olarak uyumlu hareket edemedik” diye belirtmektedir.

Ancak, haftalar ilerledikçe, öğretmenlerin dersin verimliliği hakkında ilk haftadan farklı görüşleri olduğu ve zaman yönetimi sayesinde ders için ayrılan süreyi yeterli bulmaya başladığı görölmektedir.

Buna göre, sınıf öğretmeni; uygulamamanın 6. haftasında, ders hakkında; “Zevkli ve her öğrencinin aktif olabildiği ve her öğrenciyle ilgilenebildiğimiz bir dersti” ifadesini

kullanmakta, 10. haftada ise, “*iyi bir hazırlık yapılmış, verimli bir dersti. Birbirimiz tamamlayarak ders işledik*” diye görüşünü belirtmektedir.

Özel eğitim öğretmeni de, benzer bir ifade ile “*Oldukça uyumluyduk. Etkili ve verimli bir ders oldu.*” (h 12) diye belirtmektedir.

Öğretmenlerin birlikte öğretim yaklaşımına uygun gerçekleştirdiği derslerin verimliliği hakkındaki görüşlerinde, ilk haftalardan uygulama sonuna kadar olumlu bir seyir olduğu gözlemlenmiştir. İki farklı uzmanlık alanına sahip öğretmenin, birbirlerine duydukları saygıyla ve işbirliğine açık anlayışlarıyla özel gereksinimli öğrencilerin ilerlemesinde önemli bir etki yarattıkları araştırma bulgularında görülmektedir. Birlikte öğretim konusunda herhangi bir ön deneyimi olamayan her iki öğretmenin ilk hafta karşılaştıkları uyum sorunlarına karşın sürece istekle devam etmeleri üzerinde durulması gerekli olan önemli bir bulgudur. Çocukların öğrenme ve davranış problemlerinde zamana bırakma, sabır gösterme ve farklı öğretim-sınıf yönetimi yaklaşımlarını deneme yanında, birlikte öğretimin de kaynaştırma eğitiminde önemli bir alternatif yaratabileceği bu araştırmadaki öğretmen görüşlerinden hareketle ifade edilebilir.

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

Haftalar ilerledikçe yapılan diğer ifadeler incelendiği zaman ise, durumun kademeli olarak değişmeye başladığı, sınıf öğretmenin 9. Hafta sonunda verdiği “*Çok rahattım. İşbirliği içinde olmamız hem tüm öğrencilere ulaşmamızı hem de daha az yorularak zevkli bir ders yapmamıza neden oldu.*” İfadesinden anlaşılmaktadır.

Özel eğitim öğretmeni de benzer bir şekilde, 11. Hafta sonunda “*Rahat ve mutluydum. Öğretmen arkadaşım ile oldukça güzel bir uyum yakaladığımızı düşünüyorum*” diye görüş bildirmektedir.

Öğretmenlerin ilk haftalarda kendilerini en çok kendi alan bilgilerini kullanmaları gereken kısımlarda tam olarak donanımlı hissetmekte olduğu, ancak, 5. Hafta oturumundan

itibaren her ikisinin de dersin tümündeki hâkimiyette kendilerini tam donanımlı hissetmeye başladıkları göze çarpmaktadır.

Birlikte öğretim sırasında yaptıkları etkileşim ile birbirlerinin mesleki sınırlarına saygı duyarak birbirlerinden bir şeyler öğrenmeye başladıkları ve aralarındaki mesleki yabancılığın azalmaya başlamasından dolayı rahat hareket edebildikleri, kısıtlamadan uyum içinde olmayı özümsemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama konusunda, öğretmenlerin yürüttüğü öğretimsel uyarlamalar, çeşitlilik arz etmekle birlikte; bu uyarlamaları yaparken, teknolojik destek, günlük yaşamla bağ kurma, video ve benzeri görsellere sıklıkla başvurulduğu gözlemlenmiştir. Aşağıdaki ifadeler, bu gözlemi desteklemektedir.

Sınıf öğretmeni uyarlama yaparken, *“Görsellerden yararlandık. Günlük yaşantılarından örnekler vererek mesajlar daha anlamlı hale getirilmeye çalışıldı”*(h 9) ve *“Çoklu duyuya hitap edecek ortamlar ve durumlar yaratımı (görseller, müzik, drama) ve teknolojiden yararlanmaya çalıştık.”* (h 13) ifadelerini kullanmaktadır.

Özel eğitim öğretmeni ise, *“Metni görsellerle destekleyip, tahmin tablosunun boş halini tahtaya yansıtıp üzerinde işlem yaparak dersten kopmaların önüne geçildi.”* (h 6) ve *“projeksiyon aracılığı ile yansıtma yapılarak, tahtaya yansıtık. Çalışma yapraklarını ilgi çeker bir şekle getirdik. , konuyla ilgili öğrenmeyi sağlamak için, video – masal kullandık.”* (h 14) diye görüş bildirmektedir.

Öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenlerini neye bağladıkları sorusuna öğretmenlerin çeşitli yanıtları olmasına rağmen uyarlamaların başarısını, en çok; çocukların dikkatini çekecek stratejilerle donatılmış, seviyelerine uygun ve birden fazla duyuya hitap eder aktiviteler olmalarına ve bu aktivitelerin iki öğretmenin uyumlu ve etkili planlamalar yapmış olmasıyla yürütülmesine bağlamakta oldukları görülmüştür.

Bu konuda aşağıdaki ifadeler dikkat çekmektedir;

“Hem çocukların gereksinimleri doğrultusunda strateji belirlemek hem de sınıf öğretmeni ile uyumu güzelce yakalamış olmanın etkisi.” (özel eğitim öğretmeni) (h 13).

“Kullanılacak teknikler iyi düşünüldüğü ve hazırlığın tam olması, uyarlamaların konuya ve çocuklara uygun olması.”(sınıf öğretmeni) (h 8).

Öğretmenler, yaptıkları tüm uyarlamaların başarılı olduğunu ve tüm öğrencilerin aktif olarak derslere katıldığını belirtmektedir.

Uygulama sürecinde yukarıda değinilen bulgulara genel olarak; öğretmenlerin her ikisinin de ilk başlarda yaşadıkları kaygı ve zorlukları aşmayı ve öğrenciler için en verimli

yolları ‘birlikte bulmayı’ öğrenmeye başladıkları söylenebilir. Ayrıca, öğretim uyarlamalarının etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi koşuluyla, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç ve özellikleri göz önüne alınarak, öğretmenlerin uyum içinde, özenle hazırlayacakları derslerin öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olabileceği yorumu yapılabilir.

Yukarıdaki bulguların dışında toplam 14 hafta süren birlikte öğretim uygulamaların sonunda öğretmenlerle yeniden bir görüşme yapılmış ve program hakkındaki görüşleri yeniden alınmıştır. Buna göre, sınıf öğretmeni İnci Hanım, birlikte öğretim yapılan program öncesi gerçekleştirilen görüşmede, uygulama hakkında bir takım kaygılar taşıdığını belirtmiş olmasına rağmen, programın sonunda bu kaygılarından kurtulmuş olduğu görülmektedir. Bu görüş, öğretmenin “*Kaygılarımın hiç birisi gerçekleşmedi. Çocuklar iki öğretmeni de eşit statüde sorumlu olarak gördü ve yönetsel olarak ilk başlarda biraz rol karmaşası yaşasak da, genel olarak hiçbir güçlük yaşamadık.*” ifadesiyle bütünlenmektedir.

İnci öğretmenin program sonrasında, “*Öğretimsel uyarlamalar, teknoloji desteği ve strateji kullanımını diğer derslerimde de yaygınlaştırmak istiyorum.*” ifadesi, özel gereksinimli öğrencileri için yapacağı öğretimsel uyarlamaların tüm sınıf için etkili öğretim düzenlemeleri olduğu fikrini benimsemeye başladığını düşündürmektedir.

Özel eğitim öğretmeni ise, program sonrası düşüncelerini; “*Hedeflenen kazanımlara ulaşmayı başardığımız bir uygulama oldu. Oluşturduğumuz program içinde gerekli öğretimsel uyarlamaları İşbirliği içinde tüm çocuklara uyguladık.*” sözleriyle yansıtmış ve verimli bir uygulama yürüttüklerini belirtmiştir.

Özel eğitim öğretmeni de, birlikte öğretim öncesi taşıdığı kaygılarının gerçekleşmediği, sınıf öğretmeni ile huzurlu ve güvenli bir ortamda çalıştıklarını, öğrencilerin ilk haftalarda zorlansa da, daha sonraları sınıfta iki öğretmenin otoritesini eşit olarak kabul ettiklerini belirtmektedir. Özel eğitim öğretmeni bu konudaki düşüncelerini “*Kaygılarımın hiç birisi ortaya çıkmadı. İnci öğretmenle hem planlama hem uygulama hem de değerlendirme boyutlarında eğlenceli verimli ve kişisel alanlarımızla deneyimlerimize saygılı, açık iletişim halinde bir süreç yaşadık.*” sözleri ile açıklamaktadır.

3.2. Birlikte Öğretim Yaklaşımı ile Yürütülen Uygulamaların, Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişmesindeki Etkililiği Hakkındaki Sınıf Öğretmeninin Görüşleri

Birlikte öğretim uygulamaları öncesinde sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde, öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin akranlarına ve

kendilerinden beklenen performansa göre oldukça düşük bir performans sergiledikleri, okuduğunu anlamakta güçlük yaşadıkları yönündeydi. Öğretmenin, program hakkındaki düşüncelerini;

“Bu uygulamaların sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarını artıracığına dair büyük bir inancım var” şeklinde ifade ettiği görülmektedir.

Uygulama hakkında program sonrasında ise, aşağıdaki görüşleri belirtmiştir;

“Hem özel gereksinimli öğrencilerim hem de diğerleri oldukça mutlu ve eğlenmiş görünüyorlar.”

Sınıf öğretmenin yukarıdaki görüşleri, programın bir alt amacı olan ‘öğrencilerdeki okuduğunu anlama becerilerini geliştirme’ hedefine ulaşılmış olduğu ve sınıf öğretmenin de bu süreçten memnun kaldığını akla getirmektedir.

Öğretmenin *“Özel gereksinimli öğrenciler birlikte öğretim uygulamalarından hem akademik hem de sosyal anlamda, arkadaşlık ilişkilerinde ve öz güven anlamında da fayda sağlamışlardır.”* İfadesi dikkate alındığı zaman, programın aslında amaç edinmediği halde, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye de yardımcı olduğu görülmektedir.

3.3. Birlikte Öğretim Yaklaşımı ile Yürütülen Uygulamaların, Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişmesindeki Etkililiği Hakkındaki Özel Eğitim Öğretmenin Görüşleri

14 hafta boyunca devam eden birlikte öğretim uygulamaları sonrasında, özel eğitim öğretmeni, programın denek öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirip koruyabilmelerinde etkili olduğunu düşündüğü bulguları elde etmiştir. Özel eğitim öğretmeni ayrıca, hedef öğrencilerin yanı sıra, öğrencilerin tümünün fayda sağladıkları ve birlikte öğretim uygulamalarının yaygınlaştırılması gerekliliğine inanç belirtmektedir.

3.4. Denek Öğrencilerin, Okuduğunu Anlama Becerileri ile Birlikte Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Denek öğrencilerin birlikte öğretim yaklaşımları ile sunulan okuduğunu anlama becerilerini geliştirme programının etkililiği ve iki öğretmenin aynı anda sınıfta ders işleminin kendilerini nasıl hissettirdiği hakkında, her dersin (oturumun) sonunda (toplam 14 oturum boyunca) bireysel olarak doldurmuş oldukları *“Birlikte Öğretim Uygulamaları Hakkında Denek Öğrenci Görüşleri Formu’nda* (EK 14) yer alan maddelere yapmış oldukları işaretlemelerin hesaplanmasıyla elde edilen düşünceleri, araştırmanın sosyal geçerlilik verileri

olarak aşağıdaki tabloda yansıtılmıştır. Tablolarda yer alan sayılar ve yüzdelik değerler, öğrencilerin 14 hafta boyuca ‘çok - az - emin değilim’ ifadelerini toplam kaç kez işaretledikleri hesaplanarak, elde edilen oran yüzdelik değerlere dönüştürülmüştür. Buna göre, öğrencilerin uygulama süresince toplam 14 kez kullandıkları ifade % 100 değerle hiç kullanmadıkları ifade ise, % 0 değerle yansıtılmaktadır.

3.4.1.Denek Berk’e ilişkin bulgular

Yukarıda değinilen bulgular ışında, Türkçe derslerinde yürütülen birlikte öğretim programının birinci öğrencisi olan Berk’in okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesinde etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ilk deneği olan Berk’in birlikte öğretim yaklaşımları ile sunulan okuduğunu anlama becerilerini geliştirme programının etkililiği ve iki öğretmenin aynı anda sınıfta ders işleminin kendisini nasıl hissettirdiği hakkında Ek14’teki formda belirttiği ve aşağıdaki tabloda yer alan düşünceleri, araştırmanın denek öğrenciler açısından sosyal geçerlilik verileri olarak yansıtılmıştır.

Tablo 9.

	Çok	Az	Emin değilim.
1. Bugünkü derse katılmaya istekliydim.	10 (%71,4)	2 (%14,3)	2 (%14,3)
2. İnci ve Özlem öğretmenlerimin ders işlerken kullandıkları ve çalışma yaprakları, dersi daha kolay anlamama yardımcı oldu.	12 (%85,7)	1 (%7,15)	1 (%7,15)
3. Bugünkü dersten keyif aldım.	14 (%100)	0 (%0)	0 (%0)
4. Öğretmenlerimin ders işlerken kullandıkları yollar ve çalışma yaprakları ilgimi çekti.	12 (%85,7)	1 (%7,15)	1 (%7,15)
5. Bugünkü derste, başarılı olduğumu düşünüyorum.	12 (%85,7)	1 (%7,15)	1 (%7,15)
6. Bugünkü derste İnci ve Özlem öğretmenlerimin aynı anda bizimle ders yapması, kendimi rahat hissetmemi sağladı.	14 (%100)	0 (%0)	0 (%0)
7. Bugünkü derste İnci ve Özlem öğretmenlerimin aynı anda bizimle ders yapması, dersi daha rahat anlamamı sağladı.	12 (%85,7)	1 (%7,14)	1 (%7,14)

Birinci denek Berk’in birlikte öğretim yaklaşımları ile sunulan okuduğunu anlama becerilerini geliştirme programı hakkındaki görüşleri

Tablodan anlaşılabacağı gibi; 1. Denek olan Berk, birlikte öğretim yaklaşımıyla Türkçe dersinde okuduğunu anlama geliştirmek için yürütülen derslerden keyif duymakta, aynı anda sınıfta iki öğretmenle ders yapmasıyla kendini rahat hissetmektedir. Berk'in yürütülen toplam 14 uygulamanın 12'sinde dersi daha kolay anlamış olduğunu, ders işlerken kullandıkları yollar ve çalışma yapraklarının ilgisini çektiğini ve kendisini başarılı hissettirdiğini ifade etmektedir. Uygulamaların 10'unda derse katılmak için istek duyduğunu belirtmiştir.

Tablo genel olarak incelendiğinde, Berk'in birlikte öğretim uygulamalarından verimli sonuçlar elde ettiği, kendisini başarılı ve mutlu hissettiği ve dersi daha kolay anlayabildiği, kullanılan materyaller ve çalışma yapraklarının ilgisini çektiği göz önüne alınarak, bahsi geçen koşulların, Berk'in okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu yorumu yapılabilir.

3.4.2. Denek Tolga'ya ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci deneği olan Tolga'nın birlikte öğretim yaklaşımları ile sunulan okuduğunu anlama becerilerini geliştirme programının etkililiği ve iki öğretmenin aynı anda sınıfta ders işlemesinin kendisini nasıl hissettirdiği hakkında, aşağıdaki tabloda yer alan düşünceleri, araştırmanın denek öğrenciler açısından sosyal geçerlilik verileri olarak yansıtılmıştır.

Tablo 10.

	Çok	Az	Emin değilim.
1. Bugünkü derse katılmaya istekliydim.	12 (%85,7)	1 (%7.15)	1 (%7.15)
2. İnci ve Özlem öğretmenlerimin ders işlerken kullandıkları ve çalışma yaprakları, dersi daha kolay anlamama yardımcı oldu .	14 (%100)	0 (%0)	0 (%0)
3. Bugünkü dersten keyif aldım.	14 (%100)	0 (%0)	0 (%0)
4. Öğretmenlerimin ders işlerken kullandıkları yollar ve çalışma yaprakları ilgimi çekti.	14 (%100)	0 (%0)	0 (%0)
5. Bugünkü derste, başarılı olduğumu düşünüyorum.	14 (%100)	0 (%0)	0 (%0)
6. Bugünkü derste İnci ve Özlem öğretmenlerimin aynı anda bizimle ders yapması, kendimi rahat hissetmemi sağladı.	12 (%85,7)	1 (%7.15)	1 (%7.15)

7. Bugünkü derste İnci ve Özlem öğretmenlerimin aynı anda bizimle ders yapması, dersi daha rahat anlamamı sağladı.	12 (%85,7)	1 (%7.15)	1 (%7.15)
--	---------------	--------------	--------------

İkinci denek Tolga'nın birlikte öğretim yaklaşımları ile sunulan okuduğunu anlama becerilerini geliştirme programı hakkındaki görüşleri

2. Denek Tolga, birlikte öğretim yaklaşımıyla Türkçe dersinde okuduğunu anlamayı geliştirmek için yürütülen derslerden keyif duymakta, çalışma yapraklarını ilgi çekici bulduğunu, bu uygulamalar sırasında kendisini başarılı hissettiğini belirtmektedir. Tolga'nın yürütülen toplam 14 uygulamanın 12'sinde derse katılmak için istek duyduğunu belirtmiştir. Yine, derslerin 12'sinde aynı anda sınıfta iki öğretmenle ders yapmasıyla kendini rahat hissetmekte, dersi daha kolay anladığını belirtmektedir.

Tablo-10 incelendiğinde, Tolga'nın birlikte öğretim uygulamalarından verimli sonuçlar elde ettiği, kendisini başarılı ve mutlu hissettiği ve dersi daha kolay anlayabildiği, kullanılan materyaller ve çalışma yapraklarının ilgisini çektiği söylenebilir. Sonuçlar, Tolga'nın okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu yorumu yapılabilir.

3.4.3.Denek Çağlar'a ilişkin bulgular

Araştırmanın son deneği olan Çağlar'ın birlikte öğretim yaklaşımları ile sunulan okuduğunu anlama becerilerini geliştirme programının etkililiği ve iki öğretmenin aynı anda sınıfta ders işleminin kendisini nasıl hissettirdiği hakkında, aşağıdaki tabloda yer alan düşünceleri, araştırmanın denek öğrenciler sosyal geçerlilik verileri olarak yansıtılmıştır.

Tablo 11.

	Çok	Az	Emin değilim.
1. Bugünkü derse katılmaya istekliydim.	13 (%92,8)	1 (%7.2)	0 (%0)
2. İnci ve Özlem öğretmenlerimin ders işlerken kullandıkları ve çalışma yaprakları, dersi daha kolay anlamama yardımcı oldu.	14 (%100)	0 (%0)	0 (%0)
3. Bugünkü dersten keyif aldım.	14 (%100)	0 (%0)	0 (%0)
4. Öğretmenlerimin ders işlerken kullandıkları yollar ve çalışma yaprakları ilgimi çekti.	14 (%100)	0 (%0)	0 (%0)

5. Bugünkü derste, başarılı olduğumu düşünüyorum.	14 (%100)	0 (%0)	0 (%0)
6. Bugünkü derste İnci ve Özlem öğretmenlerimin aynı anda bizimle ders yapması, kendimi rahat hissetmemi sağladı.	14 (%100)	0 (%0)	0 (%0)
7. Bugünkü derste İnci ve Özlem öğretmenlerimin aynı anda bizimle ders yapması, dersi daha rahat anlamamı sağladı.	14 (%100)	0 (%0)	0 (%0)

Üçüncü denek Çağlar'ın birlikte öğretim yaklaşımları ile sunulan okuduğunu anlama becerilerini geliştirme programı hakkındaki görüşleri

Tablo-11'den anlaşılacağı gibi; Çağlar, birlikte öğretim yaklaşımıyla Türkçe dersinde okuduğunu anlama geliştirmek için yürütülen derslerden keyif duymakta, çalışma yapraklarını ilgi çekici bulduğunu, bu uygulamalar sırasında kendisini başarılı hissettiğini belirtmektedir. Çağlar'ın aynı anda sınıfta iki öğretmenle ders yapmanın kendini rahat hissettirdiğini, dersi daha kolay anladığını belirtmektedir. Yürütülen toplam 14 uygulamanın 13'ünde derse katılmak için istek duyduğunu belirtmiştir.

Tabloya genel olarak, Çağlar'ın birlikte öğretim uygulamalarından verimli sonuçlar elde ettiği, kendisini başarılı ve mutlu hissettiği ve dersi daha kolay anlayabildiği, kullanılan materyaller ve çalışma yapraklarının ilgisini çektiği göz önüne alınarak, sözü edilen koşulların, Çağlar'ın okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu yorumu yapılabilir.

Öğrencilere dair tüm bulgulara genel olarak bakıldığında, öğrencilerin tümünün bu çalışmada birlikte öğretim yaklaşımı ile sürdürülen okuduğunu anlama becerileri geliştirme programıyla, 14 haftalık uygulama sonunda okuduğunu anlama becerilerini %100 oranında edindikleri ve bu becerileri edinme ve geliştirme açısından birbirine yakın bir zamanlama izledikleri genel yorumu yapılabilir. Program öncesinde alınan okuduğunu anlama düzeyi performansları ile birlikte öğretim uygulamaları sırasında kontrol edilen performanslarının karşılıklı değerlendirilmesi yapıldığı zaman, birlikte öğretim yaklaşımı ile sunulan okuduğunu anlamayı geliştirme programının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme açısından kaynaştırma sınıflarında geleneksel yöntemlerle sunulan öğretim uygulamalarından daha verimli olduğu yorumu yapılabilir. Öğrencilerin, birlikte öğretim uygulamaları süresince kendilerini başarılı ve mutlu hissettiği ve dersi daha kolay anlayabildikleri, kullanılan materyaller ve çalışma yapraklarının ilgilerini çektiği, sınıfta aynı anda iki öğretmenin ders işleminin kendilerini rahat hissettirdiğine dair ifadeleri, öğrencilerin okuduğunu anlama

becerilerini üzerinde birlikte öğretim yaklaşımının etkili olduğu çıkarımını kuvvetlendirmektedir.

3.5. Diğer Öğrencilerin, Okuduğunu Anlama Becerileri ile Birlikte Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Birlikte öğretim uygulamaların gerçekleştirildiği sınıftaki diğer 16 akran öğrencinin de 14 hafta boyunca her ders -oturum- sonunda “*Birlikte Öğretim Uygulamaları Hakkında Diğer Öğrenci Görüşleri Formunda*” (EK 15) yer alan maddelere yapmış oldukları işaretlemelerin hesaplanması (14 hafta x 16 öğrenci görüşü) aracılığı elde edilen düşünceleri, araştırmanın akran sosyal geçerlilik verileri olarak aşağıdaki tabloda yansıtılmıştır. Tablolarda yer alan sayılar ve yüzdelik değerler, 16 akran öğrencinin 14 hafta boyuca ‘çok – az - emin değilim’ ifadelerini toplam kaç kez işaretledikleri hesaplanarak, elde edilen sayıların yüzdelik oran değerlere dönüştürülmüştür. Buna göre, 16 akran öğrencinin uygulama süresince toplam 14 kez kullandıkları ifade (16x14= 224) = % 100 değerle hiç kullanmadıkları ifade ise, % 0 değerle yansıtılmaktadır.

Tablo 12.

	Çok	Az	Emin değilim.
1. Bugünkü derse katılmaya istekliydim.	220 (%98,21)	3 (%1.79)	1 (%0)
2. İnci ve Özlem öğretmenlerimin ders işlerken kullandıkları yollar ve çalışma yaprakları, dersi daha kolay anlamama yardımcı oldu.	223 (%99.11)	0 (%0)	1 (%0.89)
3. Bugünkü dersten keyif aldım.	220 (%98,21)	0 (%0)	4 (%1.79)
4. Öğretmenlerimin ders işlerken kullandıkları yollar ve çalışma yaprakları ilgimi çekti.	224 (%100)	0 (%0)	0 (%0)
5. Bugünkü derste, başarılı olduğumu düşünüyorum.	220 (%98.6)	0 (%0)	4 (%1.79)
6. Bugünkü derste İnci ve Özlem öğretmenlerimin aynı anda bizimle ders yapması, kendimi rahat hissetmemi sağladı.	224 (%100)	0 (%0)	0 (%0)
7. Bugünkü derste İnci ve Özlem öğretmenlerimin aynı anda bizimle ders yapması, dersi daha rahat anlamamı sağladı.	224 (%100)	0 (%0)	0 (%0)
8. İnci ve Özlem öğretmenlerin, tüm derslerde her zaman bu şekilde ders işlemelerini isterdim.	224 (%100)	0 (%0)	0 (%0)

Diğer öğrencilerin birlikte öğretim yaklaşımları ile sunulan okuduğunu anlama becerilerini geliştirme programı hakkındaki görüşleri

Birlikte öğretim uygulamaların gerçekleştirildiği sınıftaki diğer 16 akran öğrencinin de 14 hafta boyunca her ders sonunda “*öğrenci görüşleri formu*” aracılığı ile değerlendirdikleri toplu görüşleri (14 hafta x 16 öğrenci görüşü) Tablo-12 de yansıtılmıştır.

Tablo-12 den anlaşılacağı gibi; birlikte öğretim uygulamalarının yürütüldüğü sınıftaki akranların Türkçe dersinde okuduğunu anlama geliştirmek için yürütülen derslerden keyif duyduğu, çalışma yapraklarını ilgi çekici bulduğu, aynı anda sınıfta iki öğretmenle ders yapmanın dersi daha kolay anlamalarına yardımcı olduğu, bu uygulamalar sırasında kendilerini rahat ve mutlu hissettiklerini belirtmekte olduğu görülmektedir. Akranların ayrıca, tüm derslerde her zaman bu şekilde ders işlemek istediklerini belirtmiş oldukları da göze çarpan bir bulgudur.

Akranların ayrıca, 14 hafta boyunca sürdürülen derslerin % 98 inde kendilerini başarılı buldukları ve derslere keyifle katıldıklarını belirttikleri de dikkat çeken bir diğer bulgudur. Tabloya genel olarak; birlikte öğretim uygulamaları sırasında, özel gereksinimli öğrenciler dikkate alınarak uyarlamalar yapılan programdan akranların da verimli sonuçlar elde ettiği ve birlikte öğretim uygulamalarını benimsedikleri yorumu yapılabilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmanın alt amaçları; birlikte öğretim yaklaşımlarından “*Bir Öğretmen Bir Yardımcı*” modeli ile yürütülen uygulamaların, okuduğunu anlama becerilerini geliştirme öğretim programının, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında etkili olup olmadığı, öğretmenlerin birlikte öğretim becerilerini, uygulama sonrası 10 gün ile 3 hafta arasında sürdürmelerinde ve özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini, 10 gün ile 3 hafta arasında sürdürmelerinde etkili olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmada ayrıca; sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrenciler ve akranlarının birlikte öğretim uygulamaları hakkındaki görüşleri ve düşünceleri araştırılmaktadır. Bu amaçla nitel ve nicel veriler toplanmıştır.

Bu araştırmanın ilk alt amacı; birlikte öğretim yaklaşımı ile yürütülen uygulamaların, okuduğunu anlama becerilerini geliştirme öğretim programının planlama uygulama ve değerlendirme aşamalarında etkili olup olmadığının belirlenmesidir.

Buna göre, öğretmenlerden elde edilen bulgular incelendiği zaman; Türkçe derslerinde kaynaştırma uygulamalarında “bir öğretmen bir yardımcı” modeli öncesi uygulanan öğretim planı, uygulama ve değerlendirme yaklaşımının, geleneksellik gösterdiği görülmektedir. İlgili bu derslerde, birlikte öğretim yaklaşımı öncesi yapılan *planlama* çalışmalarında öğretmenlerin bireysel farklılıklara uygun öğretimsel uyarlamalar ile öğrenmeyi kolaylaştırıcı stratejileri daha az kullanılmakta olduğu görülmüştür. Buna karşın, birlikte öğretim uygulamaları sırasında gözlem formları ve ders planlarında yapılan değerlendirmelerde, öğretmenlerin hazırlık ve planlama boyutlarında, bireysel farklılıklara karşı farkındalıklarının artış gösterdiği ve daha etkili bir planlama yaparak, özel gereksinimli öğrencileri hedef alan öğretimsel uyarlamalar ile okuduğunu anlamayı geliştirici stratejilerle dersi planlamaya başladığı, bunu başarılı bir şekilde uygulama ve değerlendirmeye de yansıttığı ve destekleyici teknolojiyi kullanımının arttığı görülmüştür.

Çeşitli kaynaklarda, iyi tasarlanmış bir birlikte öğretim programının temelini, iyi bir hazırlık ve öğretmenlerin yakın iletişim halinde fikir alış - verişi yapmaları ile yakından ilişkili olduğunun altı çizilmektedir (Keefe ve Moore, 2004; Gürgür, 2005; Pratt, 2014; Kayhan, 2017).

Bu araştırmada da öğretmenler, okuduğunu anlama geliştirme amaçlı olarak yürüttükleri birlikte öğretim programın oluşturulması, ilgili materyal ve stratejilerin seçilerek uygunluğunun belirlenmesi, yapılacak uyarlamaların saptanması, işleniş detayları ile rol dağılımlarını belirlemek için haftada ortalama 4 saat süren hazırlık toplantıları yapmaya

başlamıştır. Bu yoğun toplantı vakitleri, süreç içinde kademeli olarak 2 saatte ve sekizinci haftadan itibaren ise 1 saatlik zaman diliminde gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

Çalışmanın bu bulgusu, bu açılardan, alan yazında yapılmış ve birlikte planlama sürecinin de sorgulandığı diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda genel olarak, birlikte planlama ve hazırlık toplantılarının, birlikte öğretim uygulamalarının temel başlangıç noktası olduğu, başarısı için önemli bir etken olduğuna vurgu yapılmakta, birlikte öğretim yapan öğretmenlerin sıklıkla iletişim içinde olmalarının planlama ve hazırlık aşamasına haftada en az yaklaşık olarak 30 dakika ayrılmasının gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Walther – Thomas, 1997; Dieker, 2001; Hazlett, 2001; Gürgür, 2005; Thielemann, 2011; Brown, 2013; Abbye -Taylor, 2014; Pratt, 2014; Dean, 2014; Kayhan, 2017).

Birlikte planlama boyutunda, hem özel gereksinimli öğrenci hem de tüm sınıftaki akran öğrencilerin dersten alacağı verimin kalitesine etki etmesi sebebiyle, etkili öğretim için öğretimsel uyarlamalar ve materyallerin detaylı planlanmasının önemi alan yazında önemle vurgulanmaktadır (Bryant ve Land, 1998; McCormick ve diğerleri, 2001; Keefe ve Moore, 2004; Gürgür, 2004; Pratt, 2014; Kayhan, 2017).

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu da, öğretmenlerin birlikte öğretim yapılacak Türkçe derslerini hazırlama ve planlama toplantılarında metinlerin işleniş şekli, metne uygun okuduğunu anlama stratejileri, özellikle materyallerin ve destek araç-gereçlerin derse uyarlanması konularında zaman harcamış olmalarıdır. Sınıf öğretmenin *“Materyal hazırlama”* konusunda, özel eğitim öğretmenin ise, seçilen materyaller üzerinde *“öğretimsel uyarlamalar yapma”* konusunda vakit harcadığı görülmektedir. Çalışmanın bulguları bu bakımdan ;

Gürgür (2004) ün araştırmasındaki sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin işbirliği içinde yürüttüğü öğretim yaklaşımının uygulama sürecinde sınıf öğretmenin daha çok dersin uygulama ve öğretim planını yapmak boyutuna zaman ayırdığı, özel eğitim öğretmenin ise, planlanan dersler için gerekli olan kapsamlı ders araç –gereçleri hazırlamak, iki öğretmenin işbirliğini gerektiren eylem planları hazırlamak ve eylem planlarını uygulamaya koymak için vakit harcamış olduğu, Pratt’ın (2014) araştırmasındaki öğretmenlerin ise, en çok dersin uygulama öncesi hazırlık kısmına zaman ayırdıkları, kendi sorumluluklarının yanı sıra aynı zamanda meslektaşlarının ders materyalleri hazırlamasına, öğrenci çalışmalarına not vermesine veya sınıfta yapacakları düzenlemelere yardımcı olmak için vakit harcadıklarını belirttikleri bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, birlikte öğretim yapılacak olan Türkçe derslerinin hazırlık ve planlama kısmında, özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebilmesi için, sınıf öğretmenin en çok “*sınıfın fiziksel düzeninde*” uyarlamalar (düzenlemeler), özel eğitim öğretmenin ise, en çok “*teknoloji desteği kullanarak çalışma yapraklarındaki etkinlikleri desteklemek ve özel gereksinimli öğrenciler için ders genelinde kullanılacak öğretimsel uyarlamaları düzenlemek*” konularında uyarlamalar yapmış oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin dersten aldığı verimi artıracak ve öğretmenin öğretim becerilerini geliştireceği için önemli olduğu alan yazında sıklıkla vurgulanan öğretimsel uyarlamalar ile ilgili, bu araştırmada elde edilen sonuçlar, birlikte öğretim alanda yapılmış diğer çalışmaların (Kirch ve diğerleri, 2005; Pratt, 2014) bulgularıyla benzerlikler içermektedir. Alan yazında incelenen ilgili bu araştırmalarda, genellikle sınıf öğretmenlerinin birlikte öğretim uygulamaları sırasında, derslerin yürütüleceği sınıfın fiziki koşullarını düzenleme ile dersle ilgili materyalleri belirleme rolünü üstlenme eğiliminde olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin ise, öğretimi bireyselleştirme ve materyallerde öğretimsel uyarlamalar yaparak birlikte öğretim programını desteklemekte olduğu belirtilmektedir.

Bu araştırmalardan birisi olan ve Pratt (2014) tarafından birlikte öğretim uygulamalarının yürütüldüğü bir okulda yapılan araştırmada, genel eğitim öğretmenin ders içeriği ve öğrencilerin sınıf düzeyindeki öğrenme standartlarını karşılayabilmeleri için gerekli olan geleneksel sınıf yönetimi tekniklerini, özel eğitim öğretmenin ise, öğretilecek olan içeriği farklı öğrenme seviyeleri için erişilebilir hale getiren stratejileri belirlemiş olduğu belirtilmektedir.

Kirch ve diğerleri (2005) tarafından yürütülen başka bir çalışmada ise, birlikte öğretim ortamlarında görev yapan katılımcı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin seviyelerine uygun bilişsel stratejileri seçme ve derslerde ve aktivitelerde uyarlamalar gerçekleştirmenin onların akademik başarılarının artmasına yardımcı olduğu bulgusuna erişilmiştir. Birlikte öğretim uygulamaları yoluyla, okuduğunu anlamayı geliştirmeyi hedefleyen bu araştırmada da, araştırmanın katılımcı öğretmenlerin ikisi de, alan yazındaki diğer çalışmalarda yapıldığı gibi, çeşitli yöntem teknik ve uyarlamalarla, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi ve kalıcılaştırmayı hedeflemişlerdir.

Araştırma bulgularına genel olarak bir göz atıldığı zaman, öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamalarının hazırlık ve planlama aşamalarında etkili ve verimli, başarılı sonuçlar elde ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin hazırlık ve planlama aşamalarında amaç birliği geliştirmesi, seçilen materyal/yöntem veya tekniklerin, hedef öğrencilerin gereksinimlerine

tam ve doğru olarak cevap vermesi, programın planlama boyutunda etkili bir ilerleme kaydedilerek başarıya ulaşmasındaki etkenlerden olmuştur.

Birlikte öğretim yaklaşımının, programın *birlikte uygulama aşaması* üzerindeki etkililiği ile ilgili olarak elde edilen bulgular incelendiği zaman; sınıf ve özel eğitim öğretmeninin, Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirme amaçlı oluşturdukları birlikte öğretim programında; okuma öncesi, sırası ve sonrası okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları stratejilerde, verilmek istenen mesajı en kolay sezdirecek ve kendi yaşantıları ile bağ kuracak, merak ve tahmin duygusu uyandıracak, çok duyuya hitap eden etkinlikler kullandığı ve bu sayede de öğrencilerin derse ilgisini canlı tuttukları gözlemlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları alan yazında yapılmış araştırma sonuçları ile paralellikler göstermektedir (Bourduin, Bourduin ve Manley, 1993; Özmen, 1998; Bayrakçı, 2004; Kirch ve diğerleri, 2005; Duman ve Çiftçi – Tekinarslan, 2007; Güler, 2008; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Temizkan, 2008; Işıkdogan, 2009; Gümüş, 2009; Sidekli, 2010; Özmen, 2011; Özyılmaz, 2010; Kırkkılıç vd, 2011; Girgin, 2012). Söz konusu bu çalışmalarda da, deneklerin dikkatlerini çekici ve seviyelerine uygun olan okuma stratejileri kullanılarak, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirildiği belirtilmektedir.

Her iki öğretmenin de, birlikte öğretim yaptığı Türkçe derslerinde, özel gereksinimli öğrencileri derse katmak için sık sık söz hakkı vererek pekiştirme yaptıkları, aktivitelere aktif katılım sağlamalarına olanak tanıdıkları, öğretimsel uyarlamalara yer verdikleri, destekleyici teknolojiyi sıklıkla kullandıkları, araştırmanın önemli uygulama bulguları arasında yer almaktadır.

Alan yazında yapılan diğer araştırmalarda da, başarılı bir birlikte öğretim programı sağlama ve verimlilik elde etme için, bu çalışmada uygulanan yöntem ve tekniklerin benzerlerinin kullanıldığı, ancak bunların dışında olan ve bu çalışmada direkt olarak hedef alınmayan, akran destekli (akran aracılı -akran işbirlikli-) öğretim tekniklerine de başvurulduğu görülmektedir (Hollingsead ve Ostrander, 2006; Mcduffie Mastropieri ve Scruggs, 2006; Cora - İnce, 2007; Güldenoğlu ve Kargın, 2012). İlgili bu çalışmalarda, bu araştırma, sonuçlarından farklı olarak, birlikte öğretim programlarında akran etkileşimi ve karşılıklı öğretim tekniklerine yer verilmiş, bu sayede özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal alanlarda kaydettiği gelişmeler de incelenmiştir.

Gök ve Şahin (2009), Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarındaki standartlığın öğrenmedeki bireysel farklılıkları ve farklı öğrenme türü ile hızlarına sahip öğrencilerin

zihinsel becerilerini değerlendirmede yetersiz kaldığına değinerek, bireysel farklılıkları ve gereksinimleri dikkate alan öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımının yaygınlaştırılması, bu yöntemlere bağlı olarak ölçme ve değerlendirme tür ve yöntemlerinin bireyselleştirilmesi yoluyla öğrencilere çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin, birlikte öğretim yaklaşımıyla yürütülen uygulamalarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki ilerlemeyi *değerlendirmek için* dramatizasyon, oyun, gözlemler, sözcük kartları, çizim-boyama sayfaları gibi, sürece dayalı ürün değerlendirmeleri ile soru kâğıtları gibi farklı ölçme araçları kullandıkları araştırma bulguları arasında yer almakta ve yukarıda belirtilen görüşü destekler nitelik taşımaktadır.

Öğretmenler, ders sırasında ve ölçme araçlarında tüm uyarlamaların başarılı olduğunu ve tüm öğrencilerin aktif olarak derslere katıldığını belirtmektedir. Öğretmenlerin, öğretimsel uyarlamalar ile birlikte öğretim uygulamalarının hedeflenen başarıyı yakalama nedenlerini en çok; öğrencilerin dikkatini çekecek stratejilerle donatılmış, seviyelerine uygun ve birden fazla duyuya hitap eder aktivitelerin iki öğretmenin uyumlu ve birbirlerine karşı saygılı iletişimleri ve etkili planlamalar yapıp yürütülmesine bağladıkları görülmektedir.

Alan yazında, öğretmenlerin, öğretimsel uyarlamaların ve birlikte öğretimin başarısında etkili olan faktörleri araştıran başka çalışmalar da bulunmaktadır (Walther-Thomas, 1997; Mc Cormick ve diğerleri, 2001; Bixler, 1998; Rice ve Zigmond, 2010; Pratt, 2014; Abbye - Taylor, 2014; Stokes, 2014). Bu çalışmaların bulgularında ayrıca; etkili planlama, öğretmenler arasındaki mesleki ve kişisel uyum, öğretmen ilişkisi, derslerde ek hizmetler/programlar sunmanın, birlikte öğretimin başarısında etkili olduğu belirtilmektedir.

Bu çalışmanın bulgularından hareketle; araştırma öncesinde de özel gereksinimli öğrenciler ve onların eğitsel gereksinimleri hakkında oldukça önemli bir tecrübeye sahip olan öğretmenlerin, sahip oldukları bilgi, deneyim ve tecrübeyi, etkili birlikte öğretim becerilerini, birbirlerinin alanlarına ve deneyimlerine saygı duyup etkin bir amaç birliği ve uyum içinde kullanmış olmalarının, hedeflenen programın başarıya ulaşmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Araştırmanın, ikinci alt amacı ise; birlikte öğretim yaklaşımı ile yürütülen uygulamaların, kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini gelişmesinde etkili olup olmadığının belirlenmesidir.

Bu çalışmada yürütülen ve toplam 14 hafta süren birlikte öğretim uygulamalarında, elde edilen nicel veriler, araştırmaya katılan tüm öğrencilerin, uygulama sonunda hedef

beceriye %100 oranında edindikleri ve okuduğunu anlama becerileri geliştirmeleri açısından performanslarının birbirine yakın bir seyir izlediğini göstermektedir.

Denek öğrencilerin başlangıç düzeyi performansları ile birlikte öğretim uygulamaları sırasındaki performansları karşılaştırıldığı zaman; öğrencilerin, birlikte öğretim yaklaşımı temelinde oluşturulmuş okuduğunu anlamayı geliştirme programında, kaynaştırma sınıflarındaki geleneksel öğretim uygulamalarından daha fazla verim elde ettiği düşünülmektedir.

Birlikte öğretim uygulamaları öncesinde geleneksel öğretim yöntemleri ile okuduğunu anlama amaçlı yapılan uygulamalarda, okuduğunu anlamayı kolaylaştıracak okuma stratejilerinin neredeyse hiç kullanılmadığı, bunun yerine metinlerin düz okuma ve soru-cevap yoluyla anlaşılmasının sağlanmaya çalışıldığı, denek öğrencilerin ise, birtakım dikkat yoğunlaştıramama, sınıf hızına yetişememe, içe kapanıklık ve öz güven eksikliği gibi çeşitli faktörlerden dolayı derse katılma ve izleme konusunda isteksizlik yaşadıkları, bunun da düşük akademik başarıyla kendini gösterdiği görülmekteydi. Birlikte öğretim uygulamalarının hazırlık ve planlama aşamasında yukarıda değinilen öğrenci özelliklerine uygun uyarlamalar ve uygulamalar yapılarak, sözü geçen koşulların ortadan kaldırılması yoluyla öğrencilerdeki okuduğunu anlama düzeyleri arttırılmaya çalışılmıştır.

Alan yazında bu konuda, kaynaştırılmış eğitim ortamlarında bulunan özel gereksinimli / risk grubunda olan öğrencilerin akademik ilerlemeleri ve derse katılımlarını sağlamak için geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı yolların kullanılması gerektiği, sunuş yöntemleri (anlatım-sunum), sınıf atmosferi ve ders araç gereç ve materyallerinde uyarlamalara gidilmesi gerekliliğine değinilmektedir. Ayrıca, kaynaştırma eğitimi ortamlarında öğretmenlerin, öğrencilerde var olan çeşitli öğrenme farklılıkları ile özel gereksinimleri nedeniyle derse anlamak için en gerekli unsurlardan olan dikkat yoğunlaştırmada sorun yaşamakta olan özel gereksinimli öğrencilerin bu sorunlarını çözmek ve etkili bir ders işlemek adına öğretimde köklü yenilenme ve değişimlere yol açan sınıf teknolojilerini aktif bir şekilde kullanması gerektiği vurgulanmaktadır (Özmen, 2012; Eren, 2017; Acat, 2017).

Araştırma sonucunda, elde edilen bulgular, birlikte öğretim uygulamalarının, özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarındaki değişimi inceleyen diğer araştırma sonuçları ile benzerlikler göstermektedir (Marston, 1996; Walther –Thomas, 1997; Austin, 2001; Fennick, 2001; Wallace, Anderson ve Bartholomay, 2002; Weiss ve Lloyd, 2002; Hunt ve diğerleri, 2004; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004; Moore ve Keefe, 2004; Gürgür, 2005; Magiera ve diğerleri, 2005; Bouck, 2007; Kalkan, 2009; Walsh, 2012;

Mulholland ve O'Connorb, 2016). İlgili bu araştırmaların sonuçlarında bu araştırmanın bulgularında yansıtıldığı gibi, denek öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili ölçülen performansları genel olarak, program öncesinde daha zayıf iken, öğretim süreci sonunda yapılan ölçümlerde, sözü geçen koşulların değişim gösterdiği belirtilmektedir. Deneklerin, derslere daha kolay uyum sağlamış olup akademik başarılarının istendik yönde ilerleme gösterdiği, ayrıca olumlu akran ilişkileri ile sosyal ilişkilerinin de bununla ilişkili olarak gelişme kaydettiği de vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin dersler sırasında kendilerini mutlu ve rahat hissettikleri öğretim ortamlarının, onları daha başarılı ve mutlu hissettireceği, ayrıca samimi bir öğrenme atmosferi yaşatacağı düşünüldüğünde, öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamaları sırasında öğretimsel uyarlamalar konusunda başarı elde edebilmek için çok duyuya hitap etme, ilgiyi artırıcı ve dikkat çekici ders araç-gereç ve materyallerini kullanma ve öğretim sırasında doğru öğretim stratejilerini seçmiş olmasının, öğrencilerin öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu yükselterek okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etki etmiş olduğu öngörülmektedir.

Araştırmanın, başka bir alt amacı ise; birlikte öğretim yaklaşımı ile yürütülen uygulamalar hakkındaki öğretmen düşüncelerini ortaya koymaktır.

Birlikte öğretim uygulamaları öncesinde, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni ile araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış olan görüşmelerde; öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamaları öncesinde birtakım kaygılar taşımakla birlikte, programdan olumlu beklentilerinin olduğu, birlikte öğretim uygulamaları sonrasında tekrarlanan görüşmede ise, birlikte öğretim uygulamaları başlamadan önce duydukları kaygıların ortaya çıkmadığı, aralarında yarattıkları uyum ve işbirliğinin, programı başarıyla yürütmede etkili olduğunu düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu bulguları, alanyazın ile paralellik göstermektedir. Petrick (2015)'e göre; birlikte öğretim programlarının uygulandığı sınıf ortamlarında öğrencilerin performansını en üst düzeye çıkarmak için kapsamlı bir ekip çalışmasının geliştirmesi gereklidir. Dean (2014) ise, birlikte öğretim programlarını yürüten sınıf ve özel eğitim öğretmenin birbirlerine sağladıkları desteğin hem sınıftaki öğrencilere hem de öğretmenlere yararlı olduğunu vurgulamaktadır.

Bu araştırmanın bulguları detaylı olarak incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin, alan yazında belirtildiği gibi; birbirinin mesleki alanlarını düşünerek planlama yapma, etkili ders hazırlığı yapma, görev ve yetkilerini farklı bir öğretmenle paylaşma, birbirlerinin mesleki deneyimlerinden yararlanarak ders işlemede kendini geliştirme, özel gereksinimli çocuklara göre materyal uyarlama, farklı materyalleri bir arada kullanma, tüm öğrencileri aktif kılacak

ders hazırlığı yapma, her derste farklı etkinlikler üretme, etkinlik ve destekleyici materyallerin seçiminde diğer öğretmenle uyumlu hareket etme gibi önemli kazanımlar elde etmiş olduğu görülmektedir. Elde edilen bulguların, önceki çalışmalardaki bulgularla desteklendiği söylenebilir. Alan yazında yapılmış önceki araştırma sonuçlarında, programı birlikte hazırlayıp uygulayıp değerlendiren öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamalarının her safhasında, öğrencilerin yanı sıra, kendilerinin de mesleki gelişim, problem çözme ve iletişim becerileri, birlikte öğretim yapabilme becerisi, etkili planlama yapma gibi farklı kazanımlar elde ettikleri belirtilmektedir (Bixler, 1998; Gürgür, 2004; Flesner, 2007; Rice ve Zigmond, 2010; Thielemann, 2011; Brown, 2013; Jarvis, 2014; Pratt, 2014; Abbye - Taylor, 2014, Dean, 2014; Petrick, 2015).

İlk kez bir birlikte öğretim programı yürütmüş olan katılımcı sınıf ve özel eğitim öğretmeninin, uygulamaların ilk üç haftası biraz kaygı taşıdıkları ve aynı sınıfta iki öğretmen olarak ders işlemekte zorlandıkları, kendilerini en çok kendi alan bilgilerini kullanmaları gereken kısımlarda tam olarak donanımlı hissettikleri görülmektedir. Ancak, haftalar ilerledikçe durumun kademeli olarak değişerek, kaygıların yerini karşılıklı güvenin aldığı ve öğretmenlerin dersin tümünde kendilerini tam donanımlı hissetmeye başlamış olduğu görülmektedir. Bu açılarından araştırmanın bu bulguları, önceki çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik arz etmektedir (Pratt, 2004; Peper, 2010; Jarvis, 2014). İlgili bu çalışmalarda da genel olarak, öğretmenlerin birlikte öğretim yapmaya başlamadan önce, programa ve birlikte öğretime dair kaygılar taşıdığı, ancak, iyi yapılandırılmış bir hazırlık ve etkileşim yoluyla, amaç birliği sağlayıp başarılı bir program uyguladıkları görülmektedir.

Hazlett (2001), birlikte öğretim uygulamaları yürütecek olan öğretmenlerin ortak planlama oturumları sırasında, roller ve sorumluluklarının belirgin olmasının, birlikte öğretim uygulamalarının başarısı ve öğretmenlerin karşılıklı uyumu için gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada, her iki öğretmenin de, ilk haftalarda sınıf yönetimi konusunda uyum sağlamada zorluk yaşadıklarını, ilk haftalarda sınıf yönetimi yetkisinin aktif olarak sınıf öğretmeninde olduğu, özel eğitim öğretmenin daha pasif görevde kaldığı, kesin rol bir dağılımı yapılmadığı, ancak, programın ilerleyen haftalarında bu durumun değişmeye başladığı öğretmenlerin sınıf yönetim için uygun görev dağılımlarını gerçekleştirmeye başladıkları görülmektedir.

Alan yazındaki diğer çalışma sonuçları, araştırmanın bu bulgularını destekler özellik göstermektedir (Hazlett, 2001; Rosati, 2009; Rice ve Zigmond, 2010; Prat, 2014). Alan yazındaki bu çalışmalarda da, sınıf öğretmenin sınıf hâkimiyeti açısından daha baskın

olduğu, özel eğitim öğretmeninin ise sınıf öğretmenine nazaran daha pasif bir rolde kaldığı, bu koşulların değişmemesinin öğretmenlerin yeterli bir uyum içinde olmasını engellemekte olduğu ve iletişim sorunlarına yol açabildiği, değişmesi halindeyse daha verimli ders işlenmekte olduğu, öğretmenlerin kendilerini sınıf içinde daha özgür hissettikleri belirtilmekte, görev dağılımının kesin bir şekilde yapıp her öğretmen için görev sınırların neler olduğunun belirlenmesinin, birlikte öğretim uygulamalarının başarısı üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Mc Cormick ve diğerleri (2001) ise, birlikte öğretim uygulamaları yapan öğretmenlerin karşılıklı iletişim becerileri ile yürütülen birlikte öğretim programının kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin ilk haftalarda uyum düzeylerinin “orta” seviyede olduğunu belirttikleri ancak, birbirlerine ve öğretim tarzlarının farklılıklarını ortak amaçları için kullanmaya başlamalarının olumlu etkilerine, izleyen haftalarda alışmaya başladıkları ve onuncu oturum sonrası ise aralarındaki uyumu “çok fazla” olarak betimlemeye başladıkları dikkat çekici bulunmuştur. Öğretmenlerin bu betimlemeleri, Mc Cormick ve diğerleri (2001)’ın görüşünü ve ayrıca, alan yazındaki diğer çalışma sonuçlarını da destekler özellik göstermektedir (Mc Cormick ve diğerleri, 2001; Flesner, 2007; Pratt, 2014).

Öğretmenlerin, birlikte öğretim sırasında en çok zorlandıkları konuların ne olduğu sorusuna, ilk haftalarda zaman yönetimi ve birlikte uyumlu çalışma zorluğu cevabını verdikleri, ancak ilerleyen haftalarda, birlikte öğretim sırasında herhangi çok özel bir zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu, öğretmenlerin birlikte uyum içinde çalışmaya alıştıklarını düşündürmektedir.

Araştırmanın bulguları bu yöndeyken, yapılan alan yazın incelemesinde, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenlerinin birlikte öğretim sırasında çeşitli sorunlar yaşamakta olduğunu belirten araştırma bulgularına rastlanmıştır (Walther – Thomas, 1997; Hazlett, 2001; Keefe ve Moore, 2004; Rice ve Zigmond, 2010; Abbye - Taylor, 2014; Dean, 2014; Pratt, 2014; Petrick, 2015). Bu araştırmalarda, yaşanan planlama, zaman ve destekleyici personel sayısının yetersizliği, birlikte öğretime karşı olumsuz tutumlar, işbirliğinin niteliği, rol ve sorumluluklarda netlik olmayışı, yetersiz idare desteği ve iletişim eksikliği, materyal, donanım ve finansman eksikliği sorunlarından bahsedilmektedir.

Birlikte öğretim uygulamalarını ilk kez yürütmüş olan katılımcı sınıf ve özel eğitim öğretmeninin, her aşamasında aktif rol aldıkları birlikte öğretim programının hem kendilerinin mesleki gelişimlerini hem akranların akademik başarıları ve özel gereksinimli arkadaşlarıyla

etkileşimlerini hem de özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesini olumlu yönde etkilediğini düşündükleri görülmektedir. Birlikte öğretim uygulamaları öncesinde duydukları kaygıların hiç birisinin, aralarında yarattıkları olumlu etkileşim ve etkili iletişim süreçleri sayesinde, ortaya çıkmadığını savunan öğretmenler, birlikte öğretim programlarını hem özel gereksinimi olan öğrenciler hem de tüm sınıf için verimli ve eğlenceli bulmaktadır. Öğretmenler ayrıca, iş yüklerini ve sorumluluk streslerini azalttığını düşündükleri, bu sayede de sınıftaki tüm öğrencilerle daha rahat ve yakından ilgilenebildiklerini savundukları birlikte öğretim uygulamalarını, tüm derslere genelleyebilmek için istekli olduklarını belirtmektedirler. Alan yazında, birlikte öğretim uygulamalarının öğretmenlerin iş yükleri ile sorumluluklarının azalttığı ve mesleki doyumlarını arttırdığını savunan çalışmalara rastlanmaktadır (Cramer, 2006; Friend ve diğerleri, 2010; Benninghof, 2012; Walsh, 2012). Ancak, Akçamete ve Gökbulut (2017) tarafından yapılmış ve KKTC’de özel gereksinimli öğrencilerle çalışan kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin birlikte öğretim yaklaşımları ve okuduğunu anlama geliştirmek için yaptıkları öğretimsel uyarlamalar, uygulamakta oldukları yöntem ve stratejiler hakkındaki genel durumu tespit eden araştırmada, bu araştırmaların tersi yönde bulgulara rastlanmıştır. Buna göre; katılımcı 18 sınıf öğretmenin, sınıflarında yer alan okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencileri ile çalışırken, herhangi özel bir okuduğunu anlama stratejisi kullanmadığı, daha ziyade sınıfın fiziksel koşullarında düzenlemeler yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin, aynı anda sınıfta hem özel eğitim öğretmeni hem sınıf öğretmenin bulunarak, birlikte öğretim yapması hakkında çekimser bir tavır içinde oldukları, hatta birçoğunun, bunu zorlayıcı buldukları belirtilmektedir.

Araştırmanın, bir diğer alt amacı; birlikte öğretim yaklaşımı ile yürütülen uygulamaların özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesindeki etkililiği hakkındaki öğretmen düşüncelerini ortaya koymaktır.

Birlikte öğretim uygulamalarını yürüten öğretmenler, uygulamaların tamamlanmasının ardından kendileri ile yapılan görüşmelerde, birlikte öğretim programının öğrencilerin okuduğunu anlama üzerinde yarattığı olumlu etkisinin, diğer derslerde de kendisini gösterdiği ve bunun da, akran ilişkilerinde birlikte öğrenme paylaşımlarını arttırdığını ifade etmiştir. Bu bulgu da, alan yazında yapılmış ve birlikte öğretim becerilerinin diğer derslerde ve akranların karşılıklı öğrenmelerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Magiera ve diğerleri, 2005; Hollingsead ve Ostrander, 2006; Cora – İnce, 2007; Mcduffie, Mastropieri ve Scruggs, 2009; Özçelik, 2011; Güldenoğlu ve Kargın, 2012).

Bu çalışmalarda, birlikte öğretimin akran ilişkilerini artırdığı ve karşılıklı öğrenme becerilerini geliştirdiği bulguları yansıtılmakta, buna paralel olarak da arkadaşlık ilişkilerinin artmakta olduğuna değinilmektedir. Bu araştırmada birlikte öğretim programı hazırlanırken, doğrudan akran aracılı (karşılıklı) öğretim teknikleri kullanılmamış olduğu halde, program sonunda öğretmenlerle yapılan etkililik görüşmelerinde; özel gereksinimli öğrencilerin sınıftaki akranları ile olan ilişkilerinin, birlikte öğretim uygulamaları sonrasında, uygulama öncesi zamanlara nazaran ilgi çekici bir artış gösterdiği belirtilmiştir.

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri de, birlikte öğretim yaklaşımlarından “bir öğretmen bir yardımcı” modeli esas alınarak yürütülen okuduğunu anlama becerilerini geliştirme öğretim programı hakkındaki öğrencilerin görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır.

Araştırma süresince her uygulama sonunda denek öğrencilerden elde edilen sosyal verilere göre öğrencilerin; stratejilere uygun hazırlanmış ders planı ve öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı, çalışma yaprakları ile kullanılan araç-gerecin program hedeflerine uygun tasarlandığı dersleri daha ilgi çekici, daha eğlenceli bulduğu, okuma metninde verilen mesajları daha kolay anladığı, derslere katılım isteklerinin arttığını belirttiği görülmüştür.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular, hem normal gelişim gösteren hem de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan ve çeşitli okuduğunu anlama stratejileri kullanarak okuduğunu anlama becerisi geliştirmeyi hedefleyen diğer araştırma sonuçları ile benzerlikler göstermektedir (Bourduin, Bourduin ve Manley, 1993; Güzel, 1998; Bayrakçı, 2004; Duman ve Çiftçi-Tekinarslan, 2007; Güler, 2008; Işıkdogan, 2009; Temizkan, 2008; Gümüş 2009; Özyılmaz, 2010; Sidekli, 2010; Özmen, 2011; Kırkkılıç ve diğerleri, 2011; Girgin, 2012; Uzuner, 2014; Bahap-Kudret, 2016; Özak, 2017). İlgili bu araştırma sonuçlarında da; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarının birisinde veya tümünde okuduğunu anlama stratejileri kullanılarak hazırlanan, öğretimsel uyarlamaların ön planda olduğu, okuduğunu anlama becerileri geliştirme programlarının, deneklerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu buldukları belirtilmektedir.

Araştırmanın, son alt amacı ise; birlikte öğretim yaklaşımlarından “bir öğretmen bir yardımcı” modeli esas alınarak yürütülen okuduğunu anlama becerilerini geliştirme öğretim programı hakkındaki akran öğrencilerin görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır.

Birlikte öğretim uygulamalarının yürütüldüğü sınıftaki, özel gereksinimi olmayan akranlardan araştırma süresince, her uygulama sonunda elde edilen sosyal verilere göre akranların da, denek öğrenciler gibi birlikte öğretim uygulamaları sırasında kendilerini mutlu,

başarılı ve güvende hissettikleri, sınıfta iki öğretmenin oluşunun kendilerini rahat hissettirdiği ve diğer derslerde de birlikte öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesini istedikleri görülmektedir.

Araştırma bulguları bu açıdan, alan yazındaki önceki çalışmaların sonuçlarıyla (Dyer, 1992; Magiera ve diğerleri, 2005; Hollingsead ve Ostrander, 2006; Cora - İnce, 2007; Mcduffie, Mastropieri ve Scruggs, 2009; Özçelik, 2011; Güldenoğlu ve Kargın, 2012) benzerlikler taşımaktadır. Bu araştırmalarda, özel gereksinimli öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemek için yaptıkları öğretimsel uyarlamalardan akranların da olumlu kazanımlar elde ettikleri belirtilmektedir.

Bu araştırmalardan birisi olan ve Dyer 1992) tarafından yürütülen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri için öğretimsel uyarlamaları ve ders planlarını nasıl planladıklarını ve uyguladıklarını araştırmak için tanımlayıcı bir vaka çalışması tasarlanmış, bu araştırmada kullanılan öğretimsel uyarlamaların, kaynaştırılan öğrencilerin sınıfa uyumu kolaylaştırdığını, sınıf içi fiziksel uyarlamaların sınıf ortamını güçlü bir şekilde etkilediğini ve hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de yetersizliği olmayan öğrenciler için kişiler arası ilişkilerini sosyal ve eğitsel yönlerini geliştirdiği akranların da bu uygulamalardan en az özel gereksinimli öğrenci kadar verim aldığı belirtilmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, alan yazında 5-6 farklı modelde uygulanabileceği belirtilen birlikte öğretim modellerinden, “bir öğretmen bir yardımcı” modelinin, okuduğunu anlama geliştirme programı üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, bu etkililik hem öğrenci hem de öğretmenler boyutuyla incelenmiştir. Elde edilen veriler, hem nitel hem de nicel veri toplama araçları aracılığı ile toplanmış, analiz edilip yorumlanmıştır.

“Bir öğretmen bir yardımcı” modeli ile geliştirilmiş birlikte öğretim programının ilk olarak, birlikte öğretim yapan sınıf ve özel eğitim öğretmenin öğretimi *birlikte hazırlanıp planlama, birlikte uygulama ve birlikte değerlendirme becerileri* üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesine çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkçe derslerinde “bir öğretmen bir yardımcı” modeli öncesi uygulamakta olan öğretim planı, uygulama ve değerlendirme şekli, geleneksellik göstermekte, ayrıca ilgili bu derslerde planlama ve uygulama yaparken bireysel farklılıklara uygun öğretimsel uyarlamalar ile öğrenmeyi kolaylaştırıcı stratejilerinin ve dersin kazanımlarını destekleyici teknolojinin ise, sınırlı bir şekilde kullanıldığı belirlenmiştir.

Bununla birlikte, birlikte öğretim uygulamaları sırasında yapılan değerlendirmelerde, öğretmenlerin hazırlık ve planlama boyutlarında, daha etkili bir planlama yaparak, özel gereksinimli öğrencileri hedef alan öğretimsel uyarlamalar ile okuduğunu anlamayı geliştirici stratejiler yardımıyla dersi planlamaya başladığı, bunu başarılı bir şekilde uygulama ve değerlendirmeye de yansıttığı, değerlendirme ölçüt ve araçlarını daha fazla çeşitlendirdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin hazırladıkları birlikte öğretim planlarında, metindeki mesajları sezdirmede etkili ve uygulamalar sırasında öğrencilerin ilgi ve heyecan duyacakları, merak ve tahmin duygusu uyandıracak, çok duyuya hitap eden etkinlikler kullanmayı hedefledikleri ve uygulamaları da bu plan doğrultusunda işbirliği içinde yürüttükleri, bu sayede de öğrencilerin derse yönelik ilgisini canlı tutmayı başardıkları gözlemlenmiştir.

Alan yazında, birlikte öğretim yapan öğretmenlerin, birlikte öğretim yaklaşımı konusundaki görüşlerine başvurulmuş ve öğretmenlerin bu yaklaşımın etkililiği üzerinde önemli bulduğu faktörler (hazırlık ve planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında elde ettikleri kazanımlar, yaşadıkları zorluklar, seçtikleri hedefler, zaman ve sınıf yönetimi, programın faydalı olup olmadığı gibi) vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada da,

araştırmacı tarafından, birlikte öğretim yapan her iki öğretmenin birlikte öğretim konusundaki görüşlerine başvurulmuş, öğretmenlerin uygulama ve değerlendirme boyutlarında elde ettikleri kazanımlar, yaşadıkları zorluklar, program hakkındaki düşünceleri nitel veri toplama yöntemleri ile toplanarak, bulgular analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, birlikte öğretim programını uygulamaya başlamadan önce, zaman ve sınıf yönetimi, görev dağılımı, öğretimsel uyarlamaların diğer çocuklar açısından işlevselliği ve iki öğretmenin sınıf içindeki varlığının öğrencilerdeki yansımalarının nasıl olabileceği ile ilgili bir takım kaygılar taşımaktayken, uygulamaların başlamasıyla, bu kaygıların azalma gösterdiği, uygulama sonunda yapılan görüşmelerde, uygulamadan duydukları memnuniyetin ön plana çıktığı gözlemlenmektedir.

Buna göre öğretmenler; birlikte öğretim yaparken aralarında gelişen olumlu ve uyumlu iletişim ile program süresince uygulanmış olan öğretimsel uyarlamalarla, kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinin, birlikte öğretim uygulamalarının başarılı olmasındaki temel faktörler olduğunu belirtmişler, katılımcı öğretmenlerin her ikisi de, birlikte öğretim yaklaşımını verimli, başarılı ve öğrenci başarısı üzerinde etkili bulmuşlardır. Öğretmenler ayrıca, birlikte yürüttükleri öğretim uygulamalarındaki başarının, aralarındaki saygı, uyum ve eşgüdümle doğrudan ilgili olduğunu ve birbirlerini mesleki bilgi ve deneyim açısından tamamlayıp dengelediklerini, hatta geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları bu açıdan, alan yazında yapılmış diğer çalışmaların bulgularıyla benzerlikler taşımaktadır.

Birlikte öğretim programı uygulamakta olan öğretmenlerin, elde ettiklerini belirttikleri birlikte uyumlu çalışma, amaçlar doğrultusunda görev dağılımı yapma, özel gereksinimli öğrenciler özelinde öğretimsel uyarlamalar yapmak gibi farklı kazanımların, her iki öğretmenin de birlikte öğretim yaklaşımları ile hazırlanmış farklı öğretim programlarına bakış açısını olumlu etkilediği ve benzer programların diğer derslerde de uygulanması konusunda istekliliklerini artırmada teşvik edici olabileceğini düşündürmektedir.

İlk kez birlikte öğretim yaklaşımı ile eğitim programı uygulamış olan katılımcı öğretmenlerin, birlikte öğretim uygulamaları hakkında olumlu tutum içinde olup, uygulamaları yaygınlaştırmaya istek duymaları, kendilerini birlikte çalışma konusunda gelişmiş hissettikleri bu açıdan araştırmanın dikkat çeken bir bulgusudur. Bu bulgu, birlikte öğretim yaklaşımlarının başta özel gereksinimli kaynaştırma öğrencileri olmak üzere, sınıftaki tüm öğrenci ve öğretmenler için oldukça faydalı ve modern bir öğretim yaklaşımı olduğu ve KKTC genelinde kaynaştırma eğitim veren okullarda alt yapıların sağlanması suretiyle yaygınlaştırılması gerektiği düşüncesini artırmaktadır.

Araştırmanın dikkat çeken diğer bir bulgusu, ilk kez bir birlikte öğretim programı uygulamakta olan her iki öğretmenin, uygulamalardan çeşitli kazanımlar elde ettikleri, birlikte öğretim oturumları sırasında ilk haftalarda yaşadıkları zaman ve sınıf yönetimi uyumsuzluklarının zaman içinde aşıldığı ve sonrasında ise herhangi çok özel bir zorluk yaşamadıkları yönündeki ifadeleridir. Alan yazında, bu araştırma bulgularının tersi yönde bulgular olduğu, bu araştırma bulgularında; planlama, zaman, destekleyici personel yetersizliği, yetersiz idare desteği ve birlikte öğretime karşı gönülsüzlük, iletişim eksikliği gibi, birlikte öğretim uygulamalarının kalitesini etkileyen zorlukların yaşandığına değinilmektedir (Walther - Thomas, 1997; Hazlett, 2001; Keefe ve Moore, 2004; Rice ve Zigmond, 2010; Abbye - Taylor, 2014; Dean, 2014; Pratt, 2014; Petrick, 2015).

Özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, birlikte öğretim modellerinden “bir öğretmen bir yardımcı” modelinin etkililiğinin katılımcı öğretmenler ve öğrenciler açısından değerlendirildiği bu çalışmada en ilgi çekici bulgulardan bir diğeri ise, ilk kez birlikte öğretim uygulamaları içerisinde yer alan öğrencilerin, birlikte öğretim uygulamalarından hoşnut olmaları, kendilerini bu yolla daha rahat ve daha başarılı hissetmeleri ve ayrıca, bu dersteki başarılarının diğer derslerde kaydettikleri ilerlemeler ile arkadaşlık ilişkileri üzerinde de etkili olduğuna dair bulgulardır.

Özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, bir öğretmen bir yardımcı” modelinin etkililiği, hem öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına vermiş oldukları doğru yanıt yüzdeleri hem de kendilerinden ders sonunda elde edilen derse dair görüşlerinin toplanmasıyla sağlanmış ve analiz edilmiştir. Analizler neticesinde, öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelerinin sistematik olarak artış göstermekte oluşu ve öğrencilerin programa dâhil olmaktan hoşnut olduklarını belirtmesi, birlikte öğretim uygulamalarının öğrenci kazanımları açısından etkilili olduğunu düşündürmektedir. Alan yazında yapılmış önceki çalışmalarda genellikle sadece öğretmenlerin görüşleri üzerinden öğrenci başarılarının incelendiği görülmektedirken, bu çalışmada ise, öğrencilerin performanslarındaki değişim birinci kaynaktan elde edilen veriler (öğrenci kazanımları üzerinden doğrudan analiz), öğretmenlerin gözlemleri ve öğrencilerin görüş formları aracılığıyla elde edildiği ve öğrencilerin performanslarındaki değişimin çok yönlü olarak incelenmektedir. Bu açıdan değerlendirildiği zaman, bu araştırmanın diğer çalışmalardan bu yönüyle farklı olduğu düşünülebilir.

Araştırmacı tarafından yapılan öznel değerlendirmelere göre; bu çalışmanın katılımcıları olan sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrenciler ve onların

eğitimsel gereksinimleri hakkında tecrübeli oluşu, sınıf öğretmeni İnci Hanım'ın öğretmenlik yaşamı boyunca neredeyse her öğretim yılı sınıfında farklı özel gereksinimleri olan öğrencilerle öğretim deneyimi yaşaması, kendini ve öğrencilerinin tümünü geliştirmeye açıklığı ve istekliliği araştırmanın güçlü yönlerinden birisidir. Öğretmenlerin yoğun bir özen ve titizlikle kurgulayıp uyum içinde uyguladıkları '*birlikte öğretim programı*'nın olumlu etkilerinin, özelde denek öğrencilerin genelde ise tüm sınıfın okuduğunu anlama ve diğer akademik derslerinde görülmesi, uygulamanın başında çalışmaya katılmak istemeyen diğer sınıf öğretmenlerinin pişmanlık duymalarına yol açmıştır. Araştırmaya katılmak istemeyen diğer üç öğretmenin, daha sonra yapılacak olan benzeri yeni bir çalışmaya katılmak için gönüllü olduklarını belirtmeleri araştırmanın bir diğer güçlü yönüdür.

Buna karşın, araştırmanın başında çalışmaya gönülsüzce yaklaşan öğretmenlerin herhangi bir yolla ikna edilememesinden kaynaklı olarak, birlikte öğretimin hem gönüllü hem de gönülsüz öğretmenler üzerindeki etkisi karşılaştırılmalı olarak sınırlanmıştır. Bu durum ise, araştırmanın deneysel deseninin, iç ve dış geçerlilik düzeyi oldukça zayıf olan AB deseni ile yapılarak, ilgili dezavantajın nitel boyut eklenmesi ile önlenmesine çalışılmasıyla sonuçlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında zaman, bu durum çalışmanın zayıf yanlarından birisi olarak görülmektedir.

Bu bağlamda, araştırmacının bu çalışmayı yaparken en çok zorluk yaşadığı alanın öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamalarına katılımdaki isteksizlik- gönülsüzlükleri olduğu söylenebilir. Birlikte öğretim konulu yeni bir araştırma yapmak isteyen araştırmacıların, öğretmenleri uygulamalarına katılmaya davet ederken, bu çalışma sonuçlarını olumlu örnek olarak göstermesine ve uygulamanın başta özel gereksinimli öğrenciler olmak üzere hem diğer öğrencilerin hem de öğretmenlerin gelişimlerinin ilerlemesine, iş yüklerinin azalmasına olanak sağlayacağı konusunda öğretmenleri ikna etmede etkili olacağı inanılmaktadır.

6.2. Öneriler

Bu kısımda, birlikte öğretim yaklaşımlarından "*Bir Öğretmen Bir Yardımcı*" modeli kullanarak, kaynaştırma eğitim ortamlarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi ve bu yaklaşımın okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkililiğinin öğrenci ve öğretmen boyutlarıyla değerlendirildiği araştırmanın bulguları doğrultusunda, ileri uygulama ve ileri araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

1. Birlikte öğretim uygulamalarının planlama ve hazırlık aşamasında öğretmenlerin, programın oluşturulması, ilgili materyal ve stratejilerin uygunluğunu değerlendirmek için, ilk haftalarda uzun saatler süren toplantılar yapmaya başlamış olduğu, bu toplantı vakitlerinin süreç içinde azaldığı ve ideal orana eriştiği görülmüştür. Bu bulgular göz önüne alındığı zaman, birlikte öğretim uygulamalarının planlama ve hazırlık aşamasında zaman kaybı/sorunu yaşamamak için, her iki öğretmenin de, okulların açıldığı ilk haftada, öğretmeni olacakları sınıftaki öğrencilerin özellikleri, bireysel farklılıkları, öğrenim gereksinimleri hakkında gözlem ve incelemeler yaparak, öğrencilerin özelliklerine uygun kullanılabilecek yöntem, teknik ve stratejileri belirlemesi önerilmektedir.
2. Birlikte planlama aşamasında; sınıf öğretmenin en çok materyal hazırlama, özel eğitim öğretmenin ise, öğretimsel uyarlama yapmaya vakit harcadıkları bulunmuştur. Bu noktada, birlikte öğretim uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretmenlerine yönelik verilecek uygulama örnekleri ile desteklenmiş hizmet içi eğitim kursları yoluyla, öğretmenlere, sınıflarındaki öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun şekilde öğretimsel uyarlamalar yapma konusunda destek sağlanması önerilmektedir.
3. Milli eğitim bakanlığınca uygulanacak okul temelli hizmet içi eğitim programlarında ilk kez birlikte öğretim uygulaması yapması gereken öğretmenlere bu çalışmanın sonuçlarının teşvik edici mahiyette örnek olarak kullanılması, öğretmenlerin birlikte öğretime yönelik bakış açılarının olumlu ve kabullenici olmasını sağlayacaktır.
4. Öğretmenlerin, birlikte öğretim uygulamaları sırasında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için; metinde verilmek istenen mesajı en kolay sezdirecek, merak ve tahmin duygusu uyandıracak, çok duyuya hitap eden strateji ve etkinlikler kullandıkları ve bu etkinlik ile stratejileri, teknolojik destek ile sıklıkla desteklendiği, bunların da öğrencilerin gösterdiği performanslar üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Türkçe dışındaki diğer derslerde de okuduğunu anlama ve öğrenme stratejileri ile destekleyici teknoloji kullanımının yaygınlaştırılmasının sınıftaki tüm öğrencilerin hem dersleri daha kolay anlamasına hem de öğrenme becerilerini geliştirmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir.
5. Bu araştırma sonuçlarına göre, birlikte öğretim yaklaşımı öğretmenlerinin birlikte planlama uygulama ve değerlendirme becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olmuştur. Okullarda birlikte öğretim yaklaşımı ile hazırlanmış araştırmaların yapılması ve kanıt

temelli uygulamaların arttırılması için, okul yönetimlerinin ve MEB'in destek ve teşviklerini sağlaması önerilmektedir.

6. İki öğretmenin hem birbirlerine hem de birlikte öğretim programına kısa sürede alışabilmeleri ve adapte olmaları, birlikte öğretimin verimliliğini oldukça etkilemektedir. Bu sebeple, ilk kez birlikte öğretim uygulamaları yapacak öğretmenlere, birlikte öğretim konusunda deneyim sahibi olan uzmanlar tarafından hem akademik hem de sosyal etkileşim ve problem çözme konularında danışmanlık sağlanması öğretmenlerin birlikte öğretim sürecine adapte süreçleri üzerinde olumlu yönde etkili olacaktır.
7. Denek öğrencilerin başlangıç düzeyi okuduğunu anlama performansları ile uygulama sonundaki performansları öğrencilerin, birlikte öğretim yaklaşımı temelinde oluşturulmuş okuduğunu anlamayı geliştirme programında, kaynaştırma sınıflarındaki geleneksel öğretim uygulamalarından daha fazla verim elde ettiğini göstermektedir. Birlikte öğretim uygulamalarında sınıf ve özel eğitim öğretmenin işbirliği içinde, öğrencilerin bireysel özellikleri doğrultusunda öğretimsel uyarlamalar, yöntem, teknik ve stratejiler kullanarak Türkçe dışındaki diğer tüm derslerde de hedeflenen akademik ilerlemeyi sağlamaları önerilmektedir.
8. Bu araştırmada geliştirilen program ve okuduğunu anlama stratejilerini diğer öğretmenlerin de kullanması için hizmet içi iş başı eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.
9. Bu araştırmanın temelini oluşturan 'birlikte öğretim yaklaşımı' felsefesinin, ilköğretim sınıf öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği gibi bölümlerde öğrenim gören aday öğretmenlerin yetiştirildiği müfredatlara çeşitli dersler / projeler aracılığıyla eklenmesinin, birlikte öğretim yaklaşımları konusunda aday öğretmenlerin farkındalık düzeylerini arttırmada etkili olacağına inanılmaktadır.
10. Bu araştırmada, birlikte öğretim uygulamalarında sınıf ve özel eğitim öğretmenin işbirliği içinde, öğrencilerin bireysel özellikleri doğrultusunda öğretimsel uyarlamalar, yöntem, teknik ve stratejiler kullanarak Türkçe derslerinde hedeflenen akademik ilerlemeyi sağladıkları görülmektedir. Araştırma sonuçlarının birlikte öğretim yaklaşımları ile ilgili bir örnek proje olarak KKTC MEB'e sunulması ve birlikte öğretim uygulamalarının ada geneline yaygınlaştırılması için model olması önerilmektedir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler:

1. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü farklı okullarda, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için, birlikte öğretim uygulamalarının farklı modellerinin karşılaştırılmalı olarak denenip, etkililiklerinin karşılaştırılması yapılabilir.
2. Kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü okullarda, Türkçe dersi dışındaki diğer derslerde de farklı öğrenme stratejileri ile destekleyici teknoloji ve materyal kullanımının uygulandığı birlikte öğretim araştırmaları planlanabilir.
3. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü farklı okullarda, farklı öğrenci gruplarıyla birlikte öğretim uygulamaları denenebilir.
4. Birlikte öğretim yaklaşımı ile diğer kaynaştırma destek hizmetlerinden olan kaynak oda desteği ve öğretmen mentörlüğünün, öğrenci başarısı üzerindeki etkililiğinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi yapılabilir.
5. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü farklı okullarda, birlikte öğretim uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkililiği eylem araştırması yoluyla araştırılabilir.
6. Üniversitelerin ilköğretim sınıf öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği gibi bölümlerinde öğrenim gören aday öğretmenlerin birlikte öğretim konusundaki görüşlerinin araştırıldığı çalışmalarla, öğretmen adaylarının görüşleri/ gereksinim ve bilgi düzeyleri belirlenebilir.
7. Kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü okulların yöneticileri ile öğretmenlerinin birlikte öğretim konusundaki bilgi düzeyleri ve görüşlerinin araştırıldığı çalışmalarla, okul yöneticileri ile öğretmenlerinin birlikte öğretime dair bilgi düzeyleri, tutum, algı ve beklentileri saptanabilir.
8. Birlikte öğretim yaklaşımı ile yürütülen derslerin etkililiği, özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi ile sınıf arkadaşı olan akran öğrenciler ve onların ailelerin görüşleri doğrultusunda incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abbye-Taylor, S. (2014). *Characteristics of successful co-teaching experiences in classrooms with general and special education students*. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1501712081?accountid=15309>
- Acat, B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Acat, B. (2017). Sınıf yönetimi, öğrenme iklimi oluşturma. *Etkili öğretim yöntemleri içinde* MB Acat. (Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akçamete, G. (1990). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 735-754.
- Akçamete, G. ve Güneş, F. (1992). Üniversite öğrencilerinde etkili ve hızlı okumanın geliştirilmesi. *Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 463-471.
- Akçamete, G. (1998). Türkiye’de özel eğitim. *Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 1018, 197-207.
- Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03), 64-74.
- Akçamete, G., Gürgür, H. ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 039-053.
- Akçamete, G. ve Gökbulut, O.D. (2017). Opinions of classroom teachers on reading comprehension difficulties, inclusion education and co-teaching. *Quality & Quantity*, <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0664-7> Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11135-017-0664-7#citeas>
- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 142, 55-57.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (Yeni Programa Uygun 6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Akyol H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aras, G. (2014). İnsan ve Toplum: Edebiyat ve Değerler Eğitimi. *Akademik Bakış Dergisi*, (44), 1-19.
- Ataman, A. (2012). Özel eğitimin temelleri. *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim* içinde. Ataman A. (Ed.) (3-56). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*. 22(4), 245-255.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim* 37(163), 110-125.
- Aydın, H. (2017). Etkili öğretmen. *Etkili öğretim yöntemleri* içinde, MB Acat. (Çeviri Ed.). (4-33). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bahap-Kudret, Z. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız 4. Sınıf okuyucularının Okuduğunu anlama ve Özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346.
- Bahap-Kudret, Z. (2016). *Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme becerilerinin incelenmesi* (yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık
- Baldwin, M. P. H. (2013). *An experimental investigation of the effects of an imagery strategy on vocabulary learning and retention*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1430292733). Erişim adresi: <https://search-proquest.com.ezproxy.neu.edu.tr/docview/1430292733?accountid=15309>.

- Başal, M. ve Batu, E. S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02). 85-98
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04). 35-45.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02). 33-50.
- Bauwens, J., Hourcade, J. J. ve Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması* (yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162), 301-319.
- Baydık, B., Ergül, C., Kudret, Z. ve Bahap-Kudret, Z. (2014). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8588/106727>
- Bayrakçı, R. (2004). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrenci başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bear, G. G. ve Proctor, W. A. (1990). Impact of a full-time integrated program on the achievement of nonhandicapped and mildly handicapped children. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 1(4), 227-238. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/240519349_Impact_of_a_full-time_

integrated_program_on_the_achievement_of_nonhandicapped_and_mildly_handicapped_children

- Beninghof, A. M. (2012). *Co-teaching that works: Structures and strategies for maximizing student learning*. United Kingdom: John Wiley & Sons
- Bixler, L. L. (1998). *Perceptions of co-teachers: An exploration of characteristics and components needed for co-teaching*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304458827). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/304458827?accountid=15309>
- Bouck, E. C. (2007). Co-teaching... not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 46-51.
- Bourduin, B. J., Bourduin C. M., ve Manley, C. M. (1993). The use of imagery training to improve reading comprehension of second graders. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(1), 115-118.
- Boyer, L., ve Mainzer, R. W. (2003). Who's teaching students with disabilities? A profile of characteristics, licensure status, and feelings of preparedness. *Teaching Exceptional Children*, 35(6), 8-11.
- Brooker, H. G. (2013). *The effects of visual imagery and keyword cues on third-grade readers' memory, comprehension, and vocabulary knowledge* (yayınlanmamış doktora tezi). School of Education, Clemson University, South Carolina, USA.
- 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*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1475251592). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1475251592?accountid=15309>
- Bryant, M., Land, S.(1998). Co-Planning is the key to successful co-teaching. *Middle School Journal*, 29(5) 28-34.
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3) 40-50.
- Cemiloğlu, M.(2001). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi*, İstanbul: Alfa Yayınları

- Clarke, L. S., Haydon, T., Bauer, A., ve Epperly, A. C. (2015). Inclusion of students with an intellectual disability in the general education classroom with the use of response cards. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 35-42.
- Cook, L. ve Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28(3), 1-16.
- Cora - İnce, N. (2007). *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* (yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Co-teaching feedback form (2017, Mart). Erişim adresi: <http://documents.routledge-interactive.s3.amazonaws.com/9781138785939/Co-Teaching-Feedback-Form.pdf>
- Cramer, S. F. (2006). *The special educator's guide to collaboration: Improving relationships with co-teachers, teams, and families*. USA: Corwin Press
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-13.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 4(4). 437-456.
- Çelenk, S. (2004). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi: Çoklu zekâ ve ilkokuma-yazma öğretimi-Yeni ilkokuma-yazma program taslağı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dean, S. D. (2014). *Teacher perceptions of collaborative teaching in an alabama city public school: A case study*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1639088823). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1639088823?accountid=15309>
- Delican, B. (2013). *Uyum ve hazırlık çalışmaları programının ilk okuma yazmaya hazıroluşluğa etkisi ve uygulamaya ilişkin öğretmen görüşleri* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (3), 6-20.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikçi ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri* (yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Doğanay-Bilgi, A. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin etkililiği* (yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dole, R. L. (2004). Collaborating successfully with your school's physical therapist. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 28-35.
- Duman, N. (2006). *Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Duman, N. ve Tekinarslan, İ. Ç. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel, yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 33-55.
- Durkin, D. (1978). *What classroom observations reveal about reading comprehension instruction*. Washington: The national institute of education pub.
- Dyer, R. E. (1992). *How elementary classroom teachers make instructional adaptations for mainstreamed students with mental retardation: A case study*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303993818). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/303993818?>
- Ellis, G. (2015). “*The changing face of sharing knowledge*” Engelsiz biltek, uluslararası engellilerin sosyal refahı açısından bilgi ve iletişim teknolojileri kongresi bildiri kitabı, Ankara.(101-105)
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6). 207-223.

- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri ve metin dil bilimsel bir özetleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3) 36-52.
- Eren, E. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonu. *Etkili öğretim yöntemleri içinde*, MB Acat.(Çeviri Ed.). (204-220). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eripek, S. (2005). *Zekâ geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Fennick, E. (2001). Coteaching an inclusive curriculum for transition. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 60-66.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. ve Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Fidan, N. Ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 7-20.
- Flesner, D. M. (2007). *Experiences of co-teaching: Crafting the relationship* (Order No. 3271130). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304869122). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/304869122?accountid=15309>
- Friend, M. ve Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, 7th Edition. New Jarsey: 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 and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. doi:10.1080/10474410903535380.
- Gardill, M. C., ve Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17, 28. <http://dx.doi.org/10.1177/002246699903300101>
- Garzia, R. P., Richman, J. E., Nicholson, S. B. ve Gaines, C. S. (1990). A new visual-verbal saccade test: The Developmental Eye Movement test (DEM). *Journal of the American Optometric Association*. 61(1), 124–135.
- Gately, S. E. (2005), Two are better than one. *Principal Leadership*, 5 (9) 36-41.

- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Girgin, Y. (2012). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi* (yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gök, B. ve Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 127-143.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*: Pearson Education Longman. London.
- Griffin, C. C., Jones, H. A. ve Kilgore, K. L. (2006). A qualitative study of student teachers' experiences with collaborative problem solving. *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 44-55.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (2) 51-63.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 15 (1), 0-0. DOI: 10.17051/io.2016.25973
- Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(01), 017-034.
- Güler, Ö. (2008). *Zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Gümüş P. (2009) *Okuma öncesi aktivitelerinin zamanlamasının öğrencinin okuduğunu anlaması üzerindeki etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürgür H. (2005) *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi* (yayınlanmamış doktora tezi). Ankara üniversitesi, Ankara.
- Gürses, T. (2002). *Reading Strategies Employed By ELT Learners At Advanced Level* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlatma becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* (yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güzel, R. (1999). Doğrudan öğretim yönteminin öykü anlama becerisinin öğretiminde uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 23, 31-41.
- Güzel-Özmen, R. (2001). Okuma becerisi (Ed. L.Küçükahmet), *ders kitabı inceleme kılavuzu (Türkçe)* (17-59). Ankara: Nobel Yayınevi
- Hardebeck, M. M. (2006). *Effectiveness and usage of reading comprehension strategies for second grade title 1 students* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Southwest Minnesota State University, Marshal-Minesota.
- Hastings, R. P. ve Brown, T. (2002). Behavioural knowledge, causal beliefs and self-efficacy as predictors of special educators' emotional reactions to challenging behaviours. *Journal of intellectual disability research*, 46(2), 144-150.

- Hazlett, A. (2001). *The co-teaching experience: Joint planning and delivery in the inclusive classroom*. Available from ProQuest DissertationsThesesGlobal.(304776562). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/304776562?accountid=1539>
- Hollingsead, C. ve Ostrander, R. (2006). How can i help my students who struggle with reading comprehension? *Journal of Adventist Education*, 1(4), 15-20.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. ve Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe intellectual disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69(2), 315–332.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Liboiron, N., ve Bae, S. (2004) Collaborative Teaming to Support Preschoolers With Severe Disabilities Who Are Placed in General Education Early Childhood Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 123– 142.
- Isherwood, R. ve Barger-Anderson, R. (2008). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 2 (1), 121-128.
- Işıkdogan, N. (2009). *Hikaye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Işıkdogan, N. ve Kargin T. (2010). Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10 (3) 1489-1531.
- İftar, G. K. ve Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03). 3-13
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları Okuduğunu anlama stratejileri* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak .
- Jarvis, M. A. (2014). *Feasible interventions: Bridging the gap between co-teachers*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1528550372). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1528550372?accountid=15309>

- Josephson J. B. (2014). *Planning, instructional, and relective practices of elementary Co-Teachers* (yayınlanmamış doktora tezi). University of Delaware, USA.
- Kalkan, S. (2009). *Özel eğitim sınıfları ile birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızları ve okuma hatası performanslarının karşılaştırılması (Çorum İli Örneği)* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kamens, M. W. (2007). Learning about co-teaching: A collaborative student teaching experience for preservice teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(3), 155-166.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 65-88.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* (yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(11).
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02). 1-13
- Kargın,T., Güldenoğlu,B. ve Ergül, C. (2017). Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Kargın,T., Güldenoğlu,B. ve Şahin, F. (2010). Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenciler için Yapılması Gereken Uyarlamalara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kayhan, N. (2016). *Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi* (yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Keefe, E. B., Moore, V. ve Duff, F. (2004). The four “knows” of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 36-42.

- Keefe, E. B. ve Moore, V.(2004). The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. *American Secondary Education*. 32(3), 77-88.
- Kelly, K. P. (2000). *An interactive visual imagery technique to enhance reading comprehension of children with reading difficulties*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304629397). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/304629397?accountid=15309>
- Kırcaali-İftar ve Tekin E. (1997) *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Kırcaali-İftar, G. (1998), “Özel Eğitim Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri” Özel eğitim içinde (s. 17-29). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Kırkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A., ve Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 11-18.
- Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (2007). İlköğretimde Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık
- 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.
- Kirch, S. A.; Bargerhuff, M. E.; Turner, H. ve Wheatly, M. (2005). - Inclusive science education: classroom teacher and science educator experiences in class workshops. *School Science & Mathematics*. 105(4),175-196.
- KKTC MEB (2014). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)<http://talimterbiye.mebnet.net/ogretim%20programlari/ilkokul/2013> 2014/turkce1-5.pdf) (erişim tarihi:21.06.2017)
- Knackendoffel, E. A. (2005). Collaborative teaming in the secondary school. *Focus on Exceptional Children*, 37(5), 1-16.
- Kocaarslan, M., Akyol H. ve Güneş, F. (2017). Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve zihinsel imaj netliği üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 63-80.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127(2), 260-264.
- Kula, S. ve Bukova-Güzel, E. (2015). Matematik öğretmeni adaylarının derslerinde kullandıkları limit kavramına özgü öğretim stratejiler. *Millî Eğitim Dergisi*, (206), 160-186.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3) 34-62.
- Lee, V. E., ve Smith, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American Educational Research Journal*, 36(4), 907-945.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- 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.
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51-61.
- Marshall, C. S. ve Davis, R. A. (1999). Beginners learning together: Literacy collaboration between preservice teachers and first-grade students. *Early Childhood Education Journal*, 27(1), 53-56.
- Marston, D. (1996). A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 30(2), 121-132.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., ve McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.
- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2006). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall

- McCormick L, Noonan M. J., Ogata,V. ve Heck R. (2001). Co-Teacher Relationship and Program Quality: Implications for Preparing Teachers for Inclusive Preschool Settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*.36(2)119-132.
- Mcduffie,K. A., Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2009). Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions. *Exceptional Children*. 75(4), 493-510.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı* (1-5. Sınıflar). Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6, 7, 8. sınıflar). Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=downloads&download_op=mostpopularuh
- MEB.(2010). *Okullarımızda (3n 1 k) neden, nasıl, niçin: kaynaştırma kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Moreillon, J. (2013) Coteaching reading comprehension strategies in elementary school libraries: maximizing your impact. *American Library Association, USA*.
- Mulholland, M. ve O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070-1083.
- 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*, 40(4), 40-48.
- Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work!*. USA: Corwin Press.
- Murawski, W. ve Dieker, L. A. (2013). *Leading the Co-Teaching Dance: Leadership Strategies to Enhance Team Outcomes*. USA: Council for Exceptional Children press.
- Murawski, W. W. (2017, Nisan). *Co teaching models*. Erişim adresi: <http://www.2teachLLC.com>

- Nal, A. ve Tüzün, I. (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: politika ve uygulama önerileri*. İstanbul: İmak Ofset Basım Yayın.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özak, H. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkliliği* (yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012). Değişiklik: 21.7.2012 / r.g.: 28360
- Özenici, S., Kınıs, M. ve Seçkin, H. (2011). Çıkarımda bulunma becerisi ve çıkarımların okuma- anlama sürecindeki işlevi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1). 1665-1681.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(11), 109-119.
- Özmen, R. G. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11(2). 773-793
- Özmen, R. G. (2012). Öğretim ilkeleri ve öğretimsel uyarlamalar. *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim içinde*. Ataman A. (Ed.) (177 - 216). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Pancsofar, N. ve Petroff, J. G. (2016). Teachers’ experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Dil Dergisi*, (122), 84-94.

- Peper, K. A. (2010). *Teacher perception of co-teaching on student outcomes: A qualitative phenomenological study*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (748309419). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/748309419?accountid=15309>
- Petrick, D. L. (2015). *An investigation into co-teacher relationship collaboration factors: Co-teachers' perceptions* Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1681370813). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1681370813?accountid=15309>
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships *Teaching and Teacher Education* (41), 1-12.
- Razon, N. (1982). Okuma Güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*. (39),11-18.
- Rice, D. ve Zigmond, N. (2010). Co-teaching in secondary schools: teacher reports of developments in australian and american classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice* 15(4) 190-197.
- Rosati, M. L. (2009). *Student, teacher, and administrator perceptions of a co-teaching inclusion model in one virginia high school*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305168347). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/305168347?Accountid=15309>
- Santavirta, N., ve Solovieva, S. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal Of Educational Psychology*, 77(1), 213-228.
- Sarı, H. (2015) Tek denekli araştırma yöntemleri. *Uygulamalı davranış analizi* içinde, Sarı H.(Çeviri Ed.). (124-169). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (2012).
- Sarıpınar, E. G. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65). 56-66.
- Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284-293.

- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları* (yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Seçkin Y. Ş. ve Baydık, B.(2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*,16(4), 1652-1671. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.342983.
- Seng, G. H. (2007). The effects of think aloud in a collaborative environment to improve comprehension of L2 texts. *The Reading Matrix*, 7(2), 29-45.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Shamberger, C. T. (2010). *Early career teachers' perceptions of their preparation for and initial experiences in co-taught classrooms*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (751544108). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/751544108?accountid=15309>
- Shin, M., Lee, H., ve McKenna, J. W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91-107.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 563-580.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi: eylem araştırması* (yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sileo, J. M. (2003). Co-teaching: Rationale for best practices. *Journal of Asia-Pacific Special Education*, 3(1), 17-26.
- 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.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. ve Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510.

- Stokes, T. L. (2014). *Effective co-teaching in secondary classrooms: Strategies that best support special education students with deficits in reading comprehension*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1611246654). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1611246654?accountid=15309>
- Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 019-037.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 51-64.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-57.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Susar, F. K. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri* (yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Susar, F. K. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Şahin, Ç. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1): 441-450.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- TDK (2005). Türkçe sözlük. Ankara: TDK Yayınları
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-12.

- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın evi
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Thielemann, E. S. (2011). *Teachers' perceptions of their co-teaching relationships*. Available from ProQuest Dissertations&Theses Global. (881293675). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/881293675?accountid=15309>
- Topbaş, S. (1998). Öğrenme güçlüğü gözlenenler. *Özel eğitim içinde* (55-73). Eskişehir: Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi yayınları.
- Topuzkanamış, E. (2010). *Türkçe ders kitaplarında okuma stratejileri* 10. uluslararası dil, yazın ve deyişbilim sempozyumu, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 654-677.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tuncer, T. ve Kahveci, G (2009). “Az gören 8. sınıf öğrencilerine kavram haritasıyla özet çıkarma becerisinin akran aracılığı ile öğretimi” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 853-877.
- Uçar, C. (2010). *Okuduğunu anlama becerisi ile gerçek hayat ve standart sözel problemleri çözme başarısı arasındaki ilişki* (yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Ulu, M., Tertemiz N., Peker, M. (2016). Okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme başarısına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 303-340.
- Uzuner F. G. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Valladolid, V. C. (2015). Development and validation of curriculum-based measurement (cbm) for identifying students with reading difficulties. *Educational Measurement and Evaluation Review* 6(1), 2-10.
- Van Garderen, D., Stormont, M. ve Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483-497.
- Varol, N. (2004). Öz Bakım Becerilerinin Öğretimi. Ankara: Kök Yayınevi.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., ve Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225-233.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. ve Nevin, A. I. (2008). *A Guide To Co-Teaching: Practical Tips For Facilitating Student Learning*. Thousand Oaks: CA Corwin publication.
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Wallace, T., Anderson, A. R. ve Bartholomay, T. (2002). Collaboration: An element associated with the success of four inclusive high schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 349-381.
- 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.
- Walsh, J. M., ve Jones, B. (2004). New models of cooperative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 14-20.

- Walther-Thomas, C. ve Bryant, M. (1996). Planning for effective co-teaching. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255-264.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.
- 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*. USA: (ASCD Arias). ASCD.
- Winn, J. ve Blanton, L. (2005). The call for collaboration in teacher education. *Focus on Exceptional Children*, 38(2), 1-10.
- Wischnowski, M. W., Salmon, S. J. ve 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.
- Yıkmış, A., Eliçin, Ö. ve Emecen, D. (2013). Competency of Classroom Teachers In The Inclusive Education. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (1), 118-136.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi,. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zimmermann, S. ve Hutchins, C. (2003). *Keys to Comprehension: How to Help Your Kids Read It and Get It!* New York: Three Rivers Press.

EKLER

Ek(1): Araştırma İzin Yazısı



KUZAY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: İÖD.0.00-35/2017/1B - 3209

Lefkoşa, 19 Ekim 2017

Sayın Özlem Dağı GÖKBULUT,
Yakın Doğu Üniversitesi,
Lefkoşa.

Müdürlüğümüze bağlı Dr. Fazıl Küçük İlkokulu öğrencilerine uygulamak istediğiniz "Kaynaştırma Ortamlarına Yerleştirilmiş Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Birlikte Öğretim Modelinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi" konulu çalışma Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda;

- Tüm bireyi tanıma teknikleri, gizlilik ve gönüllülük ilkelerine dayalı olarak yapılmalı ve çalışmaya katılan tüm katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmalıdır.
- Okul idaresi, öğrenci ve veliler, çalışmanın amacı ve uygulama süreçleri hakkında detaylı bir biçimde bilgilendirilmeli, uygulama için gerekli etik ilkeler, yazılı olarak okul yöneticilerine ve ailelere iletilmesi ve yazılı izinleri alınmalıdır.
- Araştırma sonuçlarına ilişkin geri bildirimler; öğrencilerin ve öğrenci velilerinin etkilenmesine karşılık gelmeyecek şekilde iletilmelidir.
- Yukarıda belirtilen hususların yerine getirilmesi koşulu ile uygun görülmüştür.

Çalışma uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

Hakkı BAŞARI
Müdür Muavini
ve
Müdür (V)

ET /FB

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893
Fax (90) (392) 228 7158
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

Ek(2): Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Araştırma Onay Raporu



YAKIN DOğU ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAşTIRMALAR ETİK KURULU

05.02.2018

Sayın Özlem Dağlı Gökbulut

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2017/53 proje numaralı ve **“Kaynaştırma Ortamına Yerleştirilmiş Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Birlikte Öğretim Yaklaşımının Etkililiğinin Değerlendirilmesi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Yardımcı Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Direnç Kanol

Ek(3):Araştırmaya Katılım ve Onay Formları

Aydınlatılmış öğrenci onam ve Bilgi formu

Sevgili öğrenci;

(15-01-2018 ile 15-03-2018 tarihleri arasında) Özel eğitim öğretmeni Özlem Dağlı GÖKBULUT'un doktora tezi kapsamında; sınıfınızda bir çalışma yürütmek istiyoruz.

Yürütülecek olan bu çalışmada, sizlerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için, sınıf öğretmeninizle birlikte, hazırlanıp, (sınıf düzeyinize uygun metinler kullanarak) uygulamalar yaparak ve bu uygulamaları, bilimsel veriler elde edilmesi amacıyla, sınıfın arkasına yerleştireceğimiz kamera ile kayıt etmek istiyoruz.

Okuduklarınızı anlamanızı ölçecek olan veri toplama araçları, uygulamalar sırasında kullanılacak olan metinlere ait onunla ilgili olan sorulardır ve ilgili bu sorular, uygulama sırasında uygulamacı tarafından sizlere dağıtılacak ve verilen doğru cevap sayısını görebilmek için geri toplanacaktır.

Ayrıca; metinle ilgili bu sorulara yanıt vermeniz beklenirken, yardım edilmeyecek, kendinizin cevabı bulup yazmanız beklenecektir.

Çalışma boyunca ve sonrasında diğer gizlilik hedeflerinde olduğu gibi, isimleriniz ve görüntüleriniz, gizli tutulacak ve Yalnızca bu çalışma kapsamında değerlendirilecek, kimseyle paylaşılmayacaktır. Kimliklerinizin kaorunması bağlamında ise, kendi isimlerinizin yerine basla kod adları kullanılacaktır.

Çalışmaya katılım göstermek, zorunlu olmamakla birlikte, dilediğiniz zaman çalışmadan çekilebilme hakkınız saklıdır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

Tez Danışmanı
KKTC Yakınoğu Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Özel eğitim ABD Başkanı

Tez Danışmanı
KKTC Yakınoğu Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Türkçe Öğretmenliği Öğretim Üyesi

Özlem Dağlı GÖKBULUT

Araştırmacı

KKTC Yakınoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel eğitim Doktora Öğrencisi

BEN:2B SINIFI ÖĞRENCİSİ.....

Bu çalışmaya katılmak istiyorum

☐

Bu çalışmaya katılmak istemiyorum

☐

Aydınlatılmış Aile onam ve Bilgi formu

Sayın Veli;

(15-01-2018 ile 15-03-2018 tarihleri arasında) Özel eğitim öğretmeni Özlem Dağlı GÖKBULUT'un doktora tezi kapsamında; sınıfınızda bir çalışma yürütmek istiyoruz.

Yürütülecek olan bu çalışmada, çocuğunuzun okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için, sınıf öğretmeninizle birlikte, hazırlanıp, (sınıf düzeyine uygun metinler kullanarak) uygulamalar yaparak ve bu uygulamaları, bilimsel veriler elde edilmesi amacıyla, sınıfın arkasına yerleştireceğimiz kamera ile kayıt etmek istiyoruz.

Çocuğunuzun, okuduğunu anlamadaki gelişimlerini ölçecek olan veri toplama araçları, uygulamalar sırasında kullanılacak olan metinlere ait onunla ilgili olan sorulardır ve ilgili bu sorular, uygulama sırasında uygulamacı tarafından çocuğunuza verilecek ve verilen doğru cevap sayısını görebilmek için, ders sonunda geri toplanacaktır.

Ayrıca; metinle ilgili bu sorulara yanıt vermeleri beklenirken, onlara yardım edilmeyecek, kendilerinin cevabı bulup yazmaları beklenecektir.

Çalışma boyunca ve sonrasında diğer gizlilik hedeflerinde olduğu gibi, çocuğunuzun isim ve görüntüleri, gizli tutulacak ve yalnızca bu çalışma kapsamında değerlendirilecek, kimseyle, başka hiçbir ortamda paylaşılmayacaktır. Kimliklerinin korunması bağlamında ise, çocuğunuzun gerçek ismi yerine başka kod adı kullanılacaktır.

Çalışmaya katılım göstermek, zorunlu olmamakla birlikte, dilediğiniz zaman çalışmadan çocuğunuzu çalışmadan çekilebilme hakkınız saklıdır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

Tez Danışmanı
KKTC Yakındoğu Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Özel eğitim ABD Başkanı

Tez Danışmanı
KKTC Yakındoğu Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Türkçe Öğretmenliği Öğretim Üyesi

Özlem Dağlı GÖKBULUT

Araştırmacı

KKTC Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel eğitim Doktora Öğrencisi

BEN:2B SINIFI ÖĞRENCİSİ VELİSİ

Çocuğumun bu çalışmaya katılmasını istiyorum.

☐

Çocuğumun bu çalışmaya katılmasını istemiyorum.

☐

Aydınlatılmış Öğretmen onam ve Bilgi formu

Sayın Öğretmenler;

(15-01-2018 ile 15-03-2018 tarihleri arasında) Özel eğitim öğretmeni Özlem Dağlı GÖKBULUT'un doktora tezi kapsamında; sınıfınızda bir çalışma yürütmek istiyoruz.

Yürütülecek olan bu çalışmada, sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için; sizlerle birlikte planlama, hazırlanıp, (Öğrencilerin sınıf düzeyine uygun metinler kullanarak) uygulamalar yaparak ve bu uygulamaları, bilimsel veriler elde edilmesi amacıyla, sınıfın arkasına yerleştireceğimiz kamera ile kayıt etmek istiyoruz.

Çocuğunuzun, okuduğunu anlamadaki gelişimlerini ölçecek olan veri toplama araçları, uygulamalar sırasında kullanılacak olan metinlere ait onunla ilgili olan sorulardır ve ilgili bu sorular, uygulama sırasında uygulamacılar tarafından çocuğunuza verilecek ve verilen doğru cevap sayısını görebilmek için, ders sonunda geri toplanacaktır.

Ayrıca; metinle ilgili bu sorulara yanıt vermeleri beklenirken, onlara yardım edilmeyecek, kendilerinin cevabı bulup yazmaları beklenecektir.

Ders öncesi ve sonrasında sizlerden yazılı alınacak görüşler ile de, birlikte öğretim programının, öğretmenler üzerindeki etkisi , alınacak analizlerle değerlendirilecektir.

Çalışma boyunca ve sonrasında diğer gizlilik hedeflerinde olduğu gibi, çocukların ve siz öğretmenlerin isim ve görüntüleri, gizli tutulacak ve yalnızca bu çalışma kapsamında değerlendirilecek, kimseyle, başka hiçbir ortamda paylaşılmayacaktır. Kimliklerinin korunması bağlamında ise, çocuklar ile sizleringerçek isimi yerine başka kod adı kullanılacaktır.

Çalışmaya katılım göstermek, zorunlu olmamakla birlikte, dilediğiniz zaman çalışmadan çekilebilme hakkınız saklıdır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

Tez Danışmanı
KKTC Yakındoğu Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Özel eğitim ABD Başkanı

Tez Danışmanı
KKTC Yakındoğu Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Türkçe Öğretmenliği Öğretim Üyesi

Özlem Dağlı GÖKBULUT

Araştırmacı

KKTC Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel eğitim Doktora Öğrencisi

BEN:ÖĞRETMEN,

Bu çalışmaya katılmak istiyorum ☐

Bu çalışmaya katılmak istemiyorum ☐

Ek(4)Türkçe Dersi Günlük İşleniş Gözlem Formu:

1.1. OKUMA ÖNCESİ ÖĞRETİM UYGULAMALARINI DEĞERLENDİRME	- Hiç- 0- Zayıf- 1- Orta- 2- İyi - 3
1. Metne hızla bir göz atılması istendi	- Hiç- 0- Zayıf- 1- Orta- 2- İyi - 3
2. Metnin başlığı okutularak, başlık ve resimler yorumlatıldı.	- Hiç- 0- Zayıf- 1- Orta- 2- İyi - 3
3. Okunacak metinde ne anlatılacağını tahmin ettirildi.	- Hiç- 0- Zayıf- 1- Orta- 2- İyi - 3
4. Öğrencilerin kendi deneyimlerini kullanarak yorum yapmalarını ve örnekler vermelerini sağlandı.	- Hiç- 0- Zayıf- 1- Orta- 2- İyi - 3
5. Okuma öncesinde, -aşağıdaki- okuma ile ilgili ön stratejiler kullanılmıştır. (İşaretleyiniz) ☐ Gözden Geçirme/İnceleme ☐ Bağ kurma ☐ Beyin fırtınası ☐ Önbilgileri (deneyimleri) Harekete Geçirme ☐ Tahminde Bulunma/Hipotez Oluşturma ☐ Zihinsel imaj oluşturma ☐ Video- görsel izletme ☐ Masal-Öykü ile konuya/ metne hazırlık yapma	- Hiç- 0- Zayıf- 1- Orta- 2- İyi - 3
6. Model olma yoluyla ilgili stratejinin pekiştirilmesi sağlandı.	- Hiç- 0- Zayıf- 1- Orta- 2- İyi - 3
1.2. OKUMA SIRASI ÖĞRETİM UYGULAMALARINI DEĞERLENDİRME	
1. Okuma kurallarını hatırlatılarak, kurallara uyulması sağlandı.	- Hiç- 0- Zayıf- 1- Orta- 2- İyi - 3
2. Örnek okuma/ilk okuma gerçekleştirildi.	- Hiç- 0- Zayıf- 1- Orta- 2- İyi - 3
3. Karışık sırayla sesli okutma yapıldı.	- Hiç- 0- Zayıf- 1- Orta- 2- İyi - 3
4. Okuma sırasındaki hataları düzeltildi.	- Hiç- 0- Zayıf- 1- Orta- 2- İyi - 3
5. Öğrencilerin derse katılması/cevap vermeye devam etmesini teşvik edici uyarlamalar kullandı.	- Hiç- 0- Zayıf- 1- Orta- 2- İyi - 3
6. Okuma sırasında -aşağıdaki- anlamayı geliştirici stratejiler kullanılmıştır.(İşaretleyiniz) ☐ Zihinde canlandırma ☐ Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme ☐ Akıcı okuma Stratejisi ☐ Kelime Tanımlama Stratejisi ☐ Duyuşsal imaj Oluşturma stratejisi	- Hiç- 0- Zayıf- 1- Orta- 2- İyi - 3
7. Okuma sırasında öğrencilere ihtiyaç duydukları bireysel rehberlik yapıldı.	- Hiç- 0- Zayıf- 1- Orta- 2- İyi - 3

1.3. OKUMA SONRASI ÖĞRETİM UYGULAMALARINI DEĞERLENDİRME	
1. Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme	- Hiç- Zayıf- Orta- İyi – 0- 1- 2- 3
2. Metindeki önemli noktalara dikkat çekme Anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını bağlamdan hareketle buldurma Metinle ilgili olay, kişi, yer ve zaman özelliklerini kavratma	- Hiç- Zayıf- Orta- İyi – 0- 1- 2- 3
3. Sorulara yanıt verilmediğinde öğrencilere ipuçları verme	- Hiç- Zayıf- Orta- İyi – 0- 1- 2-
4. Okuma sonrasında -aşağıdaki- okumayı anlama ile ilgili stratejileri kullanılmıştır.(İşaretleyiniz) ☐ Özetleme ☐ Öykü Sorularına cevap verme(5N 1K) ☐ Öykü Sıralama ☐ Öykü Haritası ☐ Metni Görsel Öğelerle İfade Etme ☐ Öykü Tekerleği ☐ Dramatizasyon ☐ Zihinsel imaj oluşturma Stratejisi ☐ Beyin fırtınası	- Hiç- Zayıf- Orta- İyi – 0- 1- 2- 3
5. Ders için kullanılan materyaller hedefe uygundur.	- Hiç- Zayıf- Orta- İyi – 0- 1- 2- 3
6. Öğrencilerin derse katılması/cevap vermeye devam etmesini teşvik edici uyarlamalar kullanılmıştır.	- Hiç- Zayıf- Orta- İyi – 0- 1- 2- 3
7. Okuma sırasında ve sonrasında, öğrencilere ihtiyaç duydukları rehberlik yapıldı.	- Hiç- Zayıf- Orta- İyi – 0- 1- 2- 3
8. Öğrencilerin öğrendikleri, aşağıdaki öğrenmeyi değerlendirme araçları çeşitliydi.	- Hiç- Zayıf- Orta- İyi – 0- 1- 2- 3
9. Öğrencilerin öğrendikleri, aşağıdaki öğrenmeyi değerlendirme araçları kullanılarak (birden fazla seçenek işaretlenebilir.) saptandı. ☐ Sözel ☐ Görsel ☐ Boşluk doldurma ☐ Açık uçlu sorulara yanıt verme ☐ Resim ☐ Drama ☐ Müzik	- Hiç- Zayıf- Orta- İyi – 0- 1- 2- 3

Ek (5): Okumayı Değerlendirme Aracı Formu:**Öğrenci Formu**

Beyaz güvercin çok susamıştı. Dere kenarına inerek su içmek istedi. Tam suyunu içecekken bir karıncanın suya düştüğünü gördü. Zavallı karınca sudan çıkabilmek için umutsuzca çırpınıp duruyordu. Barışsever, iyi kalpli güvercin su içmeyi bırakıp uçtu. Ağzına aldığı bir çöpü suyun üzerine bıraktı. Karınca bu çöp parçasına tutundu. Çöp onun can simidi oldu. Çöpe sıkıca sarıldı. Kıyıya çıkarak canını kurtardı. İçinden güvercine binlerce kez teşekkür etti.

Güvercin suyunu içiyordu. Oradan geçmekte olan bir avcı onu gördü: “Ne güzel bir av, şu güvercini vurayım,” diye düşündü. Avcı, yayına ok yerleştirdi. Yayın ipini gerdi. Attı atacak derken karınca durumu gördü. Avcının çıplak olan topuğunu olanca gücüyle ısırды. Avcı, acı acı haykırdı. Güvercin avcıyı gördü ve uçuverdi. Karınca ise can borcunu ödemenin mutluluğu içinde yuvasına yöneldi.

Ek (6): Okuma Performansı Kayıt Çizlegesi

Öğretmen Değerlendirme Formu

Öğrencinin İsmi:

Değerlendirme Tarihi:

Beyaz güvercin çok susamıştı. Dere kenarına inerek su içmek istedi.	10
Tam suyunu içecekken bir karıncanın suya düştüğünü gördü. Zavallı karınca	20
sudan çıkabilmek için umutsuzca çırpınıp duruyordu. Barışsever, iyi kalpli	29
güvercin su içmeyi bırakıp uçtu. Ağzına aldığı bir çöpü suyun üzerine bıraktı.	41
Karınca bu çöp parçasına tutundu. Çöp onun can simidi oldu. Çöpe sıkıca	53
sarıldı. Kıyıya çıkarak canını kurtardı. İçinden güvercine binlerce kez teşekkür	63
etti.	64
Güvercin suyunu içiyordu. Oradan geçmekte olan bir avcı onu gördü:	74
“Ne güzel bir av, şu güvercini vurayım,” diye düşündü. Avcı, yayına ok	86
yerleştirdi. Yayın ipini gerdi. Attı atacak derken karınca durumu gördü. Avcının	97
çıplak olan topuğunu olanca gücüyle ısırdı. Avcı, acı acı haykırdı. Güvercin	108
avcıyı gördü ve uçuverdi. Karınca ise can borcunu ödemenin mutluluğu içinde	119
yuvasına yöneldi.	121

PUANLAMA

Kelime Tanıma	Gözlem ve Yorumlar
Doğru Okunan Kelime Sayısı _____ Okunan Toplam Kelime Sayısı _____ = _____ = %	
Okuma Hızı Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı: _____	
Prozodi İfade ve Ses Düzeyi: _____ Anlam Üniteleri ve Tonlama: _____ Pürüzsüzlük: _____ Hız: _____ Toplam Puan: _____ Okuduğunu Anlama: _____	

Ek(7): Örnek Başlangıç Düzeyi Metin ve Soruları



GÖRÜNMEZ KAZA

Okulda teneffüs saatiydi. Öğrenciler bahçeye çıkıyorlardı.

Ayşe de sınıftan çıkmak için kapıya doğru yürüdü. Arkasından koşarak gelen Ahmet'i fark etmedi. Ahmet bir an önce bahçeye çıkmak için hızlı hızlı koşarken önünde yürüyen Ayşe'yi görmedi ve ona çarptı. Çarpma sonucunda Ayşe yere düştü ve ağlamaya başladı. Arkadaşları hemen Ayşe'nin yanına geldiler. Olanları gören nöbetçi öğretmen de Ayşe'nin yanına geldi. Elinden tutarak ayağa kaldırdı. Sınıfa götürerek sırasına oturttu. Daha sonra Ahmet'i yanına çağırarak:

- Sınıftan koşarak çıktığın için arkadaşına çarptın, onun yere düşmesine neden oldun. Arkadaşın yaralanabilirdi. Bundan sonra sınıftan yürüyerek çıkmalısın. Koridorlarda koşmamalısın, dedi.

Ahmet hatasını anladı ve Ayşe'den özür diledi. Sınıfına giderken kendi kendine, bir daha sınıfta ve koridorlarda koşmayacağına söz verdi.

SORULAR:

Yönerge: Okuduğunuz metin ile ilgili aşağıdaki soruların cevaplarını söyleyin ve yazın.

1. Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
2. Metindeki olay nerede geçmektedir?
3. Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
4. Ayşe ne yapıyordu?
5. Ayşe'nin arkasından koşarak gelen Ahmet neye sebep oldu?
6. Ayşe yere düştüğünde yanına kimler geldi?
7. Ayşe'nin yanına gelen nöbetçi öğretmen Ayşe'ye nasıl yardım etti?
8. Ayşe'ye yardımcı olan nöbetçi öğretmen Ahmet'in bundan sonra ne yapmasını istedi?
9. Ayşe'ye çarpan Ahmet ne yaptı?
10. Ahmet sınıfına giderken neye söz verdi?

Ek(8): Okuduğunu Anlama Becerileri İzlem Çizelgesi

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ İZLEM ÇİZELGESİ

Öğrencinin Adı Soyadı:

Metin adı ve tarihi:

Kriterler	Gözlemlendi	Gözlemlenmedi
1. Öyküdeki yeni öğrendiği kelimelerin anlamını bilir.		
2. Anlamını bulduğu kelimeleri cümle içinde kullanır.		
3. Öyküde kimlerin olduğunu belirtir.		
4. Öyküdeki olayın nerde geçtiğini belirtir.		
5. Öyküdeki olayın ne zaman geçtiğini belirtir.		
6. Öyküdeki başlatıcı olayın ne olduğunu belirtir.		
7.Öyküdeki kahramanların bu olay karşısında ne yaptığını belirtir.		
9.Metninde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu yazar.		
TOPLAM YANIT ORANI:		

Ek(9): Ders Öncesinde Birlikte Planlama ve Değerlendirme Yöntemi Belirleme Formu

DERS ÖNCESİNDE BİRLİKTE PLANLAMA ve DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ BELİRLEME FORMU

Öğretmen 1:
Öğretmen 2:
Ders: Metin:
1. <u>Bu öğrenme deneyiminde, öğrenciler için belirlenen:</u> a. Hedefler ve Ölçütler: b. Kazanımlar:
2. <u>Öğrencilerin öğrendiklerini gösteren:</u> a. Performans Göstergeleri / Öğrenme kazanımları
3. <u>Özel gereksinimli öğrencilerin yer alması düşünülen:</u> a. Öğrenme deneyimleri/öğrenme görevleri b. Her biri için sorumlu eğitimci:
4. <u>Öğrencilerin öğrendiklerini yansıtırma şekilleri olarak:</u> a. Öğrenme çıktıları / Ürünleri (Kullanılacak stratejiye göre, birden fazla seçenek işaretlenebilir. ☐ Sözel ☐ Görsel ☐ Boşluk doldurma ☐ Açık uçlu sorulara yanıt verme ☐ Resim
5. <u>Öğrencilerin, öğrenmelerini değerlendirmede kullanılabilecek:</u> a. Değerlendirme Ölçütleri b. Değerlendirme Araçları
6. <u>Öğretim sırasında:</u> a. Öğrencilerin duyabileceği ihtiyaç/düzenlemeler/Ortaya çıkabilecek sorunlar b. Öğretmenlerin duyabileceği ihtiyaç/düzenlemeler/Ortaya çıkabilecek sorunlar

Ek(10): Örnek Bir Ders İşleniş Planı (Örnek Metin, Çalışma Yaprakları, Ders Planı Ve Ders Akışı- Deney Süreci)



İSMAİL'İN HASTALIĞI

Güneşli bir yaz günüydü. İsmail arkadaşları ile top oynamak için annesinden izin istedi. Annesi ona:

- "Arkadaşlarınla top oynayabilirsin; ancak, kendini çok yormamalısın.." dedi.

İsmail topunu alarak, bahçeye çıktı. Arkadaşları ile top oynadılar. Arkadaşları ile çok koştukları için İsmail hem terlemiş hem de çok susamıştı. Zamanın geç olduğunu fark eden İsmail eve gitmek için arkadaşlarından izin istedi. Eve geldiğinde o kadar susamıştı ki, gizlice mutfığa girerek terli terli su içti.

Akşam olunca İsmail, öksürmeye başladı. Annesi bunun sebebini bir türlü anlayamadı. Çünkü İsmail'in terli terli su içtiğini bilmiyordu. Ertesi gün İsmail'in hastalığı daha da arttı. Annesi onu doktora götürdü. Doktor, İsmail'e:

- "Terli terli su içtiğin için hastalanmışsın "dedi.

Doktor, iyileşmesi için İsmail'e ilaçlar verdi. İsmail bu ilaçları kullanmak için hastalığı boyunca evde kaldı. Arkadaşları ile günlerce oyun oynayamadı. Terli iken su içmemeye karar verdi.



Etkinlik -1 -

TAHMIN TABLOM

Adım-Soyadım:



	Başığa bakarak aklıma gelen tahminim;	Resme bakarak aklıma gelen tahminim;	Tahminlerim doğru çıktı mı? 
Tahminim			

Çalışma Yaprağı (1)



Sözcüklerimle Cümle Yapıyorum



ilaç



hastalık



doktor

..... 		
--	--	--



ÖYKÜMÜZÜN HARİTASINI YAPALIM

Adım-Soyadım:

Öykünün geçtiği Yer:	Öykünün bize kazandırdığı mesaj:	Çözüm:
Öykünün geçtiği zaman:	Öykümüzün adı:	Öyküdeki problem/olay:
Öyküdeki kişiler:		

Öykümüzü Hatırlayalım, Soruları Yanıtlayalım



Öykümüzdeki olay
ne zaman geçmektedir?



Öykümüzdeki olay nerede
geçmektedir?



Öykümüzde kimler bulunmaktadır?

Okuduğumuzu anladık mı?

1. İsmail annesinden niçin izin istedi?

.....

2. Annesi, İsmail'in ne yapmasını istedi?

.....

3. İsmail, arkadaşlarıyla top oynadıktan sonra ne yaptı?

.....

4. İsmail terli terli su içince ne oldu?

.....

5. Annesi, İsmail'i niçin doktora götürdü?

.....

6. Doktor İsmail'e ne söyledi?

.....

7. İsmail neye karar verdi?

.....



Uygulama Süreci (Deney süreci)

Örnek Ders Akışı:

Birlikte Öğretim Modeli'nin Uygulanacağı Ders: Türkçe

Tarih: 29-11-2017

Metin Adı: "İsmail'in Hastalığı"

Sınıf seviyesi: 2.

Ders süresi: 40+ 40 dk

Ders Amacı:

- 1- Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır.
- 2- Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.

•*Kullanılacak okuma öncesi aktiviteleri:* Ön deneyimleri harekete geçirme, Tahminde bulunma Stratejisi

•*Kullanılacak Okuma süreci Stratejileri:* Akıcı okuma Stratejisi, Kelime Tanıma Stratejisi

•*Kullanılacak Okuma sonrası Stratejileri:* Özetleme Stratejisi, Sorulara cevap verme Stratejisi

Kullanılacak Araç-Gereçler: "İsmail'in Hastalığı" isimli okuma metni, ilgili okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak hazırlanmış metinle ilgili çalışma yaprakları, kalemler, projeksiyon, temizlikle ilgili şarkı.

Kullanılacak ipucu yöntemi: Tek fırsat Yöntemi

Anahtar Kelimeler: Hastalık, ilaç, öksürük, doktor

Sorumlu Öğretmenler: 1- İnci Öğretmen (Sınıf Öğretmeni)

2- Özlem Dağlı GÖKBULUT (Özel eğitim Öğretmeni)

Öğretim süreci:

A- Okuma öncesi:

→ Stratejiler

- Beklenti oluşturma stratejisi
- Tahminde bulunma stratejisi
- **Dikkati Çekme ve Hazırlama:**

-*Sınıf Öğretmeni Sorumlulukları:* ‘Bobo’ nun Hastalığı’ masalını tüm sınıfa yüksek sesle okur.

-*Özel eğitim Öğretmeni Sorumlulukları:* Tüm öğrencilerin masalı dinlediğini takip eder. Öğrencilere dinledikleri masalla ilgili sorular sorar, gelen yanıtlar üzerinden konuşma başlatır.

Her iki öğretmen birlikte ve gülümseyerek sınıfa girip öğrencilerle günaydınlaştıktan sonra, özel eğitim öğretmeni, önceden planlandığı gibi rolüne uygun olarak, havanın kötü oluşundan dolayı hasta olduğunu ve boğazının ağrıdığını söyleyer ve öğrencilere yağmurlu / soğuk havalarda kendilerine ve sağlıklarına dikkat etmeleri konusunda öğüt verir, ardından öğrencilere “sağlığımızı korumak için neler yapılması gerekti çocuklar?” sorusunu sorarak konuşma başlatır. Birkaç öğrenciye (denek öğrenciler ve iki akran) söz hakkı tanıyıp dönüt verdikten sonra da, sınıf öğretmenine dönerek “sence sağlığımızı nasıl koruyabiliriz İnci öğretmenim?” diye sorarak sözü ve rolünü sınıf öğretmenine bırakarak yardımcı role girer.

Ardından, sınıf öğretmeni öğrencilerle etkileşim içindeyken, sessizce öğretmen masasının arkasına geçerek, masasının üzerinde bulunan dizüstü bilgisayarı açıp öğrencilerin okuma sırasında dinleyeceği klasik müziği kısık tonda çalar. Sınıf öğretmeni bu sırada öğrencilerle konuşmasını tamamlar ve onlara bir masal okuyacağını, masal sırasında kendisini dikkatle dinlemelerini söyler. Masanın üzerindeki kitabı sınıf öğretmenine veren özel eğitim öğretmeni, sınıfın arkasına geçerek sessizce ve dikkat dağıtmadan, öğretmenin okuduğu “Bobo’nun Hastalığı” masalını bütün sınıfın dinlediğini kontrol eder. Dinlemeyen veya dikkat dağınık hareketlerde bulunan öğrencinin yanına sessizce giderek, dinlemesi konusunda onu yönlendirir.

Öğretmenin okumayı tamamlamasının ardından, özel eğitim öğretmeni öğrencilere, dinledikleri masal hakkında sorular sorarak, yorumlarda bulunmalarını talep eder. Bu sırada, sınıf öğretmeni yardımcı role geçerek, derse katılması için denek öğrencileri teşvik eder, söz hakkı tanır.

Bu aşamaların ardından, Her iki öğretmen, derse giriş yapmayı sağlayacak birinci etkinliğe geçilmek üzere, metin ve çalışma yaprağını dağıtır.

- **Giriş:**

-*Sınıf Öğretmeni Sorumlulukları:* Derse giriş yapar. Öğrencilerden, kendilerine verilen metne dikkatle bakmalarını ve metnin başlığını, metindeki görselleri incelemelerini ister. Metinle ilgili tahminlerde bulunarak model olur.

- *Özel eğitim Öğretmeni Sorumlulukları:* Sınıf öğretmeni ile birlikte, tüm sınıfa metin kâğıtlarını dağıtır ve sınıfın arkasında gezinerek, öğrencilerin tümünün metne ve metne ait resimlere baktığından emin olur.

(ETKİNLİK 1) Uygulanır.

- *Düzenlemeler (uyarlamalar, farklılaşma ya da öğrenciye özel ihtiyaçları içerebilir):*

Tahmin tablosunun boş hali tahtaya yansıtılarak, cevapları nereye ve nasıl yazmaları gerektiği anlatılır. Böylelikle, ne yapması gerektiğini tam olarak anlamayan öğrencilere rehberlik edilmiş olur.

-*Özel eğitim Öğretmeni Sorumlulukları:* Öğrencilerden, kendilerine verilen metne dikkatle bakmaları ve metnin başlığını, metindeki görselleri incelemeleri ister. Tüm öğrencilerden, bireysel olarak tahminlerini ilgili kısımlara yazmalarını ve bitince, çalışma yaprağını ters çevirmelerini ister.

-*Sınıf Öğretmeni Sorumlulukları:* Projeksiyon cihazını açıp tahmin tablosuna ait görüntüyü aynı zamanda tahtaya da yansıtarak, ne yapılması gerektiği konusunda görüntü üzerinde açıklamalarda bulunur. Tahminlerinin doğruluğunu, metni okuduktan sonra hep birlikte kontrol edeceklerini söyler. Metinle ilgili tahminlerde bulunarak model olur. Hedef öğrencileri, derse katılım için motive eder.

Birinci etkinlik kâğıdı, öğrencilere sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni tarafından birlikte dağıtılır.

Özel eğitim öğretmeni öğrencilerden, dağıtılan metnin başlığı ve metindeki görseller hakkında tahminlerde bulunarak, metnin konusunu bulunmasını ve kendilerine dağıtılan çalışma yaprağındaki tahmin tablosuna yazmalarını, yazmayı bitirince ters çevirerek masalarına koymalarını ister. İnci öğretmen ise, rolü gereği sınıfta sessizce dolaşarak özellikle denek öğrencilerin olmak üzere, sınıftaki tüm öğrencilerin verilen komuta göre

hareket edip etmediğine bakar, yardıma gereksinim duyan öğrencilere sözel ipucu verir. Dersin bu kısmı için ayrılan süre dolduktan sonra, her iki öğretmen birlikte, öğrencilerden birinci çalışma yaprağını ters çevirip, metni okuma için hazır duruma gelmelerini söyler.

• Okuma Çalışmaları Yapma

B- Okuma Sırası:

- Stratejiler

- Akıcı okuma stratejisi
- Kelime tanımlama stratejisi

• Okuma Çalışmaları Yapma

Tüm sınıftan;

- Okumaya ve dinlemeye hazır olmaları için gerekli kurallara uymaları hatırlatılarak,
- Öğretmen tarafından okunan parçayı sessizce dinlemesi istenir.
- Parçayı takip etmeleri istenerek, karışık olarak seçilen öğrencilerin, metni arkadaşının kaldığı yerden başlayarak okuması istenir.

- *Düzenlemeler (uyarlamalar, farklılaşma ya da öğrenciye özel ihtiyaçları içerebilir):*

Öğrencilerin, metne daha kolay dikkat yoğunlaştırması için, okuma sırasında sınıf ortamında hafif yükseklikte klasik müzik dinletilir.

-*Sınıf Öğretmeni Sorumlulukları:* Tüm sınıfa metni örnek olarak okur. Ardından, Tüm sınıfa, metni takip etmesini söyler ve bir okuyucu seçer.

Daha sonrasında ise, takip eden diğer okuyucular arasından yeni bir okuyucu seçerek okutur.

-*Özel eğitim Öğretmeni Sorumlulukları:* Tüm öğrencilerin parçayı takip ettiklerinden emin olmak için, sınıfın arkasında gezinerek gözlem yapar. Dikkatini parçaya vermeyen öğrencilere yardımcı olur.

İnci öğretmen, tüm sınıfın dikkatini çekerek bu ders okunacak olan metnin adının “İsmail’in Hastalığı” olduğunu söyler ve ardından metni örnek olarak okuyacağını, kendisini çok dikkatli ve sessizce dinlemelerini ister. Sonrasında metni, okuma kurallarına uygun olarak okur. Bu sırada, özel eğitim öğretmeni, 1. Etkinlik sırasında kapattığı klasik müziği tekrar kısık seste açar ve Tüm öğrencilerin parçayı takip ettiklerinden emin olmak için, sınıfın

arkasında gezinerek gözlem yapar. Dikkatini parçaya vermeyen denek öğrencilere yardımcı olur.

İnci öğretmen okumasını bitirdikten sonra, özel eğitim öğretmeni tüm sınıfa parçayı sevip sevmedikleri ile ilgili sorular yöneltir. İsmail'in nasıl hasta olduğu, Bobo ile hastalığının benzeyip benzemediği gibi kısa bir sohbetin ardından, İnci öğretmen, tüm sınıfa, metni dikkatle takip etmesini söyler ve öğrenciler arasından rasgele bir okuyucu seçer. (bu uygulamada esas hedef, denek öğrencilerin okumasını dinlemek ve derse katmaktır.) İnci öğretmen arada okumaları durdurup yeni bir okuyucu seçer. Eski okuyucuya benzer şekilde yapıldığı gibi, bu süreç, tüm denek öğrencilerin okuma gerçekleştirmesine olanak sağlayacak şekilde sürer. Süreç boyunca, özel eğitim öğretmeni yardımcı rolde kalarak, dikkatini parçaya veremeyen özel denek öğrencilere ve diğer öğrencilere yardımcı olur. Okumalar bitince, sınıf öğretmeni projeksiyon cihazını açarak tahmin tablosunu tahtaya yansıtır ve müziği kapatır.

Özel eğitim öğretmeni öğrencilerden, tahmin sayfasını tekrar çevirerek, 1. etkinlikteki görüş ve tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmelerini ve sözel olarak ifade etmelerini ister. Her iki öğretmen de tahminleri ile ilgili sınıfla kısa bir sohbet yaparlar. Bu sırada sınıf öğretmeni diğerlerinin dikkatini çekmeyecek şekilde denek öğrencilerin tahminlerini yazdıkları tabloları görmek için yanlarına öğrencilerin tahminlerinin doğruluğunu, hata yaptıkları noktaları kontrol eder.

Ardından İkinci etkinlik kâğıdı, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni tarafından birlikte dağıtılır.

(ETKİNLİK 2) Uygulanır.

Öğrencilerden, dağıtılan çalışma yaprağında yer alan kelimelerin anlamlarını söylemeleri ve cümle içinde kullanmaları istenir.

-Düzenlemeler (uyarlamalar, farklılaşma ya da öğrenciye özel ihtiyaçları içerebilir):

Öğrenciler tarafından örnek olarak verilen cümlelerden bir tanesi seçilerek tahtaya yazılır. Bu sayede, yazması yavaş olan hedef öğrencilerin dersten kopmalarının önüne geçilmiş olur.

Denek öğrencilere, ikinci çalışma kâğıdının önceden doldurulmuş bir örneği üzerinden bireysel olarak rehberlik edilir.

- *Özel eğitim Öğretmeni Sorumlulukları:* Öğrencilerden, kelimeleri yeni cümleler içinde kullanıp, çalışma yaprağındaki ikinci etkinlik kısmına yazmalarını ister.

Denek öğrencileri, derse katılması için motive eder.

-*Sınıf Öğretmeni Sorumlulukları:* Belirtilen kelimelerin anlamlarını sorarak, anlamları açıklanan kelimeleri yeni bir cümle içinde kullanmaları için öğrencileri teşvik eder.

Öğrenciler tarafından örnek olarak verilen cümlelerden bir tanesini seçerek tahtaya yazar.

Çalışma yaprakları dağıtıldıktan sonra, özel eğitim öğretmeni aktif rol alarak, öğrencilerden çalışma yapraklarında ne gördüklerini söylemelerini ister. Aldığı cevaplara dönüt sağladıktan sonra, (bir denek öğrenciler, bir diğer öğrenciler olmak üzere) karışık sırayla öğrencilere kâğıtta verilen kelimeleri tek tek okutur. Okunan kelimenin anlamını sorar. Ardından kelimeyle bir cümle kurmasını ister. Kurulan her cümleyi takdir ederek başka bir öğrenciye de söz hakkı tanır. Sınıf öğretmeni bu sırada, tahtanın başına geçerek, çalışma yaprağında verilen sözcüğü tahtaya yazar ve özel eğitim öğretmenin yönlendirmesiyle, kelimelere verilen en güzel cümle örneğini seçerek tahtaya yazar. (Bu, denek öğrencilerin kelime ve cümleye verilmiş olan örnek yanıtları yazmaya çalışırken, hata yapması veya yetişemediği durumda sınıftan geride kalmamaması için yapılmış bir öğretimsel uyarlamadır). Özel eğitim öğretmeni de bu işlemler sürerken, öğrencilerden, tahtada gördükleri gibi kelimelerin anlamı ve anlamla ilgili cümleleri kendi önlerindeki çalışma yapraklarına yazmalarını ister. Öğrenciler kelimeleri ve sözcükleri tahtadan geçirirken, her iki öğretmen, birlikte, sınıfın içinde dikkati dağıtmadan gezinerek, öğrencilerin tümünün etkinliği gerçekleştirmeye çalıştığını kontrol eder, özel eğitim öğretmeni ne yapması gerektiğini tam olarak anlamayan öğrencilere rehberlik ederken, sınıf öğretmeni de çalışma yaprağının önceden doldurulmuş hali üzerinden denek öğrencilere rehberlik eder.

Bu bölüm için gereken süre dolduktan sonra, özel eğitim öğretmeni dersin bu kısmı için ayrılan süre dolduğunu söyleyerek, öğrencilerin üçüncü etkinlik için hazır olup olmadıklarını kontrol eder. Hazır olan öğrencilerin elindeki çalışma yaprağını ters çevirip masanın üzerine koyarak beklemesini ister. Bu sırada hazır olmayan öğrenci (denek) varsa, sınıf öğretmeni yanına giderek bitirebilmesi için gerekli olan yardımı sağlar.

C- Okuma Sonrası ve Değerlendirme:

→ **Stratejiler**

- Özetleme Stratejisi
- Öykü haritası Stratejisi
- Sorulara cevap verme Stratejisi

Öğrencilerden, parçaya tekrar bakmaları ve parçada geçen olayları hatırlamaları istenir. Öğrencilerden hikâye haritasını yönergeleri dikkate alarak doldurmaları istenir.

(ETKİNLİK 3) Uygulanır

Üçüncü etkinlik kâğıdı, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni tarafından birlikte dağıtılır.

-Düzenlemeler (uyarlamalar, farklılaşma ya da öğrenciye özel ihtiyaçları içerebilir): Öykü haritasının boş hali, projeksiyon cihazı aracılığı ile tahtaya yansıtılarak, cevapları nereye ve nasıl yazmaları gerektiği anlatılır. Böylelikle, ne yapması gerektiğini tam olarak anlamayan öğrencilere rehberlik edilmiş olur.

-Sınıf Öğretmeni Sorumlulukları: Tüm sınıftan, okunan öyküde genel olarak nelerin olduğunu söz alarak anlatmaları ister. Verilen cevapları pekiştirir. Özetlemede zorlanan öğrencilere model olur.

Yansı üzerinde verilen öykü haritasının ilgili kısımlarını, öğrencilere model olması için onlardan gelen yanıtlarla doldurur.

-Özel eğitim Öğretmeni Sorumlulukları: Öykü haritasının boş halini tahtaya yansıtarak, öykü haritasında sorulan soruların cevaplarını nereye ve nasıl yazmaları gerektiğini anlatır.

Tüm sınıftan, dağıtılan çalışma yapraklarındaki öykü haritasını incelemelerini ister.

Sınıf içinde dikkati dağıtmadan gezinerek, öğrencilerin tümünün etkinliği yönergelere uygun olarak gerçekleştirmeye çalıştığını kontrol eder, ne yapması gerektiğini tam olarak anlamayan öğrencilere rehberlik eder.

Öğrencilerin hepsinin üçüncü etkinliğe katılmak için hazır oldukları görüldüğü zaman, İnci öğretmen özetleme becerilerini kullandırma adına, tüm öğrencilere öyküde ne anlatıldığını, okunan öyküde genel olarak nelerin olduğunu sorar ve söz alarak anlatmalarını ister. Söz alarak cevap veren öğrencilerin cevaplarını pekiştirir. Bu süreçte özel eğitim

öğretmeni, sınıf içinde dolaşarak, denek öğrencileri motive eder ve konuşmaya katılması için yüreklendirir. İnci öğretmen ise, söz hakkı istediği halde, öyküyle ilgili bilgileri özetlemede zorlanan öğrencilere model olur.

Özetleme işlemi aracılığı ile okunan öykü tekrar hatırlandıktan sonra, üçüncü etkinlik kâğıdı, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni tarafından birlikte dağıtılır. Bu etkinlik kâğıdında, öğrencilerin 'öykü haritası' yoluyla, öykünün ana noktalarını belirtmeleri gerekmektedir.

Çalışma yaprakları dağıtıldıktan sonra, özel eğitim öğretmeni, öykü haritasının boş halini tahtaya yansıtarak, öykü haritasında sorulan soruları öğrencilerle birlikte yansidan okuyup, soruların cevaplarını nereye ve nasıl yazmaları gerektiğini anlatır. Sınıf öğretmeni ise, öğrencilerden dağıtılan çalışma yapraklarındaki öykü haritasını incelemesini sınıfla birlikte doldurmalarını ister. Bunun için öğrencilere, öykü haritasında belirtilen sorular sesli olarak özel eğitim öğretmeni tarafından sorulur ve öğrencilerin söz alarak cevaplamaları istenir.

Bu sırada, sınıf öğretmeni tahtaya yansıtılan öykü haritasındaki ilgili kısma (aynı görüntü, çocuklara dağıtan çalışma yapraklarında da mevcuttur) verilen cevaplar arasından, doğru cevabı olan yanıtı yazar (Bu, denek öğrencilerin soruya verilmiş olan örnek yanıtları yazmaya çalışırken, hata yapması, yerini kaybetmesi veya yetişemediği durumda sınıftan geride kalmaması için yapılmış bir öğretimsel uyarlamadır). Bu sırada, özel eğitim öğretmeni, öykü haritasındaki soruya ait cevabı, tahtadaki gibi, kendi çalışma yapraklarındaki ilgili kısma yazmalarını ister.

Öğrenciler cevapları yazarken, özel eğitim öğretmeni sınıf içinde dolaşarak hedef öğrencilerin cevap kâğıtlarını kontrol eder ve gerekli olduğu hallerde ipucu sağlayarak yardım eder. Bu süreç, öykü haritasında yer alan tüm maddeler tamamlanana dek sürdürülür.

Dersin bu kısmı için ayrılan süre dolduktan sonra, sınıf öğretmeni tüm öğrencilerin öykü haritasını tamamlamalarını ve bir sonraki etkinlik için hazır olmalarını ister. Bu sırada, özel eğitim öğretmeni de, sınıf içinde gezinerek denek öğrencilerin cevap kâğıtlarını inceler ve gereksinim duydukları yardımı sağlar.

(ETKİNLİK 4) Uygulanır.

Dördüncü etkinlik kâğıdı, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni tarafından birlikte dağıtılır.

Tek fırsat ilkesine uygun olarak, öğrencilerden, okunan parçadaki olaylarla ilgili hazırlanmış olan anlama sorularını kendi başlarına ve ihtiyaç duyduklarında parçaya tekrar bakarak cevaplaması istenir.

-Düzenlemeler (uyarlamalar, farklılaşma ya da öğrenciye özel ihtiyaçları içerebilir): Öğrencilerin, metne daha kolay dikkat yoğunlaştırması için, okuma sırasında sınıf ortamında hafif yükseklikte klasik müzik dinletilir.

Metinle ilgili okuduğunu anlamayı ölçen soruların bulunduğu çalışma yaprakları, iki öğretmen tarafından dağıtılır ve öğrencilerin bu soruları tek başlarına ve birbirlerinden yardım almadan yapmaları istenir. Bu sırada, sınıf öğretmeni öğrencilerin okudukları metne daha kolay dikkat yoğunlaştırabilmelerini sağlamak için, öğretmen masası üzerinde duran laptoptan, hafif düzeyde klasik müzik dinletisi açar.

Her iki öğretmen, birlikte, sınıfın içinde dikkati dağıtmadan gezinerek, öğrencilerin tümünün etkinliği gerçekleştirmeye çalıştığını kontrol eder.

Dersin bu kısmı için ayrılan süre dolduktan sonra her iki öğretmen de öğrencilerden dördüncü çalışma yaprağını ters çevirip beşinci etkinlik için hazır duruma gelmelerini ister. Ek süreye ihtiyaç duyan öğrenciler olması halinde, ek olarak kısa bir süre daha tanınır. Ardından sıradaki çalışmaya geçilir.

(ETKİNLİK 5) Uygulanır.

Öğrencilere, öncelikle okunan parça ile ilgili bir şarkı dinleyecekleri ve ardından da bu şarkıya, yansıda verilecek şarkı sözlerini söyleyerek eşlik edecekleri açıklanır.

-Düzenlemeler (uyarlamalar, farklılaşma ya da öğrenciye özel ihtiyaçları içerebilir):

Öğrencilerin dikkatlerini ilk kez dinleyecekleri bu şarkıya daha kolay çekmek için, şarkının sözleri, (okunan parçanın resmi üzerine yazılmış olarak) projeksiyon cihazı aracılığı ile şarkının çalınması sırasında tahtaya yansıtılacaktır.

-Özel eğitim Öğretmeni Sorumlulukları: Bilgisayarda şarkıyı açtıktan sonra, projeksiyon cihazı aracılığı ile şarkı sözlerini tahtaya yansıtır.

-Sınıf Öğretmeni Sorumlulukları: Tüm sınıfın şarkıyı önce dinlemesini, sonrasında ise birlikte eşlik edilerek söylenmesini sağlar.

Dersin bu kısmı için ayrılan süre dolduktan sonra, öğrencilere ödev yaprakları dağıtılarak, ödevde verilen görevlerin neler olduğu açıklanır.

-Özel eğitim Öğretmeni Sorumlulukları: Ödev yapraklarını tüm öğrencilere dağıtır.

-Sınıf Öğretmeni Sorumlulukları: Ödevde verilen görevlerin neler olduğu açıklar.

Her iki öğretmen de, tüm öğrencilere derste çok önemli kazanımlar elde ettikleri hatırlatıp, teşekkür edilerek dersi bitirir.

Tüm öğrenciler hazır olduğu zaman, özel eğitim öğretmeni öğrencilere “şimdi sizlere sürpriz bir şarkı açacağım, dinleyin bakalım bu şarkıda sağlığımızı korumak için neler yapmamız gerektiğinden bahsediyor mu? Şarkı sözlerini daha sonra projeksiyondan yansıtacağım. Hep birlikte okuyacağız” diyerek, laptoptan ‘Büyük Sözü Dinle’ isimli çocuk şarkısını açar.(Bu, çocuklara sağlıklarını korumak için öğütler veren ve bir çocuk tarafından seslendirilen bir şarkıdır.) Bu sırada sınıf öğretmeni, tüm öğrencilerden sessizlikle şarkıyı dinlemesini ve sonrasında da şarkı ikinci kez başlatıldığında hep birlikte eşlik ederek söylemesini ister. Öğrenciler şarkıyı dinledikten sonra, özel eğitim öğretmeni şarkının sözlerini okunan metnin resmi üzerine yansıtarak projeksiyondan tahtaya verir.

Sınıf öğretmeni inci hanım, şarkının sözlerini öğrencilerle birlikte okumayı önerir ve bütün sınıf ve öğretmenler hep birlikte şarkıyı seslendirir. Şarkı bittikten sonra, İnci öğretmen şarkıyı sevip sevmediklerini sorarak kısa bir sohbet yapar. Bu sırada özel eğitim öğretmeni de sınıfa o günkü ders sonunda yapmaları gereken ev ödevini dağıtır. Ödev dağıtımı bittikten sora, İnci öğretmen, öğrencilere ödev hakkında açıklama yapar. Ödevde, ormadandan topladığı meyveleri yıkamadan yiyen bir kirpinin, yarım kalmış hikâyesi vardır. İnci öğretmen bu ödevde öğrencilerden yarım kalmış metni tamamlamaları ve öykülerine başlık yazmalarının istediğini belirtir.

Ders sonunda, özel eğitim öğretmeni, işlenen dersin kısa bir özetini yaparak öğrencileri derste gösterdikleri başarı, söz alma cesareti ve katılım için tebrik eder. Sınıf öğretmeni de öğrencilerine ders boyunca gösterdikleri katılım için teşekkür ederek dersi bitirir. Öğretmenler, öğrencilerin ders boyunca kullandıkları çalışma yapraklarını toplayarak, teneffüse çıkmalarına izin verir.

Değerlendirme:

Oturum sonunda, her iki öğretmen de okuduğunu anlama sorularına verilen cevapları inceleyerek ders sonu değerlendirmesi yapacaktır. Değerlendirme sırasında ayrıca; tüm çalışma yaprakları ve öğretmenlerin ders sırasındaki gözlem ve düşüncelerinden de yararlanılır.

Birlikte öğretim yapılan dersin örnek günlük ders planı

Birlikte Öğretim Yaklaşımına Dayalı Örnek Ders Planı

Birlikte Öğretim Modeli'nin Uygulanacağı Ders: Türkçe

Tarih: 29-11-2017

Metin Adı: "İsmail'in Hastahğı"

Sınıf seviyesi: 2.

Ders süresi: 40+ 40 dk.

Ders Amacı: 1- Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır.

2-Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorunlarını doğru cevaplayacaktır.

- Kullanılacak okuma öncesi aktiviteleri: Ön deneyimleri harekete geçirme, Tahminde bulunma Stratejisi
- Kullanılacak Okuma süreci Stratejileri: Akıcı okuma Stratejisi, Kelime Tanıma Stratejisi
- Kullanılacak Okuma sonrası Stratejileri: Özetleme Stratejisi, Sorulara cevap verme Stratejisi

Kullanılan Araç-Gereçler: "İsmail'in Hastahğı" isimli okuma metni, ilgili okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak hazırlanmış metinle ilgili çalışma yaprakları, kalem, projeksiyon, temizlikte ilgili şarkı.

Anahtar Kelimeler: Hastalık, ilaç, öksürük, doktor

Sorumlu Öğretmenler: 1- İnci ÖĞRETMEN (Sınıf Öğretmeni)

2- Özlem Dağlı GÖKBULUT (Özel eğitim Öğretmeni)

BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMI (Birden fazla yaklaşımla seçilebilir)	DERS BÖLÜMÜ	KULLANILACAK STRATEJİLER VE KAZANIMLAR	İŞLENİŞ DETAYLARI	SÜRE	SINIF ÖĞRETİMİ SORUMLULUKLARI	ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETİMİ SORUMLULUKLARI	DÜZENLEMELER (uyarlamalar, farklılaşma ya da öğrenciye özel ihtiyaçları içerebilir)
☐ Bir öğretmen bir yardımcı ☐ Paralel ☐ Alternatif ☐ Takım ☐ İstasyon	Okuma öncesi	→ Stratejiler - Beklenti oluşturma - Tahminde bulunma → Kazanımlar: 1.1. Verilen görsellerden yola çıkarak, metne hazırlık yapar.	Dikkati Çekme ve Hazırlama: - Her iki öğretmenin gündaydınlıktan sonra, sınıf öğretmeni, öğrencilere, bir masal okuyacağını ve kendisini dikkatle dinlemelerini söyler. Okuma sırasında, dinledikleri masal hakkında yorumlarda bulunmaları talep edilir. Giriş: - Öğrencilerden, dağıtılan çalışma yapıtlarına metnin başlığı ve metindeki görseller hakkında tahminlerde bulunarak yazmaları istenir. ETKİNLİK 1) Uygulanır. - Öğrencilerden, kendilerine verilen metne dikkatle bakmaları ve metnin başlığını, metindeki görselleri incelemeleri istenir. - Tüm öğrencilerden, bireysel olarak tahminlerini çalışmaya yapacağındaki ilgili kısımlara yazmalarını ve birince ters çevirmelerini istenir.	5 dk.	-"Bobo'mun Hırsızlığı" masalını tüm sınıfa yüksek sesle okur. -Masalla ilgili konuşmalara katılır, derse giriş yapar.	-Tüm öğrencilerin masalı dinlediğini takip eder. -Öğrencilere dinledikleri masalla ilgili sorular sorar, gelen yanıtlar üzerinden konuşma başlatır.	Öğrencilerin, metne daha kolay dikkat yoğunlaştırması için, okuma sırasında sınıf ortamında hafif yükseklikte klasik müzik dinletilir.
			Giriş: - Öğrencilerden, dağıtılan çalışma yapıtlarına metnin başlığı ve metindeki görseller hakkında tahminlerde bulunarak yazmaları istenir. ETKİNLİK 1) Uygulanır. - Öğrencilerden, kendilerine verilen metne dikkatle bakmaları ve metnin başlığını, metindeki görselleri incelemeleri istenir. - Tüm öğrencilerden, bireysel olarak tahminlerini çalışmaya yapacağındaki ilgili kısımlara yazmalarını ve birince ters çevirmelerini istenir.	10dk.	-Derse giriş yapar. Öğrencilerden, metin kâğıtlarını metne dikkatle bakmaları ve metnin başlığını, metindeki görselleri incelemeleri ister.	-Sınıf öğretmeni ile birlikte, tüm sınıfa metin kâğıtlarını dağıtır ve sınıfın arkasında gezinerek, öğrencilerin tahminin metne ait resimlere baktığından emin olur.	-Tahmin tablosunun boş hali tahtaya yazınırlarak, cevapları nereye ve nasıl yazmaları gerektiği anlatılır. Böylelikle, ne yapması gerektiğini tam olarak anlamayan öğrencilere rehberlik edilmiş olur.
			Giriş: - Öğrencilerden, dağıtılan çalışma yapıtlarına metnin başlığı ve metindeki görseller hakkında tahminlerde bulunarak yazmaları istenir. ETKİNLİK 1) Uygulanır. - Öğrencilerden, kendilerine verilen metne dikkatle bakmaları ve metnin başlığını, metindeki görselleri incelemeleri istenir. - Tüm öğrencilerden, bireysel olarak tahminlerini çalışmaya yapacağındaki ilgili kısımlara yazmalarını ve birince ters çevirmelerini istenir.	10dk.	-Metinle ilgili tahminlerde bulunarak model olur.	-Birinci etkinlik kâğıdını, sınıf öğretmeni ile birlikte dağıtır.	-Öğrencilerden, kendilerine verilen metne dikkatle bakmaları ve metnin başlığını, metindeki görselleri incelemeleri ister.

	Okuma Sonrası ve değerlendirme	→ Stratejiler • Özetleme Stratejisi • Sorulara cevap verme Stratejisi → Kazanımlar: 1.3. Metinde geçen olayların özetini yapar. 1.3.1. Metinde ilgili hazırlanmış öykü haritasını doldurur. 1.3.2. Metinde ilgili hazırlanmış okuduğunu anlama sorularını çözer.	Öğrencilerden, metne tekrar bakması ve istenecek ve metinde geçen olayları hatırlamaları ve söz alarak söylemelerini istenir. <u>İETKİNLİK 3)Uygulanır.</u> Öğrencilerden, okunan metinde ilgili olayların metinde ilgili olayların haritasını doldurmasını istenir.	5 dk 10 dk	Tüm sınıftan, okunan metinde nelerin olduğunu söz alarak anlatmalarını ister. Verilen cevaplar pekiştirilir. Üçüncü çalışma yaprağını, özel eğitim öğretmeni ile birlikte tüm öğrencilere dağıtarak, hikâye haritasını doldurmasını ister. Verilen doğru cevapları, yansıdıkları örnek üzerinde doğru yere yazar.	Tüm sınıfa, hikâye haritasının içinde yer alan soruları ve hikâye haritasını doldururken ne yapmaları konusunda açıklama ve rehberlik yapar. Sınıf içinde dolaşarak cevapları – yanlışları kontrol eder. Hedef öğrencileri, cevap vermesi, derse katılması için yönlendirilir.	Öğrenciler tarafından örnek olarak verilen cümlelerden bir tanesi seçilerek, tahtaya örneği yansıtılan boş hikâye haritası üzerinde doğru yerlere örnek cümleler yazılır. Bu sayede, yazması yavaş olan hedef öğrencilerin dersten kopmalarının önüne geçilmiş olur.	Öğrencilerin, metne daha kolay dikkat yoğunlaştırması için, okuma sırasında sınıf ortamında hafif yükseklikte klasik müzik dinletilir.
--	--------------------------------	--	--	--------------------------	---	---	---	---

Ek(11): Birlikte Öğretim Uygulama Planları (Toplu Halde)

BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE İŞLENMİŞ DERSLERİN AYRINTILI LİSTESİ

Haftalar	Tarih ve süre	Metin adı	Amaç-Kazanımlar	Stratejiler	Kullanılacak Ekipman/ Araç-Gereçler	Değerlendirme	Sorumlu öğretmenler
Başlangıç Düzeyi Belirleme Oturumları	• 09-10-2017 / 40dk	• <i>Görünmez Kaza</i>	• Okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi	• -	• Metin ve metne ait soruların olduğu çalışma yapıları	• Metne ait değerlendirme soruları	• Özel eğitim öğretmeni
	• 11-10-2017 / 40 dk	• <i>İlk gün Hıyavacı</i>	• Okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi	• -	• Metin ve metne ait soruların olduğu çalışma yapıları	• Metne ait değerlendirme soruları	• Özel eğitim öğretmeni
	• 13-10-2017 / 40 dk	• <i>Kaldırında Oyun</i>	• Okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi	• -	• Metin ve metne ait soruların olduğu çalışma yapıları	• Metne ait değerlendirme soruları	• Özel eğitim öğretmeni
1. HAFTA	20-10-2017 80+20dk	<i>Temizlik Görevi</i>	A: 1- Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır. K: Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.	Okuma öncesi: • Zihinde canlandırma tekniği • Göz gezdirme, ön bilgileri kullanma tekniği Okuma Sonrası: • Zihinde canlandırma	Okuduğunu anlama stratejilerine yönelik hazırlanmış karton panolar, "Temizlik Görevi" isimli okuma metni, konu için hazırlanmış çalışma sayfaları,	• Kalkıcı ürün değerlendirme (Çalışma) yapılarının değerlendirilmesi • Gözlemler • Metne ait	Sınıf Öğretmeni ve Özel eğitim Öğretmeni

					öykü teberlekleri, Zihinsel resim oluşturma etkinliği, projeksiyon	değerlendirme soruları	
2. HAFTA	27-10-2017 40+40dk	Oyun Kartları	A: 1- Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır. K: Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.	- Model olma - Rehberli Uygulama - Bağımsız uygulama - Koro okuma Okuma Sonrası: - Görsel kelime Kartı oluşturma - Soru- cevap			Sınıf Öğretmeni ve Özel eğitim Öğretmeni
3. HAFTA	03-11-2017 40+40dk	Kardeş Sengiz	A: 1- Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır. K: Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.	Okuma öncesi: - Göz gezdirme Stratejisi Okuma Sırası: - Akıcı okuma Stratejisi, - Kelime tanımlama Okuma sonrası: - Özetleme stratejisi - Sorulara cevap verme Stratejisi	"Oyun Kartları" isimli okuma metni, okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak hazırlanmış metinle ilgili çalışma yaprakları, renkli boyalar ve kalemler, müzik çalar.	- Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarını değerlendirilmesi) - Gözlemler - Metne ait değerlendirme soruları	Sınıf Öğretmeni ve Özel eğitim Öğretmeni
3. HAFTA	03-11-2017 40+40dk	Kardeş Sengiz	A: 1- Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır. K: Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.	Okuma öncesi: - Ön bilgileri harekete geçirme Stratejisi - Tahminde bulunma Stratejisi Okuma sırası: - Akıcı okuma Stratejisi - Kelime Tanımlama Stratejisi Okuma sonrası: - Hikâye haritası Stratejisi, - Sorulara cevap verme Stratejisi	"Kardeş Sengiz" isimli okuma metni, ilgili okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak hazırlanmış metinle ilgili çalışma yaprakları, renkli boyalar ve kalemler, müzik çalar.	- Kalıcı ürün değerlendirmesi (Çalışma yapraklarını değerlendirilmesi) - Gözlemler - Metne ait değerlendirme soruları	Sınıf Öğretmeni ve Özel eğitim Öğretmeni

4. HAFTA	09-11-2017 40+40dk	Yalnızlığın Sonu	A: Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır. K: Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.	Okuma Öncesi: - Beklenti oluşurma Stratejisi - Göz gezdirme, buluma - Tahminde buluma Stratejisi Okuma Sorası: - Akıcı okuma Stratejisi, Stratejisi, - Kelime Tanıma Stratejisi Okuma Sonrası: - Öykü tekerleği Stratejisi, - Sorulara cevap verme Stratejisi - Dramatize etme Stratejisi	"Yalnızlığın Sonu" isimli okuma metni, ilgili okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak hazırlanmış metinle ilgili çalışma yapıları, öykü tekerleği örneği, renkli boyalar ve kalem, müzik çalar.	- Kalıcı ürün değerlendirilmesi (Çalışma yapılarının değerlendirilmesi) - Gözlemler - Metne ait değerlendirme soruları	Sınıf Öğretmeni ve Özel eğitim Öğretmeni
5. HAFTA	14-11-2017 40+40dk	Dağın Oda	A: Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır. K: Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.	Okuma Öncesi: - Beklenti oluşurma Stratejisi, - Tahminde buluma Stratejisi - Video-Görsellerden yararlanma Okuma Sorası: - Akıcı okuma Stratejisi - Kelime Tanıma Stratejisi Okuma Sonrası: - Özetleme Stratejisi, - Sorulara cevap verme Stratejisi	"Dağın Oda" isimli okuma metni, ilgili okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak hazırlanmış metinle ilgili çalışma yapıları, kalem, projeksiyon, dağın kulağına ilgili video çizgi film	- Kalıcı ürün değerlendirilmesi (Çalışma yapılarının değerlendirilmesi) - Gözlemler - Metne ait değerlendirme soruları	Sınıf Öğretmeni ve Özel eğitim Öğretmeni

6. HAFTA	23-11-2017 40-40dk	Yalanın Sonu	A: Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır. K: Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.	Okuma Öncesi: • Beklentisi oluşurma • Stratejisi • Tahminde bulunma • Stratejisi Okuma Sırası: • Akıcı okuma Stratejisi • Kelime Tanımlama • Stratejisi Okuma Sonrası: • Özetleme Stratejisi • Bağ kurma • Sorulara cevap verme • Stratejisi	“Yalanın Sonu” isimli okuma metni, ilgili okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak hazırlanmış metinle ilgili çalışma yaprakları, kalemler, projeksiyon, “Yalançı Çoban” masalı.	• Kalıcı ürün değerlendirilmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi) • Gözlemler • Metne ait değerlendirme soruları	Sınıf Öğretmeni ve Özel eğitim Öğretmeni
7. HAFTA	29-11-2017 40-40dk	İsmail'in Hastalığı	A: Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır. K: Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.	Okuma Öncesi: • Ön deneyimleri harekete geçirme • Bağ kurma • Tahminde bulunma • Stratejisi • Video-görsellerden yararlanma Okuma Sırası: • Akıcı okuma Stratejisi • Kelime Tanımlama • Stratejisi Okuma Sonrası: • Özetleme Stratejisi • Sorulara cevap verme • Stratejisi	“İsmail'in Hastalığı” isimli okuma metni, ilgili okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak hazırlanmış metinle ilgili çalışma yaprakları, kalemler, projeksiyon, temizlik ile ilgili şarkı.	• Kalıcı ürün değerlendirilmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi) • Gözlemler • Metne ait değerlendirme soruları	Sınıf Öğretmeni ve Özel eğitim Öğretmeni

8. HAFTA	08-12-2017	Kırılı Eller	A: Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır. K: Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.	Okuma Öncesi: • Dramatizasyon • Ön deneyimleri harekete geçirme • Tahminde bulunma • Stratejisi • Zihinsel imaj oluşturma Okuma Süreci: • Akıcı okuma Stratejisi • Kelime Tanımlama Stratejisi • Duyuşsal imaj Okuma Sonrası: • Özetleme Stratejisi • Sorulara cevap verme Stratejisi	"Kırılı Eller" isimli okuma metni, ilgili okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak hazırlanmış metinle ilgili çalışma yapıları, kalemler, projeksiyon.	• Kalıcı ürün değerlendirilmesi (Çalışma yapılarının değerlendirilmesi) • Gözlemler • Metne ait değerlendirmeler sorulan	Sınıf Öğretmeni ve Özel Eğitim Öğretmeni
9. HAFTA	14-12-2017	Bozulmuş Telefon	A: Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır. K: Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.	Okuma Öncesi: • Ön deneyimleri harekete geçirme • Beyin fırtınası, • Beklenti oluşturma Okuma Süreci: • Akıcı okuma Stratejisi • Kelime Tanımlama Stratejisi, Okuma Sonrası: • Özetleme • Öykü sıralama • Öykü Sorularına cevap verme Stratejisi	"Bozulmuş Telefon" isimli okuma metni, ilgili okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak hazırlanmış metinle ilgili çalışma yapıları, kalemler, metinle ilişkili görsellerden oluşturulmuş powepoint sunum, projeksiyon.	• Kalıcı ürün değerlendirilmesi (Çalışma yapılarının değerlendirilmesi) • Gözlemler • Metne ait değerlendirmeler sorulan	Sınıf Öğretmeni ve Özel Eğitim Öğretmeni

10. HAFTA	22-12-2017	<i>Caddeye Kaçan Top</i>	A: Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır. K: Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.	Okuma Öncesi: • Video-görsellerden yararlanma • Beklentisi oluşturma • Ön deneyimleri harekete geçirme • Tahminde bulunma Okuma Süreci: • Akıcı okuma Stratejisi • Kelime Tanımlama Stratejisi Okuma sonrası: • Zihinsel imaj oluşturma Stratejisi • Öykü Sorularına cevap verme Stratejisi	<i>"Caddeye kaçan Top"</i> isimli okuma metni, ilgili okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak hazırlanmış metinle ilgili çalışma yapıları, kalemler, metinle ilişkili video sunum, trafik ile ilgili bir şarkı videosu, projeksiyon.	• Kalıcı ürün değerlendirilmesi (Çalışma yapılarının değerlendirilmesi) • Gözlemler • Metne ait değerlendirmeler sorulan	Sınıf Öğretmeni ve Özel eğitim Öğretmeni
11. HAFTA	28-12-2017	<i>Ekmekçi Çorba</i>	A: Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır. K: Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.	Okuma Öncesi: • Beyin fırtınası • Beklentisi oluşturma • Ön deneyimleri harekete geçirme Okuma Süreci: • Akıcı okuma Stratejisi • Kelime Tanımlama Stratejisi Okuma Sonrası: • Özetleme • Öykü sorulama • Öykü Sorularına cevap verme Stratejisi	<i>"Ekmekçi Çorba"</i> isimli okuma metni, ilgili okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak hazırlanmış metinle ilgili çalışma yapıları, kalemler, metinle ilişkili çizgi film video sunum, projeksiyon.	• Kalıcı ürün değerlendirilmesi (Çalışma yapılarının değerlendirilmesi) • Gözlemler • Metne ait değerlendirmeler sorulan	Sınıf Öğretmeni ve Özel eğitim Öğretmeni
12. HAFTA	05-01-2018	<i>Boncuk'un Temizliği</i>	A: Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır. K: Öğrenciler öykü ile	Okuma Öncesi: • Ön deneyimleri harekete geçirme • Video-görsellerden yararlanma • Bağ kurma	<i>"Boncuk'un Temizliği"</i> isimli okuma metni, ilgili okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak hazırlanmış	• Kalıcı ürün değerlendirilmesi (Çalışma yapılarının değerlendirilmesi)	Sınıf Öğretmeni ve Özel eğitim Öğretmeni

			ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.	- Beyin fırtınası Okuma Süreci: - Akıcı okuma Stratejisi - Kelime Tanımlama Stratejisi Okuma Sonrası: - Özetleme - Öykü Haritası, - Öykü Sorularına cevap verme Stratejisi - Müzikli dramatizasyon	metinle ilgili çalışma yaprakları, kalemler, metinle ilişkili çizgi film video sunum, projeksiyon.	- Gözetimler - Metne ait değerlendirmeler sorulan	
13. HAFTA (İzleme)	15-01-2018 40-40dk	<i>Kırılan Ağaç Dalları</i>	A: Öğrenciler öyküyü anlamlandırabilmek için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır. K: Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.	Okuma Öncesi: - Ön deneyimleri harekete geçirme - Beklenti oluşturma - Video-görsellerden yararlanma - Tahminde bulunma Okuma Sonrası: - Akıcı okuma Stratejisi - Kelime Tanımlama Stratejisi Okuma Sonrası: - Özetleme - Öykü sıralama - Öykü Sorularına cevap verme - Müzikli dramatizasyon	"Kırılan Ağaç Dalları" isimli okuma metni, ilgili okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak hazırlanmış metinle ilgili çalışma yaprakları, kalemler, metinle ilişkili çizgi film, ağaç sevgisi ile ilgili okul şarkıları, projeksiyon.	- Kalıcı ürün değerlendirilmesi (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi) - Gözetimler - Metne ait değerlendirmeler sorulan	Sınıf Öğretmeni ve Özel eğitim Öğretmeni

14. HAFTA (izleme)	29-01-2018	Bizimle Kazan	A: Öğrenciler öyküyü anlamlandırmak için, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanacaktır. K: Öğrenciler öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplayacaktır.	Okuma Öneri: • Ön deneyimleri barakete geçirme • Bağ kurma • Bekleni Olupurma • Tahminde bulunma Okuma Sorar: • Alıcı Okuma Stratejisi • Kelime Tanımlama Stratejisi Okuma Sorar: • Özeleme • Öykü tahriri • Öykü Sorulama cevap verme Stratejisi • Video izleme	"Bizimle Kazan" isimli okuma metni, ilgili okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak hazırlanmış metinle ilgili çalışma yaprakları, kalemler, metinle ilgili masal "BOBO Bizimle Kazan" "Güvenli Bizimle Kazan" ile ilgili çizgi film video sunum, projeksiyon.	• Kalıcı ürün değerlendirme (Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi) • Gözlemler • Metin sit değerlendirme soruları	Sınıf Öğretmeni ve Özel eğitim Öğretmeni
-----------------------	------------	---------------	---	---	---	--	--

Ek(12): Okuduğunu Anlama Becerileri Toplu Sonuç Çizelgesi

Okuduğunu Anlama Becerileri Toplu Sonuç Çizelgesi

[illegible]

Ek(13): Birlikte Öğretim Modeline Dayalı Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu

**BİRLİKTE ÖĞRETİM MODELİNE DAYALI ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
BELİRLENMESİNE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU**

BİRLİKTE HAZIRLANMA VE PLANLAMA	
1.	Bu dersin planlama aşamasına, siz ve birlikte çalıştığınız öğretmen arkadaşınız ortalama ne kadar süre harcadınız?
2.	Bu dersin hazırlık aşamasında en çok vaktinizi alan kısım hangisiydi? (Hedefleri belirleme, materyal hazırlama, sınıfı organize etme vb)
3.	Bu dersin hazırlık ve planlama boyutunda özel gereksinimli öğrencileriniz için herhangi bir düzenleme yaptınız mı? Yaptıysanız örnek veriniz.
4.	Bu dersin hazırlık ve planlama boyutundan ne tip olumlu kazanımlar elde ettiniz?
ÖĞRETİM SÜRECİ	
5.	Bu derste, okuduğunu anlamayı geliştirici stratejilerden hangi(lerini) kullandınız?
6.	Bu derste, özel gereksinimli öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için neler yaptınız?
7.	Bu derste, ders sırasında, sınıf yönetimini etkileyebilecek hususlara karşı nasıl düzenlemeler yaptınız? Bu düzenlemelerde sizin rolünüz neydi?
8.	Bu derste, birlikte uygulama yaparken en çok zorluk yaşadığınız alan hangisiydi?

9. Birlikte öğretim yaparken, diğer öğretmen arkadaşınızla olan uyum düzeyinizi, aşağıdaki rakamlardan birisini seçerek puanlandırınız. (1 hiç- 2 çok az- 3 orta- 4 fazla- 5 çok fazla)				
1	2	3	4	5
DEĞERLENDİRME SÜRECİ				
10. Bu derste öğrencilerinizin kazanımlarını, hangi yöntem ve tekniklerle değerlendirdiniz?				
11. Ders için ayrılan süre içinde hakkında ne düşünüyorsunuz?				
ÖZ DEĞERLENDİRME				
12. Bugünkü dersin uygulama boyutu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?				
14. Bu derste, diğer öğretmen arkadaşınızla birlikte öğretim yaparken, kendinizi nasıl hissettiniz?				
15. Bu derste, birlikte öğretim yaparken, kendinizi en donanımlı hissettiğiniz an(lar) hangileridir?				
16. Bugünkü dersin uygulaması sırasında, okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerinizin, okuduğunu anlamalarını destekleyici ne tip öğretimsel uyarlamalar yaptınız? Bunlardan hangisi/ hangileri başarılı oldu?				
17. Sizce birlikte öğretim sırasında yaptığımız öğretimsel uyarlamaların başarılı olma nedenleri nelerdir?				
18. Sizce birlikte öğretim sırasında yaptığımız öğretimsel uyarlamaların başarılı olmama nedenleri nelerdir?				
19. Tüm öğrenciler derse aktif olarak katıldılar mı? Katılmadıysa nedeni sizce nedir dersin verimli geçip geçmediği konusunda düşünceleriniz nelerdir?				

Ek(14): Birlikte Öğretim Uygulamaları Hakkında Denek Öğrenci Görüşleri Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ KONTROL LİSTESİ:

Öğrenci ad-soyadı:

Tarih:

Aşağıdaki soruları, bugün işlediğimiz dersti düşünerek doldur.

1. Bugünkü derse katılmaya istekliydim.	Çok	Az	Emin değilim.
2. İnci ve Özlem öğretmenlerimin ders işlerken kullandıkları yollar ve materyaller, arkadaşlarımla daha çok birlikte olmama yardımcı oldu.			
3. Bugünkü dersten keyif aldım.			
4. Öğretmenlerimin ders işlerken kullandıkları yollar ve materyaller çok ilgimi çekti.			
5. Bugünkü derste, başarılı olduğumu düşünüyorum.			
6. Bugünkü derste İnci ve Özlem öğretmenlerimin aynı anda bizimle ders yapması, kendimi rahat hissetmemi sağladı.			
7. Bugünkü derste inci ve Özlem öğretmenlerimin aynı anda bizimle ders yapması, dersti daha rahat anlamamı sağladı.			

Ek(15): Birlikte Öğretim Uygulamaları Hakkında Diğer Öğrenci Görüşleri Formu

Birlikte Öğretim Uygulamaları Hakkında Diğer Öğrenci Görüşleri Formu

	Çok	Az	Emin değilim.
1. Bugünkü derse katılmaya istekliydim.			
2. İnci ve Özlem öğretmenlerimin ders işlerken kullandıkları yollar ve çalışma yaprakları, dersi daha kolay anlamama yardımcı oldu.			
3. Bugünkü dersten keyif aldım.			
4. Öğretmenlerimin ders işlerken kullandıkları yollar ve çalışma yaprakları ilgimi çekti.			
5. Bugünkü derste, başarılı olduğumu düşünüyorum.			
6. Bugünkü derste İnci ve Özlem öğretmenlerimin aynı anda bizimle ders yapması, kendimi rahat hissetmemi sağladı.			
7. Bugünkü derste İnci ve Özlem öğretmenlerimin aynı anda bizimle ders yapması, dersi daha rahat anlamamı sağladı.			
8. İnci ve Özlem öğretmenlerin, tüm derslerde her zaman bu şekilde ders işlemelerini isterdim.			

Ek(16): Birlikte Öğretim Yaklaşımına Dayalı Öğretim Uygulamalarına Yönelik Video Kamera Kaydı Analiz Formları

BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMINA DAYALI ÖĞRETİM UYGULAMALARINA YÖNELİK VIDEO KAMERA KAYDI ANALİZ FORMLARI

- Görüşme Yapılan Öğretmen: İnci Öğretmen

Kayıtların yapıldığı süreç	Öğretmenlerin Birlikte öğretim yaklaşımı hakkındaki genel düşünceleri	Öğretmenlerin Program hakkındaki düşünceleri	Öğretmenlerin Program hakkındaki kaygıları-beklentileri	Öğretmenlerin Program süreci hakkındaki değerlendirmeleri
<i>Uygulama Öncesi Dönem</i> <i>Tarih: 09-10-2017</i>	Benim için de yeni bir uygulama olacak. Böylesi bir uygulamayı benim sınıfında yapmayı düşünmeniz beni mutlu etti.	<i>Olumlu:</i> - Bu uygulamaların sınıfındaki özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarını artıracağına dair büyük bir inancım var. - Hem belki bu program sayesinde diğer risk durumunda olan ve az bir destekle toparlayabilecek olan öğrencilerin de faydalanacaklardır diye düşünüyorum. - Benim de mesleki deneyimlerimi kuvvetlendirecektir. Bugüne kadar sınıfımda her zaman özel gereksinimli öğrencilerin olmıştır. Hepsıyla çalışırken ben de yeni yeni şeyler kazandım. Bu uygulamanın bu açıdan da iyi olacağını düşünüyorum.	<i>Kaygılar:</i> - İki öğretmenin aynı anda sınıfta olması sınıf yönetimi anlamında karmaşa yarattır mı diye bir kaygım var. - Ben bugüne kadar sınıfımı aynı anda başka bir öğretmenle hiç paylaşmadım. Acaba öğretmenler arasında farkında olmadan rol dağılıma uygun davranmayı ve rol paylaşmayı umutabilir miyim diye çekiniyorum. - Çocukların BEP'lerine uygun amaç ve uyarılma belirlerken diğer bütün öğrenciler için de verimli bir ders işleyebilecek miyiz?	Bu derste elde edebilecekleri kazanımları diğer derslerdeki bağlantılar için kullanabilmelerini umut ediyorum.

		<i>Olumsuz:</i> Program hakkında olumsuz bir duygum yok açıkçası. Sadece bir takım kaygılarım var o da, programın nasıl gelişeceğini şimdiden bilemediğim içindir.	- Diğer sınıf öğrencileri, özel eğitim öğretmeninin sınıfa gelişini nasıl karşılayacaklar? <i>Beklentiler:</i> - Güzel, verimli ve tüm sınıf için eğlenceli etkili bir program olmasını bekliyorum.	
Uygulama Sonrası Dönem <i>Tarih: 29-01-2018</i>	- Oldukça verimli ve başarılı bir uygulama gerçekleştirdiğimizi düşünüyorum. İlk başlarda yaşadığım kaygıların hiç birisi kalmadı. - Ben de sınıfı ve yetilerimi sınıfta başka bir öğretmenle paylaşabilmeyi öğrendim. - Özel gereksinimli öğrencilerim için farklı araçlar kullanarak hem onlar hem de tüm sınıf için verimli ders işleyebilmeyi öğrendim.	OLUMLU - Hem özel gereksinimli öğrencilerim hem de diğerleri oldukça mutlu ve eğlenceli görünüyorlar. - Diğer derslerdeki başarıları da bu kazanılan becerilerle paralel olarak ilerleme kaydetmiştir. - Gerek okuma hızları gerek yaratıcı düşünceleri artmıştır. - Arkadaşlık ilişkilerinde de olumlu yönde bir ilerleme var. - Özellikle de özel gereksinimli öğrencilerimiz derslere katılmada daha istekli ve	KAYGILAR Kaygılarının hiç birisi ortaya çıkmadı. Çocuklar iki öğretmeni de eşit şekilde sorumlu olarak gördü ve yönetimsel olarak hiçbir güçlük yaşamadık.	- Öğretimsel uyarlamalar Teknoloji ve strateji kullanımını diğer derslere yaygınlaştırmak istiyorum. - Özel gereksinimli öğrenciler Birlikte öğretilen hem de akademik hem de sosyal anlamda, arkadaşlık ilişkilerinde ve öz güven anlamında da fayda sağlanmıştır.

		özgüvenli hale gelmiştir. OLUMSUZ Herhangi olumsuz bir durum yaşamadım.		
<i>Eklenmesi ön görülen diğer detaylar:</i>	YOK			

Görüşme Yapılan Öğretmen: Özlem Öğretmen

Kayıtların yapıldığı süreç	Öğretmenlerin Birlikte öğretim yaklaşımı hakkındaki genel düşünceleri	Öğretmenlerin Program hakkındaki düşünceleri	Öğretmenlerin Program hakkındaki kaygıları-beklentileri	Öğretmenlerin Program süreci hakkındaki değerlendirmeleri
Uygulama Öncesi Dönem Tarih: 09-10-2017	Birlikte öğretimin hem sınıf hem özel eğitim öğretmeninin akademik becerilerini geliştireceği, hem de başta özel gereksinimli öğrenciler olmak üzere, tüm sınıfa fayda sağlayacağını düşünüyorum.	Olumlu: Program sayesinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile öğrenme yetilerini geliştirebilirim eyi bekliyorum.	Kaygılar: Daha önce kalabalık grupla ders işlememiştim. Kaynak odada dersin hakimiyeti sadece bana ait oluyor. Bu durumda, sınıfta dersi işleyebilmek için İnci öğretmen ile işbirliği yapmam gereklidir. Bunu yaparken zorluk	Bu derste elde edecekleri kazanımları diğer derslerdeki bağlantılar için kullanabilmelerini umut ediyorum.

			yaşayabilecek miyim bilemiyorum.	Diğer sınıf öğrencileri, özel eğitim öğretmeni olarak sınıfta bulunuşumu kabul edecekler mi bilemiyorum.			
			Olumsuz:	Program hakkında olumsuz bir duygum yok.	Beklentiler: Verimli, eğlenceli, faydalı ve uygulanabilir bir program olmasını bekliyorum.		
			OLUMLU	- Diğer derslerdeki başarıları da ilerleme kaydetmiştir. - Hedef öğrenciler	KAYGILAR	Kaygılarının hiç birisi ortaya çıkmadı. İnci öğretmenler hem planlama hem uygulama hem de	Diğer derslere de yaygınlaştırması gereken bir program olmuştur.
Uygulama Sonrası Dönem		- Hedeflenen kazanımlara ulaşmayı başardığımız bir uygulama oldu. - Oluşturduğumuz program içinde gerekli öğretimsel uyarlamaları işbirliği içinde tüm çocuklara uyguladık.					
Tarih: 29-01-2018							

		derslere katılmada daha istekli ve özgüvenli hale gelmiş, öğrenme performansla rı yükselme göstermiştir. Benzer durumlar öteki öğrencilerde de gözlemlenmi ştir." OLUMSUZ Herhangi olumsuz bir durum yaşamadım.	değerlendirme boyutlarında eğlenceli verimli ve kişisel alanlarımızla deneyimlerimiz e saygılı , açık iletişim halinde bir süreç yaşadık	
Eklenmesi ön görülen diğer detaylar:		YOK		

Ek (17) Birlikte Öğretimi Değerlendirme Formu

BİRLİKTE ÖĞRETİMİ DEĞERLENDİRME FORMU

Sınıf.....

Tarih.....

Süre.....

Gözlemci:

Öğretmen 1:

Öğretmen 2:

- **Kullanılan Birlikte Öğretim Modeli:** (Bir tanesini işaretleyiniz)
☐ Bir Öğretmen, Bir Gözlemci/ ☐ Paralel Öğretim İstasyonu Öğretimi / ☐ Alternatif Öğretim /
☐ Takım Öğretmenliği / ☐ Bir Öğretmen, Bir Yardımcı

Yaptığımız video kaydı gözlemi sonucu, Her iki öğretmenin birlikte yürüttüğü öğretim uygulaması ile ilgili görüşünüze en uygun olan sayıyı işaretleyiniz.	0-Yapılmadı	1-Nadiren	2- Ara sıra	3- Genellikle
1. Birlikte öğretim yapan öğretmenler, birbirlerinin beden dilini kolaylıkla okuyabilmektedir.	0	1	2	3
2. Birlikte öğretim yapan öğretmenler, sınıf içindeki alanı kullanmada özgür ve rahat davranmaktadır.	0	1	2	3
3. Birlikte öğretim yapan sınıf öğretmeni , sınıfta dersleri, özel eğitim öğretmeni ile eşit orandaki rollerle yapmaktadırlar.	0	1	2	3
4. Birlikte öğretim yapan öğretmenler; müfredat standartları ve alan içeriğine uygun uyarlamalar yapmaktadır.	0	1	2	3
5. Birlikte öğretim yapan öğretmenler , sınıf kuralları ve rutinlerini, birlikte/ortaklaşa uygulamaktadır.	0	1	2	3
6. Birlikte öğretim yapan öğretmenler , derse yönelik planlama yapma sorumluluğunu eşit olarak paylaşmıştır.	0	1	2	3
7. Her iki öğretmen de, sınıfta belirlenen amaçlar konusunda hemfikiridir.	0	1	2	3
8. Sınıf yönetimi ile ilgili sorumluluklar eşit olarak paylaşılmıştır.	0	1	2	3
9. Birlikte öğretim yapan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin karşılıklı iletişimi açıktır.	0	1	2	3
10. Birlikte öğretim yapan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin karşılıklı iletişimi samimidir.	0	1	2	3
11. Birlikte öğretim yapan öğretmenlerin, rolleri sorumluluk aldıkları göreve göre, değişkenlik göstermektedir.	0	1	2	3
12. Keyifli bir eğitim ortamı yaratılmıştır.	0	1	2	3
13. Her iki öğretmenin etkileşimli paylaşımları vardır.	0	1	2	3
14. Birlikte öğretim yapan öğretmenler, sınıftaki bütün materyalleri, özel eğitim öğretmeni ile birlikte hazırlamış ve paylaşmıştır.	0	1	2	3
15. Özel gereksinimli öğrenciler için yapılan uyarlamalar, sınıf hedeflerine dayalı olarak yapılmıştır.	0	1	2	3
16. Öğrenci merkezli uygulamalar birlikte planlanmıştır.	0	1	2	3
16. Okuma öncesinde, -aşağıdaki- okuma ile ilgili ön stratejiler kullanılmıştır. (İşaretleyiniz) ☐ Gözden Geçirme/İnceleme ☐ Bağ kurma ☐ Beyin fırtınası ☐ Önbilgileri (deneyimleri) Harekete Geçirme ☐ Tahminde Bulunma/Hipotez Oluşturma ☐ Zihinsel imaj oluşturma	0	1	2	3
17. Ders planı, ders sırasında meydana gelen değişikliklere dayalı olarak doğaçlama değişebilmektedir.	0	1	2	3
18. Öğrenciler, uygulanan strateji lerle derse hazır hale getirilmiştir.	0	1	2	3

19. Okuma sırasında -aşağıdaki- anlamayı geliştirici stratejiler kullanılmıştır. (İşaretleyiniz)				
☐ Zihinde canlandırma ☐ Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme ☐ Akıcı okuma Stratejisi ☐ Kelime Tanımlama Stratejisi ☐ Duyuşsal imaj Oluşturma stratejisi	0	1	2	3
20. Okuma sonrasında -aşağıdaki- okumayı anlama ile ilgili stratejileri kullanılmıştır. (İşaretleyiniz)				
☐ Özetleme ☐ Öykü Sorularına cevap verme(5N 1K) ☐ Öykü Sıralama ☐ Öykü Haritası ☐ Metni Görsel Öğelerle İfade Etme ☐ Öykü Tekerleği ☐ Dramatizasyon ☐ Zihinsel imaj oluşturma Stratejisi ☐ Beyin fırtınası	0	1	2	3
21. Birlikte öğretim yapan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni, okuma sırasında, öğrencilere ihtiyaç duydukları rehberliği yapmıştır.	0	1	2	3
22. Birlikte öğretim yapan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni, okuma sonrasında, öğrencilere ihtiyaç duydukları rehberliği yapmıştır.	0	1	2	3
23. Birlikte öğretim yapan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni, öğrencilere her bölümde değerlendirme sorularını sırası ile sormuştur.	0	1	2	3
24. Öğrenciler tepkisiz kaldığında soru/ yönerge(ler) tekrarlanmıştır.	0	1	2	3
25. Model olma yoluyla ilgili okuma stratejisinin pekiştirilmesi sağlanmıştır.	0	1	2	3
26. İlgili okuma stratejisinin bireysel olarak kullanılmasına olarak verilmiştir.	0	1	2	3
27. Öğrencilerin derse katılması/cevap vermeye devam etmesini teşvik edici uyarlamalar kullanılmıştır.	0	1	2	3
28. Öğrencilerin öğrenme çıktılarını sınıflandıracak çeşitli ölçümler birlikte belirlenmiş ve kullanılmıştır.	0	1	2	3
29. Öğrencilerin öğrenme çıktıları/ cevapları, dersin sonunda iki öğretmenin işbirliği ile incelenmiş ve kayıt edilmiştir.	0	1	2	3
30. Öğretim sürecinde tüm öğrenciler, her iki öğretmeni de eşit güce/etkiye sahip olarak algılamıştır.	0	1	2	3

Ek (18) Birlikte Öğretim Becerilerini Değerlendirme Formu

BİRLİKTE ÖĞRETİM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Tarih.....

Süre.....

Gözlemci:

- **Kullanılan Birlikte Öğretim Modeli:** (Bir tanesini işaretleyiniz)
☐ Bir Öğretmen, Bir Gözlemci/ ☐ Paralel Öğretim İstasyonu Öğretimi / ☐ Alternatif Öğretim /
☐ Takım Öğretmenliği / ☐ Bir Öğretmen, Bir Yardımcı

Yaptığımız video kaydı gözlemi sonucu, Her iki öğretmenin birlikte yürüttüğü öğretim uygulaması ile ilgili görüşünüze en uygun olan sayıyı işaretleyiniz.	0-Yapılmadı 2- Ara sıra	1-Nadiren 3- Genellikle
<u>BİRLİKTE PLANLAMA SÜRECİ</u>		
1. Her iki öğretmen de, ders planında belirlenen amaçlar konusunda hemfikirler.	0	1 2 3
2. Birlikte öğretim yapan öğretmenler; müfredat standartları ve alan içeriğine uygun uyarlamalar yapmıştır.	0	1 2 3
3. Öğrenci merkezli uygulamalar birlikte planlanmıştır.	0	1 2 3
4. Birlikte öğretim yapan öğretmenler, derste kullanılacak olan bütün materyalleri, birlikte hazırlamış ve paylaşmıştır.	0	1 2 3
5. Özel gereksinimli öğrenciler için yapılan uyarlamalar, sınıf hedeflerine dayalı olarak, öğrencilerin BEPlerine uygun şekilde yapılmıştır.	0	1 2 3
6. Her oturum için öğrencilerin kazanması öngörülen hedef, ölçüt ve kazanımlar birlikte belirlenmiştir.	0	1 2 3
7. Özel gereksinimli öğrencilerin performansını değerlendirmek için ölçütler ve ölçme araçları birlikte belirlenmiştir.	0	1 2 3
8. Ders planı hazırlanırken okuma öncesinde, -aşağıdaki- okuma ile ilgili ön stratejiler kullanılmıştır. (İşaretleyiniz) ☐ Gözden Geçirme/İnceleme ☐ Bağ kurma ☐ Beyin fırtınası ☐ Önbilgileri (deneyimleri) Harekete Geçirme ☐ Tahminde Bulunma/Hipotez Oluşturma ☐ Zihinsel imaj oluşturma	0	1 2 3
9. Ders planı hazırlanırken okuma sırasında -aşağıdaki- anlamayı geliştirici stratejiler kullanılmıştır.(İşaretleyiniz) ☐ Zihinde canlandırma ☐ Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme ☐ Akıcı okuma Stratejisi ☐ Kelime Tanımlama Stratejisi ☐ Duyuşsal imaj Oluşturma stratejisi	0	1 2 3
10. Ders planı hazırlanırken okuma sonrasında -aşağıdaki- okumayı anlama ile ilgili stratejileri kullanılmıştır.(İşaretleyiniz) ☐ Özetleme ☐ Öykü Sorularına cevap verme(5N 1K) ☐ Öykü Sıralama ☐ Öykü Haritası ☐ Metni Görsel Öğelerle İfade Etme ☐ Öykü Tekerleği ☐ Dramatizasyon ☐ Zihinsel imaj oluşturma Stratejisi ☐ Beyin fırtınası	0	1 2 3

11. Birlikte öğretim yapan öğretmenler, derse yönelik planlama yapma sorumluluğunu eşit olarak paylaşmıştır.	0	1	2	3
12. Öğretim sırasında öğrencilerin duyabileceği ihtiyaç/düzenlemeler ile ortaya çıkabilecek sorunlar birlikte belirlenmiştir.	0	1	2	3
13. Öğretmenlerin duyabileceği ihtiyaç/düzenlemeler ile ortaya çıkabilecek sorunlar birlikte belirlenmiştir.	0	1	2	3
14. Sınıf yönetimi ile ilgili sorumluluklar eşit olarak paylaşılmıştır.	0	1	2	3
	Toplam puan:		Yüzdelik karışlığı:	
BİRLİKTE UYGULAMA SÜRECİ				
15. Birlikte öğretim yapan öğretmenler, birbirlerinin beden dilini kolaylıkla okuyabilmektedir.	0	1	2	3
16. Birlikte öğretim yapan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin karşılıklı iletişimi açıktır.	0	1	2	3
17. Birlikte öğretim yapan sınıf öğretmenler, sınıfta dersleri, eşit orandaki rollerle yapmaktadırlar.	0	1	2	3
18. Sınıf yönetimi ile ilgili sorumluluklar eşit olarak paylaşılıp uygulanmıştır.	0	1	2	3
19. Birlikte öğretim yapan öğretmenlerin rolleri, sorumluluk aldıkları göreve göre değişkenlik göstermektedir.	0	1	2	3
20. Her iki öğretmenin etkileşimli paylaşımları vardır.	0	1	2	3
21. Keyifli bir eğitim ortamı yaratılmıştır.	0	1	2	3
22. Öğrenciler, uygulanan stratejilerle derste aktif hale getirilmiştir.	0	1	2	3
23. Ders planı, ders sırasında meydana gelen değişikliklere dayalı olarak doğaçlama değişebilmiştir.	0	1	2	3
24. Birlikte öğretim yapan öğretmenler, okuma sonrasında, öğrencilere ihtiyaç duydukları rehberliği yapmıştır.	0	1	2	3
25. Öğrencilerin derse katılımı/cevap vermeye devam etmesi teşvik edici uyarlamalar kullanılmıştır.	0	1	2	3
26. Model olma yoluyla ilgili okuma stratejisinin pekiştirilmesi sağlanmıştır.	0	1	2	3
27. İlgili okuma stratejisinin bireysel olarak kullanılmasına olanak verilmiştir.	0	1	2	3
28. Öğretim sürecinde tüm öğrenciler, her iki öğretmeni de eşit güce/etkiye sahip olarak algılamıştır.	0	1	2	3
	Toplam puan:		Yüzdelik karışlığı:	
BİRLİKTE DEĞERLENDİRME SÜRECİ				
29. Birlikte öğretim yapan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni, öğrencilere her bölümde değerlendirme sorularını sırası ile sormuştur.	0	1	2	3
30. Öğrenciler tepkisiz kaldığında soru/ yönerge(ler) tekrarlanmıştır.	0	1	2	3
31. Öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirecek çeşitli ölçümler birlikte belirlenmiş ve kullanılmıştır.	0	1	2	3
32. Öğrenciler, sorularda takıldıkları zaman öğretmenler; ipucu kullanmış, eksik-yanlış cevaplarda dönüt düzeltme sunmuş ve doğru cevaplar pekiştiricilerle kuvvetlendirilmiştir.	0	1	2	3
33. Öğrencilerin öğrenme çıktıları/ cevapları, dersin sonunda iki öğretmenin işbirliği ile incelenmiş ve kayıt edilmiştir.	0	1	2	3
	Toplam puan:		Yüzdelik karışlığı:	

Ek (19) Uygulama Geçerlik ve Uygulayıcı Güvenirliği Raporu

Sayın araştırmacı,

“Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Birlikte Öğretim Yaklaşımının Etkililiğinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmanızın güvenirlilik analizleri, aşağıda verilmiştir.

- **Uygulama Güvenirliği Analizi Verileri Sonuçları:**

*Gözlenen uygulamacı davranışı sayısı / planlanan uygulamacı davranışı sayısı * 100* bağıntısıyla hesaplanmış olan,

Araştırmanızda kullandığınız birlikte öğretim planlarının denek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme amacıyla uygulanışında %100 güvenilir olduğu ve hazırlanan öğretim planlarının planlanan şekliyle uygulandığı bulunmuştur.

- **Gözlemciler Arası Güvenirlilik Analizi Verileri Sonuçları:**

Görüş birliği

Gözlemciler arası güvenirlilik = ----- . 100

Görüş birliği + görüş ayrılığı

Formülü ile hesaplanan

- Okuduğunu Anlama Sorularına Verilen Doğru Yanıt Oranları ile İlgili Güvenirlilik Analizi Sonuçları:

	(Görüş Ayrılığı – Görüş birliği)	Güvenirlilik ortalaması
Denek 1	(% 0- % 100)	% 100
Denek 2	(% 0- % 100)	% 100
Denek 3	(% 5 % 95)	% 95

- Birlikte Öğretime Dair Güvenirlilik Analizi Sonuçları:

Yapılan analizler sonucunda, araştırmanızda gerçekleştirilen birlikte öğretimin güvenirlilik analizi sonuçlarının % 95 oranında olduğu belirlenmiştir.

Ek(20) Turnitin Raporu

doktora tez

ORIJINALLIK RAPORU

% 9	% 7	% 3	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	Submitted to Ankara University Öğrenci Ödevi	% 1
3	Submitted to Düzce Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 1
4	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	dosyayukleme.ahievran.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	acikerisim.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
7	Submitted to Mugla University Öğrenci Ödevi	<% 1
8	www.edam.com.tr İnternet Kaynağı	<% 1
9	Submitted to Anadolu University Öğrenci Ödevi	<% 1

Ek (21) ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı: Özlem Dağlı GÖKBULUT

Doğum Yeri: Lefkoşa KKTC

Doğum Tarihi: 24/ 04/1983

Medeni Durumu: Evli

Öğrenim Durumu:

Derece Okulun Adı

İlköğretim: Akdoğan İlkokulu

Ortaöğretim: Polatpaşa Lisesi (ortaokul)

Lise: Polatpaşa Lisesi (lise)

Lisans: T.C. Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans: Yakın Doğu Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Denetim Planlanması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

İlgi Alanları:

Kitap, drama, el sanatları

İş Deneyimi:

Özel Eğitim Öğretmeni, Akdoğan Dr. Fazıl Küçük İlkokulu. G.Mağusa, KKTC.

Akademik çalışmalar:

- Dağlı, Ö. (2009). *Okulunda kaynaştırma eğitimi uygulanan ve uygulanmayan okul idarecileri ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Baysen, E. ve Dagli, O. (2014). Intellectually disabled students' conceptions concerning the earth and heavenly bodies. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 9(3), 238-250.

- Gökbulut, Ö. D., Gökbulut, B., & Yeniasır, M. (2017). Social acceptance of students with special needs from peer viewpoint. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7287-7294.
- Akçamete, G. ve Gökbulut, O.D. (2017). Opinions of classroom teachers on reading comprehension difficulties, inclusion education and co-teaching. *Quality & Quantity*, doi.org/10.1007/s11135-017-0664-7 Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11135-017-0664-7#citeas>

İletişim:

Tel: 0548 841 74 53

Adres: Akdoğan, G. Mağusa, KKTC

e-posta: dagliozlem@hotmail.com