

## **EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ**

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 18 / Güz 2018

## **JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES**

Theory and Practice

Vol:9 / No: 18 / Fall 2018

### **BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMI: ALTI FARKLI ÖĞRETİM MODELİ**

---

**Nilay KAYHAN**  
**Gönül AKÇAMETE**

[www.dergipark.gov.tr/eibd](http://www.dergipark.gov.tr/eibd)  
[eibd@eibd.org.tr](mailto:eibd@eibd.org.tr)

# BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMI: ALTI FARKLI ÖĞRETİM MODELİ

Nilay KAYHAN<sup>1</sup>

Gönül AKÇAMETE<sup>2</sup>

**Öz:** Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterlikler ve beceriler, öğretim sürecinin niteliği ile öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğundan, bu becerilerinin desteklenmesi bir gerekliliktir. Derleme makale niteliğindeki bu çalışmada alan yazında öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini desteklemeye imkan tanıdığı belirtilen birlikte öğretim yaklaşımına dayalı modeller incelenmiştir. Birlikte Öğretim (Coteaching) yaklaşımı, kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenini destekleme yollarından biridir. Genel eğitim sınıflarının farklılıklara dayalı bir ortam hâline getirilmesine katkı sağlayan birlikte öğretim uygulamaları, sınıf öğretmenine etkinlikleri planlama ve öğretim sürecindeki uygulamaları için danışmanlık verilmesi süreçlerine dayanmaktadır. Bu süreç genel olarak; 1) bir öğretim yapan, bir gözlemci, 2) bir öğretim yapan, bir yardımcı, 3) alternatif öğretim, 4) paralel öğretim, 5) istasyon öğretimi ve 6) ekip öğretimi şeklinde uygulanabilir. Altı farklı birlikte öğretim modelinde sınıf ortamı, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme süreçlerini birlikte gerçekleştirdikleri fiziksel çevre olarak kabul edilmektedir. Birlikte öğretim yaklaşımı, ayrımcılıktan uzak bir bakış açısını temel alır. Özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim ortamlarında deneyim kazanmalarına izin veren bu yaklaşım, özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarındaki hedeflerin gerçekleştirilmesinde oldukça etkilidir. Sonuç olarak, birlikte öğretim yaklaşımına dayalı uygulamaların genel eğitim ortamlarında özel gereksinimi olan öğrenciler için uygun öğretimsel düzenlemelerin oluşturulmasına ve öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Birlikte öğretim, kaynaştırma, sınıf öğretmeni, etkili öğretim becerisi, özel gereksinimli birey*

1) Yrd. Doç. Dr. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Gaziantep, Eposta: nilaykayhan@gmail.com, 0 342 2118080

2) Prof. Dr. Gönül Akçamete, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Lefkoşa, KKTC, Eposta: gacamete@gmail.com, 0 392 2236464

**Not:** Bu makale ilk yazarın Prof. Dr. Gönül Akçamete danışmanlığında tamamlanan “Birlikte Öğretim Yaklaşımlarından Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin Kaynaştırma Ortamlarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezinin bir bölümünden hazırlanmıştır.

## Giriş

Öğrenme-öğretme süreçlerinin verimliliğini ve okul sistemlerinin başarısını etkileyen en önemli etmenlerden birisi, okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin sahip olduğu mesleki bilgi, beceri ve tutumlardır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğretim becerilerinin desteklenmesi, bir gereksinim olarak görülmektedir (Alptekin, 2012, Billingsley ve McLeskey, 2004; Ergenekon, 2004; Gümitiş, Apaydın ve Bellibaş, 2018; Güzel-Özmen, Karasu, Dayı, Aykut, Tavil, Alptekin, Timuçin, Şimşek, Armutçu, Güler ve Samır, 2012; Kış, 2007; Millî Eğitim Bakanlığı, 2107). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına katılımlarını artırmak açısından oldukça önemlidir. Özel gereksinimleri olan bireylerin akranları ile aynı ortamda genel eğitime devamlarını sağlayan Kaynaştırma (mainstreaming) yaklaşımı birlikte eğitim modellerinden biri olup, sınıf öğretmenine ve öğrenciye destek hizmet sağlanması koşulu ile uygulanmaktadır (MEB, 2009; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Ancak kaynaştırmanın başarısı, büyük ölçüde destek hizmetlerin niteliği ve öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine bağlıdır (Gürgür, 2005; Güzel-Özmen, 2012; Lewis ve Doorlag, 1999; Kırcaali-İftar, 1992).

Kaynaştırma sınıflarında etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için öncelikle öğretmenlerin, planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme alanlarında bilgi ve beceri yönünden desteklenmesi gereklidir. Bu bilgi ve beceri alanları, öğretmenlerin sınıflarındaki her öğrencinin var olan performansını belirlemesi, bu performansları göz önüne alarak gereksinimlerine yönelik amaçlar oluşturması, öğretim planları hazırlaması ve uygulaması açısından önemlidir (Gürgür, 2005; Güzel-Özmen, 2001; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Öncelikle, öğretmenlerin etkili bir öğretimin ilk basamağı olan planlama ve ders öncesi hazırlık sürecine yönelik yeterlikleri desteklenmelidir (Dayı, 2012). Diğer bir aşama ise alan bilgisi yeterliğidir. Alan bilgisi yeterliği yüksek düzeyde olan öğretmenlerin, ders içeriğini anlamlı ve ulaşılabilir biçimde planlayabildikleri ve öğrencilerinin gelişimlerini izleme amaçlı çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanabildikleri belirtilmiştir (Aydın ve Acat, 2014). Dolayısıyla, öğretmenlerin etkili öğretmen davranışlarını ne düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemek için planlama, öğretimi gerçekleştirme ve değerlendirme aşamalarındaki davranışlarının izlenmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin, bu aşamalarda gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeler, etkili öğretim ortamlarının oluşmasına imkan sunmaktadır (Sucuoğlu, 2014).

Derleme makale niteliğindeki bu çalışmada alan yazında öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini desteklemeye imkan tanıdığı belirtilen birlikte öğretim yaklaşımına dayalı modeller incelenmiştir. Birlikte Öğretim (Coteaching) yaklaşımı, kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenini destekleme yollarından biridir. Genel eğitim sınıflarının farklılıklara dayalı bir ortam hâline getirilmesine katkı sağlayan birlikte öğretim uygulamaları, sınıf öğretmenine etkinlikleri planlama ve öğretim sürecindeki uygulamaları için danışmanlık verilmesi süreçlerine dayanmaktadır.

## Kavramsal Çerçeve

### *Etkili öğretim ortamlarının özellikleri ve etkili öğretmen davranışları*

Etkili öğretim ve öğretmen yeterlikleri arasında sıkı bir bağ vardır. Etkili öğretim okul, program, personel, öğretmen ve teknoloji gibi unsurlardan oluşan bireyin öğrenmesini en üst düzeye çıkaracak şekilde planlanan faaliyetler olarak tanımlanmıştır (Gündoğdu ve Silman, 2007). Sınıfta etkili ve verimli bir öğretim için öğretmenlere büyük görev düşmektedir (Dayı, 2012; Küçükahmet, 2004; Marzano ve Marzano, 2003). Alanyazında, sınıflarda gerçekleşen etkili öğretim davranışlarının öğretmenlerin tutumları, kişilik özellikleri, öğretim becerileri ve bu becerileri uygulamaya geçirme deneyimleri ile ilişkili olduğu (Alptekin, 2012; Dayı, 2012; Englert ve Semmel, 1983; Güzel-Özmen ve diğ., 2012; Zabel ve Zabel, 1996), öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde birçok eğitsel işlevi yerine getirme sorumluluğu bulunduğu ifade edilmektedir (Güzel-Özmen, 2012; Friend ve Bursuck, 2002).

Öğretmenlerin güncel gelişmeleri izleyebilecekleri, kuramsal bilgilerini uygulamaya dönüştürebilecekleri eğitim modelleriyle mesleki gelişmelerinin desteklenmesi, özel gereksinimli bireylerin eğitimleri açısından da oldukça önemlidir (Güzel-Özmen ve diğ., 2012). Rothstein (1990), etkili öğretim becerileri ile desteklenen öğretmenlerin sınıflarında bireysel farklılıklara uygun öğretim tekniklerini kullandıklarını, olumlu geribildirim vererek öğrencinin bireysel ilerlemesini değerlendirebildiklerini, sınıf yönetiminde ve kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yeterli hissettiklerini; Ripley (1997), bireysel farklılıklara dayalı ayrıntılı ders planı hazırlama ve ayrımcılıktan uzak bir sınıf iklimi yaratmada başarılı olduklarını vurgulamışlardır. Jensen ve Kiley (2000), özel eğitim uzmanları ile işbirliğini temel alan uygulamaların öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin desteklenmesinde önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, kendilerine sınıf içi destek sunulan kaynaştırma sınıflarında görevli öğretmenlerin, ne öğretecekleri ve nasıl öğreteceklerini çok iyi planladıklarını, öğretim yöntem ve tekniklerini işlevsel kullanabildiklerini, sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri için öğrenmeyi kolaylaştıran bir tutum sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Picard (2004) ise sınıf öğretmenlerinin, öğrenme farklılıklarına dayalı ders planı hazırlama, dersin içeriğini yapılandırma, soru sorma stratejilerini kullanma ve değerlendirme becerileri ile desteklendiklerinde, özel eğitim alanında görev yapan uzman personelle işbirliğine daha yatkın olduklarını belirtmiştir.

Öğretmen yeterlikleri ve öğretim becerileri, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akademik katılımlarının ve başarılarının artmasında, sınıftaki tüm çocukların gereksinimlerinin karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Aykut, 2012; Conderman ve Bresnahan, 2007; Gately ve Gately, 2001; Güzel-Özmen, 2012; Kış, 2007; Wood, 1998). Bu temel nedenlerden dolayı, geleceğin nitelikli bireylerini yetiştirme sorumluluğu bulunan

öğretmenlerin, öğretim becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Aykut, 2012; Güzel-Özmen ve diğ., 2010). Öğretmenlerin, etkili öğretimin her boyutuyla ilgili bilgi ve beceri sahibi olmaları, etkili öğretim ortamlarını bağımsız olarak oluşturabilmeleri ve becerilerini sürdürdürebilmeleri için önemli görülmektedir.

### ***Kaynaştırma ve bütünleştirme***

Günümüzde akademik ve sosyal beceriler açısından farklı performansa sahip öğrencilerin, birlikte eğitim aldıkları bütünleştirme eğitim yaklaşımının kabul gördüğü, bu yaklaşıma göre tüm öğrenciler için etkili öğretim ortamlarının oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bütünleştirme kavramı, kaynaştırma uygulamaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu nedenle kaynaştırmanın birçok amacıyla örtüşmektedir (Melen, 2007; Akt. Akçamete, 2009). Bütünleştirme, öğrenme özellikleri, cinsiyeti, aile yapısı, kültürel geçmişi ne olursa olsun özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilere hitap etmektedir. Bu kapsamda, işbirliğine açık, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı ve gereksinimlerinin karşılanabildiği eğitim ortamları oluşturulması hedeflenmektedir. Bu tür eğitim ortamlarının oluşturulabilmesi ise akademik ve sosyal farklılıklara duyarlı düzenlemelerin yapılabilmesine bağlıdır (Kırcaali-İftar, 1992; Sherman, 2008; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına katılımını destekleyen düzenlemeler, sınıftaki öğrenci sayısı, okul ve sınıfın fiziki koşulları ile öğretmenlerin tutum ve deneyimlerinden etkilenmekte; dolayısıyla öğretmen ve öğrenci bir takım destek hizmetlere ihtiyaç duyabilmektedir. Sağlanacak olan destek hizmetler, düzenlemelerin başarısını etkileyen en önemli öğelerden birisidir (Gately ve Gately, 2001; Kırcaali-İftar, 1992; Piştav-Akmeşe, 2015; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016).

Genel eğitim sınıfları, bütünleştirme uygulamalarının temelini oluşturan ilkeler dikkate alınarak düzenlenmeli, öğrencilerin bireysel gereksinimleri ile farklılıklarının kabul gördüğü, öğretmenlerin programda uyarlama yaparak yansıtıcı öğretim ve işbirliğine dayalı çalışmaları gerçekleştirdikleri bir öğretim ortamı olmalıdır (Akçamete, 2009; Güzel, 1998). Bu sınıflarda öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için sınıf öğretmenine sunulacak destek hizmetlerin, özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmenin işbirliğine dayalı, sınıf içi destek şeklinde sunulması önerilmektedir (Adams ve Cessna, 1993; Akçamete, 2009).

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

Genel eğitim ortamlarında öğretmene sunulan destek hizmetler işbirliğine dayalı olup, sınıf öğretmenine danışmanlık ve sınıf içi destek hizmet şeklinde gerçekleştirilmektedir (Firend ve Cook, 2003; Murawski ve Lochner, 2011). Danışmanlık hizmetinin uygulanması, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenin özel eğitim öğretmenine dersi planlama ve uygulama süresinde eğitim programı hazırlama, öğretim araç-gereçlerini

uyarlama ve değerlendirme yöntemleri konusunda danışması ve destek alması şeklinde gerçekleşmektedir (Çolak, 2007). Danışmanlık hizmeti sürecinde, hem özel eğitim öğretmeni hem de sınıf öğretmeni aktif rol alır. Eğitim-öğretim hizmetlerinin temel sorumlusunun sınıf öğretmenleri olduğu kabul edilen destek hizmet modeli, sınıf öğretmenlerinin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin birlikte çalışmak için yeterli zaman ayırmamaları, sınıf öğretmenlerinin bir diğer öğretmen ile çalışmaya karşı olumsuz tutum geliştirmeleri ve özel eğitim öğretmenlerinin etkili danışmanlık summada yetersiz kalmaları gibi nedenler, bu modelin temel sınırlılıkları olarak ifade edilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Çolak, 2007; Wood,1998).

Etkili öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıkları, güçlü ve zayıf yönleri temel alarak öğretimde bireyselleştirmeyi, farklılaştırmayı ya da uyarlamaları gerektirir (Friend ve Cook, 2004; Güzel-Özmen ve diğ., 2012; Marzano ve Marzano, 2003). Sınıf dışı hazırlık ve sınıf içi öğretim uygulamalarının etkililiği ise sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasındaki işbirliği ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin birlikte çalışmalarını sağlayacak planlamalara, özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğretim etkinliklerinden en üst düzeyde yarar sağlamalarını destekleyecek işbirliğine dayalı uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Conderman ve Bresnahan, 2007; Friend, Reising ve Cook, 1993; Murawski ve Lochner, 2011; Reinheller, 1996; Weiss, 2004). İşbirliğini temel alan, geleneksel özel eğitim destek hizmetlerine alternatif olarak uygulanan “birlikte öğretim” (coteaching) yaklaşımı, bu uygulamalardan biridir. Birlikte öğretim, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında öğrenim görmelerini kolaylaştıran bir yaklaşımdır (Bauwens ve Hourcade, 1997; Gately ve Gately, 2001; Murawski ve Lochner, 2011; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004).

Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin öğretilimsel düzenlemeleri birlikte planladıkları, öğretimi uygulama ve değerlendirme çalışmalarını birlikte gerçekleştirdikleri birlikte öğretim yaklaşımı, iki temel özelliğinden dolayı kaynaştırma eğitimine katkı sağlamaktadır. Birincisi, genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler için etkili bir hizmet içi eğitim modeli olarak kabul görülmesi, diğeri ise sınıf öğretmenlerinin öğretilimsel düzenlemeler yapma becerilerini desteklemesidir. Yapılan öğretilimsel düzenlemelere bağlı olarak özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarının azaldığı, sınıftaki diğer akranları ile etkileşimlerinin, akademik başarılarının arttığı, kendini yönetme becerileri ve sosyal becerilerinde olumlu gelişme gözlemlendiği ifade edilmektedir (Dieker, 2001; Murawski, 2008; Walther ve Thomas, 1997).

### ***İşbirliğini temel alan yaklaşımlar***

İşbirliğini temel alan yaklaşımların başarıyla uygulanması için öğretim süreci birlikte planlanmalıdır (Angelides, 2006; Cook ve Friend, 1995; Dayı, 2012; Murawski ve Dieker, 2004;Tobin, 2005). Alanyazında *İşbirlikli-Kubaşık Öğrenme* (Cooperative Learning) kavramı Vygotsky, Piaget ve Kohlberg'in kuramlarından etkilenecek yapılarak yaşayarak

öğrenmeyi temel alan, hem bireysel hem de sosyal etkileşime dayalı, işbirliği etkinliklerinin gerçekleştirildiği süreç olarak tanımlanmaktadır (Jang, 2006). Johnson (2012) ise bu öğrenme yaklaşımına ait yüz yüze etkileşimin olması, öğretmenlerin kişisel sorumluluklar olarak, hesapverilebilirlik ilkesi ile çalışmaları ve ortak amaç uğruna öğretim yapmaya gönüllü olmalarının, ayırt edici faktörler olduğunu belirtmiştir. İşbirliğine dayalı bir diğer öğretim yaklaşımı olan İşbirlikli Öğrenme (*collaborative learning*) ise farklı alanlarda uzmanlıkları bulunan iki profesyonel kişinin, ortak bir amaç için işbirliği içerisinde çalışma sürecidir (Murawski ve Hughes, 2009; s. 269).

Yukarıda bahsedilen iki yaklaşımın işbirliği, etkileşim, ortak amaç için sorumluluk almak gibi özelliklerini de içeren *Birlikte Öğretim* (Co-teaching) yaklaşımı ise tek bir fiziksel alanda genel eğitim ortamlarında görev yapan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeninin işbirliği yaptığı, öğretimsel düzenlemeleri birlikte planlama, öğretimi gerçekleştirme ve değerlendirme basamaklarından oluşan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım kapsamında sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerileri desteklendiğinden, özel gereksinimli öğrencilerin birlikte öğretim ortamlarında akranlarıyla birlikte öğretime devam etmelerine katkı sağlanmaktadır (Cook ve Friend, 1995).

Öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği ve deneyimlerini paylaşmaları, etkili bir öğretimin anahtarlarıdır (Murawski ve Dieker, 2004). *Birlikte Öğretim Yaklaşımı*'nın diğer işbirliği yaklaşımlarından (collaboration ve cooperative teaching) en temel farklılığı, kaynaştırma öğrencilerinin devam ettiği sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenine etkili öğretimi gerçekleştirebilmesi amacıyla planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme basamaklarında destek sunulmasıdır (Dieker ve Murawski, 2003). Bu yaklaşımın bir diğer ilkesi, sınıf temelli bir uygulama olmasıdır (Cook ve Friend, 1995; Whalter ve Thomas,1997). Ayrıca uygulama aşamasına geçilmeden, sınıf öğretmenine öğretimsel düzenlemelerle ilgili sınıf dışı destek hizmet sağlanmaktadır. Öğretim öncesi ders planlarının hazırlanması da zorunlu olup, bu planlarda, hem özel eğitim öğretmeninin hem de sınıf öğretmeninin rol ve sorumlulukları ayrıntılı şekilde tanımlanmaktadır. Öte yandan işbirliği temelli diğer yaklaşımlarda, öğretmen ve öğrencilerin hangi aktivitede ne tür etkinlikleri gerçekleştireceklerine ait ayrıntılı bir planlama bulunmamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde birlikte öğretim yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin, işbirliğine dayalı öğretimsel düzenlemeleri tamamlayıcı ve geliştirici rollerde gerçekleştirdikleri, birlikte yaklaşımın doğrudan destek hizmet içerikli bir model şeklinde uygulandığı vurgulanmaktadır (Kevin ve Lori, 2012).

Birlikte öğretim uygulamalarında özel eğitim öğretmenleri öğretimi planlama, değerlendirme oturumlarına aktif; öğretimi uygulama sürecine ise gözlemci-yardımcı öğretmen gibi farklı rollerde katılmaktadır. Uygulamalar öncesinde öğretmenler etkinliklerde neler yapacaklarını,

problemlere ne tür çözüm önerileri getireceklerini ve değerlendirmeye yönelik etkinlikleri ayrıntılı bir biçimde tartışarak, ders planları hazırlamaktadır (Austin, 2001; Cook ve Firend, 2004; Weiss ve Lloyd, 2002).

Birlikte öğretim ilkelerinin önemine dikkat çeken Villa, Thousand ve Nevin (2008) bu yaklaşımın gerçekleştiği sınıfta bir öğretmenin kendine ait ders içeriğini işleyip, diğer öğretmenin farklı bir içerikle derse devam etmesi anlamına gelmediğini; birinin asıl sorumluluğu üstlenip diğer öğretmenin eleştirici ya da hata düzeltici rol üstlenerek meslektaşlar arasında lider-deneyimsiz rol ayrımı yapılması anlamı taşımadığını belirtmişlerdir. Birlikte öğretim, genel ve özel eğitim alanından olmak üzere en az iki ya da daha fazla öğretmenin işbirliğini temel alarak öğretimin sorumluluğunu paylaştıkları, uygulamaları birlikte gerçekleştirdikleri bir yaklaşımdır (Murawski ve Lochner, 2011).

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

#### ***Birlikte öğretim yaklaşımına ait öğretim modellerinin sınıflandırılması***

Alanyazında birlikte öğretim yaklaşımının farklı şekillerde sınıflandırıldığı ve uygulandığı görülmektedir. Kaynaştırmadan, bütünleştirmeye geçiş felsefesi bu uygulamaları etkilemiştir. Uygulamaya ve modellerin test edilmesine bağlı olarak günümüzde okul öncesi, ilkokul, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde gerek öğretmenleri gerekse öğrencileri kapsayan birlikte öğretim yaklaşımına dayalı araştırmaların çoğunlukla deneysel veya yarı deneysel araştırmalar olduğu dikkati çekmektedir (Friend ve Bursuck, 2003; Friend ve Cook, 2003; Kayhan, 2016; Murawski, 2008; Murawski ve Dieker, 2004). Deneysel çalışmalar sonucunda etkililikleri desteklenmiş bu modeller Bauwens, Hourcade ve Friend (1989) tarafından; 1) ekip öğretimi, 2) tamamlayıcı öğretim ve 3) destekleyici öğretim etkinlikleri şeklinde sınıflandırılırken Cook ve Friend (1995) tarafından; 1) bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen, 2) paralel öğretim, 3) istasyon öğretim, 4) ekip öğretimi, ve 5) alternatif öğretim olarak sınıflandırılmıştır. Gerber ve Popp (2000), birlikte öğretim yaklaşımının özel gereksinimi olsun ya da olmasın bir öğrencinin sınıf dışına çıkmasına izin veren öğretim modellerine karşı, tüm öğrencileri sınıf içinde tutan öğretim modelleri ile gerçekleştirilebileceğini belirtirken alanyazında genel olarak kabul gören Cook ve Friend'e (1995) ait sınıflamada yer alan beş öğretim modeli, son yıllarda altı farklı öğretim modeli şeklinde gruplandırılmaktadır (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010).

Son yıllarda gerçekleştirilen birlikte öğretim uygulamalarında, özel eğitim öğretmeninin gözlem yapmak ve öğretmene özel eğitim desteği sunmak biçiminde iki ayrı sorumluluğunun olduğu özellikle vurgulanmıştır. Birlikte öğretim uygulamalarında özel eğitim öğretmeninin sınıf içi katılımcı gözlemci rolü ile yardımcı öğretmen rollerinde gerçekleştirmesi gereken sorumlulukların değişiklik gösterebileceğini belirten araştırmacılar; birlikte öğretim yaklaşımının 1) bir öğretim yapan, bir gözlemci, 2) bir öğretim yapan, bir yardımcı, 3) alternatif öğretim, 4) paralel öğretim, 5) istasyon öğretimi ve 6) ekip öğretimi şeklinde uygulanabileceğini belirtmişlerdir (Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010).

Birlikte öğretim modellerinin yürütüldüğü sınıflar, gerek öğrenciler için gerekse öğretmenler için gelişim ortamı olarak tanımlanmıştır. Sınıf öğretmenleri özel eğitim konusunda uygulama örnekleri ile gelişim sağlarken, özel eğitim öğretmenleri genel eğitim programları ve sınıf yönetimi konularında yeterli kazanmaktadır. Her iki öğretmen gözlemci, yardımcı ve destekleyici rollerinden birini gerçekleştirirken, meslektaşının etkili öğretim becerileri üzerinde kolaylaştırıcı rol oynamaktadır. Her iki öğretmenin mesleki bilgi ve yeterliklerini geliştirme fırsatı elde edebildiği birlikte öğretim modellerinin, bir veya birkaçı bir arada uygulanabileceği gibi farklı uygulama örnekleri zaman içerisinde geliştirilebilir (Dieker ve Murawski, 2011). Ancak tüm öğretim modelleri genel eğitim programlarının içerik, işleniş ve değerlendirme öğelerini çok iyi bilen sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin bireysel gereksinimlere yönelik öğretimsel düzenlemeleri planlayarak, eğitim-öğretim sürecinde bu düzenlemelere yer vermeleri ile uygulanmaktadır (Friend ve Cook, 2004; Gately ve Gately, 2001; Zigmond, 2001).

Birlikte öğretim yaklaşımı, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının başarısını doğrudan etkilemektedir (Friend, Reising ve Cook, 1993; Weiss ve Lloyd, 2002; Wood, 2007). Her iki öğretmen ve tüm öğrencilerin katılımı ile gerçekleşen, sınıfın tek bir öğretim ortamı, öğrencilerin ise heterojen bir grup kabul edildiği bu yaklaşımda gerek sınıf öğretmeni gerekse özel eğitim öğretmeni sınıftaki her öğrencinin öğretmeni olduğunu kabul etmektedir (Dieker, 2001; Friend ve Chamberlain, 2011). Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim ortamlarında deneyim kazanmalarına katkı sunan bu yaklaşım, özel gereksinimi olan öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarındaki (BEP) hedeflerin gerçekleştirilmesinde de oldukça etkilidir (Murawski ve Dieker, 2004). Bu yaklaşımın bir diğer olumlu katkısı sınıf öğretmenlerinin, aileler ve okul yöneticileri ile olan etkileşimidir. Okul yöneticileri ve ailelerle olumlu ilişkiler kurabilen sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalıkları artmakta (Friend ve Cook, 2004; Keefe, Moore ve Duff, 2004; Murawski ve Dieker, 2004), meslektaşları ile sosyal ilişkiler geliştirmesine bağlı olarak tükenmişlik duygusu azalmakta, özel gereksinimli öğrencilerle daha etkili çalışmak için programda uyarlama yapma deneyimi artmaktadır (Dieker ve Murawski, 2003; Gately ve Gately, 2001).

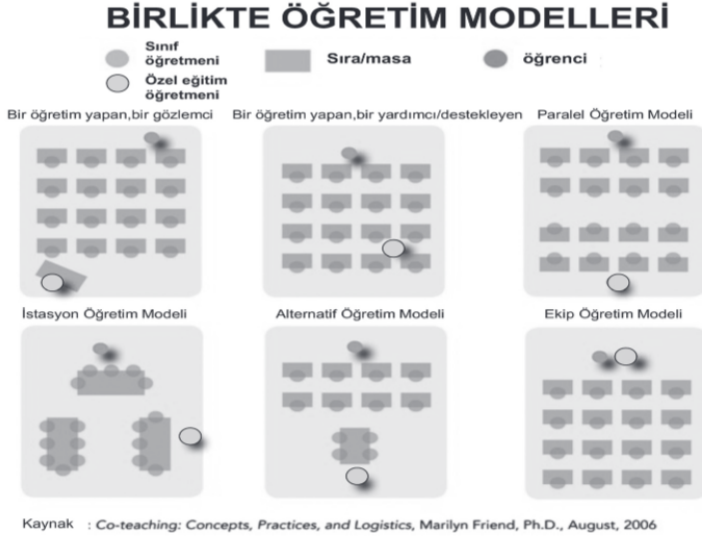
Birlikte öğretim, bir ekip işidir ve sistematik çalışmayı gerektirir (Gürgür, 2005). Birlikte öğretim uygulamaları sınıf ve özel eğitim öğretmenleri tarafından gönüllülük, eşitlik, mesleki bilgi ve becerilerin paylaşılması, güven, başarılı bir katılım, ortak hedef ve sorumlulukların paylaşılması ilkelerini temel alarak gerçekleştirilir (Wood, 2007). Öğretmenlerin rol ve sorumlulukları dışında birlikte öğretim yaklaşımının başarısı üzerinde etkili olan diğer önemli etmenler ise; sınıf düzeyi, öğrencilerin yaş ve akademik performansları, öğretim yapılacak içerik, öğretmenlerin kullanacakları öğretim stratejileri, bilgi ve beceri düzeyleri, işbirliği yapabilme düzeyleri, çalışma zamanını paylaşabilme, zaman planlamaları, ayrılan sürenin uzunluğu, çalışacakları öğrenciler için programdaki yaptıkları uyarlamalar ve okul yönetiminin desteğidir (Friend ve Chamberlain, 2011).

## **Birlikte Öğretim Yaklaşımını Açıklayan Modeller**

Birlikte öğretim yaklaşımına ait tüm modellerin, uygulama öncesinde farklı planlama aşamaları vardır (Cook ve Friend, 1995; Cramer, Liston, Nevin ve Thousand, 2010; Dieker, 2001). İlk aşama hazırlıktır. Bu aşama öğrencilerin var olan performans düzeyleri ve gereksinimleri ile sınıf öğretmenin desteklenmesini istediği bilgi ve becerilerin belirlenmesini içerir. Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin gereksinimleri ölçüştünde uygun eğitimsel hedeflerin seçildiği bu aşamada, aileler ve okul yönetimi ile iletişim odaklı bilgilendirme toplantıları düzenlenir. Özel eğitim ve sınıf öğretmeni etkili öğretim ilkeleri doğrultusunda eğitim programı üzerinde çalışarak, kullanacakları öğretim stratejilerine karar verirler. Bir sonraki aşama planlamadır. Hazırlık aşamasında alınan kararlara yönelik uygulama planlarının oluşturulduğu bu aşamanın en önemli yanı etkili öğretim becerilerinin temel alınmasıdır. Birlikte öğretimin son basamağı değerlendirmedir. Bu aşamada sınıf ve özel eğitim öğretmenleri, hazırlık aşamasından itibaren tüm öğretim sürecini ve uyguladıkları planların etkililiğini değerlendirirler (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Chamberlain, 2011; Friend, Reising ve Cook;1993, Wilson, 2005).

Birlikte öğretim modellerinin uygulanmasına karar verildiğinde, bunun zaman alan ve işbirliği gerektiren bir süreç olduğu unutulmamalıdır (Friend ve Bursuck, 2006). Bu süreç dahil olan öğretmenlerin, öncelikle bir hedef belirlemeleri gerekmektedir (Friend, 2006). Birlikte öğretime karar veren özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin, ortak hedef belirlediklerinde bu hedefler doğrultusunda çalışma çizelgelerini daha kolay hazırlayabildikleri, rol ve sorumlulukları paylaştıkları ifade edilmektedir (Bradley ve Switlick, 1997; Conderman ve Bresnahan, 2007). Bilgi ve deneyimlerini açıkça ortaya koymalarının söz konusu olduğu birlikte öğretim sürecinde, hangi öğretim modeli tercih edilirse edilsin ekibin en önemli elemanı sınıf öğretmenidir (Conderman, 2011; Friend ve Cook, 2004; Gürgür, 2005; Murawski ve Dieker, 2004). Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin genel eğitim sınıfına devam eden özel gereksinimli olan ve olmayan her bir öğrencinin akademik ve

sosyal gereksinimlerini dikkate alarak, öğretimsel amaçları belirledikleri, amaçlara uygun olarak içeriği zenginleştirdikleri ve pekiştirici öğretim etkinliklerini gerçekleştirdikleri birlikte öğretim yaklaşımına ait öğretim modelleri Şekil-1’de gösterilmektedir.



Şekil1. Birlikte Öğretim Modelleri

Şekil-1’de belirtildiği gibi birlikte öğretim 1) *bir öğretim yapan, bir gözlemci*, 2) *bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen*, 3) *istasyon öğretimi*, 4) *paralel öğretim*, 5) *alternatif öğretim* ve 6) *ekip öğretimi* olmak üzere altı farklı öğretim modeli ile uygulanmaktadır (Friend ve Bursuck, 2009; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010). Altı farklı birlikte öğretim modelinde sınıf ortamı, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme süreçlerini birlikte gerçekleştirdikleri fiziksel çevre olarak kabul edilmektedir. Hem genel hem özel eğitim öğretmeni için öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluğunu paylaştıkları işbirliği içinde çalışarak öğretim gerçekleştirdikleri ortamdır (Dieker, 2001; Friend, Reising ve Cook, 1993). Birlikte öğretim modellerinin temel felsefesi, özel gereksinimli olan öğrencilerin genel eğitim ortamında kalmalarını sağlamak ve onlara en üst düzeyde doğrudan destek hizmeti sunmaktır. Bu yönü ile kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları ile doğrudan ilişkilidir.

### 1.1. Bir öğretim yapan, bir gözlemci modeli

Birlikte öğretim modellerinden biri olan *bir öğretim yapan bir gözlemci (one teach, one observe)* modelinde sınıf öğretmeni, sınıf içi öğretimi gerçekleştirme sorumluluğunu

üstlenmektedir. Çoğunlukla gözlemci rolü ile sürece katılan özel eğitim öğretmeni ise, sınıf içinde sınıf öğretmeni ve tüm öğrencilerle ilgili gözlem yapmaktan sorumludur (Friend ve Chamberlain, 2011). Alanyazında bir öğretim yapan, bir gözlemci öğretmenle gerçekleştirilen birlikte öğretim modeli, hazırlık-öğretim ve değerlendirme süreçlerine dayalı gözlem verilerinin elde edilmesi nedeniyle kanıt temelli uygulama şeklinde kabul görmektedir (Cook ve Firend, 1995). Bu yaklaşıma ait tüm modellerde olduğu gibi bu modelin de ilk basamağı hazırlıktır (Dieker ve Murawski, 2003; Gürgür ve Uzuner, 2010). Hazırlık aşamasında her iki öğretmen işbirliğine dayalı rol ve sorumlulukları paylaşır, öğrenci gereksinimlerini temel alan öğretim stratejilerini belirler. Uygulama aşamasında sınıf öğretmeni, sınıf içi öğretimi sürdürme görevini üstlenmektedir. Özel eğitim öğretmeni ise özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere yönelik gözlem yaparak, sınıf öğretmenin öğrencilerin gelişimini değerlendirmesine katkı sağlamaktadır (Cook ve Friend, 2010; Friend, Reising ve Cook, 1993). Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına katıldıkları ilk günlerde, sosyal kabullerinin desteklenmesi açısından etkili bir model olarak kabul gören *bir öğretim yapan bir gözlemci modeli*, kaynaştırma sınıfında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi ve etkili öğretim becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Sileo, 2011). Bu model genel eğitim sınıflarında sistematik gözlem verilerinin elde edilmesi, öğretmenin kendini ve öğrencilerini değerlendirmesi açısından önemlidir.

Öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesinin ardından, uygun desteklerin öğrenciye ve öğrenci ile çalışan öğretmene destek hizmet sağlanmaması için bir öğretim yapan bir gözlemci modeli tercih edilmektedir. Modelin uygulanması sırasında özel eğitim öğretmeni, öğrenci davranışları ve öğretim sürecine yönelik topladığı verileri, ders sonunda öğretimin asıl sorumluluğunu üstlenen sınıf öğretmeni ile birlikte değerlendirir (Cook ve Friend, 1995; Mastropieri, Mc Duffie ve Scruggs, 2007). Çoğunlukla ilkokul düzeyinde özel gereksinimli öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma sınıflarında uygulanan bu modelin sınıf öğretmenlerine sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi konusunda olumlu katkı sağladığı (Firend, 2008; Murawski ve Dieker, 2004), çalışma sürecine katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlama becerilerinin geliştiği; özel eğitim öğretmenlerinin ise, genel eğitim sınıflarında çalışma deneyimi elde ettikleri, problem davranışlarla başa çıkma ve sınıf yönetimi becerilerinin desteklediği belirtilmektedir (Friend, Cook ve Chamberlain, 2010; Gürgür, 2005; Gürgür ve Uzuner, 2010). Bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin öğretmen açısından katkıları incelendiğinde; çalışan öğretmenlerin işbirliğini artırdığını, okul personelini olumlu yönde etkilediğini, uygulamalara katılan öğretmenlerin sistematik veri toplamayı daha kolay öğrendikleri ve kanıt temelli araştırmalar hakkında deneyim kazandıkları şeklinde ifade edilmektedir (Friend ve Cook, 2004; Murawski ve Swanson, 2001).

### **1.2. Bir öğretim yapan, bir yardımcı modeli**

Bir öğretim yapan ve bir gözlemcinin birlikte çalışırken üstlendikleri sorumluluklarına ek olarak sınıf içi destek hizmeti içeren bu modelde, öğretmenlerin biri öğretimin asıl sorumluluğunu üstlenmektedir. Diğer öğretmen sınıf içi gözlem yapmak, gerektiğinde özel gereksinimli öğrencilere destek hizmeti sunmakla sorumludur. Bu modelde sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni her iki rolden birini üstlenebilir (Gürğür, 2005). Birlikte öğretim modelinin ilk kez uygulandığı genel eğitim sınıflarında oldukça etkili kullanılabilecek model, özel eğitim öğretmenin genel eğitim programını çok iyi bilmediği ve sınıf öğretmenin özel eğitim uyarlamaları konusunda destek gereksiniminin yoğun olduğu durumlarda avantaj sağlamaktadır (Cook ve Friend, 1995).

Alanyazında, yardımcı öğretmen rolüne yönelik farklı tanımlar karşımıza çıkmaktadır. Bu farklılıklar bir öğretim yapan, bir işleyişi devam ettiren (one teach, one drift), bir öğretim yapan bir öğretimi destekleyen (one teach, one support) ve bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen (one teach, one assist) uygulaması şeklinde ifade edilmiştir. Ancak yardımcı, destekleyen veya işleyişi devam ettiren tanımlamalarının tümünde öğretmen benzer sorumlulukları üstlenir. Genellikle özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı rolü ile katıldığı bu öğretim modelinde, sınıf öğretmeni eğitim programının asıl sorumluluğunu üstlenerek dersin işlenişinde rol almaktadır. Yardımcı öğretmenin sınıf içinde fark edilmeyecek şekilde dolaşarak, özel gereksinimli öğrencilere öğretimi aksatmayacak biçimde sınıf içinde destek sağladığı bu modelin başarıyla uygulanması; öğretmenlerin sorumluluklarının, öğrencilere ne zaman ne şekilde destek verileceğinin hazırlık aşamasındaki planlarda açıkça belirtilmesine bağlıdır (Mastropieri, Mc Duffie ve Scruggs, 2007). Özel eğitim öğretmenin sınıf içi gözlem yaptığı, aynı zamanda sınıf içi destek hizmet sunduğu bu model özellikle Türkçe ve matematik derslerinde, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim sunma becerilerini desteklenmesinde etkilidir. Alanyazında bu modelin sözcük türlerinin öğretimi, dil bilgisi çalışmaları, matematik dersinde problem çözme basamaklarının öğretiminde kullanılabileceği belirtilmiştir (Cook ve Friend, 1993; Murawski, 2008).

### **1.3. Paralel öğretim modeli**

Özel gereksinimli öğrenciler için daha çok fırsat öğretimini temel alan paralel öğretim (parallel teaching) modeli, öğretimin iki grup öğrenci ile gerçekleştirilmesi esasına dayanır (Cook ve Friend, 2004). Öğrencilerin eşit büyüklükte iki heterojen gruba ayrıldıkları bu modelde, özel gereksinimli öğrenciler her iki grupta da yer alabilirler. Öğretimi planlama toplantıları öğretmenler tarafından ders saati dışında yapılırken, sınıf içerisinde iki öğrenci grubuna da aynı içerik farklı öğretim yöntem teknikleri ile sunulmaktadır. Aynı fiziksel ortamda, benzer içeriğin öğretimini temel alan bu modelin birlikte öğretimi daha önce uygulanmış, deneyimi olan öğretmenlerce kullanılması önerilmektedir (Villa, Thousand ve Nevin, 2006). Paralel

öğretim modelinin dezavantajı, sınıf yönetimini olumsuz etkileyebilmesidir. Zira öğretmenler arasında rol çatışmasına neden olabilmektedir. Bu modelde, öğrencilerin gruplara ayrılmaları ile öğretmenlerin eş zamanlı çalışıyor olması da bir dezavantaj oluşturmaktadır (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Cook, 2004; Zigmond ve Magieara, 2001).

Paralel öğretim modeli ile gerçekleştirilen uygulamalar, sınıf ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki mesleki etkileşimi arttırmakta, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi aktif katılımlarını desteklemektedir (Sileo, 2011). Çoğunlukla birlikte öğretim yaklaşımının en az bir kez uygulandığı genel eğitim sınıflarında, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi olan sınıf öğretmenleri ile genel eğitim programının içeriğini ve uygulama aşamalarını çok iyi bilen özel eğitim öğretmenleri tarafından tercih edilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Sileo, 2011; Wilson ve Michaels, 2006).

#### **1.4. İstasyon öğretim modeli**

İstasyon öğretim (station teaching) modeli öğrencilerin küçük gruplara bölünerek, her iki öğretmenin oluşturdukları gruplardan sorumlu oldukları bir modeldir. Öğrencilerin üç ya da daha fazla sayıda küçük grup hâlinde çalıştıkları bu modelde her bir çalışma grubu öğretim istasyonu olarak adlandırılır (Cook ve Friend, 2010; Gürgür ve Uzuner, 2010). Öğretim istasyonlarında işlenecek ders içerikleri öğretmenler tarafından paylaşılarak hazırlık aşamasında yapılandırılır. Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler öğretim istasyonlarına heterojen bir şekilde katılırken, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni kendi grubu ile çalışmaktadır (Cook ve Friend, 2010; Sileo ve van Garderen, 2010).

Birlikte öğretim modellerine yönelik kapsamlı ve sistematik uygulamalar gerçekleştiren Cook ve Friend (1995), öğrenci özelliklerine göre bir üçüncü istasyonun oluşturulabileceği, bu istasyonlarda öğrencilerin akran öğretimi ve bağımsız çalışma becerilerinin destekleneceğini ifade etmişlerdir. İstasyon öğretim modelinin öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan etkileşim düzeylerine olumlu katkı sağladığı belirtilirken (Murawski ve Dieker, 2004) içeriği öğrenmek için gerçekleştirilen yer değişimlerinin sınıf yönetimi açısından dezavantaj oluşturabileceği belirtilmiştir (Walter-Thomas, 1997; Zigmond ve Magiera, 2001). İstasyon öğretimine dayalı uygulamalar sınıf içi destek hizmet alan öğrenci sayısı ile özel gereksinimli olan ve olmayan bütün öğrencilerin genel eğitim ortamlarına katılımını artırmaktadır (Friend ve Cook, 2004).

#### **1.5. Alternatif öğretim modeli**

Büyük grup ve küçük grup öğretimine dayalı gerçekleşen alternatif öğretim modelinde, öğretimi gerçekleştirme sorumluluğu sınıf öğretmenindedir. Sınıf öğretmeni bu sorumluluğu sürdürürken, özel eğitim öğretmeni de küçük grup şeklinde özel gereksinimli öğrencilere, konuyla ilgili öğretim sunmaktadır (Cook ve Friend, 1995; Vaughn, Schumm ve Arguelles,

1997; Akt. Gürgür, 2010). Özel gereksinimli öğrenciler ile küçük grup öğretiminin sürdürüldüğü alternatif öğretim modelinde (Cook ve Friend, 2004) öğretmenler benzer içerikle öğretim yaparken kullandıkları öğretim yaklaşımları farklılaşabilir (Çolak, 2007). Özel eğitim öğretmeni genellikle küçük gruptan oluşan özel gereksinimli çocuklarla gözden geçirme, tekrar, konuya ön hazırlık yapma, bir beceri üzerinde vurgu yapma gibi çalışmalarına yer vermektedir (Zigmond ve Magiera, 2001). Alternatif öğretim modelinin, dikkat dağınıklığı olan ve öğrenme güçlüğü bulunan çocukların olduğu sınıflar (Friend ve Cook, 2004) ile kaynaştırma öğrenci sayısının 3-8 arasında değişiklik gösterdiği genel eğitim sınıflarında etkili bir biçimde uygulanabileceği ifade edilmektedir (Friend ve Bursuck, 2009). Alternatif öğretim modelinde küçük grup ve büyük grup yerleştirmelerinin, öğrencilerin yeterlilik seviyelerine göre değil, planlanan konu içeriği ve beceri düzeyine göre olması gerekmektedir (Friend ve Cook, 2004; Sileo ve van Gardern, 2010). Ancak model, öğretim süresince grupların eşit sayıda öğrenciden oluşmaması, özel gereksinimli öğrencilerin konu tekrarlarının yapıldığı gruplara yerleştirilmeleri ve etiketlenmelerine neden olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Özellikle alternatif öğretim modelini uygulayan öğretmenlerin, uygulama sırasında konu içeriği ile ilgili öğrencilerin yeterlilik ve beceri düzeylerini gerçekçi şekilde ayırt etmekte zorlandıkları belirtilmektedir (Gately ve Gately, 2001).

### **1.6. Ekip öğretimi modeli**

Öğretim sorumluluğunun öğretmenler tarafından eşit şekilde paylaşıldığı bu model uygulanırken aynı anda, aynı içeriğin öğretimi temel alınmaktadır. Diğer bir deyişle öğretim sürecinde öğretmenlerin sınıfta öğretim sorumluluğunu eşit şekilde paylaştıkları belirtilmektedir (Villa, Thousand ve Nevin, 2008). Ekip öğretimi için alanyazında *iki beden bir beyin*, *ekip öğretimi etiketi* (*tag team teaching*) ifadeleri kullanılmaktadır. Birçok öğretmen için bu öğretim modelini uygulamak karmaşık olsa da işbirliğini öğrenmek için etkili ve tatmin edici bir uygulama olduğuna vurgu yapılmaktadır. Ancak öğretmenlerin farklı öğretme stillerine sahip olmaları, sınıf öğretmenin sınıftaki liderlik rolünü kaybedebileceğini düşünerek çalışmalarda işbirliğinden uzaklaşması uygulamaları olumsuz etkilemektedir (Murawski ve Dieker, 2004; Trent, Driver, Wood, Parrot, Martin ve Smith, 2003).

Yukarıda altı farklı öğretim modeli şeklinde gruplandırılan birlikte öğretim modeli (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010), sınıf öğretmenine ve öğrenciye verilecek özel eğitim desteğinin biçimine (sınıf içi/sınıf dışı destek), uygulanan programın özelliğine ve özel eğitim öğretmenin alacağı rol ve sorumluluklara göre farklılaşmaktadır (Çolak, 2007). Bir başka sınıflama ise doğrudan işbirliğine dayalı hizmet türü olan birlikte öğretim yaklaşımına ait Bradley ve Switlick (1997) ile Bauwne, Hourcade ve Friend (1989) tarafından; 1) Ekip öğretimi, 2) Tamamlayıcı öğretim ve 3) Destekleyici öğretim etkinlikler şeklinde belirtilmiştir (Bradley ve Switlick, 1997; Akt. Çolak, 2007, s.6).

Doğrudan işbirlikli hizmet modelleri; birlikte öğretime dayalı ekip öğretimi, destekleyici öğretim ve tamamlayıcı öğretimden oluşmaktadır (Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989). Tamamlayıcı öğretim modelinde sınıf öğretmeni içerik ve materyallerden, özel eğitim öğretmeni ise öğretimin gerçekleştirildiği sınıftaki her öğrenci için uygun öğrenme stratejilerinin planlara yansıtılmasından ve öğretiminden sorumludur (Rainforth ve England, 1997; Akt. Çolak, 2007). Birlikte öğretimin gerçekleştiği bir diğer uygulama *destekleyici öğrenme etkinlikleridir*. Özel eğitim öğretmeninin, öğretim sürecinde özel gereksinimli öğrencilere destek sunmasını amaçlayan destekleyici öğrenme uygulamaları gereksinimlerin dikkate alındığı bir süreci temel almaktadır. Ekip öğretimi modelinde özel eğitim ve sınıf öğretmeni sınıf dışı ve sınıf içi çalışmalarda rol ve sorumluluk almaktadır. Bu nedenle modelin işbirliğine yatkın ve gönüllü çalışacak öğretmenlerle uygulanması önerilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Vaughn, Schumm, Arguelles, 1997, Akt. Gürgür, 2010). Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması ve bütünlüştürmeye geçiş sürecinde ilk yıllarda üç (Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989; Bradley ve Switlick, 1997), daha sonra beş (Cook ve Friend, 1995) ve günümüzde altı (Friend ve Bursuck, 2009; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010) farklı öğretim modeli ile uygulanan birlikte öğretim yaklaşımı; uygulama öncesi, uygulama sırası ve sonrasında planlı olmayı gerektiren, sistematik bir süreçtir (Cook ve Friend, 2004; Dieker ve Murawski, 2003; Gürgür, 2005).

Birlikte öğretim modeline ait öğretim modellerinin herhangi birinin diğerinden üstün olmadığı, bir veya bir kaç modelin birlikte uygulanabileceği belirtilmektedir (Friend ve Cook, 2004; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004). Bu yaklaşımı temel alan araştırmalarda öğretim modellerinin öğrencilerin yaş, yetersizlik türü, derecesi, performans düzeyi, gereksinimleri ile uygulamaların gerçekleştirileceği ders ve konuların içeriğine, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklere, sınıf mevcuduna, öğretmenlerin mesleki becerilerine göre farklı sıra ile uygulanmasının daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Bursuck, 2009; Zigmund ve Magiera, 2001).

Özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıf içinde bireyselleştirilmiş eğitim programlarına göre eğitim almaları, öğretmenlerin öğretimin sorumluluğunu paylaşmaları ayrıca sınıf dışı hazırlık süreci ile sınıf içi öğretim sürecinde öğretimin etkilerini uzun süreli izlemeleri, birlikte öğretim modellerinin avantajlarıdır (Keefe, Moore ve Duff, 2004).

Ülkemizde işbirliğini temel alarak, kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öğretimsel düzenlemeler yapma becerilerini destekleyici hizmetlerin sağlanması ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Gürgür, 2005; Güzel Özmen, 2008; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Birlikte öğretim yaklaşımının temel alınarak, bu yaklaşıma dayalı uygulamaların sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi ile birlikte öğretim sürecinin aynı anda incelendiği bir çalışma bulunmaktadır (Kayhan, 2016). Kayhan tarafından doktora tez çalışması şeklinde gerçekleştirilen araştırmada, kaynaştırma

sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin belirlenip, öğretimi uygulama sürecinin sorumluluğunun sınıf öğretmeninde olduğu, birlikte öğretim yaklaşımına dayalı bir öğretim yapan bir gözlemci modelinden oluşan müdahale programı geliştirilmiştir. Bu müdahale planının çalışmada yer alan öğretmenlerin öğretimi, planlama, uygulama ve değerlendirmeden oluşan etkili öğretim becerilerinin gelişim düzeyine etkisi incelenmiş, uygulama sırasında ortaya çıkabilecek sorunların çözümlenmesi amaçlanmıştır. Tek denekli deneysel desende gerçekleşen çalışma sonucunda *Birlikte öğretim yaklaşımına ait bir öğretim yapan bir gözlemci öğretmen öğretim modeli'nin*; kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu, Türkçe dersi için planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme becerileri açısından uygulama sürecindeki kazanımlarını, çalışma tamamlandıktan sonraki süreçte de devam ettirdikleri görülmüştür (Kayhan, 2016). Birlikte öğretimin etkili bir biçimde uygulanması için öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyim sahibi olmaları (Friend ve Bursuck, 2009; Harvey, Yssel, Bauserman ve Merbler, 2010, Trent, Driver, Wood, Parrot, Martin, ve Smith, 2003), çalışmalara gönüllü katılmaları, ortak bilgi ve beceri setlerinin varlığından haberdar, mesleki gelişime açık olup, etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Adams, Cessna ve Friend 1993; Friend ve Cook, 2004). Birlikte öğretim modelinde başarıyı etkileyen bir diğer değişken sınıftaki işleyiş sürecidir. Öğrenenlerin destek duydukları gereksinim alanları, hazırbulunuşluk ve akademik beceri düzeyleri de birlikte öğretim sürecini etkileyen önemli bir faktördür (Olson, Chambers ve Hoover, 1997). Bu bakımdan öğretmenlerin, öğretim süreci öncesinde hazırlık çalışmalarında birlikte planlamaya ihtiyaç duyabilecekleri belirtilmektedir (Dieker ve Murawski, 2003). Ders öncesi planlama çalışmalarına, her iki öğretmenin de yeterli kadar zaman ayırması ve gönüllü katılmaları programın etkililiği üzerinde önemli bir değişkendir (Cook ve Firend, 2010).

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

*Birlikte öğretimin temel felsefesi nedir? Bu yaklaşımı kendimiz, sınıfımız ve program açısından neden uygulamak istiyoruz?; Birlikte öğretim yaklaşımını uygulamamızı gerektiren kişisel ve mesleki gereksinimlerimiz nelerdir?; Mesleki bilgi ve becerilerimizi, süreçte nasıl kullanacağız?; Birlikte öğretim uygulamaları için işbirliğine dayalı profesyonel bir iletişimi nasıl kuracağız ve bu süreci nasıl devam ettireceğiz?; Öğrencilerimiz için öğretimin sorumluluğunu nasıl paylaşacağız? Gerekliğinde diğer disiplin alanları ile okul yönetimi, aileler ve meslektaşlarımızdan nasıl destek alacağız? Sürece ait değişkenleri (öğrenci gereksinimleri, fiziksel çevre, ortam düzenlemeleri, program uyarlamaları, sürecin ve programın değerlendirilmesi vb.) birlikte öğretim uygulaması öncesinde ve sonrasında nasıl değerlendireceğiz?.* Bu sorular genel eğitim sınıfına devam eden her öğrencinin, akademik ve sosyal becerilerinin artırılması amacıyla birlikte öğretim modellerinden hangilerinin

tercih edileceğine karar verilmesinde önemli rol oynamaktadır. Hazırlık aşamasında yapılan çalışmalar ayrıca, öğretmenlerin öğretimi düzenleme ve planlama çalışmalarına da temel oluşturmaktadır (Murawski, 2008).

Birlikte öğretim sürecinde dikkate alınması gereken bir diğer boyut ise değerlendirmedir. Sürece dayalı değerlendirme anlayışını benimseyen birlikte öğretim yaklaşımında, süreci sistematik izleme ve gözlem raporları tutma, grafik oluşturma, görüşme verileri, öğretmenlere ve öğrencilere ait sürece dayalı ürünler gibi çoklu veri toplama teknikleri önerilmektedir (Friend ve Cook, 2003; Murawski ve Dieker, 2008; Murawski ve Lochner, 2011). Birlikte öğretim yaklaşımına ait öğretim modelleri uygulanırken öğretmenlerin işbirliği kurabilmeleri mesleki yeterlikleri, sahip oldukları tutumlar ve önceliklere göre farklılık göstermektedir. Bu değişkenler, aynı zamanda sınıflarındaki öğretim süreci için planlama yapmaları ve uygulamalarında da etkili rol oynamaktadır (Gürgür, 2005; Tobin, 2005; Murawski ve Lochner, 2011).

Öğretimin nicelik ve niteliğini planlama, uygulamaları yürütme ve değerlendirmeleri gerçekleştirme sorumluluğu öğretmenlerindir. Bu bakımdan öğretmenlerin birbiri ile işbirliği yapması, kurumun gelişimini hedeflemesi, mesleki bilgi ve becerileri ile yeterlikleri; birlikte öğretim uygulamalarının niteliği bakımından önemlidir. Alan yazında öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri arttıkça çalışmaları ile ilgili kişisel ve mesleki gelişimlerini önemseyip, öğretimsel düzenleme konusunda daha fazla çabaladıkları belirtilmiştir (Gürcan, 2005). Birlikte öğretim yaklaşımı, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmesi için işbirliği ve bilgi, beceri paylaşımına dayalı plan geliştirip, uygulama yapma sürecidir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Bu yönüyle, yaklaşıma ait modellerin öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin gelişimine katkısı olacağı düşünülmektedir (Friend, Reising ve Cook, 1993).

## Sonuç

İşbirliğini temel alan birlikte öğretim yaklaşımı, öğretmenler tarafından eğitim ortamlarında tercih edilmekte ve kullanılmaktadır. Özellikle gereksinimlere yönelik bir anlayış olması dolayısıyla, destek hizmet yaklaşımı olarak hızla kabul görmektedir (Çolak, 2007; Friend ve Bursuck, 2009).

Sonuç olarak birlikte öğretim modelleri, özel gereksinimli öğrenciler ve sınıf öğretmenlerinin yanı sıra normal gelişim gösteren öğrencilere, rehber öğretmenlere, ailelere ve diğer uzmanlara da katkı sağlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin azaltılması, özel gereksinimli öğrenciler ile çalışabilme yeterliklerinin desteklenmesi, iletişim, liderlik ve birlikte sorun çözüme becerilerini geliştirilmesi, öğrencilerle arasındaki iletişimin uzun süreli ve doğrudan olmasını sağlamaya olan katkısı ve son olarak öğretimin sorumluluğunu paylaşımlarına ve farklı uygulama örnekleri ile karşılaşmalarına fırsat vermesi açısından eğitim ortamlarında tercih edilmesi önerilebilir (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Bursuck, 2009; Rice ve Zigmond, 2004; Weiss ve Lloyd, 2002).

Özel gereksinimleri olan ve akranları ile birlikte genel eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler için öğretimsel uyarlamalar yapılması her ne kadar yasalar ve yönetmeliklerle güvence altına alınmış olsa dahi, uygulamaların niteliği öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik uyarlama bilgi ve becerileri ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin özellikleri ve var olan performanslarının belirlenmesi ile bu öğrencilerin gereksinimlerine yönelik etkili Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP) hazırlamaları lisans döneminde aldıkları dersler, meslekte iken katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetleri ve kursların etkililiği ile doğrudan ilişkili görülmektedir. Bu gerekçe ile öğretmenlere meslek öncesi ve mesleğe başladıklarında, bireysel farklılıklara dayalı bir sınıf ortamının özellikleri, sınıf dışı öğrenmenin desteklenmesi, bireyin performansının izlenmesi gibi konularında birlikte öğretim ortamlarında planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme alanlarına yönelik uygulamalı ve iyi örneklerin yer aldığı eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Birlikte Öğretim Modeli'ne (Co teaching) dayalı uygulamaların gerek öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışabilme istek, motivasyon ve kararlılıklarına; gerekse sınıflarındaki öğrencilerin etkinliklere katılımı ve sınıf içi öğretim sürecinden en üst düzeyde yarar sağlamaları anlamında etkili olduğu düşünüldüğünde, modelin öğretmen adaylarına staj dönemlerinde tanıtılmasının zorunlu olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin işbirliğine dayalı çalışabilme becerileri, meslek öncesinde bu tür uygulamaların ne kadar içerisinde yer aldıkları ile ilişkilidir. Diğer yandan ülkemizde özel gereksinimleri olan öğrencilere ve bu öğrencilerin devam ettiği genel eğitim öğretmenlerine sınıf içi destek götürülmesi sürecinde personel eksikliği, okulun fiziki koşulları, normal gelişim gösteren çocuk ailelerinin tutum ve ön yargılarına bağlı yaşanan sorunların çözümüne de katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bakımdan alan yazındaki araştırma bulgularına göre genel eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitime yönelik mesleki bilgi, beceri ve farkındalıkları ile iş motivasyonlarına olumlu katkı sağladığı belirlenen Birlikte Öğretim Modeline dayalı uygulamalar, genel eğitim ortamlarında kapsayıcı eğitime ilişkin sorunların azaltılmasında ve iyileştirilmesinde de etkili olabileceği düşüncesiyle tercih edilebilir. Nitekim, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin rol ve sorumluluk paylaşımının süreç temelli bir model olması nedeniyle Birlikte Öğretim yaklaşımı '*Genel eğitim ortamlarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin eğitim öğretiminden kim sorumlu olacak?*' sorusuna yanıt olabilecek düzeyde uygulamaların gerçekleşmesini sağlayabilir. Buna bağlı olarak Birlikte Öğretim Yaklaşımına ait altı farklı öğretim modelinin de öğretmenlerin modeller hakkındaki bilgi, beceri, çalıştıkları sınıf düzeyi, grubun yapısı, özel gereksinimleri olan ve normal gelişim gösteren öğrenci özelliklerini de göz önüne alarak eğitime tam katılımları noktasında etkili bir model olduğu, Türkiye'deki genel eğitim okullarında da etkili bir biçimde uygulanabileceği düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Adams, L. ve Cessna, K. (1993). Metaphors of the co-taught classroom. *Preventing School Failure*, 37, 28-32.
- Adams, L., Cessna, K. ve Friend, M. (1993). Effectiveness indicators of collaboration in special education/general education co-teaching: Final report. Denver: Colorado Department of Education.
- Akçamete, G. (2009). Özel eğitime başlangıç, A.G. Akçamete (Ed). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (29-74). İkinci baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alptekin, S. (2012). Uygulamadaki ilk günler ve etkili uygulama için hazırlık. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* (sf.36-56 ). Ankara: Pegem Akademi.
- Angelides, P. (2006). Implementing a co-teaching model for improving schools. *Paper represented at 19th International Congress for School Effectiveness and Improvement*, fort Lauderdale, Florida
- Austin, V.L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22 (4), 245 255
- Aydın, H. ve Acat, B. (2014). Etkili öğretmen (İçinde). Acat, B. (Ed). *Etkili öğretim yöntemleri: Araştırma temelli uygulama*, (ss.2-33), (Sekizinci Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Aykut, Ç. (2012). Öğretimde planlama ve uygulama. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* (sf.192-224). Ankara: Pegem Akademi.
- Bauwens, J.ve Hourcade, J.J. (1997). Cooperative teaching: Pictures of possibilities. *Intervention in School and Clinic*, 33 (2), 81-89.
- Billingsley, B.S. ve Mcleskey, J. (2004). Critical issues in special education teacher supply and demand: An overview. *Journal of Special Education*, 3, 2-4.
- Condeman, G. ve Bresnahan, V. (2007). Co-teaching that works, *New Teacher Advocate*, 15(1)12-13.
- Cook, B. (2004). Inclusive teachers attitudes towards their Students with disabilities: A replication and extension. *The Elementary School Journal*, 104(4), 307-320.
- Cook, L. ve Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practice. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1-16.
- Cramer, E., Liston, A., Nevin, A., & Thousand, J. (2010). Co teaching in urban school districts to meet the needs of all teachers and learners: Implications for teacher education reform. *International Journal Of Whole Schooling*, 6 (2),13.03.2012 tarihinde <http://eric.ed.gov/PDFS/EJ912017.pdf> adresinden alınmıştır.

- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıftaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dayı, E. (2012). Uygulamadaki roller, sorumluluklar ve işbirliği. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* (sf.3-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Dieker, L. (2001). What are the characteristics of “effective” middle and high school co-taught teams for students with disabilities, *Preventing School Failure*, 46 (1), 14-23.
- Dieker, L. A ve Murawski, W.W. (2003). Co teaching in the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86 (4), 1-13.
- Dieker, L.A.ve Murawski, W., W. (2011). Inclusion works co-teach fast [http://www.thearcoffexas.org/site/DocServer/Dieker\\_Murawski\\_CoTeach\\_Inclusion](http://www.thearcoffexas.org/site/DocServer/Dieker_Murawski_CoTeach_Inclusion) adresinden elde edildi.
- Englert, C.S. ve Semmel, M.I. (1983). Spontaneous teacher decision making in interactive instructional contexts. *Journal of Educational Research*, 77(2), 111-120.
- Ergenekon, Y. (2004). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleksel sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi*, (Yayınlanmış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Friend, M. (2008). Co teaching A simple solution that isn' t so simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2 (2), 9-19.
- Friend, M. ve Bursuck, W.D.(2002). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Boston, Allyn and Bacon.
- Friend, M. ve Bursuck, W. D. (2009). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (5th ed),( p. 92). Columbus, OH: Merrill.
- Friend, M. ve Chamberlain, D., H. (2011). Is Co-teaching effective? <http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm&CAT=none&CONTENTID=7504> adresinden elde edildi.
- Friend, M. ve Cook, L. (2003). *Interactions: collaboration skills for school professionals*., Allyn & Bacon
- Friend, M. ve Cook, L. (2004). Collaborating with professionals and parents without being overwhelmed: building partnerships and teams. In J. Burnett and C. Peters-Johnson (Eds.), *Thriving as a special educator* (p. 29-39). Arlington, VA: The Council for Exceptional Children.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.

- Friend, M., Reising, M. ve Cook, L. (1993). Co teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(4), 6-10.
- Gately, S. E.ve Gately, F. J. (2001). Understanding co-teaching components: Co teaching rating scales for supervisors, general education teachers and special education teachers. from understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, (33), 40-47.
- Gerber, P.J. ve Popp, P.A. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model. *Remedial and Special Education*, 20(5), 288-296.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. ve Woolfolk-Hoy, A.W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Gündoğdu, K. ve Silman, F.(2007). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etkili öğretim, Zuhaf Cafoğlu editör, *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Birinci Basım, Ankara: Grafiker yayıncılık, 259-291.
- Güntüş, S., Apaydın, C. ve Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkiye'ye uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Gürçan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19-179-193.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. (Yayınlanmış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarının fenomenolojik analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 275-333.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (2001). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 136 (30), 25-30.
- Güzel-Özmen, E. R. (2012). Sınıfta ölçümleme ve değerlendirme uygulamaları. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* (sf.84-126). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel-Özmen, E. R., Karasu, N., Eylem Dayı, E., Aykut, Ç.,Tavil, Y.Z., Alptekin, S., Timuçin, E.U., Şimşek, M.Ö., Armutcu, O. Güler, Ö., ve Sanır, H. (2012). Zihinsel engelliler sınıf öğretmeni yetiştirmede gazi öğretmenlik uygulaması modelinin öğretmen adaylarının öğretim becerilerine etkisinin belirlenmesi, 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trabzon.
- Jang, S. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48(2),177-194

- Jensen, R. A. ve Kiley, T.J. (2000). *Teaching, leading and learning, becoming caring professionals*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Johnson, C. (2012). *How does the coteaching model influence teaching and learning in the secondary classroom*. Published The Degree of Master Thesis of Arts in Education , At Northern Michigan University.
- Kayhan, N. (2016). *Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Keefe, E. B., Moore, V. ve Duff, F. (2004). The four knows of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), 36-42.
- Kevin J. G. ve Lori A. N. (2012). Co-Teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 109-126.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma, *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kış, A. (2007). *Eğitimci çalışma grup modelinin kaynaştırılmış sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (Ed) (2004). *Sınıf yönetimi*, (6. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lewis, R.B. ve Doorlag, H., D. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms* (5.th. ed). New York: Merrill, Prentice Hall.
- Marzano, R. J. ve Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. Educational Leadership, [http://portfolio.project.tcnj.edu/summer2008/Kinney/Articles/gordonThe\\_Key\\_to\\_Classroom\\_Management-3551108108.pdf](http://portfolio.project.tcnj.edu/summer2008/Kinney/Articles/gordonThe_Key_to_Classroom_Management-3551108108.pdf) adresinden elde edildi.
- Mastropieri, M.A., Sweda, J., & Scruggs, T.E. (2000). Teacher use of mnemonic strategy instruction. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 69–74.
- Mastropieri, M. A., McDuffie, K. A. ve Scruggs T. E. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392
- MEB.(2009).Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/> adresinden elde edildi.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/06172441\\_Ygretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf) adresinden elde edildi.
- Murawski, W.W. (2008). Five keys to co teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, 27.
- 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 Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and coteaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure, 53*, 267-77.
- Murawski, W. W. ve Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: what to ask for, look for and listen for. *Intervention in School and Clinic, 46*(3), 174-183.
- Murawski, W. W. ve Swanson, L. (2001). A-meta analysis of co-teaching research: Where are the data?. *Remedial and Special Education, 22* (5), 1-10.
- Olson, M. R., Chambers, L., & Hoover, J. H. (1997). Attitudes and attributes of general education teachers identified as effective inclusionists. *Remedial and Special Education, 18* (1), 28-35.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 189-226.
- Picard, C. (2004). Strategies for effective teaching in the twenty first century: A supplement for special education. Louisiana teacher assistance and assessment program. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497756.pdf> adresinden elde edildi.
- Piştav-Akmeşe, P.(2015). Doğuştan ileri/ çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların dil becerilerine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 16*( 2); 392-407.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016). Opinions of the teachers about the communication modes/approaches used in the education period of the hearing impaired children who are educated at pre-school level, *Ege Journal of Education, 17*(2), 296-332.
- Reinheller, N. (1996). Co-teaching, New variations on a not-so-new practice. *Teacher Education and Special Education, 19*, 34-48.
- Ripley, S. (1997). Collaboration between general and special education teachers, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409317.pdf> adresinden elde edildi.
- Rothstein, P. (1990). *Educational psychology*. Newyork: McGrawHill Company.
- Sherman, C. (2008). Teachers' philosophical views of co-teaching literacy teachers co-teaching literacy, <http://reflectivepractitioner.pbworks.com/f/ShermanCapstone> adresinden elde edildi.
- Slieo, J. M. (2011). Co-teaching getting to know your partner, *Teaching Exceptional Children, 43*(5), 32-38.
- Slieo, J. M. ve van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics. Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children, 42*(3),14-21.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T.(2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. Ankara: Morpa Yayıncılık.

Sucuoğlu, H. (2014). İşbirlikli öğrenme ve işbirliği süreci, Acat, B. (Ed). *Etkili öğretim yöntemleri: Araştırma temelli uygulama*, (ss.352-378), (Sekizinci Basım). Ankara: Nobel Yayınevi

Tobin, R. (2005). Co-teaching in language arts: Supporting students with learning disabilities. *Canadian Journal of Education*, 28, 784-801.

Trent, S.C., Driver, B.L., Wood, M.H., Parrot, P.S., Martin, T.F.ve Smith, W.G. (2003). Creating and sustaining a special education/general education partnership: A story of evolution, change, and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19, 203-219.

Villa, R., Thousand, J. ve Nevin, A. (2008). What is co-teaching? In. *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Zabel, R.H.ve Zabel, M.K. (1996). *Classroom management in context: Orchestrating positive learning environment*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Zigmond, N.ve Magiera, K. (2003). Co-teaching in secondary schools,: Is the instructional experience enhanced for students with disabilities? Paper presented at the annual conference of the Council for Exceptional Children, Seattle, WA.

Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-408.

Weiss, M. P. (2004). Co-Teaching as Science in the Schoolhouse: More Questions than Answers. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 218-223.

Wilson, G.ve Michaels, C. (2006). General and special education students' perceptions of coteaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 205-222.

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.

Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, 64(2), 181 – 196.

Wood, W. (2007). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction* (5th.edition). New Jersey: Prentice Hall.

!!!!!! BAŞLIK !!!!!!!

!!!! YOK !!!!

### **Extended Abstract**

As the professional competence and the skills of the teachers have an effect on the quality of the teaching process and the success of the students, it is accepted as a necessity to support their professional development and teaching skills. Coteaching approach is one of the ways to support classroom teacher in inclusive environments. In the coteaching practices, which are thought to enable the children with special needs to be educated in general education classroom with their peers, the effective teaching skills of the classroom teacher is supported. In this approach, the classroom teacher and the special education teacher plan the teaching practices together: The classroom teacher teaches and both of the teachers perform together in the evaluation stage.

The fact that teachers cooperate with their coworkers and other specialists in order to achieve success is the key to a successful teaching. The main difference of coteaching from other cooperation approaches (collaboration and cooperative teaching) is that the classroom teachers who work in the classrooms in which the inclusive students are educated are supported in planning, application and evaluation stages in order to provide an effective teaching. In this regard, coteaching is a classroom-based practice in which the teachers have the maximum role and responsibilities. When applying this approach which provides direct support and service, the special education teachers plan their role and responsibilities in detail to enable a qualified communication with the students with and without special needs. The obligation to consult and lead the classroom teacher may not always be realized in the approaches based on cooperation. However, in coteaching practices, before the practices, the special education teachers actively participate in the planning and evaluation sessions. They have different roles such as observer and assistant teacher in application process and they prepare detailed lesson plans. In these plans, they state what to do for which activity, suggestions to solve the problems and the activities they will be responsible for the evaluation stage. Thus, the coteaching approach is based on planning the activities for classroom teachers and consulting the teachers for the practices in the teaching process.

The approach based on the mutual benefit principle has been conducted with different teaching models. The application of these models efficiently is based on the teachers' creativity level, voluntary participation, openness to professional development, effective use of the teaching methods and techniques and knowledge in the field. Bauwnes, Hourcade and Friend (1989) classified these models which are effectively used in coteaching practices as

!!!!!!!!!!!!!!!

1) team teaching, 2) supplementary teaching, 3) supportive teaching activities while Cook and Friend (1995) classified them as 1) one teach, one assist, 2) station teaching, 3) parallel teaching, 4) alternative teaching and 5) team teaching. The coteaching practices conducted in the recent years have especially emphasized that the special education teacher has two separate roles as an observer and as the one who provides special education support to the teacher. Researchers who state that the responsibilities of the special education teacher as the in-class observer and as an assistant teacher can differ have classified the coteaching approach as six different teaching models. From this point of view, the coteaching approach can be generally applied as 1) one teach, one observe, 2) one teach, one assist, 3) station teaching, 4) parallel teaching, 5) alternative teaching and 6) team teaching. It has been stated that none of the teaching models of the coteaching model is superior to the others and one or more models can be applied together. It has been highlighted that applying the teaching models in different sequences according to the age, disability type, performance level and needs of the students and content of the class and subjects performed, the teaching methods and techniques applied, classroom size and the professional skills of the teacher is more efficient. In all six different coteaching models, the classroom environment is accepted as the physical environment in which both the students with and without special needs perform their learning process together.

The coteaching practices consist of three main stages: planning the practices, applying the teaching and evaluation. The planning stage means to support the classroom teacher outside the classroom in the special education field. In this stage, the classroom teacher and the special education teacher plan effective teaching arrangements based on the curriculum. The application stage which is conducted by the classroom teacher consists of educational activities related to the teaching model applied. In the evaluation stage both teachers evaluate their own performance in the process as well as the academic and social progress of the students with and without special needs. The main purpose of all teaching models is to include students with special needs in general education environment and directly support them at most. In this sense, it is directly related to inclusive and complementary practices. The coteaching approach which is based on cooperation has been quickly accepted as a supportive approach in the educational environments which apply inclusive practices. While applying the teaching models of coteaching approach, the cooperation of the teachers differs based on their professional competence, attitudes and priorities. These variables also have a determining role in their planning and application efforts regarding the teaching process in their classrooms. Coteaching approach is based on a nondiscriminating viewpoint. This approach, which allows special education teachers to gain experience in general education environments, is also effective in achieving the goals in Individualized Education Programs which are prepared for the students with special needs.

In conclusion, the coteaching models contribute to the students with normal development, counsellors, families and other specialists as well as the students with special needs and the classroom teachers. It helps to reduce the occupational burnout of the classroom teachers by supporting their competence to work with the students with special needs. It improves communication, leadership and problem solving skills, enables a long-lasting and direct communication between the teacher and the students, gives them an opportunity to share the responsibility of teaching and meet different practice examples.