

Kaynaştırma Sınıfında İş birliği ile Öğretim Uygulamalarına Bakışın Fenomenolojik Analizi

Hasan GÜRGÜR, Yıldız UZUNER***

Öz

Başarılı kaynaştırma uygulamaları için özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler ile sınıf öğretmenlerine özel eğitim destek hizmetlerin sağlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamalar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ileriki uygulamaların planlanmasında ve başarısında önemlidir. Eylem araştırması olarak desenlenen bu makalede, iş birliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı kaynaştırma sınıfında hizmet veren özel ve genel eğitim sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri uygulamalara hazırlık aşamasına, planlama toplantılarına ve uygulama süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılanlar, özel eğitime katılanlar, özel eğitim öğretmeni olarak araştırmacı, bir kaynaştırma sınıfı öğretmeni ve bu sınıfın öğrencileridir. Araştırmada sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, uygulamalara hazırlık amacıyla yapılan planlama toplantıları ve araştırmacı tarafından yazılan yansıtılabilir günlük veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Veriler tümevarım analiziyle ve fenomenolojik bakışla analiz edilmiş, elde edilen bulgular alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmeni araştırma sürecine gönüllü katılmış ve yapılan görüşmede sınıf uygulamalarında herhangi bir sorun yaşamadığını dile getirmiştir. Öğretmen birlikte planlama toplantılarını gerçekleştirmenin önemine değinmiş ancak süreçte toplantılara yeterli zaman ayırmamış veya gerçekleştirilecek derslerle ilgili detaylı bilgiler verememiştir. Bu nedenle ders uygulamaları sürecinde özellikle öğretmenlerin rol ve sorumlulukları gibi konularda belirsizlikler yaşanmıştır. Öğretmen, iş birliği ile öğretim yaklaşımının modellerinin hepsinin kaynaştırma sınıflarında uygulanabileceğini dile getirmiş diğer yandan bu tür uygulamaların kendisi için yeni olmadığını, araştırma sürecinin kendisine hiçbir katkı sağlamadığını dile getirmiştir.

Anahtar Kelimeler

Kaynaştırma, Özel Gereksinimli Öğrenciler, Özel Eğitim Destek Hizmetler, İş birliği İle Öğretim, Eylem Araştırması.

* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi A.B.D. Öğretim Üyesi.

** Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi A.B.D. Öğretim Üyesi.

Yrd. Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
İşitme Engellilerin Eğitimi A.B.D., Eskişehir
Elektronik Posta: hasangurgur@anadolu.edu.tr

Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler

Akçamete, G., **Gürgür**, H. & Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 10-25.

Gurgur, H., Akçamete, G., & Vuran, S. (2005). Teachers opinions about implementation of curriculum of elementary schools for children with hearing impaired. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 69-91.

Akcamete, G., Kis, A., & **Gurgur**, H. (2004, Nisan). *Opinions of special education student teachers on providing special education support services to students with special needs out of school settings/environments*. Paper presented at the meeting of the CEC Congress New Orleans, US.

Gurgur, H., Akcamete, G., Uzuner, Y., Kaner, S. & Kış, A. (2008, Şubat). *Analyze the collaborative teaching perspective in a mainstreamed elementary classroom*. Paper presented at the meeting of the 29th Annual Ethnography in Education Research Forum, Philadelphia, PA, US.

Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
İşitme Engellilerin Eğitimi A.B.D., Eskişehir
Elektronik Posta: yuzuner@anadolu.edu.tr

Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler

Çolak, A. & **Uzuner**, Y. (2004). Zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri ve özel eğitim öğretmenleri: Yarı yapılandırılmış görüşme araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 241-270.

Uzuner Y., İçden, G., Girgin, Ü., Beral, A., & Kırcaali-İftar, G. (2005) An examination of impacts of text related questions on story grammar acquisition of three Turkish youths with hearing loss. *International Journal of Special Education*, 20(2), 111-121.

Uzuner, Y., Kırcaali-İftar, G., & Karasu, H. P. (2005). Comparing the Effects of various procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *The Reading Matrix*, 5(2), 15-27.

Uzuner, Y. (2006). The impact of strategies used in the balanced literacy approach on story grammar acquisition of three Turkish youths with hearing loss: An action research study. *Deafness and Education International*, 9(1), 24-44.

Uzuner, Y. (2008). Metacognitive strategies applied during correcting text-related answers of three students with hearing loss. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 47-54.

Aslan, G., Y., Kırcaali İftar, G., & **Uzuner**, Y. (2008, Mayıs). *The implementation and outcomes of an intensive behavioral home intervention program (OCİDEP) for children with ASD*. Paper presented at the meeting of the 2nd International Conference on Special Education, Marmaris, Turkey.

Gürgür, H., **Uzuner**, Y., Akçamete, G. Kaner, S., & Kış, A. (2008, Mayıs). *Examining two co-teaching models: Team teaching and station teaching*. Paper presented at the meeting of the 2nd International Conference on Special Education, Marmaris, Turkey.

Kaya, Z., **Uzuner**, Y., Girgin, C., Girgin, Ü., Erdiken, B., Karasu, G., Tanrıdiler, A., & Cavkaytar, S. (2008, Mayıs). *Page design: Hearing impaired youths' newspaper publication efforts via QUARKXPRESS*. Paper presented at the meeting of the 2nd International Conference on Special Education, Marmaris, Turkey.

Kaynaştırma Sınıfında İş birliği ile Öğretim Uygulamalarına Bakışın Fenomenolojik Analizi

Hasan GÜRGÜR, Yıldız UZUNER

Kaynaştırma uygulamalarının başarısında özel gereksinimli öğrencinin akademik başarı ve sosyal beceri düzeyinin, sınıftaki öğrenci sayısının, sınıf öğretmeninin tutumu ile deneyiminin ve belki de en önemlisinin özel eğitim destek hizmetlerin önemli faktörler olduğu vurgulanmaktadır (Baker & Zigmond, 1995; Gately & Gately, 2001; Salend & Duhaney, 1999). Özel eğitim destek hizmeti sağlamadan gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrenciyi genel eğitim sınıfına sadece yerleştirmek anlamına gelir. Ancak özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere ve/veya sınıf öğretmenlerine destek hizmetleri sağlandığı takdirde kaynaştırmanın tam anlamıyla uygulandığı söylenebilir (Baker & Zigmond, 1995; Friend & Reising, 1993; Walther-Thomas; Korinek; McLaughlin & Williams, 2000).

Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almaları, özellikle 573 sayılı K.H.K.’nin yürürlüğe girdiği 1997 yılından sonra ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye’de kaynaştırma uygulamasının uygun şekilde yürütülebilmesi için var olan yasa ve yönetmeliklere karşın gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde kaynaştırmanın uygulanması ile ilgili çok yönlü sorunların bulunduğu belirtilmektedir (Eripek, 2000; Sucuoğlu, 2004). Bu araştırmalara ilk örnek olarak Batu (1998)’nin gerçekleştirdiği, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıl-

diği bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçladığı araştırması verilebilir. Batu'nun araştırma sonuçları, öğretmenlerin okullarında yürütülmekte olan kaynaştırma uygulamalarından genel olarak hoşnut olduklarını göstermektedir. Diğer yandan öğretmenlerin öğretimi değerlendirme, sınıf geçirme ve mezuniyetlere ilişkin konularda sıkıntı yaşadıklarını dile getirdiklerini vurgulamıştır. Bir diğer örnek ise Diken (1998)'in gerçekleştirdiği, sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılmasını amaçladığı araştırması verilebilir. Diken'in araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin tamamına yakınına destek hizmetlere gereksinim duydukları belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada, öğretmen ve yöneticilerin engelli öğrenci ve kaynaştırma hakkında bilgilerinin sınırlı olduğu, öğretmenlerin kaynaştırma öncesinde hazırlık yapmadıklarını ve en çok öğretim yöntemleri ile ilgili bilgilere gereksinimleri olduğu belirlenmiştir (Kargın, Acarlar & Sucuoğlu, 2005). Kargın ve diğerlerinin araştırma sonuçları, öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgiye gereksinimlerinin olduğunu, % 70'inin hiç destek almadığını, sınıf programını uyarlamadan uyguladıklarını, engelli öğrenciye destek olabilmek için sadece daha çok tekrar yaptıklarını ve ek ev ödevleri verdiklerini ifade ettiklerini göstermektedir. Akdemir-Okta (2008) ise çalışmasında Eskişehir il merkezinde kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engelli ilköğretim öğrencilerine ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, işitme engeli olan öğrencilere okul içinde destek hizmetler sağlanmadığı ve okul dışından sağlanan destek hizmetlerin özel eğitim kurumlarında sağlanan hizmetlerle sınırlı olduğunu göstermektedir. Araştırmada kaynaştırma uygulaması yapan sınıf öğretmenleri işitme engeli olan öğrenciler ve eğitimleri ile ilgili destek hizmetlere gereksinim duyduklarını ancak kendilerine gerekli destek hizmetlerin sağlanmadığını belirtmişlerdir. Türkiye'de gerçekleştirilmiş olan araştırmalarda da görüldüğü gibi kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunların, yeterli özel eğitim destek hizmetlerinin sunulmaması, öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları olarak özetlenebilir. Bu noktada ülkemizdeki en önemli sorunun genel olarak özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere ve genel eğitim sınıf öğretmenlerine özel eğitim destek hizmetlerin sunulmaması olduğu vurgulanmaktadır (Akdemir-Okta, 2008; Kargın et al., 2005). Bu sorun kaynaştırma uygulamalarının

gereksiz, başarısız olarak algılanmasına neden olabilir ve bu tür uygulamaların yaygınlaşmasını engelleyebilir.

Kaynaştırma uygulamaları ortamlarında sunulan özel eğitim destek hizmetleri kaynak oda, özel eğitim danışmanlığı ve iş birliği ile öğretim olarak sınıflandırılmaktadır. Bu hizmetlerden özellikle iş birliği ile öğretim yaklaşımı son yıllarda kaynaştırma ortamlarında yaygınlaşarak uygulandığı ve geleneksel özel eğitim destek hizmeti verme yaklaşımlardan olan kaynak oda hizmetlerine bir alternatif olduğu belirtilmektedir (Dieker & Murawski, 2003; Hourcade & Bauwens, 2001; Murawski, 2005; Santamaria & Thousand, 2004; Walther-Thomas et al., 2000; Zigmond, 2001). İş birliği ile öğretim hem genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencileri hem de genel eğitim öğretmenini destekleme yollarından biridir. İş birliği ile öğretim genel ve özel eğitim öğretmenlerinin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluklarını paylaşarak aynı sınıf ortamında birlikte çalışmalarını anlamına gelmektedir (Friend & Cook, 2003; Friend & Reising, 1993; Murawski, 2005; Villa, Thousand & Nevin, 2004; Walthe-Thomas & Bryant, 1996). Bu süreçte öğretmenlerin, öğretim öncesinde, sırasında ve sonrasında her adımı birlikte karar vererek gerçekleştirmeleri, sorumlulukları paylaşmaları ve bu süreçte etkileşim, iletişim içerisinde birbirlerine güvenmelerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Cook & Friend, 1995; Friend & Cook, 2003; Villa et al., 2004).

İş birliği ile öğretim yaklaşımının uygulanabilecek farklı modelleri bulunmaktadır. Sınıf içinde bu modellerden sadece bir tanesi veya birkaç model bir arada; işlenecek konunun içeriğine, niteliğine ve türüne, öğrencilerin özelliklerine, yaş, performans düzeylerine ve gereksinimlerine, öğretmenlerin tercihlerine ve sınıfın fiziksel koşullarına bağlı olarak bir arada veya belirli bir sırayla uygulanabilir (Cook & Friend, 1995; Villa et al., 2004). İş birliği ile öğretim yaklaşımının modellerinin alanyazında farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Cook ve Friend (1995)'in yaptıkları sınıflandırma genel olarak kabul edilmiştir. Buna göre modeller; (1) öğretim yapan/yardımcı öğretmen, (2) istasyon öğretimi, (3) paralel öğretim, (4) alternatif öğretim ve (5) ekip öğretimi şeklinde sınıflandırılmıştır.

Öğretim yapan/yardımcı öğretmen: Bu modelde, bir öğretmen sınıfta öğretim yapma rolünü üstlenirken diğer öğretmen özel gereksinimli öğrenci ya da öğrencilere yardım etmekte, sınıf içinde dolaşmakta, öğrencileri izlemekte veya değerlendirmektedir (Cook & Friend, 1995; Mastropieri & Scruggs, 2000; Vaughn, Schumm & Arguelles, 1997; Villa et al., 2004).

İstasyon öğretimi: Bu modelde, iki öğretmenin oluşturmuş oldukları farklı öğretim istasyonlarından sorumlu olmaları ve sınıftaki öğrencilerin küçük gruplara ayrılmaları söz konusudur. Öğrenciler sınıf içindeki farklı öğretim istasyonları arasında dönüşümlü olarak hareket ederler (Cook & Friend, 1995; Mastropieri & Scruggs, 2000; Zigmond & Magiera, 2001).

Paralel öğretim: Bu modelde, öğrenciler iki küçük gruba bölünmüşlerdir ve öğretmenler iki gruba, benzer ders içeriğini aynı anda aktarmaktadırlar (Cook & Friend, 1995; Mastropieri & Scruggs, 2000; Villa et al., 2004).

Alternatif öğretim: Bu öğretim modelinde bir öğretmenin tüm sınıfa öğretim yapma sorumluluğu sürerken diğer öğretmenin desteğe gereksinimi olan öğrencileri, sınıfın bir bölümünde dersin içeriği ile ilgili destekleme sorumluluğu vardır (Cook & Friend, 1995; Mastropieri & Scruggs, 2000; Vaughn et al., 1997).

Ekip öğretimi: Ekip öğretimi sürecinde, öğretmenler sınıfta öğretim sorumluluğunu eşit düzeyde paylaşırlar (Bauwens & Hourcade, 1991; Cook & Friend, 1995; Mastropieri & Scruggs, 2000). Sınıfta öğretmenlerden biri konuyu aktarıp açıklamaları yaparken diğer öğretmen sırası geldiğinde konu ile ilgili yorum yapar ya da öğrencilerin sorularını cevaplar (Bauwens & Hourcade, 1991; Cook & Friend, 1995; Villa et al., 2004; Zigmond & Magiera, 2001).

Alanyazın incelendiğinde iş birliği ile öğretim yaklaşımının uygulanması ile ilgili birçok araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu ve bu araştırmaların bazılarında öğretmenlerin sürece ilişkin görüşleri ve bakış açılarının belirlenmiş olduğu görülmektedir. Salend ve Johansen (1997) araştırmalarında, iş birliği ile öğretim yaklaşımı için iş birliği kuran öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri ile ilgili yaşantılar kazandıklarını belirttiklerini ortaya koymuşlardır. Çalışmada yer alan öğretmenler, iş birliği çalışmalarına başlamadan önce beraberlik, öğretim alanları, rol tanımları, felsefi farklılıklar ve dilin kullanımı gibi konular hakkında tartıştıklarını belirtmişlerdir. Wood (1998), iş birliği ile öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin rollerini betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, iş birliği ile öğretimin ilk adımlarında öğretmenlerin rollerini belirlemede ve rollerine ilişkin görevlerini yerine getirmekte zorluklar yaşadıkları ortaya konmuştur. Wood'un araştırma sonuçları, öğretmenlerin uygulamalarda deneyimleri arttıkça rolle-

rini daha açık belirleyip görevlerini yerine getirdiklerini ifade ettiklerini göstermektedir. Indrisano ve Birmingham (1999) öğretmenlerin, iş birliği ile öğretim yaklaşımının öğrencilere olan yararlarını; daha çok zaman ayırma ve ilgilenme fırsatı vermesi, etiketlenmenin azalması, öğrencilerin gereksinimlerine uygun öğretim sunulması ve etkili öğretim stratejileri kullanarak tüm öğrencilere öğrenme fırsatı sağlaması şeklinde ifade etmişlerdir. Antia (1999) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları, özel eğitim öğretmenlerinin daha çok uyarılma ve öğretmene planlamada yardım ettiklerini, özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim programı ve genel eğitim sınıfında öğretim teknikleri hakkında ek bilgilere gereksinimleri olduğunu göstermektedir. Antia, genel eğitim öğretmenlerinin işitme engellilere uygun uyarlamaların gerçekleştirilebileceğine inanmadıklarını ve bu işi özel eğitim öğretmenlerine bıraktıklarını, öğretmenlerin uygulamalarıyla ilgili tartışma ve planlama için zaman sınırlılıklarının olduğunu ifade etmiştir. Rice ve Zigmond (2000), çoğu katılımcının başarı için iş birliği ile öğretim öğretmenleri arasında profesyonel ve bireysel uyumun önemli bir nokta olduğunu ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğretmenler, iş birliği ile öğretim yaklaşımının başarılı bir şekilde uygulanması ile tüm öğrencilerin akademik ve sosyal kazançlar elde edeceklerini eklemiştir. Austin (2001) ise öğretmenlerin iş birliğiyle öğretim ile konunun daha iyi öğretildiğini ve öğrenciler arasında daha çok etkileşim fırsatları sağladığını ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Austin'in araştırma sonuçları, öğretmenlerin çoğu iş birliği ile öğretim yaklaşımının kendi mesleki gelişimlerine hizmet etmeyeceğini düşündüklerini göstermektedir. Buckley (2004)'in araştırma sonuçları, genel eğitim öğretmenlerinin kendilerini tüm öğrencilere uygun eğitim verdiklerini düşündüklerini göstermektedir. Diğer yandan, özel eğitim öğretmenlerinin ise özel gereksinimli öğrencileri destekleme rolünü alma eğilimlerinin olduğu ortaya konmuştur. Buckley, özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumlarının düşük düzeyde olduğunu ve kendilerini sınıf dışından biri olarak gördüklerini ifade etmiştir. Öğretmenler, iş birliği ile öğretim sürecinde yaşanan en önemli sorunun ise zaman yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi alanyazında gerçekleştirilen ve öğretmen görüşlerine odaklanan araştırmalarda öğretmenlerin, iş birliği ile öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenler arasındaki bireysel uyumun önemli olduğu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine hizmet edeceği ortaya konmuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim programı hakkında ek bilgilere ve planlama için daha fazla zamana gereksinimlerinin olduğu belirlenmiştir.

Türkiye açısından bakıldığında, iş birliği ile öğretim yaklaşımına odaklanan ve makalenin birinci yazarının doktora çalışması olan sadece bir araştırmaya rastlanmıştır (Gürgür, 2008). Ek olarak diğer özel eğitim destek hizmetlerinden örnekler vardır. Kırcaali-İftar ve Uysal (1999)'ün sınıflarında zihin yetersizliğine sahip öğrenci bulunan ilköğretim öğretmenlerine sağlanan özel eğitim danışmanlığının, ilk okuma-yazma üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları, özel eğitim danışmanlığı uygulanan sınıftaki zihin özürlü çocukların ilk okuma-yazma öğretimi çalışmalarından yararlandıklarını göstermektedir. Akçamete, Gürgür ve Kış (2004) "Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV)"nın desteği ile uygulanmış olan akademik ve sosyal destek hizmetlerinin özel gereksinimli öğrencilere olan etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal becerileri açısından TEGV'de sunulan destek hizmetlerin etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Sucuoğlu (2005) ise bir ilköğretim okulunda "Kaynaştırma Programı" geliştirerek öğretmen ve öğrencilere destek hizmetler sunmayı amaçlamıştır. Sucuoğlu'nun çalışma sonuçları, öğretmenlerin öğrencileri belirleme ve değerlendirme alanında gelişmelerin olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak ülkemiz koşullarına uygun özel eğitim destek hizmet yaklaşımlarının planlanması ve uygulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü destek hizmet ve diğer altyapı donanımları sağlanmadığında özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri uygulamalarına kaynaştırma demek olası görülmemektedir. Dolayısıyla var olan uygulamaların başarısından da söz etmek mümkün değildir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığının 2007-2008 yılında Türkiye genelinde 81 ilde, toplam 36156 İlköğretim okulunda, 67756 özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma uygulamasına yerleştirilmiş olduğu (Ministry of National Education, 2008) göz önünde bulundurulduğunda kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği genel eğitim sınıflarında uygulanabilecek özel eğitim destek hizmetlere odaklanan araştırmaların yapılması gerektiği açıktır. Kaynaştırma ortamlarında uygulanması son yıllarda yaygınlaşan iş birliği ile öğretim yaklaşımı ülkemizde uygulanabilecek destek hizmetlerden biridir. Alanyazında gerçekleştirilen uygulamalarda bu yaklaşımı uygulayacak veya uygulayan öğretmenlerin süreçte yaşadıklarının belirlenmesinin önemi sık sık vurgulanmaktadır (Murawski, 2005; Villa et al., 2004). Özellikle iki öğ-

retmenin birlikte planlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluklarını paylaşmaları, aynı sınıf ortamında çalışmalarını anlamına gelen bu yaklaşımın başarısında birçok faktörün etkili olduğu özellikle öğretmenlerin en önemli paydaşlar olduğu açıktır. Dolayısıyla nitelikli uygulamalar için öğretmenlerin eğitim felsefeleri, bakış açıları, sorumluluk duyguları, kişisel uyum özellikleri önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında, kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin süreç ile ilgili görüşlerinin ileri uygulamalar ve araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu makalenin amacı, iş birliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı kaynaştırma sınıfında hizmet veren özel eğitim öğretmeni ve genel eğitim sınıf öğretmeninin gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin uygulamaya hazırlık aşamasındaki görüşleri nelerdi?
- 2) Öğretmenlerin planlama toplantıları hakkındaki görüşleri nelerdi?
- 3) Öğretmenlerin gerçekleştirilen uygulamalar ile ilgili görüşleri nelerdi?

Yöntem

İş birliği ile öğretim yaklaşımını ilk kez uygularken sürecin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda sistematik bir bakış açısı ve işlevsel bilgi ele etmek amacıyla bu araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Böylece kaynaştırma uygulamalarını yürüten öğretmenlerin bir iş birliği ile öğretim yaklaşımı uygulamalarının nasıl planlandığı, uygulandığı, uygulamalarda neler yaşanabileceği konusunda daha gerçekçi ve sınıflarına kolayca transfer edebilecekleri bilgileri edinebilecekleri söylenebilir (Johnson, 2002; Mills, 2003).

Araştırmanın Gerçekleştirildiği Yer

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul Ankara ilinde düşük sosyoekonomik düzeyde bir bölgede bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okuldur. Okulun seçimi için öncelikle MEB Rehberlik Araştırma Merkezi yetkilileri ile görüşülmüş ve belirlenen kaynaştırma sınıflarının olduğu okulların yöneticileri ile iletişim kurulmuştur. Bu süreçte birinci yazarın deneyimleri doğrultusunda özellikle işitme engelli bir öğrencinin yerleştirildiği kaynaştırma sınıflarına odaklanılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda araştırmanın gerçekleştirildiği okulun yöneticisi ve kaynaştırma sınıfı öğretmeni çalışmaya katılmayı kabul et-

mişlerdir. Okul genelinde kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sadece bir sınıf bulunmaktadır. Okul binası iki kattan oluşmakta, her katta altı-şar sınıf yer almaktadır. Binanın alt katında sınıflar; üst katında ise sınıflarla birlikte, müdür odası, müdür yardımcısı odası, öğretmenler odası ve rehberlik odası yer almaktadır. Okulda sabahçı-öğleci uygulaması olduğundan her sınıf düzeyinde iki şube yer almaktadır. Araştırmacının gerçekleştirildiği sınıf birinci katta yer almakta ve okul binasının kuzey cephesindedir. Araştırma, öğleci ilköğretim ikinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmaya katılanlar; genel eğitim sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni olarak araştırmacı, sınıf, odak/kaynaştırma öğrencileri ve geçerlilik/güvenirlilik komitesi üyeleridir. Katılımcıların gizliliklerinin korunması için isimleri değiştirilmiştir.

Sınıf öğretmeni Gül Hanım: Sınıf öğretmeni, öğretmen okulundan mezundur ve 18 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Daha önce bir Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Araştırma Merkezinin düzenlediği ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik “özel eğitim” konulu hizmet içi eğitim kursuna katılmıştır. Bu kursun dışında daha önce kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bir deneyimi olmamıştır. Sınıf öğretmeni araştırma sürecinde tüm sınıftan sorumludur.

Araştırmacı-Özel Eğitim Öğretmeni: Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programından mezun olmuştur. İşitme engellilerin eğitimi alanında 10 yıllık deneyime sahiptir. Araştırmacı daha önce kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma güçlüklerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada, bir yıl süreyle bir sivil toplum örgütünde kaynaştırma öğrencilerine destek hizmetler sağlanması ve dört yıl süreyle “Kaynaştırma Modeli Geliştirme” amaçlı iki farklı projede araştırmacı olarak görev almıştır. Araştırmacının bu araştırmadaki rolü, tüm sınıftan ve veri toplama ve toplanan verilerin analizinde öğretmene rehberlik yapmaktır. Ayrıca araştırmacı, bu araştırmada özel eğitim öğretmeni rolünü almıştır.

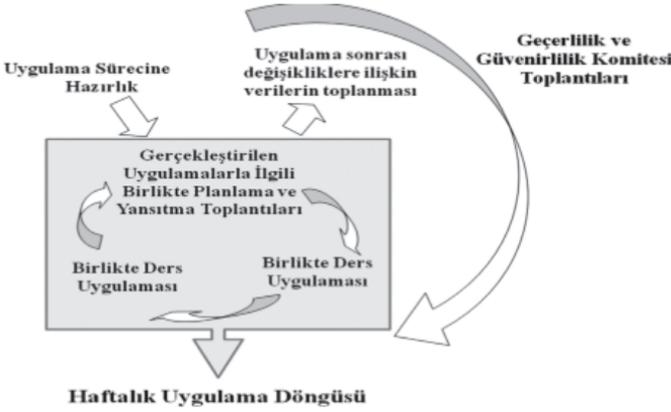
Sınıf Öğrencileri: Araştırmaya bir ilköğretim okulunun öğleci ikinci sınıf öğrencileri katılmışlardır. Bu sınıfta 22’si kız, 13’ü erkek öğrenci olmak üzere 35 öğrenci bulunmaktadır. Bu sınıfın öğrencileri birinci sınıfta bir araya gelmişlerdir ve öğretmen ile iki yıldır birlikte dirler.

Odak Öğrenciler: Ayla; Ankara doğumlu ve 9 yaşındadır. İştme engeli ve serebral palsy tanısı bulunmaktadır. Burak; Ankara doğumlu ve 9 yaşındadır. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni, Burak'ın davranış problemleri ve akademik başarı düzeyinin düşük olması nedeniyle araştırmaya dâhil edilmesine karar vermişlerdir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik Komitesi: Komite dört öğretim elemanından oluşturulmuştur. Üyelerin komiteye seçimlerinde özellikle özel eğitim alanında çalışıyor olmaları dikkate alınmıştır. Ayrıca komite üyelerinden birisi nitel ve eylem araştırmaları alanlarında deneyimli, bir diğeri de kaynaştırma eğitimi konusunda yüksek lisans yapmıştır. Komite üyelerinin araştırma sürecindeki rolleri, veri toplama sürecini izlemek ve öneriler sağlayarak rehberlik etmektir.

Araştırma Döngüsü

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen adımlar Şekil 1'de somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Süreçte yer alan adımlar döngü şeklindedir ve adımlarda gerektiğinde geri dönülmesi veya tekrarlanması söz konusudur (Johnson, 2002; Mills, 2003; Uzuner, 2007).



Şekil 1. Araştırma Süreci

İlk basamakta araştırmaya ve öğretim uygulamalarına hazırlık amacıyla veriler toplanmıştır. İkinci basamak uygulama sürecidir. Bu süreçte birlikte planlanan dersler haftada iki gün uygulanmış ve iki öğretmen gerçekleştirdikleri uygulamalarını gözden geçirmek ve değerlendirmek amacıyla her hafta yansıtma toplantıları yapmışlardır. Uygulama süre-

cinde geçerlilik ve güvenilirlik komitesi ile ortalama her üç haftada bir toplantılar gerçekleştirilmiştir. Son adımda ise tüm sürecin değerlendirilmesi söz konusudur.

Uygulama sürecine hazırlık aşamasında öğretmen ile gerçekleştirilen iki planlama toplantısında genel olarak; öğretmenin sınıf içi uygulamaları paylaşılmış ve uygulamaların salı ve perşembe günleri birer saat olarak yapılması planlanmıştır. Planlama toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda haftalık uygulama döngüsü oluşturulmuştur. Şekil 1’de ayrıca haftalık uygulama döngüsü görülmektedir.

Haftalık uygulama döngüsü derslerin iş birliği ile planlanmasıyla başlamış, planlanmış olan derslerin uygulanması ve bu derslerle ilgili yansıtma toplantılarının gerçekleştirilmesi ile sona ermiştir. Gerçekleştirilen yansıtma toplantılarının hemen arkasından paylaşılan konular ışığında sonraki haftanın planlanması gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci toplam 12 hafta sürmüştür ve iş birliği ile öğretim modellerinin uygulandığı toplam 25 iş birliği ile öğretim dersi gerçekleştirilmiştir. Süreçte uygulanan derslerde kullanılan iş birliği ile öğretim modelleri ve ders içerikleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.

Araştırma Sürecinde Gerçekleştirilen Derslerde Kullanılan İş Birliği İle Öğretim Yaklaşımı Modelleri ve Ders İçerikleri

| Ders | Tarih | Kullanılan İş birliği ile Öğretim Modeli | Ders Adı ve İçeriği | Süre |
|------|------------|--|---------------------------------------|---------------------|
| 1. | 10.02.2004 | Öğretim yapan/ yardımcı öğretmen | Türkçe/Özel İsimler | 32dak. |
| 2. | 12.02.2004 | Öğretim yapan/ yardımcı öğretmen | Türkçe/İş ve Eylem Bildiren Kelimeler | 35dak. |
| 3. | 17.02.2004 | Öğretim yapan/ yardımcı öğretmen | Türkçe/Film İzleme (Pinokyo) | 40dak. |
| 4. | 19.02.2004 | Öğretim yapan/ yardımcı öğretmen | Türkçe/Metin Okuma (Turgut’a Mektup) | 32dak. |
| 5. | 24.02.2004 | Alternatif öğretim | Hayat Bilgisi/Telefon ile Konuşma | 34dak. 15sn. |
| 6. | 26.02.2004 | Alternatif öğretim | Hayat Bilgisi/İletişim | 32dak. 04sn. |
| 7. | 02.03.2004 | Alternatif öğretim | Hayat Bilgisi/İletişim Araçları | 36dak. |
| 8. | 04.03.2004 | Ekip öğretimi | Hayat Bilgisi/İletişim (Genel Tekrar) | 42dak 43sn. |



| | | | | |
|-----|------------|---|--|-------------------------|
| 9. | 09.03.2004 | Öğretim yapan/ yardımcı öğretmen | Hayat Bilgisi/İlkbahar | 30dak. |
| 10. | 11.03.2004 | Ekip öğretimi | Türkçe/Sesli ve Sessiz Okuma | 32dak. |
| 11. | 16.03.2004 | İstasyon öğretimi | Hayat Bilgisi/Işık ve Gölge | 33dak. 19sn. |
| 12. | 19.03.2004 | Öğretim yapan/ yardımcı öğretmen | Türkçe/Fıkra Okuma (Kavuk) | 28dak. |
| 13. | 23.03.2004 | Öğretim yapan/ yardımcı öğretmen | Türkçe/İş ve Eylem Bildiren Kelimeler | 38dak. 59sn |
| 14. | 25.03.2004 | Ekip öğretimi | Hayat Bilgisi/Görüyorum ve Duyuyorum | 42dak. 56sn |
| 15. | 25.03.2004 | Alternatif öğretim | Türkçe/Dil Bilgisi Çalışmaları | 31dak. 28sn |
| 16. | 30.03.2004 | Öğretim yapan/ yardımcı öğretmen | Türkçe/Metin Okuma (Orman) | 25dak. 32sn. |
| 17. | 01.04.2004 | Öğretim yapan/ yardımcı öğretmen | Hayat Bilgisi/Hayvanların Yararları | 22dak. 21sn. |
| 18. | 06.04.2004 | Öğretim yapan/ yardımcı öğretmen | Türkçe/Özel İsimler | 33dak. |
| 19. | 08.04.2004 | Öğretim yapan/ yardımcı öğretmen | Türkçe/Noktalama İşaretleri | 34dak. |
| 20. | 13.04.2004 | Öğretim yapan/ yardımcı öğretmen | Türkçe/Bitkilerin Yararları | 36dak. |
| 21. | 15.04.2004 | Öğretim yapan/ yardımcı öğretmen | Türkçe/Tekil ve Çoğul Adlar | 32dak. |
| 22. | 27.04.2004 | Ekip Öğretimi | Türkçe/23 Nisan U.E.Ç.B. Şiiri | 22dak. 28sn. |
| 23. | 29.04.2004 | Ekip Öğretimi | Hayat Bilgisi/23 Nisan U.E.Ç.B. (Genel Tekrar) | 52dak. 07sn. |
| 24. | 04.05.2004 | Alternatif Öğretim | Türkçe/Sınav | 34dak. 05sn. |
| 25. | 06.05.2004 | Alternatif Öğretim | Türkçe/Sözlük Çalışması | 38dak. 20sn. |

Tablo 1’de görüldüğü gibi iş birliği ile öğretim yaklaşımını uygulama sürecinde, sınıf öğretmeni ile planlanan 13 derste öğretim yapan/yardımcı öğretmen modeli, 6 derste alternatif öğretim modeli, 5 derste ekip öğretimi modeli ve 1 derste de istasyon öğretimi modelleri kullanılmıştır. Süreçte sadece paralel öğretim modeli ders içeriklerinin, sınıf mevcudu ve sınıfın fiziksel koşullarının uygun olmaması nedeniyle uygulanamamıştır.

Veri Toplama Teknikleri

Makalenin amacı doğrultusunda kullanılan veri toplama teknikleri; araştırma süreci öncesi ve sonrası gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve uygulamalara hazırlık amacıyla gerçekleştirilen iki planlama toplantısına ait ses kayıtları ile yansıtılmalı araştırmacı günlüğüdür (Johnson, 2002; Uzuner, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2005). Tablo 2’de hangi veri toplama tekniğinden yararlanılarak hangi araştırma sorusunun cevaplandırıldığına ilişkin matris görülmektedir.

Tablo 2.

Araştırma Soruları İle Veri Toplama Matrisi

| | İlk yarı- yapılandırılmış görüşme | Son yarı- yapılandırılmış görüşme | I. ve II. Planlama toplantıları | Yansıtılmalı Araştırmacı günüğü |
|--|---|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Öğretmenlerin uygulamaya hazırlık aşamasındaki görüşleri nelerdi? | ✓ | | ✓ | ✓ |
| 2. Öğretmenlerin planlama toplantıları hakkındaki görüşleri nelerdi? | | ✓ | | ✓ |
| 3. Öğretmenlerin gerçekleştirilen uygulamalar ile ilgili görüşleri nelerdi? | | ✓ | | ✓ |

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, uygulama süreci öncesinde sınıf öğretmenin kaynaklaştırmayla ve araştırma sonunda uygulanan iş birliği ile öğretim yaklaşımı ile ilgili görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlk görüşmede, öğretmenin sınıf içi uygulamaları, sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrencileri, kendi uygulamaları sırasında yaşadığı problemleri, araştırmadan beklentileri ve araştırmaya ilişkin önerileri hakkındaki görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Uygulama süreci sonunda sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmede ise, gerçekleştirilen uygulama sürecine, sürecin başarısına ve yaşanan sorunlara, beklentilerin karşılanıp karşılanmamasına ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Görüşme sorularının uygunluğuna ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik komitesinin onayı alınmıştır (Görüşme soruları için bk. Ek-1).

Sınıf öğretmeni ile yapılan ilk yarı-yapılandırılmış görüşmeden sonra uygulamalara hazırlık, araştırma sürecine başlamadan özel eğitim ve sı-

nif öğretmeninin, birbirlerini tanımaları, süreci planlamaları, süreçteki rol ve sorumluluklarını belirlemek amacıyla arka arkaya I. ve II. planlama toplantıları gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler ve toplantılar okul yöneticisinin tahsis ettiği sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiş ve bu süreçte veriler sınıf öğretmeninden izin alınarak dijital ses kaydı yapılmıştır. Makalenin birinci yazarı, süreçteki yaşantılarını, gerçekleştirilen uygulamalar hakkındaki düşüncelerini ve yansıtma kayıtlarını kayıt etmek amacıyla günlükler tutmuştur. Süreçte toplanan verilere ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.
Veri Türleri

| Sıra | Tarih | Veri Türü | Kayıt Süresi |
|------|------------|----------------------------------|---------------------|
| 1 | 10.12.2003 | İlk yarı yapılandırılmış görüşme | 55dak. |
| 2 | 21.01.2004 | I. planlama toplantısı | 43dak. 41sn. |
| 3 | 22.01.2004 | II. planlama toplantısı | 40dak. 20sn. |
| 4 | 01.06.2004 | Son yarı yapılandırılmış görüşme | 60dak. 31sn. |

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen ile görüşmelerden toplam 115 dakika 31 saniye ses kaydı, planlama toplantılarından ise 84 dakika 01 saniye ses kaydı elde edilmiştir. Araştırma süreci boyunca araştırmacı tarafından yazılan yansıtma günlük ise toplam 199 sayfadan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için makalenin birinci yazarı tarafında öğretmen ile gerçekleştirilen, ilk ve son yarı yapılandırılmış görüşmeler, I. ve II. planlama toplantılarına ait ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Bu dökümlerden öğretmen ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden 98 sayfalık ve planlama toplantılara ait ses kayıtlarından toplam 30 sayfalık döküm elde edilmiştir. Ses kayıtlarının dökümlerinin doğruluğu ve geçerliliğini yazarlar gerçekleştirmişlerdir. Buna göre, yazarlar rastgele seçtikleri birer tane dijital ses kayıt dosyasının yer aldığı CD'yi alarak dinlemiş ve dökümlerin doğru yapıp yapılmadığını kontrol etmişlerdir. Böylece veriler analize hazırlanmıştır.

Verilerin analizi öğretmenlerin görüşleriyle ilgili farkındalığı arttırmak ve derinlemesine bakışı sağlamak amacıyla fenomenolojik bakış açısıyla

tümevarım analizi gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2004; Kuş, 2003; Larkin, Watts & Clifton, 2006). Schutz (1964), sosyal eylemin, sosyal bilimci tarafından kendi yorumları aracılığı ile açıklaması gerektiğini ifade etmiştir (Akt. Kuş, 2003). Bu görüşten yola çıkarak fenomenolojinin, günlük yaşamdaki olayları, koşulları, deneyimleri derinlemesine açıklama yollarından birisi olduğu belirtilmektedir (Kuş, 2003). Fenomenolojinin, doğrudan yaşananları betimlemeye dayanan bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Larkin, Watts & Clifton, 2006). Dolayısıyla araştırmada ortaya çıkan olaylar bir bütün olarak diğer bir deyişle bir olgu olarak ele alınmış ve olayların algılanabilen yönleri anlamına gelen fenomenler (www.tdk.gov.tr) incelenerek analiz edilmiştir. Böylece, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri uygulamalar sürecindeki olaylara, yaşantılarına ilişkin görüşlere derinlemesine odaklanılması amaçlanmıştır.

Yazarlar tüm dökümleri birbirinden bağımsız okumuşlar ve yine birbirlerinden bağımsız olarak tema ve alt temaları oluşturmuşlardır. Yazarlar daha sonra bir araya gelmişler ve birbirlerinden bağımsız olarak oluşturdukları temalar ve alt temaları uzlaşma sağlayıncaya kadar karşılaştırarak bulguları ortaya koymuşlardır. Bu süreçte araştırmacı günlüğü de yazarlar tarafından baştan sona kadar okunmuş, tema ve alt temalar temel alınarak alıntılar yapılmış ve bulgular ortaya konmuştur. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4.

Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

| |
|---|
| 1. Uygulama Sürecine Hazırlık Aşamasına İlişkin Görüşler |
| 1.1. Gönüllü katılıma ilişkin görüşler |
| 1.2. Sınıf öğretmeninin uygulamalarına ilişkin görüşler |
| 1.3. Gerçekleştirilecek çalışmadan beklentilere ilişkin görüşler |
| 1.4. Sınıf öğretmeninin uygulama süreci ile ilgili bilgilendirilmesine ilişkin görüşler |
| 1. Birlikte Planlama Toplantılarına İlişkin Görüşler |
| 1.1. Derslerin planlaması sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler |
| 2. Uygulama Sürecine İlişkin Görüşler |
| 1.1. Öğretmenlerin uygulama sürecinde sınıf içi sorumluluklarına ilişkin görüşler |
| 1.2. Uygulama sürecinde kullanılan iş birliği ile öğretim modellerine ilişkin görüşler |

| |
|---|
| 1.3. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşler |
| 1.4. Yansıtma toplantılarına ilişkin görüşler |
| 1.5. Sınıf öğretmenin beklenenin karşılanıp karşılanmadığına ilişkin görüşler |
| 1.6. Uygulama sürecinin öğretmenlere katkılarına ilişkin görüşler |
| 1.7. Okuldaki diğer öğretmenlerin çalışmaya bakış açılarına ilişkin görüşleri |

Tablo 4'te görüldüğü gibi, verilerin analizi sonucunda üç ana tema ortaya çıkmıştır. Birinci ana tema olan uygulama sürecine hazırlık aşamasına ilişkin görüşler başlığı altında; gönüllü katılıma, sınıf öğretmenin uygulamalarına, gerçekleştirilecek çalışmadan beklentilere ve sınıf öğretmenin uygulama süreci ile ilgili bilgilendirilmesine ilişkin görüşler şeklinde alt temaların oluşmuştur. İkinci ana temanın altında ise derslerin planlaması sürecinde yaşanan sorunlarına ilişkin görüşler başlıklı bir alt tema oluşmuştur. Üçüncü ana tema olan uygulama sürecine ilişkin görüşler başlığı altında ise; öğretmenlerin uygulama sürecinde sınıf içi sorumluluklarına, süreçte kullanılan iş birliği ile öğretim modellerine, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine, yansıtma toplantılarına, sınıf öğretmenin beklenenin karşılanıp karşılanmadığına, uygulama sürecinin öğretmene katkılarına ve okuldaki diğer öğretmenlerin çalışmaya ilişkin bakış açılarına ilişkin görüşler şeklinde alt temalar ortaya çıkmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Aşağıda verilerin analizi sonucunda elde edilen temaların ve alt temalara göre; uygulama sürecine hazırlık aşaması, birlikte planlama toplantıları ve uygulama sürecine ilişkin görüşler ana başlıkları altında sıralanmış ve ilgili alanyazınla tartışılmıştır.

Uygulamaya Hazırlık Aşamasına İlişkin Görüşler

Makalenin bu kısmında araştırmanın gerçekleştirildiği yerin belirlenmesi, öğretmen ile gerçekleştirilen ilk görüşme, planlama toplantılarına ve araştırmacının günlüküne ilişkin bulgular aktarılmıştır.

Gönüllü Katılıma İlişkin Görüşler: Özel eğitim öğretmeni öncelikle alanyazın ve araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmanın gerçekleştirileceği okula/sınıfa ilişkin kriterler belirlemiştir. Buna göre özel eğitim öğretmenin deneyimleri ışığında sınıfta işitme engelli bir ço-

cuk olması, okul yöneticisinin çalışmayı desteklemesi ve sınıf öğretmenin gönüllü olması kriterlerine uygun bir kurum aranmıştır. Bu aşamada öğretmenin gönüllü olması özellikle dikkate alınmıştır çünkü alanyazında iş birliği ile öğretim yaklaşımını uygulayacak olan öğretmenlerin gönüllü katılımlarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Austin, 2001; Buckley, 2004; Thompson, 2001; Trent, 1998).

Özel eğitim öğretmeni bu kriterlere uygun bir okul ve öğretmen belirlediğinde görüşünü; "... kriterlere uygun bir okul buldum, en başta sınıf öğretmeni gerçekleştirdiğim ön görüşmede gönüllü olduğunu ifade etti." (*Araştırma günlüğü*, 01.12.2003, sayfa 1) şeklinde belirtmiştir.

Sınıf Öğretmeninin Uygulamalarına İlişkin Görüşler: Öğretmenin araştırmaya gönüllü katılımından sonra gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede, öğretmenin sınıftaki uygulamaları (kaynaştırma) hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğretmen kendi uygulamalarıyla ilgili; "Genel olarak çocuklarımla iyi gittiğini düşünüyorum, çocuklarıma öğretim açısından bir eksiklik yaşamıyorum, öğretebiliyorum." demiştir (*Ses kaydı*, 10.12.2003). Benzer şekilde Buckley (2004) gerçekleştirdiği araştırmasında, genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında kendilerini tüm öğrencilere uygun eğitim verdiklerini düşündüklerini belirttiklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenin uygulamaları hakkındaki bu görüşü ile ilgili olarak özel eğitim öğretmeni de; "... tez uygulama süreci için öğretmenin uygun olduğunu, işimin kolay olacağını düşünüyorum, çok ılımlı, öğrenmeye istekli ve iş birliğine hazır bence." (*Araştırma günlüğü*, 10.12.2003, sayfa 9) şeklinde kendi düşüncesini belirtmiştir.

Gerçekleştirilecek Çalışmadan Beklentilere İlişkin Görüşler: Bu görüşme sürecinde sınıf öğretmenine gerçekleştirilecek çalışmadan beklentileri sorulmuştur. Öğretmen çalışmadan beklentisini; "Ayla'nın konuşmasından anlamıyorum", "... siz şimdi bir sürpriz oldunuz, sizden de fazla bir beklentim yok... ben anlatacağım siz de Ayla'nın seviyesine ineceksiniz diye düşünüyorum." şeklinde ifade etmiştir (*Ses kaydı*, 10.12.2003). Alanyazında genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma sınıfında özel gereksinimleri olan öğrencilerden birincil sorumlu olarak özel eğitim öğretmenlerini gördüklerini ve bu öğrencilerle ilgilenme işinin özel eğitim öğretmenlerinin sorumluluğu olduğunu düşündükleri ortaya konmuştur (Antia, 1999; Bessette, 1999; Buckley, 2004; Rice & Zigmund, 2000; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Trent, 1998).

Öğretmenin bu görüşü ile ilgili olarak özel eğitim öğretmeni ise; “Öğretmenin uygulamadan beklentisi sadece bu kadar galiba, kendisi süreçte daha çok bilgilendiğinde düşünceleri büyük bir ihtimalle değişecektir.” (*Araştırma günlüğü*, 10.12.2003, sayfa 9) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmenin beklentisinin bu kadar düşük düzeyde olmasının sebebinin iş birliği ile öğretim yaklaşımı hakkındaki yetersiz bilgi düzeyi olduğu düşünülerek beklenti düzeyini arttırmak amacıyla öğretmene “İş birliği ile Öğretim Yaklaşımı” hakkında bir bilgilendirme kitapçığı verilmiştir. Ayrıca, daha sonra uygulamalar öncesinde iki kez arka arkaya uygulamaları planlamaya yönelik toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu noktada alanyazında da belirtildiği gibi (Murawski & Dieker, 2008; Salend & Johansen, 1997), öğretmenlerin uygulamalardan önce beklentilerini ve kuvvetli yönlerini paylaşmalarının önemli olduğu ve böylece uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek çatışmalardan ve iletişimi olumsuz etkileyecek durumlardan uzak durulması sağlanabilir düşüncesinden hareket edilmiştir.

Sınıf Öğretmeninin Uygulama Süreci ile İlgili Bilgilendirilmesine İlişkin Görüşler: Özel eğitim öğretmenin planlama toplantılarının birincisinde öğretmene sorduğu ilk soru; “Hocam, size verdiğim kitapçığı okuyabildiniz mi?” (*Ses kaydı*, 10.12.2003) olmuştur. Öğretmenin bu soruya cevabı ise: “Hangi kitapçık? ... okumamışım herhâlde” şeklindedir. Alanyazında, iş birliği ile öğretim yaklaşımının uygulayacak öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları gerektiği ve bunun genel olarak eksik kaldığı vurgulanmaktadır (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi, & McDuffie 2005; Walther-Thomas, 1997). Öğretmene böyle bir eğitim verilmemiştir. Diğer yandan sadece kitapçığın verilmesinin etkili olabileceği düşünülmüş ancak uygulama öncesi öğretmene ön bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Hem araştırmanın deseni hem de uygulanan iş birliği ile öğretim yaklaşımının mesleki gelişimi sağladığı sürecin işbaşında hizmet içi eğitim olarak adlandırılabilceği alanyazında vurgulanmıştır (Johnson, 2002; Walther-Thomas, 1997). Araştırma süreci bir bütün olarak ele alındığında bu sürecin mesleki gelişimi sağlayıp sağlamadığı, uygulamalara ilişkin bulgular başlığı altında tekrar ele alınmıştır. Bu noktada hizmet içi eğitim, mesleki gelişim kavramlarına da açıklama getirebilecek en önemli sorunun “Öğretmen, çalışmaya katılmaya gönüllü olmasına ve istekli görünmesine rağmen uygulanacak yaklaşıma hazırlık amacıyla önemli olan bu kitapçığı neden okumamıştır?” olması gerektiği düşünülmektedir. Bu sorunun bir tek cevabı

yoktur ancak Cüceloğlu (2008)'nin ortaya koyduğu niyet-bilgi-beceri-eylem ve sonuç adımlarından oluşan yaşam döngüsü kavramı ile bu soruya bir cevap verilebilir. Buna göre; evet öğretmen böyle bir çalışmaya katılmaya gönüllü olmuştur, yani öğretmene sorulmuş ve çalışmaya gönüllü olarak katılacağını belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenin bu niyetine uygun olarak toplantıya gelmeden önce, toplantının esas gündemini oluşturacak bilgileri içeren kitapçığı okuması beklenmiştir. Ancak öğretmen kitapçığı okumamıştır. Bu durumda niyet ile bilginin birbiriyle ilişkisini açıklayan iki kavramdan söz etmek gerekmektedir (Cüceloğlu, 2008). Bir diğer deyişle öğretmenin niyeti ile bu niyetini gerçekleştirme için gerekli olacak bilgiye ulaşma çabası arasında bir uyumsuzluk ortaya çıkmıştır. Cüceloğlu, kişinin niyeti gerçekten özünde oluşmuşsa kişinin niyetini güçlü kılacak olan bilgiye doğal olarak yöneleceğini, arayarak bulacağını ve kullanmak isteyeceğini vurgulamıştır. Bu açıklamalardan yola çıkarak acaba öğretmenin gerçek niyeti iş birliği ile öğretim yaklaşımının uygulama sürecine katılarak hem kaynaştırma öğrencilerinin, sınıftaki diğer öğrencilerin ve kendisinin bundan yararlanarak eğitimin niteliğini arttırmaya katkıda bulunmak mıdır, yoksa sadece destekliyor gibi görünmek midir? Öğretmenin kitapçığı okumamış olması Cüceloğlu'na göre “mış gibi” öğretmenlik yapmak açıklaması ile örtüşmektedir. Elbetteki sadece bir tek olaydan yola çıkarak böyle bir genelleme yapmak yanlıştır ancak “mış gibi öğretmenlik” yapmanın ipuçları, bulgular ve tartışma bölümünün ileri kısımlarında açık olarak görülecektir. Şunu da vurgulamak gerekmektedir; niyet mış gibi olunca yaşamın tüm döngüsü mış gibi olmaktadır (Cüceloğlu, 2008). Tabi ki öğretmene haksızlık yapılmamalı ve ek olarak niyetin saflığından da bahsetmek gerekmektedir. Yani öğretmen aslında sınıfında bu çalışmayı uygulamaya gönüllü olması, destekleyeceğini belirtmesi niyetinin saf, iyi olduğunu göstermektedir. Cüceloğlu, niyetin saflığının önemli bir ön koşul olduğunu ama yaşam döngüsünün mış gibi olmaktan kurtarmak için yeterli olmadığını belirtmiştir. Önemli olanın yaşam döngüsünün diğer adımlarını mış gibi atmamak olduğunu vurgulamıştır. Cüceloğlu, eğer birey niyetinin saflığından eminse ve niyetin hedefini samimi olarak istiyorsa zamanla mış gibi bilgi, beceri ve eylemden kurtularak mutlaka gerçek bilgi, beceri ve eyleme ulaşacağını belirtmiştir. Öğretmen daha araştırma sürecinin başlangıcında niyete ulaşmak, gerekli olan bilgiyi edinmek için herhangi bir çaba göstermemiştir.

Cüceloğlu'nun ortaya koyduğu bir diğer önemli kavram, anlam ver-

me sistemidir. Olay ve olayın anlamının çok farklı şeyler olduğu bilinmektedir. Bireylerin olayı anlamaları baktıkları zemine göre değişkenlik göstermektedir. Dolayısıyla özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmenin baktıkları zeminlerin, yaşadıkları/çalıştıkları kültürün farklı oluşu da önemli bir faktördür. Bulgular tartışılırken sorgulanabilir ama özel eğitim öğretmenin daha geliştirici bir ortamdan, diğer bir deyişle kendisini geliştirmek durumunda olduğu bir ortamdan geliyor olması ancak öğretmenin bu konuda herhangi bir zorunluluğu olmadığı MEB ortamında çalışıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. MEB okullarında her şeyin görüldüğü gibi olmadığı altta yatan bir sistemin olduğu ve ancak bu görünmeyen sistemi öğrendikleri zaman insanların davranışlarının nedenlerinin anlaşılabilceği belirtilmektedir (Cüceloğlu, 2008; Eren, 2005; Güler, 2004).

Birlikte Planlama Toplantılarına İlişkin Görüşler

Alanyazında iş birliği ile öğretim yaklaşımı uygulamalarında başarı için planlama toplantılarının önemli olduğu belirtilmektedir (Murawski, 2005; Walther-Thomas & Bryant, 1996). Öğretmen de buna paralel olarak gerçekleştirilen görüşmede planlama ile ilgili olarak; “Elbetteki, iki tane öğretmen giriyorsa, planlı gitmesi lazım. Plansız girilen bir sınıfta başarı sağlanacağını zannetmiyorum. Herkes yapacağını bilmeli ki o sınıfa girip anlatabilsin.” (*Ses kaydı*, 10.12.2003) demiştir.

Sınıf öğretmenin çabalarıyla planlama toplantılarının gerçekleştirilmesi uygulama sürecinde çok yönlü faydalar sağlanmıştır. Bunlar; derslerin içeriklerinde, hedeflerinde, kullanılacak ders araç gereçlerine, uygulanacak iş birliği ile öğretim modeline ve derslerin nasıl değerlendirileceğine ayrıntılı olarak karar verilebilmiş olmasıdır. Alanyazın incelendiğinde, iş birliği ile öğretim yaklaşımı ile ilgili yürütülen çalışmalarında, iş birliği ile öğretim yaklaşımının başarısı için planlama toplantılarının önemli olduğu ve böylece öğretmenlerin gerçekleştirecekleri derslerdeki rol ve sorumlulukları daha net belirleyebilecekleri vurgulanmıştır (Dieker, 2001; Keefe & Moore, 2004; Walther-Thomas, 1997; Welch, 2000; Wood, 1998).

Derslerin Planlaması Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler: Derslerin planlanması süreçlerindeki olumlu durumların aksine bazı sorunlar yaşanmıştır. Öncelikle öğretmen planlama toplantılarına çoğunlukla yeterli zaman ayıramamıştır. Öğretmenin planlama toplantılarına yeterli zaman ayıramamış olması ile ilgili olarak; “... toplan-

tı için 12.30'u uygun görmüştük ama öğretmen geç geldi, diğer tenefüste hemen planlar üzerine konuştuk, planlamada çok ayrıntıya inemedik.” şeklinde özel eğitim öğretmeni görüşünü belirtmiştir. Alanyazında öğretmenlerin planlama toplantılarına haftada en az 30 dakika ayrımları gerektiği önemle belirtilmektedir (Dieker, 2001; Welch, 2000; Walther-Thomas, 1997). Oysa uygulama sürecinde araştırmacının tüm gayretlerine rağmen toplantıların ortalama sadece 8 dakika sürmesi düşündürücüdür.

Öğretmen planlama toplantılarına yeterince zaman ayıramamasının nedenlerini: “... sadece ben sizin için gelince çocuklarım var, onları evden erken çıkarmak zorunda kalıyorum.” (*Ses kaydı*, 01.08.2004) diyerek belirtmiş ve tam tersine yeterli zamanı ayırdığını; “Yeter ki dedim her şey yolunda gitsin... Ben kendim özveride bulunmuş oldum.”, “Çalışmaya olumlu bakmak önemli ama ben hiçbir zaman bunları sorun olarak görmedim, erken geldim, işte size zaman ayırdım.” (*Ses kaydı*, 01.08.2004) şeklinde açıklamıştır. Öğretmenin bu sözleri kendisinin “özveri” tanımıyla, özel eğitim öğretmenin ve alanyazındaki özveri tanımlarının uygunluk göstermediği açıktır. Özel eğitim öğretmeni, alanyazında (www.tdk.gov.tr) paralel olarak özveriyi fedakârlıkla eş anlamı olarak tanımlamaktadır. Buna göre özveri, bir amaç uğruna veya gerçekleştirilmesi istenen herhangi bir şey için kendi çıkarlarından vazgeçme, fedakârlık yapmadır. Öğretmenin hem özveride bulunmuş olduğundan bahsetmiş olması ancak süreçte toplantılara araştırma sürecinde özel eğitim öğretmenin tüm uyarılarına rağmen büyük oranda geç gelmiş olması bir çelişkidir. Bu çelişkinin özveri tanımının öğretmenin anlam verme sistemi ve özel eğitim öğretmenin anlam verme sistemi açısından da açıklanabilir (Cüceloğlu, 2008). İki öğretmenin özveriyi farklı şekilde görmelerinin temel nedeni daha önce de açıklanan ikisinin de anlam verme sisteminin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenin niyetinden ve bu niyetini gerçekleştirmede kullanabileceği bilgiye ulaşma çabasının olmamasından yola çıkarak mış gibi öğretmenlik nitelmesi daha önce yapılmıştı. İşte öğretmenin özveri de bulunuyormuş gibi yapması mış gibi davranmaya bir diğer ipucu olabilir. Öğretmen niyetini özümsemiş olsaydı, toplantılara daha fazla zaman ayırır veya zaman ayıramamasının nedenini dış etkenlerde aramazdı. Ek olarak öğretmen her şeyin yolunda gitmesini istediğini de belirterek sorumluluğu da üzerinden atmış olmaktadır (Cüceloğlu, 2008; Erdem, 2007; Eren, 2005; Güler, 2004). Diğer yandan, iş birliği ile öğretim yaklaşım-

mını uygulayan öğretmenlerin planlama toplantılarına zaman ayırma ile ilgili olarak alanyazında belirtilen toplantıların süresi ve bu toplantıların başarı için ne kadar önemli bir faktör olduğu göz önünde bulundurulduğunda planlama toplantılarına zaman ayırmanın iş birliği ile öğretim yaklaşımının uygulanmasında yaşanan en önemli sorun olduğu belirtilmektedir (Dieker, 2001; Keefe & Moore, 2004; Walther-Thomas, 1997; Welch, 2000). Tüm süreç boyunca özel eğitim öğretmenin bu toplantıların süresinin uzatılması için uğraşırken öğretmenin davranışlarının çok az değişmesi onun bu durumu bir sorun olarak görmemesi ile açıklanabilir.

Öğretmenin öğretim sürecini planlamada hazır günlük planlardan da yararlanması bazı sorunlara yol açmıştır. Öğretmenin hazır planları kullanması ile ilgili olarak özel eğitim öğretmeni görüşlerini; “Öğretmen toplantı sonunda planlarını almaya gitti ama daha sonra gelip yeni planlarının olmadığını söyledi. Ünite ile ilgili yeni günlük planlarının olmadığını ancak fark etti.” (*Araştırma günlüğü*, 05.03.2004, sayfa 81) ve “Öğretmen hazır olarak elde ettiği günlük planlara o kadar bağımlı ki. Planlar gelmediğinde karar alamıyoruz. Bu duruma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kesinlikle müdahale edilmesi gerekiyor.” (*Araştırma günlüğü*, 30.03.2004, sayfa 108) şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin hazır günlük plan kullanması ve bunları edinmedeki sorunları nedeniyle özel eğitim öğretmene planlama toplantılarında net bilgi verememiştir. Planlama toplantılarındaki süre sorunu ile birlikte öğretmenin hazır planlardan yararlanması özel eğitim öğretmenin zaman zaman çıkmaza sokmuştur. Özel eğitim öğretmenin bu konu hakkındaki görüşleri; “Öğretmen; “Ali Bey, haftaya çizgi film seyrettireceğim birinci ders ama eğer seyrettiremezsem akşam evde izlemelerini söyleyeceğim ve sınıfta anlattıracağım” dedi. “Hocam hangi film olacak?” diye sordum, “Belli değil.” dedi.” (*Araştırma günlüğü*, 13.02.2004, sayfa 62) ve tüm bunlar örneğin şu sorulara yanıt vermede sıkıntılar yaratmıştır; “Bu hafta aklımdaki sorular: “Salı ve perşembe günü ders içerikleri neler?”, “Hangi birlikte öğretim modelleri kullanılacak?” “Ne tür materyaller kullanılacak”, “Derslerde kullanılacak öğretim yöntemleri nelerdir?” (*Araştırma günlüğü*, 05.03.2004, sayfa 82) şeklindedir.

Öğretmenin hazır günlük plan kullanması ve bunları edinmedeki sorunları nedeniyle birlikte planlama toplantılarında alınan kararların son anda değiştirilmesine neden olmuştur. Ayrıca, öğretmenin sunduğu hazır günlük plan ile sınıfta uyguladıkları arasında farklar olmuştur. Bu-

nun nedeninin yine yetersiz düzeyde yapılan planlamalar olduğu söylenebilir. “Öğretmen çarşamba günü, perşembe günü yapılacak dersin içeriğini değiştirdiğini, birlikte öğretim planını da buna göre değiştirmemi söyledi.” (*Araştırma günlüğü*, 10.02.2004, sayfa 56), “Ders sırasında öğretmen planlananın dışında da eylem bildiren kelimeler üzerinde durdu.” (*Araştırma günlüğü*, 23.03.2004, sayfa 101) ve “Öğretmenin ders içeriği planlara uyumlu değil, tahtaya yazdığı cümlelerin planlardaki ile ilgisi yoktu.” (*Araştırma günlüğü*, 23.03.2004, sayfa 101) ifadesinde bulunmuştur.

Öğretmen ise hazır planlardan yararlanması ile ilgili herhangi bir sorun dile getirmemiştir. Tam tersine öğretmen hazır planları savunarak uygulamalarının olumlu yönünü gösterir şekilde görüşlerini; “... dört, beş gün önceden benden plan istiyorsunuz, o da kolay bir şey değil, bu gün akşam eve giderseniz ertesi günü yazarsınız... Teknolojiden yararlandığımız için, eğer bu teknoloji olmasaydı, onları size veremeyecektim.” (*Ses kaydı*, 01.08.2004) şeklinde dile getirmiştir. Araştırma sürecinin sonunda öğretmenin ifade ettiği bu görüşünü ve bu süreçte özel eğitim öğretmenin yaşadığı sıkıntıların nedenini destekleyecek şekilde Murawski ve Dieker (2008), iş birliği ile öğretim öğretmenlerinin her birinin diğerine planlar ve öğretim için bağımlı olmaktan şikâyetçi olduklarını rapor etmişlerdir.

Uygulama sürecinde sınıf öğretmeni zaman zaman daha önce birlikte karar verilerek planlanan derslerin içeriklerinde değişiklikler yapmış ya da karar verilen rol ve sorumlukların tam tersine davranışlarda bulunmuş olduğu görülmektedir. Bu durum, iş birliği sürecinde çok önemli olan öğretmenler arası iletişimde sorunlar yaşandığını göstermektedir. İletişim yetersizliği ya da kopukluğunun iş birliği sürecinde yaşanan pek çok sorunun ana kaynağı olabileceği vurgulanmaktadır (Cook & Friend, 1995).

Planlama toplantılarını genel olarak yine Cüceloğlu (2008)'nin belirttiği yaşam döngüsü açısından yorumlamak yerinde olacaktır. Burada öğretmen planlamanın gerekliliğine inanıyor ve bunu ifade ediyor olmasına rağmen niyetin mış gibi olduğu ve niyet ile bilgi-beceri-eylem-sonuç döngüsünün uyumsuzluğu net olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen planlamanın önemini bilmektedir, becerisi de olduğu söylenebilir ancak eyleme geçirmemektedir. Sonuçta yaşam döngüsü mış gibi olduğu ortadadır. Öğretmen, öğretim planının gerektiğine inandığını ifade ediyor ama günlük plan yapmıyor hatta teknolojiden yararlandığını söyle-

yerek yaptığını savunuyor. Bu noktada öğretmenin neden niyetininmiş gibi olduğu, bu konuda istekli görünmesine rağmen neden eylemleriyle bunu göstermediğini sorgulamak da önemli görünmektedir. Bunun cevabı belki de Cüceloğlu (2008)'nin belirttiği gibi öğretmenin niyeti tam olarak özümsememiş olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Niyetinmiş gibi olup olmadığının bir göstergesi de önemsemek/saygı duymak kavramları ile açıklanabilir. Sınıf öğretmenin özel eğitim öğretmenini önemsemeyip diğer bir deyişle saygı duyup plandaki değişiklikleri belirtmemiş olduğu düşünülebilir. Bu durumu açıklamak amacıyla korku kültürü kavramı altında yatan otorite kavramına değinmek gerekmektedir (Cüceloğlu, 2008; Erdem, 2007; Eren, 2005; Güler, 2004). Korku kültürünün hâkim olduğu toplumsal yaşamda güçlü olan bireylerin kontrolü kayıp etmemek amacıyla, insanların gelişmeye eğilimli yapılarını bastırmak için kalıplı yaklaşımdan bahsedilmektedir (Cüceloğlu, 2008, Erdem, 2007; Güler, 2004). Cüceloğlu, böyle bir ortamda otoritenin önemini vurgulamıştır. Dolayısıyla sınıf öğretmeni özel eğitim öğretmenini otorite ya da güçlü kişi olarak görmediğinden sınıfta uygulamak üzere plan yapma zorunluluğu hissetmemiş hatta yaptığı değişiklikleri bile önemseyip bildirmemiştir. Korku kültürü içerisindeki otorite, gücünü göstermek için dogmatik bir sistem hâlini alır. Böylece, sistem kendine ters düşecek olanlara gelişme fırsatı vermek istemez. Hiçbir dogmatik sistem bu tür insanlara hoş bakmamıştır (Cüceloğlu, 2008; Güler, 2004). Ek olarak Cüceloğlu, korku kültüründe yüz değerlerin, görünüşe önem verdiklerini vurgulamaktadır. Dolayısıyla elinde plan adı altında bir belge bulunmaktadır ve bunun bulunuş amacı gerekliliğinden değil, otorite tarafından böyle istenmesindedir. Öğretmen planın çocuklara uygun olup olmadığı ve dersin içeriği hakkında hiçbir sorgulama yapmadan sınıfta öğretimine devam etmiştir. Çünkü korku kültüründe korkuya dayalı tutumun kurallara uyumu da güçleştirdiği belirtilmektedir (Güler, 2004). Ortaya çıkan bu durum damiş gibi öğretmenlik yapmaya verilebilecek bir diğer önemli kanıttır.

Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Görüşler

Araştırmacıya göre, uygulama sürecine ilişkin olumlu yönler süreçte sınıf öğretmenin; sınıf içi uygulamalarında odak öğrenciler dâhil tüm öğrencilerin ders sürecine etkin katılımını sağladığı, daha somut ve etkili dönütler verdiği şeklindedir (*Araştırma günlüğü*, 18.05.2004, sayfa 156). Araştırma sürecinde öğrencilerin başarılarında artış gözlenmiştir.

Sürecin bu olumlu yönleri ile ilgili olarak alanyazında iş birliği ile öğretim sürecinde sınıf içinde etkili bir öğretim sunulduğunda öğrencilerin akademik başarı ve sosyal beceriler açısından kazançlar elde ettikleri ortaya konmuştur (Austin, 2001; Indrisano & Bimiham, 1999; Rice & Zigmond, 2000).

Öğretmenlerin Uygulama Sürecinde Sınıf İçi Sorumluluklarına

İlişkin Görüşler: Uygulama sürecindeki bu olumlu yönlerin aksine sorunların yaşandığı durumlar da olmuştur. Buna göre öncelikle uygulama sürecinde öğretmenin sınıfın kontrolünü elinden bırakmak istemiş olması, diğer bir deyişle güçlü birey olma özelliğini kaybetmemek istemiş olması önemli bir bulgudur. Korku kültüründe güçlü ve güçsüz bireylerden söz edilmektedir. Güçlü bireylerin, güçlerini kayıp edecekleri korkusuyla yeniliklere açık olmadıkları daha çok gelişmeye yönelik durumlarda engeller yarattıklarını böylece kontrolü ellerinde tutma eğiliminde olduklarını vurgulamaktadır (Cüceloğlu, 2008; Erdem, 2007; Eren, 2005; Güler, 2004). Özel eğitim öğretmeni bu durumla ilgili görüşlerini; "... önemli gördüğüm bir sorun öğretmenin ders boyunca bir türlü kendisini geri çekememesidir." (*Araştırma günlüğü*, 06.04.2004, sayfa 115) ve "Öğretmen bu ders yine müdahalelerine devam etti..." (*Araştırma günlüğü*, 08.04.2004, sayfa 117) şeklinde ifade etmiştir.

Bu konuda sınıf öğretmeni hiçbir ifadede bulunmamıştır. Alanyazında gerçekleştirilen çalışmaların bir bölümünde, sınıf öğretmenlerinin sınıfta birincil sorumlulukları her zaman elde tutma eğiliminde oldukları ortaya konmuştur (Austin, 2001; Jimenez-Sanchez & Antia, 1999; Lockledge & Wright, 1993; Rice & Zigmond, 2000; Magiera, Smith, Zigmond & Gebauer, 2005; Mastropieri et al., 2005; Norris, 1997; Weiss & Lloyd, 2002). Bu durumun ise özel eğitim öğretmenin sınıfta ziyaretçi olarak görülmesine ve genel eğitim öğretmenlerinin çoğunlukla tüm konularla ve içerikle ilgili deneyimli öğretmen olarak dikkate alınmasına neden olduğu vurgulanmaktadır (Bauwens & Hourcade, 1995). Di-eker (2001)'in çalışmasında, etkili iş birliği için öğretmenlerin birbirlerine güvenmelerinin önemli olduğu ve genel eğitim öğretmenlerinin zaman zaman özel eğitim öğretmenlerine sınıfta öğretim sunmaları gibi konularda güvenmedikleri belirtilmektedir. Diğer bir araştırmada ise iş birliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıflarda güven sorunu nedeniyle, özel eğitim öğretmenlerinin öğretim ile ilgili sorumluluklarının oldukça sınırlı kaldığı bulunmuştur (Rice & Zigmond, 2000). Trump ve Hange (1996) araştırmalarında, iş birliği ile öğretim yaklaşımında öğ-

retmenlerin karşılaştıkları en önemli sorunların iletişim kurma ve rollerin karışması olduğunu belirtmişlerdir. Keefe ve Moore (2004), iki öğretmenin de rol ve sorumlukları ile ilgili daha açık iletişim kurmaları gerektiğini ortaya koymuşlardır. Özel eğitim öğretmenin tüm çabalarına rağmen uzatılamayan planlama toplantılarının süresi diğer sorunların kaynağı olduğu gibi etkili iletişim kurmak için de büyük engel teşkil etmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasının sebebi ayrıca yine sınıf öğretmenin özel eğitim öğretmenin önemsememesi şeklinde de açıklanabilir.

Uygulama Sürecinde Kullanılan İş birliği ile Öğretim Modellerine İlişkin Görüşler: Öğretmen iş birliği ile öğretim yaklaşımının modellerine ilişkin şu görüşleri dile getirmiştir: “Yani şu etkiliydi diyemem çünkü kimisinde avantaj var kimisinde dezavantaj... o anki derse göre, programa göre, o yüzden, en etkilisi şuydu, en etkisizi buydu denemez...” (*Ses kaydı*, 01.08.2004) ifadesinde bulunmuştur. Ayrıca: “... çünkü o gün çocukların, dersin durumuna göre hepsi de uygulanabilir şeyler.” (*Ses kaydı*, 01.08.2004) demiştir.

Ek olarak bir öğretim yapan/bir yardımcı öğretmen modeline ilişkin olarak özel eğitim öğretmenin görüşleri olmuştur. “... Bu modelde öğretmen lider öğretmen ama benim yardımcı öğretmen olarak yapabileceğim hiçbir şey yok. Çünkü öğretmen anlatıyor ben de öğrenciler gibi dinlemek zorunda kalıyorum.” (*Araştırma günlüğü*, 10.02.2004, sayfa 56) ve “Yardımcı öğretmenlikte en büyük problem, öğrencilere destek olurken bazen yüksek sesle konuşmak zorunda kalmam, bu durumda bazen ders akışını bozabiliyorum.” (*Araştırma günlüğü*, 19.02.2004, sayfa 67) şeklinde belirtmiştir. İş birliği ile öğretim yaklaşımını yeni uygulayan öğretmenlerin çoğunlukla “bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen” modelini kullandıklarını ifade edilmektedir (Weiss & Lloyd, 2002). Ancak, bu modelin tercih edilmesinin bir nedeni de yetersiz planlama toplantıları nedeniyle özel eğitim öğretmenin çıkış yolu olarak bulunduğu bir çözümdür. Diğer yandan bu çalışmada özel eğitim öğretmenin başvurduğu bir çözüm yolunun sonucunda kendisini yardımcı öğretmen olarak hissetmesi söz konusu olmuştur. Bu görüşü destekler şekilde Dettmer, Thurston ve Dyck, (2005) iş birliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfta yetersiz planlamanın özel eğitim öğretmenin genel eğitim öğretmenin yardımcısı olmasına neden olabileceğini ortaya koymuşlardır. Ancak bu süreçte özel eğitim öğretmenin görüşünü destekler şekilde Keefe ve Moore (2004), özel eğitim öğretmenlerinin, eğitim programı hakkında bilgilerinin yetersiz olması ne-

deniyle kendilerini sınıfta ikinci rolde hissetmiş olduklarını bulmuşlardır. Genel eğitim öğretmenlerinin de bu durumu doğruladıklarını ortaya koymuşlardır. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin sıklıkla ev ödevlerini kayıt eden, tahtaya yazı yazan ya da kısa sözlü sınavlar gerçekleştiren öğretmen olarak görüldükleri belirtilmiştir (Mastropieri et al., 2005). Tabiki bu durum yine korku kültüründe güçlü birey, otorite olma durumuyla da açıklanabilir (Cüceloğlu, 2008; Erdem, 2007; Eren, 2005; Güler, 2004). Otorite olan kişi, güçsüz kişinin kendisini gereksiz birisi olarak görmesine neden olmaya çalışır. Bunu bireyi önemsemeyerek, saygı duymayarak, yaptığı işi görmezden gelerek gerçekleştirir. Öğretmen alternatif öğretim modeli ile ilgili olumsuz görüşler belirtmiştir. Buna göre; "... Sizin sınıfta, köşede olmanız ona ben pek taraftar olmadım zaten... ayrılarak görmek değil de yapabilen insanların içinde yapabilmeleri daha hoştu yani. O türlü, biz sakatız veya özürlüyüz, biz burdayız ama siz ordasınız gibi oluyordu." (*Ses kaydı*, 01.08.2004) ve "... onun için ben söyledim zaten, yılın başında taraftar olmadığımı ama deneyelim dedik, denedik gördük ..." (*Ses kaydı*, 01.08.2004) şeklinde dile getirmiştir. Özel eğitim öğretmeninin bu model için görüşü ise; "Daha önce benim fazla aldırmadığım, öğretmenin dersteki yüksek sesi ve sınıftaki gürültüden rahatsız oldum, ayrıca etraftaki çocukların yaptıklarını izlemeye çalışmaları hem benim hem de Burak ile Ayla'nın dikkatlerini dağıttı." (*Araştırma günlüğü*, 02.03.2004, sayfa 77) şeklinde olmuştur. Alternatif öğretim modeli ile bireysel gereksinimlerin karşılanması, yüz yüze etkileşim sağlanması, öğrencinin performans düzeyinin etkili olarak belirlenmesi gibi kaynaştırma sınıfında büyük avantajlar sağlanması (Villa et al., 2004) ile birlikte sınıf içinde uygularken etiketlenmeye neden olmaması için dikkatli planlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu noktada alternatif eğitimin sadece özel gereksinimleri olan öğrencilerle değil sınıfta farklı gereksinimleri olabilecek diğer öğrencilerle de planlanarak uygulanması gerektiği belirtilmektedir (Friend & Cook, 2004). Araştırma sürecinde bu durum dikkate alınmış ve inanırlık komitesinin de onayı ile sınıftaki farklı alanlarda gereksinimleri olan öğrencilerle birlikte de alternatif öğretim planlanarak uygulanmıştır. Ancak buna rağmen öğretmenin bu konudaki olumsuz bakış açısı devam etmiş, alternatif öğretimin uygulanması için gerekli koşulları sağlamamaya çalışmıştır. Sınıf öğretmeni özellikle diğer öğrencilerle yaptığı çalışmalarda ses seviyesine dikkat etmemiştir. Bunun sebeplerinden birisinin öğretmenin sınıfta kontrolünün dışında bir uygu-

lama yapmayı veya otoritesini kayıp etmeyi istememiş olması ile açıklanabilir. Diğer yandan alanyazında alternatif öğretimin daha çok birbiriyle iyi çalışan ve birbirlerine alışmış öğretmenlerin uygulamalarının uygun olacağı belirtilmektedir (Villa et al., 2004). Dolayısıyla alternatif öğretim modelinin uygulanması sırasında yaşanan olumsuzlukların diğer bir sebebi de öğretmenlerin henüz birbiriyle uyumlu çalışmamalarından ya da farklı anlam verme sistemleri olduğundan kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmen görüşmede ekip öğretimi ile ilgili olarak; “Benim konuyu anlatıp arkasından sizin de ipucu göstermeniz, onlar fena değildi” (*Ses kaydı*, 01.08.2004) ifadesinde bulunmuştur. Ek olarak ise: “Elbetteki yani böyle bir uygulama, materyal çoğaltılması, sınıfta ikinci bir öğretmenin, değişik bir anlatım, iyi bir yöntem ...” (*Ses kaydı*, 01.08.2004) demiştir.

Öğretmen iş birliği ile öğrenme öğretim yöntemi ile ilgili olumlu görüşlerini de dile getirmiştir. Süreçte uygulanan öğretim yöntemi ile ilgili olarak öğretmen; “...çocuklar için değişik bir ortam ve denemedi, ne bileyim fena geçmedi. İş birliğine dayalı olması iyi idi.” (*Ses kaydı*, 01.08.2004) ifadesinde bulunmuştur. Diğer yandan öğretmen bu yöntemi bir yenilik olarak görmemiş ve “İş birliği ile eğitimde zaten biz konumuzu anlatıyoruz, bizim yaptığımız bir işti, orda yeni bir farklılık hissetmedik...” (*Ses kaydı*, 01.08.2004) demiştir.

Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Görüşler: Süreçte özel eğitim öğretmeni zaman zaman tükenmişlik hissettiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Öğretmenin ders sırasındaki bir yorumu, aslında eskiden böyle uygulamalar yapıyorduk ama müfettişler direkt bilgiye dayalı sorular sorunca biz de ezberci eğitime döndük dedi. Geldiğimden beri her şeyi yapıyormuş o zaman ben niye uğraşıyorum ki diye düşündüm.” (*Araştırma günlüğü*, 04.03.2004, sayfa 80) demiştir. Alanyazında, korku kültürünün özelliğini bireyin sorumluluk almaması, yapılan hata ya da yanlışın sebebini farklı bireylere ve olaylara yüklemesi olduğunu ifade etmektedir (Cüceloğlu, 2008; Eren, 2005). Öğretmen, iş birliği ile öğrenme yöntemini biliyor ve nasıl uygulandığını biliyor olabilir. Ancak bu yöntemi uygulamamasının nedenini müfettişlere yüklemiştir. Halbuki böyle bir uygulamayı planlamanın, sınıfı düzenlemenin zor olduğunu, bu yüzden de kendisini yormak istemediğini söyleyemiştir. Korku kültüründe (Cüceloğlu, 2008; Erdem, 2007; Güler, 2004), bireylerin yapabildiklerinin en iyisini yapmadan, sadece gerektiği kadar şeyi yaptıklarını belirtilmektedir. Diğer yandan öğretmenin ifadelerinin

den otoritenin gücü de açık olarak görülmektedir. Yararlı olarak gördüğü bir yöntemi müfettişlerin gözünde iyi öğretmen imajı oluşturmak ya da iyi bir sicil notu almak için ezber bilgiler sorduklarından kullanmadığını belirtmiştir. Yani otoritenin gözünde olumsuz bir bakış açısı oluşmasını kendisine göre engellemiştir. Diğer bir deyişle, öğretmenin niyeti, öğrencilere daha fazla bilgi kazandırmak, bilgiyi kalıcı bir şekilde kazanmalarını sağlamak yerine müfettişlerin karşısında zor duruma düşmemek olmuştur.

Özel eğitim öğretmeni uygulama sürecinde öğretmenin de isteksizliği ve tükenmişliğine ilişkin görüşler belirtmiştir. Bunlar: “Son zamanlarda öğretmenler odasında şaka yolu ile kamera çekimlerinden de artık sıkıldığını her seferinde tekrarlamaya başladı.” (*Araştırma günlüğü*, 25.03.2004, sayfa 103) ve “... öğretmenin bir arkadaşı, tabii şaka yapıyor ama gerçek yanı da var bence; “Ali bey siz gidince, Gül öğretmen çok rahatladığını, artık bu işten sıkıldığını, kurtulduğunu söyledi.” dedi. Bu arada Gül öğretmen, şakayı yapan öğretmene “Şimdi Ali bey inanacak sana” diyerek gülüyordu. Bu saatten sonra söyleyecek söz bulamadım, tepkisiz kaldım.” (*Araştırma günlüğü*, 18.05.2004, sayfa 156) şeklindedir. Çalışmaya başlarken özel eğitim öğretmenin yaşam döngüsü gözden geçirildiğinde, belli bir niyet ile yola çıkmış, niyeti sonuçlandırmak amacıyla gerekli bilgilere ulaşma çabası içine girmiş, bunu beceri ve eyleme dönüştürmeye çalışmış, böylece belirli bir sonuca ulaşmaya çalışmıştır. Süreçte karşılaştığı sorunlarla baş etmeye çalışmış, gerektiğinde tekrar bilgi edinmeye çalışmış ve döngüyü sürekli tekrarlamıştır. Sınıf öğretmeni ise gönüllü olmasına rağmen çalışmanın başından itibaren, niyete ilişkin bilgi aramayı şöyle dursun verilen bilgiyi bile almamak için direnmiştir. Bu durum maalesef öğretmeninmiş gibi bir yaşam döngüsü olduğunu bariz olarak gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla sürecin daha iyi nasıl sonuçlandırılabileceğini düşünmek yerine süreci artık gereksiz gibi görmüş ve sonlandırılmasını istediğini dolaylı olarak ifade etmiştir. Kendisini geliştirmeyen, müfettiş veya yöneticilere hesap vermeden önce kendi vicdanına hesap vermeyen öğretmenler ile eğitim sisteminin nitelikli duruma gelemeyeceği düşünülmektedir.

Yansıtma Toplantılarına İlişkin Görüşler: Öğretmen yansıtma toplantıları ile ilgili olarak; “Yani yaptıklarımızı görmemiz açısından iyiydi. Haftayı değerlendirme, oturup enine boyuna konuşuluyordu.” (*Ses kaydı*, 01.08.2004) demiştir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde alanyazında öğretmenlerin sınıftaki tüm uygulamaları ile ilgili değerlendir-

me yapmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Murawski & Dieker, 2008). Ayrıca öğretmenlerin uygulamalarını birlikte planlamalarının ve uygulamalarına yönelik yansıtma yapmalarının, iş birliği ile öğretim sürecinin etkililiği açısından önemli bir faktör olduğu ve sorumluluklar hakkında iletişim, birlikteliğin kabul edilmesi ve yansıtma ile sürecin değerlendirilmesinin iş birliği ile öğretim yaklaşımının başarısında önemli faktörler olduğu belirtilmektedir (McCrorry-Cole & Mc Leksey, 1997; Welch, 2000).

Sınıf Öğretmeninin Beklentilerinin Karşılanıp Karşılanmadığına İlişkin Görüşler: Öğretmen araştırma süreci sonunda beklentilerinin karşılanıp karşılanmaması ile ilgili olarak; "... benim sizden hiçbir beklentim yoktu zaten, çünkü çocukların, daha çok sorunlarını tahmin edebildiğim için" ve "... sadece bu süreci yaşayalım, görelim sonuçta ne olacaksa biz de onu anlayalım demiştik... Bir beklentim olsaydı o zaman derdim ki, biz bunu görmedik ama gayet rahat, olumlu bir şekilde geçti diye düşünüyorum." (*Ses kaydı*, 01.08.2004) ifadesinde bulunmuştur. Bu da aslında öğretmenin sürece ne kadar dar beklenti ile yaklaştığını ya da özel eğitim öğretmenin sadece kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenmek üzere geldiğini dolayısıyla yükünün azalacağı beklentisi ile çalışmaya gönüllü katıldığına önemli bir kanıttır. Diğer bir deyişle niyetinin saf olup olmadığını ortaya koymaktadır.

Uygulama Sürecinin Öğretmenlere Katkılarına İlişkin Görüşler: Sürecin öğretmene katkıları sorulduğunda öğretmen sürecin kendisine herhangi bir katkısının olmadığını: "... bu yaptığımız çalışmalar, bizim yıllardır yaptığımız şeyler olduğu için, bana çok yabancı değildi. Katkı olarak pek bir şey düşünmedim." ve "...sınıfta ben değişik bir öğretmen değildim... ben zaten öyleydim, ama iş birliği yaptığımız, sadece bu işe olumlu baktığım için denemelerinize hayır demedim." (*Ses kaydı*, 01.08.2004) şeklinde dile getirmiştir. Öğretmenin bu görüşünün sebepleri şunlar olabilir: Sürece başlamadan önce gerçekleştirilen bilgilendirme toplantıları etkili olamamış ve iletişim ile ilgili sorunlar yaşanmıştır. Bir diğer neden de öğretmenlerin belki de bakış açılarını ve beklentilerini yeterli düzeyde paylaşmamış olmaları şeklinde açıklanabilir. Aslında öğretmen çalışmanın başında gerçekleştirilen görüşmede beklentisini açık olarak dile getirmiştir. Özel eğitim öğretmenin sadece odak öğrenci ile çalışacağını beklediğini belirtmiş, süreçte özel eğitim öğretmeni sık sık tüm sınıfın hedeflendiğini belirtmiştir. Bu durumda özel eğitim öğretmeni en baştan itibaren önyargılı davranmamış, öğ-

retmenin beklentisini genişletebileceğini, mış gibi niyetini özümsemiş saf niyete dönüşmesini sağlayarak bilgiye ulaşma ve sonuca varma dönüsünü mışlıktan kurtaracağını ummuştur. Ancak bu noktada bunu bardsadığını söylemek güçtür. Cüceloğlu (2008), gelişebilmenin ön koşulunun kişinin önce kendi gerçeğini görebilmesi ve gördüğü gerçeği anlaması olduğunu vurgulamaktadır. Kişi ancak bu durumda gelişimini inşa etmeye başlar. Dolayısıyla sınıf öğretmeninin kendi gerçeğini gördüğünü söylemek mümkün görünmemektedir. Öğretmen sürecine kendisine herhangi bir katkı sağlamadığı açık olarak dile getirmiştir. Sonuç olarak Cüceloğlu (2008), korku kültürünün olduğu bir ortamı değiştirmenin bireysel çabayla olamayacağını, toplumda tüm paydaşların bu kültürü yok etmek için bir bütün olarak ele alınması gerektiğini önemle vurgulamaktadır. Diğer yandan bazı araştırmalar öğretmenlerin özellikle felsefi farklılıkları, eğitim bilimsel stillerini ve mesleki deneyimlerini paylaşmadıklarında ya da yönlendirmediklerinde birlikte çalışmalarından bir şey öğrenmediklerini göstermektedir (Austin, 2001; Boudah, Schumacher & Deshler, 1997; Dieker, 2001; Karge, Lasky, McCabe & Robb, 1995; Marks & Gersten, 1998). Bu durumda sürecin öğretmenin kendisine hiçbir katkısının olmadığını düşünmesinin normal bir durum olabileceği söylenebilir. Bu bulgunun tam tersine birçok araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sürecin kendi profesyonel gelişimlerine katkıları olduğunu ifade ettikleri vurgulanmıştır (Buckley, 2004; Curtin, 1998; Rice & Zigmond, 2000; Scruggs et al., 2007; Villa et al., 1996; Walther-Thomas, 1997).

Öğretmen çalışmanın özel eğitim öğretmenine katkılarını ise: “... bir stajdır yani sizin bizim sınıfımızda olmanız, farklı gruplara ders vermeniz sizin için bir ne diyelim, tecrübedir bir başka sınıfa yine bir çalışma için gitseniz artık bu kadar terlemeyeceksiniz.” (*Ses kaydı*, 01.08.2004) şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenin bu ifadelerinde de görüldüğü gibi öğretmen sürecin kendi gelişimi açısından değil de tamamen özel eğitim öğretmenine katkısı olduğunu, diğer gelişmeleri görmezden geldiğini göstermiştir. “Sen benim için önemlisin.” ya da “Senin yaptığın iş sayesinde ufku, bilgim, becerim gelişti.” demek yerine otoritesini de kayıp etmemek için hiçbir katkısı olmadığını hatta özel eğitim öğretmenini bir stajyer olarak göstererek kendisinin güçlü olduğunu belirtmiştir. Bu noktada şu soru sorulabilir; “Öğretmen özel eğitim öğretmeni olarak araştırmacının sonuçta yaptıklarından yola çıkılarak sicil notunun verileceği bir durum olsaydı, yine böyle söyler veya davranır mıy-

di?” Şüphesiz korku kültürünün bir gereği olarak özel eğitim öğretmenini otorite olarak görmek zorunda kalacak ve böyle bir ifadede bulunmayacaktı. Yani özel eğitim öğretmenini önemseyecekti.

Okuldaki diğer Öğretmenin Çalışmaya Bakış Açıklarına İlişkin Görüşleri:

Öğretmen okuldaki diğer öğretmenlerin çalışma hakkındaki görüşlerini şöyle aktarmıştır: “...kamerayla bir sınıfta ders anlatmanın çok zor olduğunu söylüyorlardı, onun dışında pek bir yorum yapılmadı, olumsuz da olumlu da yapılmadı. Sizin doktora yaptığınızı düşündüler. Kendim açımdan söyleyeceksem, size çok yardımcı olduğumu söylediler. Kimsenin bu noktada olumlu bakmayacağını herkes biliyor.” (*Ses kaydı*, 01.08.2004) dediklerini dile getirmiştir. Murawski ve Dieker (2008), okuldaki diğer öğretmenlerin iş birliği ile öğretimin uygulandığı hakkında haberdar edilmesini önermektedir. Bu noktada öğretmenler haberdar edilmiş olmalarına rağmen bunun çok da yarar sağlamamış olduğu söylenebilir. Diğer yandan sürece sadece bir doktora çalışmasının tamamlanması olarak bakmak üzücü bir noktadır. Özel eğitim öğretmeni olan araştırmacı en başta özel eğitim öğretmeni olarak süreçte rol almaz, kendi ofisinde, ya da kendi kültür ortamında hazırlayacağı birkaç anket ile farklı bir araştırma desenleyip rahatlıkla doktorasını alabilirdi ve kimse de bunun doğru olmadığını söylemezdi. Sonuçta kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeni bir takım düzenlemeleri planlamak ve uygulamaya hazırlık yapmak amacıyla koşulları betimleme veya tutumları belirleme gibi nicel araştırmalar alanda gereksinim duyulan önemli araştırma konularıdır. Araştırmacının bu tür araştırmaları planlama ve yürütme bilgi ve beceri birikimine sahip olduğu düşünülmektedir. Ancak araştırmacının burada vicdani ile hesaplaştığını söylemek mümkündür. Makalenin yöntem kısmında araştırmacıya ait bilgilere ve deneyimine tekrar göz atıldığında önemli iki kaynaştırma projesinde yer aldığı görülebilir. Dolayısıyla araştırmacı bu projeler sürecinde gördüğü bir eksikliği gidermek amacıyla yani özümsemiş olduğu bir konuyu araştırmak istemiş ve bu niyetine ilişkin bilgi-beceri-eylem-sonuç döngüsünün uyumunu sağlamaya çalışmıştır. Sonuçta niyetinin sadece doktorasını bitmek olduğunu söylemek yanlıştır. Öğretmenin bu görüşler ile ilgili olarak özel eğitim öğretmeni ise: “Tabi bir yönden haklı ama benim çalışmadaki amaçlarımdan biri kendisine iyi niyetle destek vermektir. Bu bence Milli Eğitim okullarında genel bir bakış açısı, çünkü başka bir çalışmamda öğretmenlerin çoğu, özellikle tezlerini o okulda yapan-

lar için “Bizim sayemizde tezlerini yapıyorlar.” deyip çok fazla destek olmak istememişlerdi.” (*Araştırma günlüğü*, 18.05.2004, sayfa 156) ifadelerinde bulunmuştur. Bu noktada, yapılan tüm doktora tezlerinin saf niyet ile gerçekleştirdiğini söylemek, akademik ortamlarda anlam verme sistemlerinin daha çok geliştirici olduğunu söylemek ve bu tür ortamlarda korku kültüründen ziyade geliştirici bir kültürün olduğunu söylemek hem yanlış hem de MEB ortamında çalışan öğretmenlere haksızlık olur.

Genel olarak bakıldığında süreçte yaşanan başarısız durumların sebebinin cevabı öğretmenlerin anlam verme sistemlerinin farklı oluşu, dolayısıyla korku kültürü kavramları ile açıklanabilir (Cüceloğlu, 2008; Erdem, 2007; Eren, 2005; Güler, 2004). Niyet-bilgi-beceri-eylem-sonuç yaşam döngüsü boyutunda, niyetininmiş gibi olduğuna ilişkin kanıtları ortaya koyarak yapılan genelleme sonucunda sınıf öğretmeninmiş gibi öğretmenliğine ilişkin birçok kanıt ortaya atılmıştır. Bu noktada sınıf öğretmenin suçlanmadığını, hatalarına odaklanılmaya çalışılmadığını önemle vurgulamak gerekmektedir. Yapılmak istenen öğretmenin ifadelerinden yola çıkarak davranışlarının sebeplerini irdelemektir. Öğretmenin davranışları kesinlikle bireysel olarak öğretmenin kendisine mal edilmemeli tam aksine genel eğitim sisteminin kültür ortamına mal edilmelidir. Koşulları bir de öğretmen gözünden görmek, empati kurmak gerekmektedir. Sonuçta öğretmenin bu davranışlara, tavirlara götüren sebepleri de irdelemek gerekir. Cüceloğlu (2008), öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde, niyetlerimiş gibi olmasa da sistem içerisine girdikleri andan itibaren bunu benimsemek zorunda bırakıldıklarını vurgulamaktadır. Şunu da göz ardı etmemek gerekmektedir ki istisnalar dışında sadece MEB’de değil akademik çalışmaların yapıldığı ortamlarda damiş gibi davranılabilmekte, yaşanabilmektedir. İnsanlar vicdanlarına hesap verme zorunluluklarından değil yapmış olmak için işlerini yapmaktadırlar. Dolayısıyla her şey görünürde yapılabilmekte, günlük ders planlarında, doktora tezlerinde, araştırmalarda ancak niyetmiş gibi olduğundan sonuçların gerçek hayata yansımaya ilişkin sıkıntılar bulunmaktadır. Belki de öğretmenlerin “Sayemizde tezlerini yapıyorlar.” ifadesinin, araştırma tezlerininmiş gibi yapıyor olmasından kaynaklandığını da söylemek mümkündür. Mış gibi öğretmenlik yapmak durumunun haricinde sınıf öğretmeni ve okuldaki diğer öğretmenler araştırmacıyı okullarına kabul etmeleri, en azından bunu yapmış olmalarımiş gibi davranışlardan kurtulmanın önemli bir adımı olarak yorumlanabilir. Asıl koldan uzaklaşmadan bu makalede Türkiye’de kaynaştırma uygulamala-

rının yıllarca devam ettiği ancak neden en temel faktörlerden olan özel eğitim destek hizmetlerinin uygulanmadığının cevabı aranmaya çalışılmıştır. Sonuçta akılda kalan soru şudur; araştırma sürecindeki yaşıntılardan yola çıkarak kaynaştırma sınıfında uygulanan iş birliği ile öğretim yaklaşımı ne kadar başarılı uygulanabilmiştir? Bu sorunun cevabı bulgular ve tartışma kısmında bulunabilir. Belki de soruya soruyla cevap vermek yerinde olacaktır: Her şeyin mış gibi olduğu böyle bir sınıf ortamında (kaynaştırma ortamında) özel eğitim destek hizmetleri ne kadar nitelikli sunulabilir? veya mış gibi davranılan böyle bir ortamda iki öğretmen etkili bir şekilde iş birliği kurabilirler mi?

Sonuç

Bir programın başarılı şekilde uygulanmasını kişilerin algıları/anlam verme sistemleri, görüşleri, niyetleri, tutumları etkilemektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bu bulgularda birkaç kavram öne çıkmaktadır. Bunlar, yaşam döngüsü, saf niyet, otorite, anlam verme sistemleri, etkili iletişim, özveri ve sorumluluk anlayışı, bireyleri önemseme/saygı duyma, öğrenmeye direnme, öğretimde planlılık olarak sıralanabilir. Bu kavramların bazılarında ya da tümünde uyumsuzluk kaynaştırma programını uygulayan iki farklı kişilik özelliğine sahip olan ve farklı iki kültür ortamından gelen öğretmenlerin iş birliği ortamında çalışmalarını olumsuz olarak etkilemektedir (Friend & Cook, 2003). Diğer kaynaştırma ortamlarında da buna benzer durumların yaşanabilme olasılığı vardır ve bu durum doğal olarak algılanmalıdır. Ancak üstesinden gelinmeye çalışılmalıdır. Bu sürecin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için kişiler empati kurarak birbirlerinin anlam verme sistemlerini algılamaya çalışmalıdırlar. Niyetin özümsemekle kişiler mış gibi davranışlar yerine kendi vicdanlarına hesap verecekleri duruma getirilmelidir. Özel eğitim öğretmenin sınıf öğretmenini motive etmek için uyguladığı stratejiler araştırma raporunda yer almaktadır. Bu stratejilerden bazıları öğretmene öğretim materyali hazırlama, öğretmenin iyi özelliklerini sık sık vurgulama, yararlanabileceği kaynakları sunma şeklinde sıralanabilir. Tüm bu stratejilere rağmen başarısız olunan durumlar olmuştur.

Diğer yandan öğretmenin kötü niyetli olmadığı vurgulanmalıdır. Sorunların baş kaynağı öğretmenden istenen planlar dolayısıyla ek iş, zaman ayırması talebi dolayısıyla “özveri” gösterme zorunluluğu gibi iş yükünü arttıran durumların olduğu düşünülebilir. Öğretmenin bu konu-

lardaki isteksizliği dolaylı olarak etkili iletişimi engellemiş ve öğrenmeye karşı direnmesine neden olmuş olabilir. Temel amaç kendine hesap veren, iç bütünlüğü olan öğretmenler yetiştirmek olmalıdır.

Bu araştırmada eylem araştırmasının döngüsel, yansıtımlı özelliği kişilerin görüşlerini almaya olanak sağlarken karşılıklı iletişimde etkili iletişim için gerekli olan temel güven kurulması, özveri ve sorumluluk anlayışı, saygı, empati ve öğrenmeye açıklık zamanla farklı uygulamalarla zenginleştirilebilir.

Genel eğitim sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin mış gibi öğretmenlik yapmaları önlenmelidir. Öğretmenlerin niyet-bilgi-beceri-eylem-sonuç yaşam döngüsünü özümsemeleri ve bunu öğretim ortamlarına taşınmaları gerekmektedir. Ancak bu şekilde kalıplaşmış bir nesil yerine saygı kültürü oluşturulabilir ve birtakım gelişmeler beklenebilir. Bu tür yaklaşımlar ancak gelişmeye istekli öğretmenler yetiştirildiğinde başarıyla uygulanabilir.

Genel eğitim sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri kaynaştırma, özel eğitim destek hizmetleri ve iş birliği becerileri konusunda eğitim almalıdırlar. Etkili iş birliği ile öğretim uygulamaları için sınıf ortamları düzenlenmeli, öğretim araç-gereçleri ve öğretim personeli sağlanmalıdır. İş birliği ile öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin birlikte planlama ve yansıtma toplantıları için zamanları olmalıdır.

Bu araştırma başka bir kaynaştırma sınıfında uygulanabilir. Birlikte planlama ve yansıtma toplantılarının öğrenci performansı üzerindeki etkileri, iş birliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı kaynaştırma sınıfında öğretmen/öğrenci etkileşimi incelenebilir. Farklı değişkenler arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla deneysel araştırmalar desenlenebilir.

A Phenomenological Analysis of the Views on Co-teaching Applications in the Inclusion Classroom

*Hasan GÜRGÜR**, *Yıldız UZUNER***

Abstract

It is necessary to provide students both with and without special needs and the classroom teachers with special education support services in order to achieve successful inclusion applications. The determination of teachers' opinions about the applications they carry out is important in the planning and achievement of the future applications. The purpose of this article which was designed as an action research was to analyze the opinions of special and general education teachers, working in inclusion classes based on co-teaching approach, about the preparation stage for the application, planning meetings and applications they carried out. Research participants were composed of a researcher who is a special education teacher, a classroom teacher and second grade students. In the scope of the research, semi-structured interviews were conducted with the classroom teacher; planning meetings were arranged with the aim of preparing for the applications; and reflective daily data sources compiled by the researcher were utilized. The data were analyzed from a phenomenological perspective via inductive analysis. The findings were compared with those recorded in the related literature and were discussed. Consequently, classroom teacher voluntarily participated in the research process and stated that there was no problem about classroom applications. The teacher declared the importance of planning meetings, however, did not allocate sufficient time for meetings and did not give details about the lessons. Therefore, ambiguities were recorded lesson applications about the role and responsibilities of teachers. The teacher stated that all co-teaching approaches can be applied in inclusion classes however stated that these applications were not so new for her and this process could not have any contributions to her.

Key Words

Inclusion, Student With Special Needs, Special Education Support Services, Co-Teaching, Action Research.

* *Correspondence:* Assist. Prof. Dr. Hasan GURGUR, Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Division of Hearing Impaired, 26000 Eskisehir/Turkey.
E-mail: hasangurgur@anadolu.edu.tr

** Prof. Dr. Yıldız UZUNER, Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Division of Hearing Impaired, 26000 Eskisehir/Turkey.

Most crucial factors for successful inclusion applications are underlined to be academic success and social skill levels of student with special needs, the number of students in the class, the attitude and experience of the classroom teacher and -maybe the most importantly- the special education support services (Baker & Zigmond, 1995; Friend & Reising, 1993; Gately & Gately, 2001; Hourcade & Bauwens, 2001; Salend & Duhaney, 1999; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000).

Despite the laws and regulations implemented in Turkey regarding performance of inclusion applications duly, it is stated by the studies that the most important problem pertaining to inclusion is the failure to provide adequate special education support services (Akdemir-Okta 2008; Batu, 1998; Diken, 1998; Eripek, 2000; Kargin, Acarlar & Sucuoglu, 2005; Sucuoglu, 2004).

Special education support services possible to be provided in the scope of inclusion are classified as resource room, special education counseling and co-teaching (Dieker & Murawski, 2003; Hourcade & Bauwens, 2001; Mastropieri & Scruggs, 2000; Murawski, 2005; Santamaria & Thousand, 2004; Zigmond, 2001; Zigmond & Magiera, 2001). Co-teaching is defined as the cooperation of general and special education teachers in the same classroom environment through sharing of planning, application, and evaluation responsibilities (Friend & Cook, 2003; Friend & Reising, 1993; Murawski, 2005; Vaughn, Schumm & Arguelles, 1997; Villa, Thousand & Nevin, 2004; Walther-Thomas & Bryant, 1996).

The classification devised by Cook and Friend (1995) with regard to the models of co-teaching approaches is widely accepted and has a large usage area. The models proposed by this definition are: (1) One teach/one assist (or drift), (2) station teaching, (3) parallel teaching, (4) alternative teaching, and (5) team teaching.

Related literature focused on teacher opinions underline that co-teaching approach supports professional development of students. It is determined that special education teachers need additional information regarding the general education program and more time for planning. It is found that special education teachers have more contact with students with special needs (Antia, 1999; Austin, 2001; Buckley, 2004; Indrisano & Bimiham, 1999; Rice & Zigmond, 2000; Salend & Johansen, 1997; Wood, 1998).

Despite its crucial importance, only few studies have been conducted on this issue in Turkey (Akcamete, Kis & Gurgur, 2004; Gurgur, 2008; Kircaali - İftar & Uysal, 1999; Sucuoglu, 2005).

It is essential that special education support service approaches applicable to Turkish conditions should be planned and implemented. Particularly considering the fact that in the 2007-2008 academic year the Ministry of National Education placed 67.756 students with special needs (Ministry of National Education, 2008) attending at 36.156 primary schools in 81 cities of Turkey in inclusion application, it is realized that studies on the applicable special education support services should be conducted immediately. Thus, the purpose of this article was to phenomenologically analyze the opinions of special and general education teachers regarding the applications they carry out in the inclusion class where the co-teaching approach is implemented. To this end, the following questions were asked:

- 1) What were the opinions of the teachers at the stage of preparation for the application?
- 2) What were the opinions of the teachers about planning meetings?
- 3) What were the opinions of the teachers about the applications carried out?

Method

This research was designed as an action research with the aim of systematically implementing co-teaching approach for the first time and therefore obtaining functional information (Johnson, 2002; Mills, 2003).

Setting

The research was conducted in a school certified by the Ministry of National Education and located at a low socio economic neighbourhood of Ankara.

Participants

The names of the research participants were changed for confidentiality purposes.

The Regular Education Teacher Mrs. Gul: Mrs. Gul was a classroom teacher with an 18-year professional experience, who graduated from a teacher's training school. She had no experience relating to inclusion applications except for her participation in an in-service training course on the topic "special education." Mrs. Gul had the responsibility for the whole class during the process.

The Researcher - Special Education Teacher: The researcher graduated from Anadolu University, Department of Special Education Program, Division of Education of the Hearing Impaired. His role in the process was to collect data and guide the teacher in the analysis of the data as well as being the special education teacher.

Classroom Students: Second grade students from the first level of primary education participated in the research. There were 22 females and 13 males, a total of 35 students.

The Focused Mainstreamed Students: Ayla was from Ankara and 9 years old. She was diagnosed with hearing impairment and cerebral palsy. Burak was from Ankara and 9 years old, he was included in the research by his teachers because of his low academic success.

The Trustworthiness Committee: The committee included four college professors specializing in the area of special education. In the scope of the research, the roles of the committee members were to observe the data collection process and provide guidance.

Research Cycle

Steps were cyclical in the research process; therefore, when deemed necessary, it was possible to return to and repeat a step. In the first step, data were collected to prepare for the teaching applications. The second step was the application process. Planned lessons were implemented two days a week. While co-planning meetings were held each week before the applications of the lesson, reflection meetings were conducted after the applications. The application process lasted for 12 weeks, and 25 co-teaching lessons were implemented in this process. In the application process, the trustworthiness committee met, on average, every three weeks. Re-evaluation was carried out in the last step.

Data Collection Techniques

In the scope of the research, semi-structured interviews were conducted with the classroom teacher; planning meetings were arranged with the aim of preparing for the applications; and reflective daily data sources compiled by the researcher were utilized (Johnson, 2002; Uzuner, 2007; Yildirim & Simsek, 2005).

Data Analysis

The first and final semi-structured interviews were carried out with the teacher, and preparation meetings for the application and audio recordings from the co-planning were transcribed. Reliability and validity of the audio recording transcriptions were ensured by the authors.

The data were analyzed from a phenomenological perspective in the form of induction with the aim of increasing the awareness relating to the opinions of the teachers and ensuring in-depth view (Creswell, 2004; Kus, 2003; Larkin, Watts & Clifton, 2006). Events arising within the research were handled as a whole and the phenomena, which refer to perceivable aspects of the events (www.tdk.gov.tr), were analyzed. Having received all transcriptions separately, themes and sub-themes were constituted and then compared until an agreement was reached. Finally, the findings were reported.

Results

Opinions about the preparation stage for the application

Opinions about Voluntary Participation: The special education teacher determined criteria pertaining to the class in which the research would be conducted, in accordance with literature and the purposes of the research. Particularly the fact that the teacher voluntarily took part in the research was taken into consideration at this stage since it is mentioned in the literature (Austin 2001; Buckley, 2004; Thompson, 2001; Trent, 1998).

Special education teacher made the following statement on this issue; "...I found a school which is appropriate to the criteria; first, the classroom teacher expressed in the pre-interview that she was voluntary." (*Researcher's diary*, 01.12.2003, page 1).

Opinions of the Classroom Teacher about her own Applications:

The teacher mentioned her opinions relating to the applications as follows: "Generally, I think everything is fine with my students, I do not

experience any deficiency in terms of teaching my children; I can teach them.” (*Audio recording*, 10.12.2003). In a similar way, Buckley (2004) has mentioned that general education teachers think they give proper education to all students.

Opinions about Expectations from the Research: The classroom teacher listed her expectations from the research as follows: “I do not understand anything from what Ayla says.” “... now, you have come as a surprise, I do not have much expectation of you, as well... I think that I will explain and you will re-organize it at Ayla’s level.” (*Audio recording*, 10.12.2003). It is mentioned in the literature that general education teachers think that students with special needs are under the responsibility of special education teachers in the inclusion class (Antia, 1999; Bessette, 1999; Buckley, 2004; Rice & Zigmund, 2000; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Trent, 1998).

The special education teacher expressed his opinion about the class teacher’s statements as follows: “I think the teacher has only that much expectation from the application. Her opinions will probably change when she is informed more during the process.” (*Researcher’s diary*, 10.12.2003, page 9). The reason for the low-level expectation of the teacher was thought to be her insufficient knowledge about the co-teaching approach, and the teacher was given the booklet “Co-Teaching Approach.” Moreover, only two successive planning meetings were arranged before the applications. According to the literature (Murawski & Dieker, 2008; Salend & Johansen, 1997), it is important for teachers to share their expectations; and that it is possible to avoid conflicts that could arise during the process by this way.

Opinions of Informing the Classroom Teacher about the Research Process: The first question that the special education teacher asked in these meetings was: “Were you able to read the booklet I gave to you?” (*Audio recording*, 10.12.2003). The teacher’s answer was as follows: “Which booklet? ... presumably, I did not read it”. It is stressed that teachers who will implement co-teaching approach must receive in-service training (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi, & McDuffie 2005; Walther-Thomas, 1997). It is emphasized in the literature that co-teaching approach ensures professional development in both the design of the research and the implemented cooperation, and that the process can initially be called in-service training (Johnson, 2002; Walther-Thomas, 1997). At this point, it is thought that the question to

bring an explanation to “in-service training” concept should be: “Why did not teacher read this booklet which is important for preparation for the application to be carried out even though she participated in the research voluntarily?” This question can be answered via the life cycle “intention-knowledge-skill-action and result” introduced by Cuceloglu (2008). The teacher participated in the research voluntarily, but did not read the booklet and there are two concepts which explain the relationship between the intention and knowledge (Cuceloglu, 2008). In other words, there is an inconsistency between the intention of the teacher and her effort to obtain the necessary knowledge to achieve her intention.

As mentioned by Cuceloglu, the other important concept is the system of construing: individuals understand an event in different ways due to the difference in their background. Accordingly, it is an important factor that the backgrounds of special education teachers and classroom teachers and the cultures in which they live and work are different (Cuceloglu, 2008; Eren, 2005; Guler, 2004).

Opinions about Co-Planning Meetings

As stated above, planning meetings are important for success in co-teaching approach (Murawski, 2005; Walther-Thomas & Bryant, 1996). The teacher expresses her opinion about the planning as follows: “Of course, if there are two teachers in the class, they must have a plan to follow. I do not think that the success will be achieved in a class where the teachers have no plan. Teachers should know what to do so that they can enter into this class and teach the lesson.” (*Audio recording*, 10.12.2003).

Following benefits were provided thanks to the efforts exerted by the classroom teacher in the process: training materials, co-teaching model to be implemented and lesson assessment methods were decided in the content and target of each lesson. In the scope of the research, conducted with regard to the co-teaching approach, planning meetings were stated to be important to clearly determine the roles and responsibilities (Dieker, 2001; Keefe & Moore, 2004; Walther-Thomas, 1997; Welch, 2000; Wood, 1998).

Opinions about the Problems which Occurred during the Co-Planning Meetings: Generally, the teacher was not able to allocate enough time for planning meetings. On this matter, special education

teacher said: "... we had thought 12.30 would be appropriate for the meeting, but the teacher came late; therefore, we talked about the plans in the next break. We did not go into the details in the planning." It is stated in the literature that minimum 30 minutes must be allocated for planning each week (Curtin, 1998; Dieker, 2001; Walther-Thomas, 1997; Welch, 2000). Meetings lasted only for 8 minutes, on average. This was challenging for the current research.

The teacher mentioned the reasons for not allocating sufficient time for planning as follows: "...I need to take care of my own children and I have to take them out early to attend these meetings." (*Audio recording*, 01.08.2004). She said that she allocated sufficient time and made the following explanation: "I wanted to keep all things on track ... I made a sacrifice." (*Audio recording*, 01.08.2004). The teacher's definition of "self-sacrifice" is different from that of the special education teacher and from the definition in the literature. The special education teacher defines sacrifice as synonymous with abnegation in parallel with the literature (www.tdk.gov.tr). According to this, sacrifice is defined as giving up your self-interests for a purpose which you want to achieve. The teacher said that she made a sacrifice, but the fact that she came to meetings late despite all the warnings in the process is a contradiction. In the literature, it is stated that allocating time for planning meetings is the most important problem in application of the approach (Dieker, 2001; Keefe & Moore, 2004; Walther-Thomas, 1997; Welch, 2000). The special education teacher tried to lengthen the duration of the meetings, but the class teacher showed just a little progress in this scope. This may have resulted from teacher's not regarding the situation as a problem.

That the teacher utilized ready-made daily plans while planning the teaching brought certain problems. The special education teacher said: "The teacher went to take her plans at the end of the meeting, but then she came and said that she did not have new plans." (*Researcher's diary*, 05.03.2004, page 81)

The teacher could not give clear information since she was using ready-made plans. The timing problem in the meetings and the use of ready-made plans sometimes stalemated the special education teacher. Special education teacher said: "The teacher told me: 'Mr. Ali, I will have the students watch a cartoon in the first class next week; but if this is not possible, I will tell the students to watch it at home; and I will ask them to explain it in the class.' I asked: 'Which cartoon film will they watch?' and

she said: 'It is not clear yet.' (*Researcher's diary*, 13.02.2004, Page 62). This situation caused problems in answering the following questions; "The questions which are in my mind: 'What is the content of the lessons on Tuesday and Thursday', 'Which co-teaching models will be used', 'What kind of materials will be used?', 'What are the teaching methods to be used in the lessons (*Researcher's diary*, 05.03.2004, page 82).

The teacher changed the decisions made in the planning meetings since she used ready-made plans and experienced problems in obtaining these plans. In this matter, the special education teacher said: "The teacher said that she changed the content of the lesson to be taught on Wednesday and Thursday, and told me to change the teaching plan accordingly" (*Researcher's diary*, 10.02.2004, page 56).

The teacher mentioned no problem pertaining to ready-made plans. On the contrary, she defended the ready-made plans and said: "... you demanded a plan from me four or five days ago, and this is not an easy task. You go home this evening, and you write a plan for tomorrow... we benefit from the technology, if there were not this technology I could not be able to give them to you." (*Audio recording*, 01.08.2004). With regard to the problems, the special education teacher experienced in the process, Murawski and Dieker (2008) stated that each co-teaching teacher complained about being dependent on the other for plans and teaching.

During the application process, the teacher made changes in the content of the lessons which had been planned together with the other teacher beforehand, and acted against the agreed roles and responsibilities. Thus, there were problems experienced in the communication between the teachers and it is stressed that this could be the main source of the problems experienced in the co-teaching process (Cook & Friend, 1995).

Regarding the life cycle proposed by Cuceloglu (2008) for planning meetings; it is seen that even though the teacher believes in and expresses the necessity of planning, there is a disharmony in the knowledge-skill-action-result cycle with the intention. Another important aspect of maintaining harmony in the cycle is the respect the teachers have for each other. It appears in this study that the classroom teacher did not respect the special education teacher and therefore did not mention the changes in the plan. In order to explain this situation, it is necessary to touch upon the concept of authority in the culture of fear (Cuce-

loglu, 2008; Erdem, 2007; Eren, 2005; Guler, 2004). Since the classroom teacher did not see the special education teacher as an authority, she did not feel any obligation to make a plan to be implemented in the classroom. Accordingly, she has a document named “plan” and the purpose of the plan is not necessity but the demand from an authority (Guler, 2004).

Opinions about Applications Carried Out

It was determined that classroom teacher enabled students to participate in the lesson actively and gave concrete feedback in the applications during the process. An increase was observed in the success of the students during the process. The literature refers to the fact that students gain academic successes and social skills from the co-teaching process (Austin, 2001; Indrisano & Bimiham, 1999; Rice & Zigmond, 2000).

Opinions about the Teacher’s Responsibilities: In the present study, there were certain problems experienced in the process. First, the teacher did not want to relinquish control of the class. Powerful individuals in the culture of fear are not open to innovation and thus create barriers against the development because they fear they will lose their power (Cuceloglu, 2008; Erdem, 2007; Eren, 2005; Guler, 2004). In this matter, special education teacher said: “... a problem I consider as important is that the teacher cannot withdraw somehow during the lesson.” (*Researcher’s diary*, 06.04.2004, page 115). Although the classroom teacher made no comment on this issue, her behavior can be very clearly seen in the video recordings. The literature supports the idea that classroom teachers have a tendency to retain primary responsibilities in the class (Austin, 2001; Jimenez-Sanchez & Antia, 1999; Lockledge & Wright, 1991; Magiera & Zigmond, 2005; Mastropieri et al., 2005; Norris, 1997; Rice & Zigmond, 2000; Weiss & Lloyd, 2002). Thus, this situation could cause special education teacher to be seen as a visitor in the class (Bauwens & Hourcade, 1995; Dieker, 2001; Rice & Zigmond, 2000). Both teachers must establish an open communication regarding their roles and responsibilities (Keefe & Moore, 2004; Trump & Hange, 1996). In the current research, in spite of all the efforts of the special education teacher to establish effective communication, the duration of planning meetings could not be lengthened. This situation was the reason behind all problems and also prevented establishment of effective communication.

Opinions about the Applied Co-Teaching Models: With regard to the models of co-teaching approach, the teacher said: “I cannot say that this or that one was effective since some of them have advantages, and some of them have disadvantages... It changes according to the lesson and program at that time, therefore it cannot be said that the most effective one was this, or the most ineffective one was that ...” (*Audio recording*, 01.08.2004).

The special education teacher said with regard to the one leader/one assistant model: “... In this model, the teacher is leader, but there is nothing I can do as an assistant teacher since the teacher speaks, and I have to listen to him/her like a child.” (*Researcher’s diary*, 10.02.2004, page 56). It is stressed that teachers newly implementing the co-teaching approach mostly use the model of one leader and one assistant (Weiss & Lloyd, 2002). The reason for this choice was that it seemed to be the solution to the problem of the lack of adequate planning. However, this solution resulted in the special education teacher becoming the assistant teacher. This is supported in the literature where insufficient planning may lead special education teacher to be the assistant of the general education teacher in the class where co-teaching approach is implemented (Dettmer, Thurston & Dyck, 2005; Keefe & Moore, 2004; Mastropieri et al., 2005). This situation can also be explained in terms of a powerful individual and authority in the culture of fear. A person who has the authority performs his/her work by disregarding the other person who feels inferior, where the former shows no respect to the latter and ignores his/her contribution (Cuceloglu, 2008; Erdem, 2007; Eren, 2005; Guler, 2004).

With regard to the alternative teaching model, the teacher said: “... You were sitting in a corner in the class. I was not in favor of that... It would be better if they were seated among the other students. Because in this model, they may have felt that they were seated separately from the class since they were disabled or handicapped.” (*Audio recording*, 01.08.2004). The special education teacher responded “I was disturbed by the teacher’s loud voice and the noise in the class, which I had not noticed before. In addition, the students around us tried to watch what we were doing and distracted me as well as Burak and Ayla.” (*Researcher’s diary*, 02.03.2004, page 77). It is stressed that even though alternative teaching model provides advantages such as enabling individual needs to be met and ensuring face to face interaction (Villa et al., 2004), it

must be planned carefully so as not to lead to stigmatization. Parallel to this, this model must be implemented not only for the students with special needs but also for the other students who could have different needs in the class (Friend, 2004). Alternative teaching was also implemented on the students who had needs in different fields with the approval of trustworthiness committee. Nevertheless, the negative view of the teacher continued. The classroom teacher did not pay attention to the level of the voice she made during the lesson. The reason for this could be explained by the fact that teacher did neither want to allow the implementation of any application out of her control nor to lose her authority over the class. It is mentioned in the literature that it will be appropriate for alternative teaching to be implemented by the teachers who work together well and who are used to working with each another (Villa et al., 2004). Accordingly, another reason for the problems in the alternative teaching model could stem from the fact that teachers still cannot work harmoniously with one another.

The teacher said with regard to the team teaching: “It was fairly good that I covered the topic, and then you showed the answers?” (*Audio recording*, 01.08.2004). In addition, she mentioned: “It is certain that such an implementation, increase in the number of the materials, existence of a second teacher and a different voice of expression in the class is a good method ...” (*Audio recording*, 01.08.2004).

With regard to the co-learning teaching method, the teacher said: “... it was a different environment and experience for the students; it was not a bad experience. It was a good thing that the implementation was based on cooperation.” (*Audio recording*, 01.08.2004). On the other hand, she did not see this method as new and said: “We teach our topic in co-teaching, which is something we normally do. We did not notice any difference in this scope...” (*Audio recording*, 01.08.2004).

Opinions about Teachers’ Burn Out: The special education teacher implied that he felt weary with the process: “The teacher said in one of her comments during the lesson that they used to make those kinds of implementations in the past, but when inspectors asked knowledge-based questions they returned to rote-learning. I thought to myself why I was making an effort as she was already doing everything.” (*Researcher’s diary*, 04.03.2004, page 80) The literature refers to the characteristics of the culture of fear resulting in individuals not taking any responsibility, and attributing the cause of a fault to different individuals and events

(Cuceloglu, 2008; Eren, 2005). The teacher put the blame of not implementing co-teaching method on the inspectors. It is mentioned that individuals work only as much as necessary and do not give of their best in the culture of fear (Cuceloglu, 2008; Erdem, 2007; Guler, 2004). On the other hand, power of the authority is seen clearly in the expressions of the teacher. She mentioned that she did not use a method which she considers to be beneficial since inspectors asked for rote learning. She did this either because she wished to be considered to be a good teacher in the eyes of the inspectors or she wanted to get a good note in her teaching registration file.

The special education teacher gave his opinion about the teacher's unwillingness to participate "Recently, she has started to say again and again via joke that she was bored with the video recordings in the teachers' room." (*Researcher's diary*, 25.03.2004, page 103) and a friend of her said: "She is making fun of course, but there is some truth in her words. Mr. Ali, Mrs. Gul says, she feels relieved and released when you leave and she is bored with it." While her friend was making these statements, Mrs. Gul was laughing at her friend and saying "Stop it or Mr. Ali will believe you now". I could not find the right words to respond, I remained silent." (*Researcher's diary*, 18.05.2004, page 156). The special education teacher tried to achieve a life cycle at the beginning of the research. As for the teacher; even though she was voluntary, she was resistant, refusing even the information of co-teaching offered at the beginning of the research.

Opinions about Reflection Meetings: With regard to the reflection meetings, the teacher said: "It was good in the sense that we could see what we had done. The evaluation of the week was made at length." (*Audio recording*, 01.08.2004). In a way supporting this finding, it is stressed in the literature that it is important for teachers to evaluate all implementations in the class (McCrory-Cole & Mc Leksey, 1997; Murawski & Dieker, 2008; Welch, 2000).

Opinions about the Classroom Teacher's Exceptions: With regard to the expectations at the end of the research process, the teacher said: "... since I could predict the children's problems, I had no expectations of you." and "... I said 'let's go through the experience and see the process; let's understand whatever happens at the end'... If I had an expectation I would say it wasn't realized; however I think it was a comfortable and positive process." (*Audio recording*, 01.08.2004). This is important

evidence of the narrowness of teacher's expectations and the fact that teacher participated in the research voluntarily with the hope that the special education came just to deal with inclusion student and in that way her burden would be lessened.

Opinions about Contributions of the Research Process: When asked about the contributions of the process, the teacher said: "... The process was not really unknown to me since these were the activities we had been doing for years. I did not observe big developments which can be called contribution..." and "...I was not a different teacher in the class... I already used to act in that way; but, I did not want to reject your trials since I looked at this situation positively." (*Audio recording*, 01.08.2004). One of the reasons for the teacher's opinion may be the fact that information meetings at the beginning of the process were not effective; and communication problems were experienced. Another reason could be that the teachers may not have adequately shared their viewpoints and expectations. Research indicated that teachers gain nothing from cooperation if they do not share their philosophical differences, education styles and experiences (Austin, 2001; Boudah, Schumacher & Deshler, 1997; Dieker, 2001; Karge, Lasky, McCabe & Robb, 1995; Marks & Gersten, 1998). In that case, it could be said that it is normal for teacher to think that the process did not make any contribution to her teaching experience.

The teacher explained the contribution of the research to the special education teacher as follows: "... It is probation for you to be in our class. It is an experience for you to teach different groups. If you go to another class for a research again, you will not find it as much difficult as this implementation (*Audio recording*, 01.08.2004). It is seen that the teacher thinks the process was only of benefit to the special education teacher, but not to her personal development and that she ignores other developments. She states that she is the powerful one by saying the process made no contribution to her rather than saying 'you are important for me' or 'my horizon and knowledge have enlarged as a result of my involvement in the study you have conducted' and she reinforces her authority by referring to the special education teacher as a probationer. At this point, these questions can be asked: "Would the teacher behave or speak in that way if her personnel registration note was going to be given on the basis of the studies which the researcher -as special education teacher - made?" It is certain that she would have to see the special education teacher as an authority and would not speak in that way as a requirement of the culture of fear.

Opinions of other Teachers in the School about the Research

Process: With regard to the opinions of other teachers in the school; teacher said: "...they told me that teaching a class while being videoed was very difficult. Other than that, few comments - positive or negative- were made. They thought you were doing a doctorate. From my point of view, they said that I helped you a lot. Everyone knows no one looks positively at this point" (*Audio recording*, 01.08.2004). Murawski and Dieker (2008) suggest other teachers in the school should be informed about the application of co-teaching. They were informed in this scope but it did not provide so much benefit. Furthermore, considering the process only as the completion of a doctorate study is another heartbreaking point. As a special education teacher, the researcher could have not taken part in the process as a teacher initially, and could have easily received his doctorate degree through a different research project requiring a couple of questionnaires prepared in his own office. However, the researcher wanted to conduct the research with the aim of eliminating a deficiency he detected during his studies and past experiences, and tried to harmonize knowledge-skill-action-result cycle pertaining to this intention. In this scope, the special education teacher said: "It is certain that she is right in one aspect, but one of my purposes in the research was to give support to her in good faith. In my opinion, this is a general viewpoint in public schools. It is because of the fact that in another research, most of the teachers said particularly for those who prepared their theses in that school 'they are preparing their theses thanks to us', and did not want to support them to a great degree."

In general, the reason for the unsuccessful situations experienced in the process could be explained from the dissimilarity in the way the teachers' construed the systems, and therefore with the concepts of culture of fear (Cuceloglu, 2008; Erdem, 2007; Eren, 2005; Guler, 2004). In the dimension of intention-knowledge-skill-action-result lifecycle; generalization of the fact that teachers pretend to have very idealistic intentions in such studies has revealed many evidence showing that teachers pretend to behave as if they adopted very different teaching styles and methods. Here, it is necessary to strongly emphasize that no accusation is being made, and that the purpose is not to focus on the classroom teacher's faults. The intention is to analyze the reasons of teacher's behaviors by using her expressions. It should not be ignored that such behaviors are not experienced or seen only in public schools but also in

the environments where academic research are conducted. The reasons why special education support services - one of the most fundamental factors- have not been implemented even though inclusion applications have existed for many years in Turkey can be understood from this research. Then, how have these experiences in the research process affected the inclusion and the co-teaching approach implemented in inclusion classes? In fact, it is possible to find the answer to this question in findings and discussion section. It is probable that it will be appropriate to answer this question with a question: Is it possible that inclusion intention has been internalized in such a class environment where everything pretends to seem different than the actual?; or is it possible that two teachers could work in cooperation to increase the quality of education in an environment where everyone pretends to behave different than the actual?

Results

Individuals' perceptions, ways of construing systems, opinions, intentions, and attitudes influence the successful application of a program. A couple of concepts come to the forefront among the findings presented in the research. These are life cycle, pure intention, authority, construing systems, effective communication, the sense of self-sacrifice and responsibility, minding/respecting individuals, resistance to learning, and planned teaching. Disharmony between some or all of these concepts negatively affects the ability of the teachers -who have different personalities and come from different cultural environments- to cooperate (Friend & Cook, 2003). For such a process to be implemented effectively, individuals must initially try to understand the way in which others construe systems.

While the cyclical and reflective feature of action research allowed the taking of people's opinions into account in this research, the establishment of basic confidence, sense of self-sacrifice and responsibility, respect, empathy and openness to learning -which are necessary for an effective communication- could be enriched through different applications.

General education and special education teachers must receive training on issues such as inclusion, special education support services and cooperative skills. The class environment must be arranged, teaching equip-

ment and teaching staff must be provided for qualified co-teaching applications. Teachers implementing a co-teaching approach must have time to allocate for co-planning and reflection meetings.

This research can be implemented in another inclusion class. Also the influences of co-planning and reflection meetings on student performances can be analyzed. Teacher-student interaction in the inclusion class where a co-teaching approach is implemented can be examined. Experimental research can be designed so as to determine the relationships between different variables.

References/Kaynakça

- Akcamete, G., Kis, A., & Gurgur, H. (2004, April). *Opinions of special education student teachers on providing special education support services to students with special needs out of school settings*. Paper presented at the meeting of the CEC Kongress, New Orleans, US.
- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Antia, S. D. (1999). The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 203-214.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- Baker, J. M., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29(2), 163-180.
- Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri* Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bauwens, J., & Hourcade, J. (1991). Making co-teaching a mainstreaming strategy. *Preventing School Failure*, 35(4), 19-24.
- Bessette, H. J. (1999). A case study of general and special educators' perspectives on collaboration and co-teaching within a language based integrated elementary classroom. *Dissertation Abstracts International*, 60 (09), 3317A, (UMI No. 9946579).
- Boudah, D. J., Schumacher, J. B., & Deshler, D. D. (1997). Collaborative instruction: Is it an effective option for inclusion in secondary classrooms? *Learning Disability Quarterly*, 20(4), 293-316.
- Buckley, C. Y. (2004). *Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University, Fairfax, Virginia.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Creswell, J. W. (2004). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Curtin, J. P. (1998). A case study of co-teaching in an inclusive secondary classroom. *Dissertation Abstracts International*, 60 (01), 31A, (UMI No. 9917397).
- Cüceloğlu, D. (2008). *Korku kültürü: Niçin miş gibi yaşıyoruz?* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of "effective" middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46(1), 14-25.

- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86(4), 1-13.
- Diken, İ. H. (1998). *Sınıfta zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erdem, R. (2007, Mayıs). *Korku kültürü-değerler kültürü kültürel çalışmada yeni bir boyut olabilir mi?* 15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde sunulan bildiri. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Eren, A. (2005). Korku kültürü, değerler kültürü ve şiddet. *Aile ve Toplum Dergisi* 8(2), 23-36.
- Eripek, S. (2000). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-104.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). New York: Longman.
- Friend, M., & Cook, L. (2004, April). *Co-teaching: promises, challenges, and pragmatics*. Paper presented at the meeting of the CEC Annual Convention and Expo, New Orleans, US.
- Friend, M., & Reising, M. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(4), 6-10.
- Gately, S. E., & Gately, F. J. (2001). Understanding co teaching components. *TEACHING Exceptional Children*, 33(4), 40-47.
- Güler, A. (2004, Temmuz). *Türk eğitim sisteminde korku kültürü ve disiplin sorunu*. XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hourcade, J. J., & Bauwens, J. (2001). Cooperative teaching: The renewal of teachers. *The Clearing House*, 74, 242-247.
- Indrisano, R., & Birmingham, N. (1999). A co-teaching model for literacy education. *Journal of Education*, 181(1), 12-25.
- Jimenez-Sanchez, C., & Antia S., D. (1999). Team-teaching in an integrated classroom: Perceptions of deaf and hearing teaches. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 215-224.
- Johnson, P. A. (2002). *A short guide to action research*. Boston: Allyn and Bacon.
- Keefe, E. B., & 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.
- Karge, B. D., Lasky, B., McCabe, M., & Robb, S. M. (1995) University and district collaborative support for beginning special education intern teachers, *Teacher Education and Special Education*, 18(2), 103-114.
- Kargın, T., Acarlar, F. & Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.

- Kırcaali-İftar, G. & Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 3-13.
- Kuş, E. (2003). Nitel-nicel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Larkin, M., Watts, S., & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102-120.
- Lockledge, A., & Wright, E. B. (1993). *Collaborative teaching and the mainstreamed student*. Wilmington, NC.: Department of Curricular Studies, University of North Carolina (ERIC Document Reproduction Service No. ED 358 100).
- Magiera, K., Smith, C., Zigmond, N., & Gebauer, K. (2005). Benefits of co-teaching in secondary mathematics classes. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 20-24.
- Marks, S. U., & Gersten, R. (1998). Engagement and disengagement between special and general educators: An application of Miles and Huberman's cross-case analysis. *Learning Disabilities Quarterly*, 21, 34-56.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40, 260-270.
- McCrary-Cole, C., & McLeskey, J. (1997). Secondary inclusion programs for students with mild disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 29(6), 1-15.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Murawski, W. W. (2005). Addressing diverse needs through co-teaching: Take baby steps! *Kapa Delta Ph.*, 41(2), 77-82.
- Murawski, W. W., & Dieker, L. (2008). 50 Ways to keep your co-teachers: Strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40-48.
- Norris, D. M. (1997). Teachers' perceptions of co-teaching in an inclusive classroom in a middle school: A look at general education and special education teachers working together with students with learning disabilities. *Dissertation Abstracts International*, 58(06), 2162A, (UMI No. 9735088).
- Republic of Turkey Ministry of Education. (2008). *National education statistics. Formal education 2007-2008*. Ankara: A Publication of Official Statistics Programm.
- Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teachers reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(4), 13-25.
- Salend, S. J., & Duhaney, L. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial & Special Education*, 20(2), 55-62.
- Salend, S. J., & Johansen, M. (1997). Cooperative teaching. *Remedial and Special Education*, 18(1), 3-9.
- Santamaria, L. J., & Thousand, J. S. (2004). Collaboration, co-teaching and differentiated instruction: A class-oriented approach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), 13-27. Retrieved November 12, 2008, from www.wholeschooling.net.

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. E., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. (2005). *ODTÜ Geliştirme Vakfı İlköğretim Okulu kaynaştırma uygulamaları*. Yayınlanmamış çalışma raporu, Ankara.
- Thompson, M. G. (2001). *Capturing the phenomena of sustained co-teaching: Perceptions of elementary school teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida.
- Trent, S. C. (1998). False starts and other dilemmas of secondary general education collaborative teacher: A case study. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 503-514.
- Trump, G. C., & Hange, J. E. (1996). *Concerns about and effective strategies for inclusion: Focus group interview findings from West Virginia teachers*. Charleston, West Virginia: Appalachia Educational Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 97578).
- Uzuner, Y. (2007). Action research in special education. *Özel Eğitim Dergisi* 6(2), 1-12.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Arguelles, M. E. (1997). The ABCDEs of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 30(2), 1-10.
- Villa, R. A., Thousand, S. S., & Nevin, A. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. California: Crowding Press.
- 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.
- Walther-Thomas, C. S., & Bryant, M. (1996). Planning for effective co-teaching. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255-256.
- Walther-Thomas, C. S., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Weiss, M. P., & Lloyd, J. W. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education. *Journal of Special Education*, 36(2), 58-68.
- Welch, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classroom: A formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, 21(6), 366-376.
- Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, 64, 181-195.
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2005). *Qualitative research methods in social sciences*. Ankara: Seckin Publisher.
- Zigmond, N. (2001). Special education at the crossroads. *Preventing School Failure*, 45(2), 70-74.
- Zigmond, N., & Magiera, K. (2001). Current practice alerts: A focus on co-teaching. *Alerts*, 36, 58-68.

Ek-1: Sınıf Öğretmeni İle Uygulama Sürecine Hazırlık Aşamasında Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

| Sınıf öğretmeni ile ilk yarı-yapılandırılmış görüşme soruları | Sınıf öğretmeni ile son yarı-yapılandırılmış görüşme soruları |
|--|--|
| 1. Sınıfınızda kaynaştırma uygulamaları nasıl gidiyor? | 1. Birlikte yürüttüğümüz dersleri, birlikte planlama süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz? |
| 2. Sınıfınızda özel gereksinimli öğrencinin bulunması problem yaratıyor mu? Ne tür problem yaşıyorsunuz? | 2. Birlikte yürüttüğümüz derslerde kullandığımız ders araç-gereçleri hakkında ne düşünüyorsunuz? |
| 3. Bu problemleri nasıl çözüyorsunuz? | 3. Birlikte yürüttüğümüz derslerde uyguladığımız öğretim yöntemleri hakkında ne düşünüyorsunuz? |
| 4. Sınıfınızda öğretim uygulamalarını nasıl planlıyorsunuz? | 4. Birlikte yürüttüğümüz dersleri değerlendirme (yansıtma) toplantıları hakkında ne düşünüyorsunuz? |
| 5. Öğretim uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz? | 5. Birlikte yürüttüğümüz derslerin genel anlamda ne ölçüde başarılı olduğunu düşünüyorsunuz? |
| 6. Öğretim sırasında ne tür etkinlikler/aktiviteler yapıyorsunuz? | 6. Sizce birlikte yürüttüğümüz dersler özel gereksinimli öğrenciler için yararlı oldu mu? Hangi yönlerden? (Akademik-sosyal) |
| 7. Öğretim sırasında ne tür öğretim araç-gereçleri kullanıyorsunuz? | 7. Sizce birlikte yürüttüğümüz dersler özel gereksinimli olmayan öğrenciler için yararlı oldu mu? Hangi yönlerden? (Akademik-sosyal) |
| 8. İhtiyaç duyduğunuz öğretim araç-gereçlerini sağlayabiliyor musunuz? | 8. Sizce, birlikte yürüttüğümüz derslerin en iyi giden yönleri nelerdir? |
| 9. Bireyselleştirilmiş eğitim gerçekleştirilebiliyor musunuz? Nasıl? | 9. Sizce bu başarının nedenleri nelerdir? |
| 10. Problem yaşadığınız başka öğrenciler var mı? Hangi alanlarda? | 10. Birlikte yürüttüğümüz dersler sırasında yaşadığımız problemler var mıydı? |
| 11. Sınıfınızda ne tür akademik problemler olduğunu düşünüyorsunuz? | 11. Sizce bu problemlerin nedenleri nelerdir? |
| 12. Sınıfınızda sosyal açıdan ne tür problemler olduğunu düşünüyorsunuz? | 12. İş birliği ile öğretim yaklaşımı yürüttüğümüz derslerle, sınıf içinde beklentileriniz karşılandı mı? |
| 13. Şimdiye kadar kaynaştırma hakkında ne tür destek hizmetler aldınız? | 13. Kaynaştırma sınıfında uygulanan iş birliği ile öğretim yaklaşımı hakkında ne düşünüyorsunuz? |

| | |
|---|--|
| 14. Sınıfınızda destek hizmetlere gereksinim duyuyor musunuz? | 14. Sınıfınızda özel eğitim öğretmeni olarak ikinci bir öğretmenin bulunması, dersin birlikte planlanması ve yürütülmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? |
| 15. Hangi alanlarda destek hizmetlere gereksinim duyuyorsunuz? | 15. İş birliği ile öğretim yaklaşımını sınıfta uygulanabilir olarak görüyor musunuz? |
| 16. Sınıfınızdaki uygulamaların en iyi giden yönleri nelerdir? | 16. İş birliği ile öğretim yaklaşımının hangi model veya modellerinin etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? |
| 17. Sınıfınızdaki uygulamaların en kötü giden yönleri nelerdir? | 17. İş birliği ile öğretim yaklaşımının hangi model veya modellerinin etkisiz olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? |
| 18. Daha önce özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili eğitim aldınız mı? | 18. Kaynaştırma uygulamalarında bu şekilde destek hizmetlerin olması gerektiğini düşünüyor musunuz? |
| 19. Okul yönetiminden ne tür destekler bekliyorsunuz? | 19. İş birliği ile öğretim yaklaşımını uygulama sürecinin size katkıları oldu mu? Hangi yönlerden? (Mesleki, kişisel) |
| 20. Millî Eğitim Bakanlığından beklentileriniz? | 20. İş birliği ile öğretim çalışmalarımız sürecinde okuldaki diğer meslektaşlarınız neler düşünüyorlardı? |
| 21. Diğer öğretmen arkadaşlarından beklentileriniz? | 21. İş birliği ile öğretim çalışmalarımız sürecinde aileler neler düşünüyorlardı? |
| 22. Destek özel eğitim öğretmeni olarak benden beklentileriniz? | 22. İş birliği ile öğretim yaklaşımını yeni uygulayacak olan bir ekibe neler önerirsiniz? |
| 23. Sınıfınızda bir öğretmenle iş birliği ile öğretim yapacak olmanız hakkında ne düşünüyorsunuz? | 23. Böyle bir uygulamanın tekrar başlatılması söz konusu olsaydı, siz nasıl bir düzenleme yapardınız ve nasıl uygulardınız? |
| 24. Böyle bir uygulamadan neler beklersiniz? | |
| 25. Son olarak özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında kaynaştırılmamaları hakkında eklemek istediğiniz görüşleriniz var mı? | |