



**İŞ BİRLİĞİNE İLİŞKİN EĞİTİM PAKETİNİN ÖZEL EĞİTİM
ÖĞRETMENLERİNİN İŞ BİRLİĞİ İLE ÇALIŞMA BECERİLERİNE
ETKİSİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

Reyhan BASIK

**DOKTORA TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (...) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Reyhan
Soyadı : Basık
Bölümü : Özel Eğitim
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin Özel Eğitim Öğretmenlerinin
İş Birliğiyle Çalışma Becerilerine Etkisi: Bir Karma Yöntem
Araştırması
İngilizce Adı : The Effect of Collaboration Education Package on Special
Education Teachers' Collaborative Working Skills: A Mixed
Method Research

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlanılan tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Reyhan BASIK

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Reyhan Basık tarafından hazırlanan “İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi’nin Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Birliğiyle Çalışma Becerilerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Eylem DAYI

Zihin Engellilerin Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ

Zihin Engelliler Eğitimi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Şeyda DEMİR

Zihin Engelliler Eğitimi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ

Zihin Engellilerin Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT

Zihin Engellilerin Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: .../.../.....

Bu tezin Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

*Bu tez,
Uygulama sürecinde öğretmenlere sunulan eğitim paketinin baskısını kısıcak sürede titizlikle
tamamlayarak Hatay'dan Şanlıurfa'ya ulaştıran, kucağında yavrusu Emir Basık ile can veren
kuzenim Ahmet Basık'a, binlerce bebeğin sağlıklı doğması için her daim işini titizlikle yapmış
yengemiz Ebe Aynur Basık ve 6 Şubat 2023 sabahında kaybettiğimiz bütün canlara
adanmıştır...*

TEŞEKKÜR

“Aramakla bulunmaz ancak bulanlar hep arayanlardır” ilkesi ile başladığım doktora yolculuğumun dönüm noktası “Özel Eğitimde Etkili Liderlik ve İşbirlikçi Liderler” dersi ile başladı. Düşüncelerimi ifade etme fırsatı bulduğum, keyifle geçen ders süreci sonunda kazandığım yeni bakış açıları ile tezimin ana teması da belirlenmiş oldu. Tez konumun netleşmesiyle araştırma yönteminin belirlenmesinden, eğitim paketinin geliştirilmesi ve kitap setine dönüştürülmesine kadar Captain Marvel karakterine bürünüp dünyayı kurtaracağımı zannettiğim bütün aksiyonlarımı anlayışla karşılayan, sonu gelmez telefon konuşmalarımı dikkatle dinleyerek yönlendiren kıymetli danışmanım Doç. Dr. Eylem DAYI’ya teşekkürlerim sonsuzdur.

Tez çalışmamın ilk adımından teslim sürecine kadarki tüm aşamalarda kıymetli zamanlarından feda ederek her aşamayı büyük bir titizlikle inceleyen, düzeltici ve destekleyici geri bildirimleri ile akademik gelişimimi destekleyen Tez İzleme Komitemin kıymetli hocaları Prof. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ’a ve Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ’ye çok teşekkür ederim. Tez savunma jürimde yer alarak görüşleri ile tezimi güçlendiren değerli hocalarım Doç. Dr. Şeyda DEMİR ve Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT’a çok teşekkür ederim.

Tezimin ölçek geliştirme aşamasında kıymetli görüşlerini paylaşan Doç. Dr. Sedat ŞEN, Doç. Dr. Cahit KAYA, Dr. Öğr. Üyesi Derya EVRAN ve Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÇELİKTEN’e çok teşekkür ederim. Ölçek maddelerine ilişkin uzman görüşü talebimi yanıtlayan çeşitli üniversitelerden hocalarıma çok teşekkür ederim. Araştırma verilerimin analiz sürecinde desteklerini esirgemeyen hocalarım Doç. Dr. Gonca USTA ve Dr. Öğr. Üyesi Emine YÖNEY’e teşekkür ederim. Dostluğu ve her daim destekleyici tutumu için hakkını ödeyemeyeceğim değerli arkadaşım Öğr. Gör. Sinem GÜNEŞ’e, Öğr. Gör. Nihal

ÖZDEMİR’e, Arş. Gör. Gökhan AÇIKGÖZ’e, Nihal Akbaş ŞEN’e ve Zeynep ÇELİK’e çok teşekkür ederim. Doktora sürecim boyunca desteklerini esirgemeyen Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Siverek Meslek Yüksekokulu yönetimine teşekkür ederim.

Tezimin uygulamasını yaptığım okulların yöneticilerine, değerli öğretmenlere ve okul çalışanlarına, destekleyici tutumları için Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Şube Müdürlüğüne çok teşekkür ederim. Uygulamaların geçerli ve güvenilir bir biçimde tamamlanması onların gönüllüğü ile olmuştur.

Ve yaşamın bütün sancılı süreçlerinde yanımda olan, dualarını esirgemeyen anneme, kucağımda gezdirdiğim dönemlerden genç birer birey oluşlarını heyecanla izlediğim yeğenlerime, bitmek bilmeyen öğrencilik hallerime dertlenen aile büyüklerime, akrabalarım ve kuzenlerime çok teşekkür ederim.

**İŞ BİRLİĞİNE İLİŞKİN EĞİTİM PAKETİNİN ÖZEL EĞİTİM
ÖĞRETMENLERİNİN İŞ BİRLİĞİ İLE ÇALIŞMA BECERİLERİNE
ETKİSİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

(Doktora Tezi)

Reyhan Basık
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül, 2023

ÖZ

Bu araştırmada, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlere sunulan eğitim paketinin öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında mesleki gelişimi destekleyici eğitim paketi geliştirilmiş ve uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde öğretmenlere geri bildirim verilmiştir. Araştırma kapsamında ölçme aracı olarak kullanabilmek ve alana kazandırmak amacıyla yapı geçerliliği sağlanan Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği geliştirilmiştir. Karma yöntemler araştırması eş zamanlı müdahale deseninin kullanıldığı bu araştırmanın nicel boyutunda eşleştirilmiş deney (n=16) ve kontrol (n=16) gruplarına öntest sontest yapılmış, nitel boyutunda ise deney grubu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda uygulaması gerçekleştirilen İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin öğretmenlerin iş birliği becerilerini artırdığı, nicel ve nitel bulguların birbirini doğruladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Özel eğitim, İş birliği, İş birliği ile öğretim, İş birliği becerileri,
Öğretmen eğitimi, Mesleki gelişim, Performans geri bildirimi,
Sayfa Adedi : xx+149
Danışman : Doç. Dr. Eylem DAYI

**THE EFFECT OF COLLABORATION EDUCATION PACKAGE ON
SPECIAL EDUCATION TEACHERS' COLLABORATIVE WORKING
SKILLS: A MIXED METHOD RESEARCH
(Ph.D Thesis)**

Reyhan Basık
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
September, 2023

ABSTRACT

In this study, the effect of the training package offered to the teachers working in special education schools on the skills of working in collaboration was examined. Within the scope of the research, a training package supporting professional development was developed and implemented. Teachers were given feedback during the implementation process. Within the scope of the research, the Teacher Collaboration Skills Scale, which also provides construct validity, was developed in order to use it as a measurement tool and to bring it into the field. In the quantitative dimension of this research, in which the mixed methods research simultaneous intervention design was used, the paired experimental (n=16) and control (n=16) groups were pretested and posttested, and in the qualitative dimension, semi-structured interviews were conducted with the experimental group. As a result of the research, it was seen that the training package on cooperation, which was implemented, increased the collaboration skills of teachers, and the quantitative and qualitative findings confirmed each other.

Key Words : Special education, Collaboration, Co-teaching, Collaboration skills,
Teacher training, Professional development, Performance feedback,
Page Number : xx+149
Supervisor : Assoc. Prof. Eylem DAYI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	iii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	v
ÖZ	x
ABSTRACT	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Özel Eğitimde İş Birliği ile Öğretim	1
1.2. İş Birliği ile Öğretim Modelleri.....	5
1.2.1. Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci	6
1.2.2. İstasyon Öğretimi	7
1.2.3. Paralel Öğretim	8
1.2.4. Alternatif Öğretim.....	9
1.2.5. Ekip Olma	9
1.2.6. Bir Öğretim Yapan Bir Yardımcı.....	10
1.3. İş Birliği ile Çalışma Becerileri Döngüsü	12
1.3.1. Karşılıklı İletişim	13
1.3.2. Karar Verme.....	14
1.3.3. Uygulama.....	14

1.3.4. Değerlendirme.....	15
1.4. Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Birliği ile Çalışma Becerilerine Yönelik Mesleki Gelişim Durumları	17
1.4.1. Performans Geri Bildirimi (PG)	20
1.5. Türkiye’de İş Birliği ile Öğretim Kullanılarak Yapılan Araştırmalar	22
1.6. Yurt Dışında İş Birliği ile Öğretim Kullanılarak Yapılan Araştırmalar	25
1.7. Araştırmanın Amacı	28
1.8. Araştırmanın Önemi.....	29
1.10. Araştırmanın Sınırları	30
1.11. Varsayımlar	31
1.12. Tanımlar.....	31
BÖLÜM II.....	33
YÖNTEM.....	33
2.1. Araştırma Modeli ve Deseni	33
2.2. Veri Toplama İşlemleri.....	37
2.2.1. Çalışma Grubu.....	37
2.2.1.1. <i>Deney Grubunun Özellikleri.....</i>	<i>39</i>
2.2.1.1.1. <i>Okul Özellikleri</i>	<i>39</i>
2.2.1.1.2. <i>Öğretmenlerin Özellikleri</i>	<i>40</i>
2.2.1.2. <i>Kontrol Grubu Özellikleri</i>	<i>41</i>
2.2.1.2.1. <i>Okul Özellikleri</i>	<i>41</i>
2.2.1.2.2. <i>Öğretmenlerin Özellikleri</i>	<i>41</i>
2.2.2. Veri Toplama Araçları.....	42
2.2.2.1. <i>Demografik Bilgi Formu (Ek 4)</i>	<i>42</i>
2.2.2.2. <i>Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi (Ek 6).....</i>	<i>43</i>
2.2.2.3. <i>Müdahale Öncesi Görüşme Soruları (Ek 8)</i>	<i>49</i>
2.2.2.4. <i>Müdahale Sonrası Görüşme Soruları (Ek 9)</i>	<i>49</i>

2.2.3. İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi ve Geliştirme Süreci	50
2.2.3.1. Pilot Uygulama.....	54
2.2.4. Veri Toplama Süreci	55
2.2.4.1. Öntest Süreci ve Müdahale Öncesi Görüşmeler	56
2.2.4.2. Müdahale Süreci [İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi]	58
2.2.4.3. Sontest Süreci ve Müdahale Sonrası Görüşmeler	68
2.2.5. Araştırmacının Rolü	70
2.2.5.1. Gözlemci	71
2.2.6. Verilerin Analizi	71
2.2.7. Geçerlik ve Güvenirlik	74
BÖLÜM III	76
BULGULAR	76
3.1. Nicel Bulgular	76
3.2. Nitel Bulgular.....	89
3.2.1. Uygulama Öncesi Görüşmelere İlişkin Bulgular	89
3.2.1.1. Mevcut Öğretim Uygulamaları Teması	91
3.2.1.2. Mevcut Planlama Periyodu ve Sistem Eksikliği Teması	93
3.2.1.3. Mevcut Değerlendirme Periyodu ve Sistem Eksikliği Teması.....	95
3.2.2. Uygulama Sonrası Görüşmelere İlişkin Bulgular.....	99
3.2.2.1.Çalışmaya Katılma ve Çalışmanın Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	100
3.2.2.2. İş Birliği ile Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	103
3.2.2.3. İş Birliği ile Öğretim Modellerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	107
3.3. Karma Bulgular.....	111
BÖLÜM IV	113
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	113

4.1. Öneriler	119
KAYNAKLAR.....	121
EKLER.....	135
Ek 1. Etik Kurul İzni	136
Ek 2. MEB Araştırma İzni	137
Ek 3. Öğretmen Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu	138
Ek 4. Öğretmen Görüşme Formu	139
Ek 5. Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği Uzman Görüş Formu	140
Ek 6. Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği (AFA ve DFA Analizleri Sonrası) ...	142
Ek 7. Yurt Dışı Ölçek Uyarlama ve Kullanım İzni	143
Ek 8. Müdahale Öncesi Öğretmen Görüşme Soruları.....	144
Ek 9. Müdahale Sonrası Öğretmen Görüşme Soruları	145
Ek 10. İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nden Görsel Örnekler	146
Ek 11. Uygulama Güvenirliği Formu	149

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Deney Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler	40
Tablo 2 Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler	42
Tablo 3 Deney Kontrol Grubu Öntest Verilerinin Toplanmasına İlişkin Genel Bilgiler	56
Tablo 4 Deney Grubu Müdahale Öncesi Görüşmelere İlişkin Genel Bilgiler.....	57
Tablo 5 Karşılıklı İletişim ve Karar Verme Oturumunda Kullanılan Dokümanlar.....	63
Tablo 6 Haftalık Ders Planına Göre Öğretmenler Tarafından Seçilen İş Birliği ile Öğretim Modelleri.....	65
Tablo 7 Değerlendirme ve Karşılaştırma Formlarının Kullanımı	67
Tablo 8 Deney Kontrol Grubu Sontest Verilerinin Toplanmasına İlişkin Genel Bilgiler	68
Tablo 9 Deney Grubu Müdahale Sonrası Görüşmelere İlişkin Genel Bilgiler	70
Tablo 10 Öntest Sontest Öğretmen İş Birliği Becerileri Alt Puanların İlişkin Normallik Testi ve Betimsel İstatistikler	77
Tablo 11 Öntest Öğretmen İş Birliği Becerileri Alt Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	79
Tablo 12 Öğretmen İş Birliği Becerileri Alt Boyutları Öntest Sontest Levene's Testi Sonucu	80
Tablo 13 Grup Ölçüm Çapraz Gruplar	81
Tablo 14 Öğretmen İş Birliği Becerileri Karşılıklı İletişim ve Karar Verme Alt Puanına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	82

Tablo 15 <i>Öğretmen İş Birliği Becerileri Toplantılar ve Katılım Alt Puanına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları</i>	84
Tablo 16 <i>Öğretmen İş Birliği Becerileri Uygulama Alt Puanına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları</i>	85
Tablo 17 <i>Öğretmen İş Birliği Becerileri Değerlendirme Alt Puanına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları</i>	87



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> İş birliği ile öğretim modellerinin şekilsel görünümü.....	11
<i>Şekil 2.</i> İş birliği ile çalışma döngüsünün şekilsel görünümü.	12
<i>Şekil 3.</i> Araştırma deseni prosedür diyagramı	36
<i>Şekil 4.</i> Yamaç birikinti grafiği.....	45
<i>Şekil 5.</i> Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği'nin dört faktörlü yapısı.....	46
<i>Şekil 6.</i> Uyarlanan ölçeğin dört faktörlü yapısı.....	48
<i>Şekil 7.</i> Modül kitapçıklarının kapsamı ve konu içeriği	52
<i>Şekil 8.</i> Deneysel uygulama süreci.....	59
<i>Şekil 9.</i> Tanışma-ısınma oyunları.....	60
<i>Şekil 10.</i> Eğitim Paketinin katılımcı öğretmenlere dağıtımı	60
<i>Şekil 11.</i> Seminer oturumları örneği	61
<i>Şekil 12.</i> Dördüncü modül oturumu	62
<i>Şekil 13.</i> Dördüncü modülde kullanılan formlardan örnekler.....	64
<i>Şekil 14.</i> Hazırbulunuşluk kontrol listesi kullanılan örnekler	66
<i>Şekil 15.</i> Değerlendirme ve karşılaştırma formlarının kullanımından örnekler.....	67
<i>Şekil 16.</i> Q-Q görselleri.....	79
<i>Şekil 17.</i> Deney ve kontrol grupları karşılıklı iletişim ve karar verme öntest sontest puan ortalamaları	83

<i>Şekil 18.</i> Deney ve kontrol grupları toplantılar ve katılım ön test sontest puan ortalamaları ...	85
<i>Şekil 19.</i> Deney ve kontrol grupları uygulama öntest sontest puan ortalamaları.....	86
<i>Şekil 20.</i> Deney ve kontrol grupları değerlendirme öntest sontest puan ortalamaları	88
<i>Şekil 21.</i> Uygulama öncesi görüşmelere ilişkin kod yapısı.....	90
<i>Şekil 22.</i> Mevcut öğretim uygulamaları teması kod yapısı	91
<i>Şekil 23.</i> Mevcut planlama periyodu ve sistem eksikliği teması kod yapısı	94
<i>Şekil 24.</i> Mevcut değerlendirme periyodu ve sistem eksikliği teması kod yapısı	96
<i>Şekil 25.</i> Uygulama sonrası görüşmelere ilişkin kod yapısı	99
<i>Şekil 26.</i> Çalışmaya katılma ve çalışmanın etkisine ilişkin öğretmen görüşleri kod yapısı ...	100
<i>Şekil 27.</i> İş birliği ile çalışma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri kod yapısı	104
<i>Şekil 28.</i> İş birliği ile öğretim modellerine ilişkin öğretmen görüşleri kod yapısı.....	108
<i>Şekil 29.</i> Uygulama öncesi ve sonrası elde edilen nicel-nitel verilere ilişkin birleştirilmiş görsel (joint display)	113

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ANOVA	Varyans Analizi
AERA	American Educational Research Association
APA	American Psychological Association
DPÖ	Deney Grubu Partner Öğretmen
ESSA	Every Student Succeeds Act (Her Öğrenci Başarır Yasası)
IDEA	Indivuduals With Disabilities Education Act (Engelli Bireyler Eğitim Yasası)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NCME	National Council on Measurement in Education
KPÖ	Kontrol Grubu Partner Öğretmen
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
PG	Performans Geri Bildirimi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bugün eğitimcilerin karşı karşıya olduğu karmaşık görevler kadar zorlayıcı olan bir durum da özel eğitim hizmeti verilen okullarda iş birliği kültürü yaratmaktır. Araştırmalar eğitimcilerin tüm çalışmalarının başarılı olmasını sağlayan şeyin bu okullarda görev alan herkesin iş birliği yapma eğilimine, bilgisine ve becerisine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır (Friend, 2022). Özel gereksinimli öğrencilere hizmet sunmanın bir yolu olan iş birliği ile öğretimin uygulama süreci de iş birliğini gerektirmektedir (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010). Bu bölümde, özel eğitimde iş birliği ile öğretim, iş birliği ile öğretim modelleri ve iş birliği konuları ulusal ve uluslararası alan yazın bağlamında kapsamlı olarak ele alınmaktadır.

1.1. Özel Eğitimde İş Birliği ile Öğretim

Özel eğitimin ayırt edici ve ölçülebilen temel özelliklerinden biri de iş birliğidir. Uzun yıllardır okullardaki ekipler özel gereksinimli öğrenciler için en uygun eğitim seçenekleri hakkında kararlar almış ve ebeveynlerle yakın çalışma ilişkileri beslenip güçlendirilmiştir (Cook & Friend, 1995). Sınıfta, eğitim yardımcıları özel eğitimcilere öğrencileri destekleme konusunda destek olmuş, dil konuşma terapistleri, psikolojik danışmanlar ve fizyoterapistler gibi diğer uzmanlar da benzer şekilde hizmetlerini özel eğitim öğretmenleriyle birlikte sunmuşlardır (Ashbaker, Dunn & Morgan, 2010; Friend vd., 2010; Lerner, 1971). Ancak bu geleneksel iş birliği büyük ölçüde özel eğitim ve klinik ortamlarla sınırlı kalmıştır. 1980'lerden başlayarak, kapsayıcı okullaşma ilkelerinin kabul edilmesiyle (Garvar & Papania, 1982; Will,

1986) özel eğitim hizmetlerinin iş birliği yoluyla genel eğitim ortamlarında sunulabileceği fikri yerleşmeye başlamış ve böylece iş birliği ile öğretim kavramı ortaya çıkmıştır (Bauwens, Hourcade & Friend, 1989; Friend vd., 2010). İş birliği ile öğretim özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla etkileşim kurmasının en iyi yollarından biri olarak kabul görmüştür. Ancak iş birliği ile öğretime ilgi önemli ölçüde yakın tarihte artmıştır (Friend & Cook, 2010). Bu ilginin artmasını sağlayan kilit faktörlerden biri, tüm öğrencilerin genel müfredata erişmesiyle birlikte yüksek nitelikli öğretmenler tarafından eğitilmeleri ve öğrenci başarısı için öğretmenlerin hesap verebilirliğine yönelik düşüncedir. İkinci bir kilit faktör ise 2015 tarihli Her Öğrenci Başarır Yasası (Every Student Succeeds Act [ESSA])’nın güncellenmesi ile somutlaşan, öğrencileri *en az kısıtlayıcı ortamda* eğitmeye yönelik vurgudur.

İş birliği ile öğretim, yasal beklentilerin karşılanabileceği ve aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin hak ettikleri özel olarak tasarlanmış öğretim ve destekleri alabilecekleri bir araç olarak görülmektedir. Öte yandan bu öğretim modelinin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde karşılaşılan zorluklar vardır. Bununla birlikte iş birliği ile öğretimin ne olduğuna dair kavramsallaştırma, uzmanların algıları, öğrenci başarısı gibi çeşitli faktörler üzerindeki etkisini gösteren ve yeni ortaya çıkan araştırma temeli mevcuttur. İş birliği ile öğretim, iki veya daha fazla sertifikalı/lisanslı uzmanın, sınıflarındaki tüm öğrenciler için dersi planlama, uygulama ve öğrencinin gelişimini izleme sorumluluğunu paylaştığı bir hizmet sunumudur. İş birliği ile öğretimde bazen meslek terapistleri, dil ve konuşma terapistleri gibi diğer lisanslı uzmanlar eğitim yardımcıları rolünde olabilir. Bir ekip olarak öğrencilerin sorumluluğunu üstlenen bu uzmanlar, aynı sınıf alanını paylaşıyor ve iş birliği içinde öğretimsel kararlar alırlar (Friend, 2014). İş birliği ile öğretimi konu alan araştırma temeline rağmen mevcut çalışmaların birçoğu iş birliği ile öğretimin uygulanmasına ilişkin gözlemler veya uzmanların algıları ile ilgili bilgi vermektedir (Austin, 2001; Cook & Friend, 1995; Friend, 2008; Hang & Rabren, 2009; Mastropieri vd., 2005).

Özel eğitimde iş birliği ile öğretime ilişkin alan yazın incelendiğinde araştırmacılar, başarılı ve amacına uygun iş birliği ile öğretim uygulamaları için yaygın olarak *üç temel faktörün* önemini anlaşılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu faktörler aşağıda açıklanmaktadır. İlk faktör *öğretmenlerin iş birliği ile öğretim ve etkililiğine ilişkin algıları, iş birliği ile*

*öğretimdeki rolleri ve ilişkileridir. İş birliği ile öğretimin uygulanabilmesi için sınıfta iki öğretmene gereksinim duyulur ve her iki öğretmen de kendilerini birbirine eşit olarak görmelidir. Bu doğrultuda sık rol değiştirmeyeyle bir öğretmen sınıfa öğretimi yaparken diğeri bireysel destek sağlar ve daha sonra roller değiştirilebilir. Eğitim ve müfredatla ilgili konularda uzlaşmak ve planlama zamanının etkin kullanımı, etkili iş birliğini kolaylaştırmaktadır. Paydaşların kişisel özellikleri, iş birliği ve iletişim becerilerine göre de değişkenlik gösterebilmektedir (Keefe & Moore, 2004; Thousand, Villa & Nevin, 2006). İş birliği ile öğretim yaklaşımı; öğretme stili değiştirme, tercihler, başka bir yetişkinle çalışma, sorumluluk paylaşma, öncesinde yalnız yaptığın bir işte başkasının performansına bağlı olarak başarılı olmayı kabullenmeyi gerektirir. Özel beceriler ve kişisel karakter bu öğretim yaklaşımının başarısı için gerekli olabilir fakat en önemlisi öğretmenin sahip olduğu *esnekliktir*. İş birliği ile öğretimin yapısı, öğretmenlerin öğretim stilini ve tercihlerini değiştirmesi, bir başka yetişkinle birlikte çalışması, sorumluluklarını paylaşmaları için *gönüllülük* gerektirmektedir (Dieker & Murawski, 2003). Nitekim Scruggs, Mastropieri ve McDuffie (2007) iş birliği ile öğretimle ilgili öğretmen rolleri, ilişkileri ve algıları üzerine yapılan nitel araştırmaları incelemiş ve yardımcı öğretmenler uygulamalarının öğrenciler için yararlı olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak eğitimcilerin iş birliği ile öğretim için gönüllü olması ve katılmak istemeyenlere zorla verilen bir görev olmaması gerektiğini söylemişlerdir. Yazarlar ayrıca başarılı iş birliği ile öğretim ekiplerinin öğretim sırasında uzmanlık alanlarını paylaştıklarını ve öğrencilerini motive etmenin yollarını bulduklarını ifade etmişlerdir. Uyum sağlayamayan öğretim ekipleri ise, daha az iş birliği yapmış ve öğretim tarzlarındaki farklılıklarda uzlaşma yerine çatışmalar yaşanmıştır. Araştırmacılar, uyum sağlayamayan ekiplerde özel eğitimcilerin genellikle bir öğretim ortağından daha çok eğitim yardımcısı olma rolünü üstlendiğini bulmuşlardır.*

Keefe ve Moore (2004) iş birliği ile öğretime ilişkin algılarını incelemek için lise öğretmenleriyle görüşmüş, öğretmenlerin uygulamalarını tanımlayan üç ana tema belirlediklerini ifade etmişlerdir. İlk olarak, öğretmen uyumuna yani öğretmenlerin ortak seçiminin önemine ve etkili iletişimine dikkat çekmiş, daha sonra öğretmenlerin rolleri ve sorumlulukları hakkında tartışmış, özel eğitimcilerin kısmen alan bilgisi eksikliğinden dolayı

eğitim yardımcıları rolünü üstlenme eğiliminde olduklarını vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler ayrıca, öğrenci çıktılarının genellikle olumlu olduğunu, özel gereksinimli öğrencilerin daha az etiketlendiğini ve sınıftaki tüm öğrencileri bireysel olarak destekleyebildiklerini açıklamışlardır.

İş birliği ile öğretimin nitelikli bir biçimde uygulanabilmesi için araştırmalarda vurgulanan ikinci faktör eğitim yardımcılarının veya diğer uzmanların *ortak planlama zamanı ve programın ihtiyaçlarıdır*. Bu faktör, iş birliği ile öğretime dâhil olan kilit paydaşların iş birliği ile öğretime hazırlanmaları için kritik önemdedir. İş birliği ile öğretime dâhil olan üç grup eğitimci bundan doğrudan etkilenir. İlk olarak, özel eğitimciler bilgi ve becerilerinin iş birliği ile öğretimde öğrenmeyi nasıl kolaylaştırdığını anlamalıdır. Ayrıca, iş birliği ile öğretim yapılan sınıfta rol ve sorumlulukları hakkında konuşabilmeli ve özel gereksinimli öğrencilere eğitimsel destekleri sağlamayı kolaylaştıran iş birliği becerilerine sahip olmalıdırlar (Friend & Cook, 2010). Eğitimciler sınıflarda iş birliği içinde olmak ve öğretimi paylaşmak için profesyonel olarak sosyalleşmelidirler. Bu bağlamda, göreve yeni başlayan eğitimcilerin iş birliği ile öğretim becerilerini geliştiren ortak kurslar veya alan deneyimlerine ilişkin öncü çabalar ortaya çıkmaktadır (Kamens, 2007). Nitekim Goldring, Taie ve Riddles, (2014) ABD'nin Pennsylvania eyaletindeki Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin-2004-05 Öğretmen Takip Anketi (National Center for Education Statistics-2004-05 Teacher Follow-up Survey) sonuçlarını inceledikleri çalışmalarında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin %17-50'sinin ilk beş yıl içinde görevden ayrıldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenim sürecindeki geri bildirim yetersizliği ile öğretmenlerin ilk üç yıl içinde görevden ayrılma ihtimalini tartışan araştırmalar da mevcuttur (Ingersoll, Merrill & May, 2014). Bunun yanında Conderman, Johnston-Rodriguez, Hartman ve Kemp (2013) ise alan yazında ortaöğretim özel eğitim öğretmenlerinin nasıl yetiştirildiğini ve daha sonra nasıl desteklendiğini gösteren çok az sayıda çalışma olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenler, iş birliği ile öğretim modelini uygulayabilmek için zaman, maddi kaynak, profesyonel öğrenme gibi iş birliği ile öğretim modelinin lojistik ihtiyaçları doğrultusunda desteğe ihtiyaç duyarlar (Nelson, Slavit, Perkins & Hathorn, 2008). Bu nedenle iş birliği ile öğretimdeki bir diğer kilit paydaş okul yöneticileridir. Yöneticilerin öğretmenleri organize etme, programları ve ortak planlama zamanını düzenleme ve ortaya

ıkan ikilemleri çözme sorumluluğu vardır. Ayrıca ebeveynlere ve içinde bulunulan ortamdaki diğer kişilere iş birliği ile ğretimi açıklar, programların hesap verebilir ve sürdürülebilir olmasını sağlarlar (Reynolds, Murrill & Whitt, 2006).

İş birliği ile öğretimin nitelikli bir biçimde uygulanmasında araştırmalarda vurgulanan üçüncü faktör ise *iş birliği ile öğretimin öğrencinin öğrenmesi, davranışı, algıları, akademik başarı, devam ve disiplin raporları üzerindeki etkisidir*. İş birliği ile öğretimin yapıldığı sınıflar araştırmacılar tarafından öğrenciler için gelişim ortamı olarak tanımlanmıştır (Dieker & Murawski, 2003; Kayhan, 2016). Wilson ve Michaels, (2006) ortaokullarda öğrenim gören 127 özel gereksinimli ve 219 normal gelişim gösteren toplam 346 öğrencinin iş birliği ile öğretime ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Öğrenciler iş birliği ile ğretimi tercih ettiklerini, iş birliği ile öğretimin yapıldığı başka bir derse de katılabileceklerini ve iş birliği ile ğretim sınıflarında diğer derslere göre daha iyi notlar aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca, iş birliği ile ğretim yapılan sınıfta daha fazla yardımın sağlandığını, çoklu ğretim yaklaşımlarının kullanıldığını ve daha fazla beceri geliştirmenin mümkün olduğunu ifade etmişlerdir. Tipik gelişim gösteren öğrenciler ise iş birliği ile ğretim yapılan sınıfın diğer sınıflara göre daha yüksek düzeyde bireyselleştirme, kavram geliştirme ve okuryazarlık becerisi gelişimi sağladığını ifade etmişlerdir.

Başarılı ve amacına uygun iş birliği ile ğretim uygulamalarında alan yazında dikkat çekilen önemli üç faktörün yanında, özel gereksinimli öğrencilerin okul müfredatına erişiminde ve akranlarıyla sosyal etkileşimde fırsatlar sağlayabilen uygulamalar mevcuttur. “İş birliği ile ğretim modelleri” olarak adlandırılan bu uygulamalar sonraki bölümde açıklanmıştır.

1.2. İş Birliği ile ğretim Modelleri

Başarılı iş birliği ile ğretim uygulamaları, yukarıda açıklanan önemli faktörleri içermekle birlikte özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine cevap veren bir eğitim programı ve akranlarıyla sosyal etkileşimler için fırsatlar sağlayabilir. Bu uygulamalar, ğrenci gereksinimlerine ve ğretim amacına göre seçim yaparak altı modeli ve bunların çeşitlemelerini kullanıp ğretimi planlayan ve uygulayan uzmanları içerir (Friend, 2022; Friend & Cook, 2010). İş birliği ile ğretim modeli sınıfın durumuna göre farklı uygulanabilir.

Öğretmenler, öğrenci gereksinimlerini ve yeteneklerini belirli bir ders için öğretim hedefiyle karşılaştırırken hem öğretme hem de öğrenmeyi yapılandırmanın en iyi yolunu seçmelidirler. Friend (2014, 2022)'in tanımladığı, özel gereksinimli öğrencilere destek, müfredata erişim ve akranlarıyla sosyal etkileşimler için fırsatlar sağlayan, iş birliği ile öğretim ortamlarında yaygın olarak kullanılan altı düzenleme mevcuttur (Şekil 1).

1.2.1. Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci

Bir öğretim yapan bir gözlemci modelinde, öğrenciler için alınan kararlar verilere dayalı olmalıdır. Bunun için bu modelde bir öğretmen öğretimi gerçekleştirirken, diğeri öğrencilerin akademik, davranışsal veya sosyal becerileri hakkında veri toplar. Gözlemci öğretmen, partneriyle birlikte önceden karar verilmiş bir olay hakkında tek bir öğrenciyi, grubu ya da bütün sınıfı kapsayacak şekilde sistematik olarak veri toplamakla görevlidir.

Bu modelin avantajı, genel eğitim öğretmeninin öğretim sürecini daha akıcı bir şekilde yürütme fırsatını elde etmesine olanak sağlamasıdır. Sınıf öğretmeni bu süreçte sadece öğretim etkinlikleri ile meşgul olup öğrencilerin belirli alanları ile ilgili sistematik kayıt toplama işini diğeri uzmana bırakır. Ayrıca bu uygulama, sınıf öğretmenine bir adım geriye çekilerek tüm sınıfta neler olduğunu gözlemlene fırsatı verir. Ek olarak bu model öğrencilerin, her iki öğretmenin de eşit sorumluluk ve yetki sahibi olduğunu anlamasını sağlar. Dezavantajı ise sık kullanıldığında öğretmenlerden birinin aktif katılımının zayıf kalmasına ve bu nedenle daha çok bir yardımcı gibi algılanmasına neden olmasıdır. Bu nedenle bu yaklaşımda uzmanların rollerini belirli aralıklarla değiştirmelerinin yararlı olduğu düşünülür. Bu yaklaşımda gözlemin nitelikli olması için her iki öğretmenin/uzmanın bir araya gelerek hangi öğrencide hangi davranışın izleneceğine birlikte karar vermesi gerekir. Ayrıca gözlemci hangi davranışı izliyorsa ölçme aracını ona göre seçmeli ve verileri sistematik bir biçimde toplamalıdır. Diğeri yandan gözlemci elde ettiği verilerin bir kopyasını her veri girişinden sonra diğeri öğretmenle paylaşmalıdır. Bu sayede her iki uzmanın öğrenci hakkında birlikte karar vermeleri sağlanabilir.

1.2.2. İstasyon Öğretimi

İstasyon öğretimi, öğretmenlerin küçük gruplarla çalışmasına olanak tanır. Öğretmenler, iş birliği ile öğretim durumuna göre öğretim amaçlarını üçe ayırarak ve öğrencilerin üçte biri amaçların her bölümü ile başlayacak şekilde öğrencileri gruplar. Bu modelde iki grup öğretmenler tarafından yönetilir ve üçüncü grup bağımsız çalışır. Ders sırasında öğrenciler, amaçların üç bölümünü de tamamlayana kadar "istasyonlar" arasında dönerler. Bu yaklaşım yararlıdır çünkü öğretmenlerin bireysel gereksinimlere cevap veren küçük grup etkinlikleri oluşturmaya fırsat verir.

Bu öğretim sürecinde öğrenciler önceden planlanan sürelerde bir istasyondan diğerine geçerler. Üçüncü istasyon öğrencilerin bağımsız olarak ödevlerini yapması, akran eğitimi ve yeterli sayıda öğretmen varsa öğretmen rehberliğinde çalışılabilmesi için kullanılabilir. İstasyon öğretimi modelinde uzmanların her biri kendi öğretim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlü olduğundan birbirlerini hiç tanımasalar veya farklı öğretim stillerine sahip olsalar da bu önemli bir problem olarak görülmez. Diğer yandan öğrencilerin iki gruba ayrılması öğretmen tarafından her bir öğrenciye ayrılacak zamanı da artırır. Öğretmenin ilgileneyeği öğrenci sayısının azalması öğrencilerin gördüğü faydayı artırır ve yetersizliği olan öğrencilerin seçilen belirli bir gruptan daha çok her bir gruba dâhil olmasına olanak sağlar.

Bu modelde iş birliği ile öğretim yapan öğretmenler, öğretimi nasıl bölmeleri gerektiğini iyi organize etmelidir. Böylece sunulan içerik sırası öğrencilerin öğrenmesi üzerine olumsuz bir etki oluşturmaz. Bu yaklaşımda materyaller ardışık olarak sunulmamalıdır. Ayrıca öğretmenler her bir istasyonda geçirilecek süreyi iyi belirlemelidir. Aksi takdirde bir grubun etkinliği diğer gruptan önce biter ve karmaşa oluşabilir. Öğretmenler istasyon öğretimini başarıya ulaştırmak için uyarlamalar yapabilir. Örneğin dikkat problemi olan çocuklar öğretmenin yanına oturtulabilir. Ödev yapan öğrencilere kulak tıkacı kullanmaları için izin verilebilir. Öğrencilerin yer değiştirmesi çok zaman alabilir. Bu durumda öğretmenlerin yer değiştirmesi daha işlevsel olabilir. Öğretmenlerin sırt sırta ders anlatması ise seslerin birbirine karışmasını önler. Bununla birlikte, bu modelin iki dezavantajı bulunmaktadır. Birincisi, sınıf ortamındaki gürültünün daha fazla olması ve bir istasyondan diğerine geçerken yaşanacak olan problem davranışlardır. İkincisi ise bu öğretim yönteminde konunun bölünecek olması

nedeniyle her bir istasyonun kaç dakika süreceğinin iyi planlanmamasıdır. Bu planlama iyi yapılmadığında geçişlerde problem yaşanabilir.

1.2.3. Paralel Öğretim

Paralel öğretim modeli, öğretmenlere katılımı en üst düzeye çıkarma ve davranış sorunlarını en aza indirme fırsatları sunar. Öğretmenler bu modeli kullandıklarında sınıfı ikiye bölerler ve her iki gruba da aynı öğretimi yaparlar. Bu yaklaşımda öğretmenler öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için gruplar oluşturur. Öğretmenler, istasyon öğretimindeki gibi grupları değiştirmemektedir. Bu yaklaşımda tüm öğrencilerin aynı öğretim ve grup kararlarından yararlanmaları için her iki öğretmenin koordineli çalışması gerekmektedir. Bu yaklaşım öğretmenlerin güçlerini koordine etmesini gerektirir. Böylece tüm öğrenciler aynı eğitimi alır. Öğrenci gruplandırması esnek olmalı ve öğretilmekte olan amaç(lar) öğrencilerin gereksinimlerine uygun olmalıdır. Bu yaklaşımda öğrenciler daha küçük gruplar halinde ve yalnızca bir öğretmenle çalışmaktan yararlanır. Paralel öğretimin öncelikli amacı öğretmen başına düşen öğrenci sayısını düşürmektir.

Paralel öğretim, küçük etkinlikler içeren, yüksek düzeyde öğrenci katılımı ve öğretmenin yakından rehberlik etmesini gerektiren etkinlikler için kullanılabilir. Genellikle gözlem ve uygulama etkinlikleri, test incelemeleri, yüksek düzeyde öğrenci tartışması yapılması gereken konular ya da yakın öğretmen denetimi gerektiren projeler için uygundur. Paralel öğretim, öğretimin basamaklandırılmasını kolaylaştırır; diğer bir deyişle, tüm öğrencilere aynı temel kavramlar farklı uygulamalarla öğretilir. Her iki uzman da amacın öğretimi konusunda yeterli değilse, ilk defa öğretilcek konular için bu modelin kullanılması önerilmemektedir. İlköğretim düzeyinde ciddi bir endişe olmamasına rağmen, orta dereceli okullarda bu önemlidir ve öğretmenlerin doğrudan tartışmaları gereken bir konudur. Paralel öğretim modeli kullanılarak yapılacak iş birliği ile öğretimde, öğretmenlerin her ikisi de konuya aşina olduklarını kontrol ederek öğretime başlanmalı ve öğretmenler o konuyu rahat bir şekilde öğretebilme yetkinliğinde olmalıdır. Özellikle partnerler yeni ise, birbirinin öğretecekleri içerikleri incelemek ve öğretim planı doğrultusunda yapılan hazırlıklardan yararlanmak isteyebilirler. Burada önemli olan bir grubun öğretim etkinliklerini diğer grubun da aynı

ölçüde kavradığını anlayabilmektir. Öğretim etkinliklerinde farklılaşmanın olması değerlendirmeler sırasında adaletsizliğe yol açabileceğinden öğrenciler bundan şikâyet edebilirler. Bu nedenle bu yaklaşım iki eğitimci eşit yeterlilikte olduğunda kullanılmalıdır.

1.2.4. Alternatif Öğretim

Alternatif öğretim, öğretmenlerin alternatif bir ders oluşturmak için öğrenci verilerini kullanarak belirli bir öğrenci grubunun gereksinimlerini hedeflemesine olanak tanır. Öğretim sırasında, bir öğretmen büyük grubu yönetirken, diğer öğretmen belirli bir öğretim amacı için küçük bir öğrenci grubuna alternatif yaklaşımlar ve materyallerle ders verir. Alternatif öğretimin genel amacı, riskli öğrencilere konuları tekrar öğretmek ve geri kalan büyük gruptaki öğrencilere hız kazandırmaktır. Bu öğretim modeli genel eğitim sınıflarında son derece yoğun kullanılan bir stratejidir. Ek olarak bu strateji her öğrencinin öğretmenle etkileşim kurmasını sağlamak için de kullanılabilir. Diğer öğrencileri rahatsız edecek boyutta davranış problemi olan çocukların küçük gruba alınması diğer çocukların rahatsızlıklarını azaltır.

Bu modelin seçimi küçük gruba dâhil olan özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenmesine yol açabilir. Bunu önlemek adına bu öğrencilerle birlikte başka öğrencilerin de dâhil olduğu küçük grup çalışmalarına yer verilebilir. Bu nedenle iş birliği ile öğretim yapan öğretmenler küçük grup çalışmaları için sorumluluk almalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin etiketlenmemesi için tüm öğrencileri küçük grup çalışmalarına sırayla katmalı, gruba katılan öğrenciler kayıt altına alınmalıdır.

1.2.5. Ekip Olma

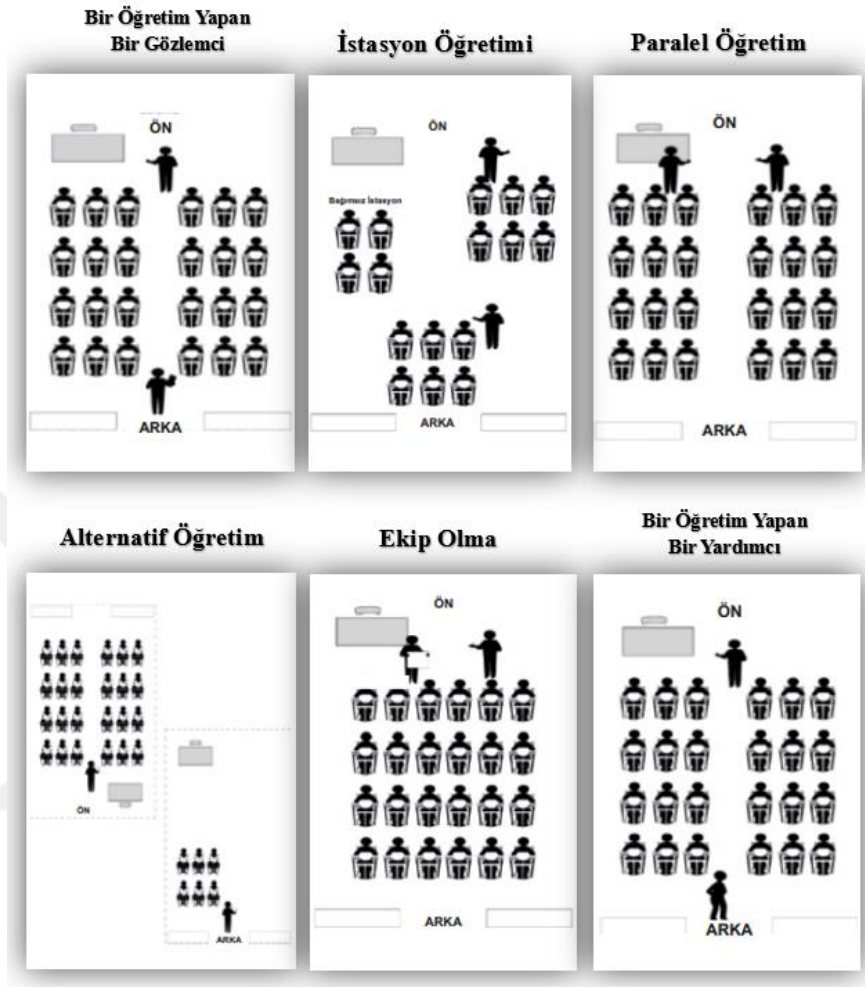
Ekip olma iki öğretmenin de dersin sunumundan sorumlu olduğu bir modeldir. Her iki öğretmen de sınıfta aktiftir. Rollerini ders boyunca değişebilse de bu modelin temel özelliği her iki öğretmenin de temel akademik öğretimin yapılmasına tamamen dâhil olmasıdır. Öğretmenler, öğretime başlamadan önce karşılıklı rol paylaşımı ile çalışmayı prova edebilir. Öğretim sürecinde ve öğrenciye sağlanacak desteklerde lider öğretmen rolü dönüşümlü olarak paylaşılır. Ekip olmada öğretmenler “bir beyin iki vücut” gibi çalışmaktadırlar (Friend, 2008).

Diğer iş birliği ile öğretim modelleri arasında karşılıklı güven ve bağlılığın en üst düzeyde olmasını gerektiren model takım öğretimi modelidir. Ekip olma, öğretmenlerin öğretme stillerini birbirine bağlamasını gerektirir. Öğretmenler birlikte çalışma durumundan rahatsızlarsa bu durum öğrencilerin de rahatsız hissetmelerine neden olabilir. Öğretmenler mizah, öğretim hızı ve öğretimsel format açısından birbirlerinden çok farklılaşırsa takım öğretiminin başarısı olumsuz etkilenebilir. Bu nedenle ilk görev yıllarında öğretmenler ekip olmaya zorlanmamalıdır.

1.2.6. Bir Öğretim Yapan Bir Yardımcı

Bu model bir öğretmenin lider, diğer öğretmenin de destekleyici pozisyonunda olduğu modeldir. Destekleyici roldeki öğretmen öğrenci çalışmalarını izler, davranış sorunlarını ele alır, materyalleri düzenler ve öğrenci sorularına cevap verir. İş birliği ile öğretim için bu yaklaşım çok az ortak planlama gerektirir. Bu nedenle paylaşılan planlama zamanı az olsa da iş birliği ile öğretimi mümkün kılar. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretime liderlik etmede kendilerini yeterli hissetmedikleri durumlarda özel eğitim hizmeti veren öğretmene rol vermeye fırsat tanır.

Bir öğretim yapan bir yardımcı modelinde sıkça görülen bazı sorunlar olduğundan mümkün olduğunca az kullanılması tavsiye edilir. Bu yaklaşımda çoğunlukla genel eğitim öğretmeni liderlik rolünü, özel eğitim hizmeti veren öğretmen de “yardımcı” rolünü alır. Bu durum yardımcı olarak nitelendirilen öğretmenin aktif öğretim görevini elinden almanın yanı sıra, öğrencilerin gözünde de bu öğretmenin güvenilirliğini olumsuz etkileyebilir. İkinci olarak, bir öğretmenin sınıf içerisinde geziniyor olması öğrenciler için dikkat dağıtıcı bir durum olabilir. Üçüncüsü ve en önemli olanı da bu modelin öğrencilerin bağımlı öğrenciler olmasına neden olma riski taşımasıdır. Bir öğretmenin öğrenci istek ve taleplerine karşı sürekli yardım etmeye hazır olması durumu, ilgi ve destek isteyen öğrenciler tarafından kullanılabilir ve öğrencilerde “ben yapamıyorum” şeklinde bir anlayışa yol açabilir. Bu gerekçelerle öğretmenler bu yöntemi sadece öğrencilerin dikkatinin dağılmayacağından emin olduklarında ve diğer modeller öğrencilere yarar sağlamadığında kullanılmalıdır.



Şekil 1. İş birliği ile öğretim modellerinin şekilsel görünümü. “Models of Co-Teaching” Friend, M & Cook, L. 1992. <https://angelsandsuperheroes.com/2016/04/18/co-teaching-a-story-of-arranged-marriage/> sayfasından erişilmiş, Türkçe ifadelerle yeniden çizilmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerin müfredata erişimi ve akranlarıyla sosyal etkileşimi için öğretmenlere öğretim amacına göre alternatifler sunan iş birliği ile öğretimin altı modeli (bir öğretim yapan bir gözlemci, istasyon öğretimi, paralel öğretimi, alternatif öğretim, ekip olma, bir öğretim yapan bir yardımcı) açıklanmıştır. Bu modellerin amacına uygun, verimli ve başarılı bir biçimde uygulanması için iş birliği gereklidir (Scott, 2021; Turner, 2017; Woodland, Lee & Randall, 2013). Woodland vd. (2013) tarafından geliştirilen, iş birliği ile öğretim uygulaması içine gömülü olan iş birliği ile çalışma becerileri döngüsü bu bölümde açıklanmaktadır.

1.3. İş Birliği ile Çalışma Becerileri Döngüsü

Amacına uygun ve nitelikli bir iş birliği ile öğretim için iş birliğinin gerçekleşmesi oldukça önemlidir. Woodland vd. (2013) öğretmen iş birliği döngüsünün karşılıklı iletişim, karar verme, uygulama ve değerlendirme [Dialogue, Decision Making, Action, Evaluation (DDAE)] süreçlerinin incelenmesinden oluştuğunu belirtmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. İş birliği ile çalışma döngüsünün şekilsel görünümü. “Collaborative teacher team cycle of inquiry”, Woodland vd., 2013, <https://www.researchgate.net/A-validation-study-of-the-Teacher-Collaboration-Assessment-Survey.pdf> adresinden erişilmiş, Türkçe ifadelerle yeniden çizilmiştir.

İş birliği ile öğretim yapılan bir sınıfta eğitimciler hangi uygulamaların yapılması gerektiğine karar vermek, ardından uygulamalar üzerinde düşünmek ve tüm öğrencilerin gereksinimlerinin nasıl karşılanacağını belirlemek için iş birliği yaparlar. DDAE kavramı ilk olarak Bentzen (1974) tarafından okul değişikliği çalışması sırasında kullanılmıştır. Okul personeli süreci inceleyerek değişimi yönetmiş, DDAE'den oluşan değişimle başa çıkma sürecini oluşturan davranışları belirlemiştir (Bentzen'den aktaran Woodland vd., 2013). Gajda ve Koliba

(2007)'de DDAE çalışmasını genişletmiş ve bunu öğretmen iş birliğiyle uygulamıştır. Daha sonra 2008'de ortaya koydukları Öğretmen İş Birliğini Geliştirme Çerçevesini (Teacher Collaboration Improvement Framework [TCIF]) kullanarak ortaöğretim öğretmen takımlarındaki iş birliğinin kalitesini değerlendiren önceki çalışmalarını olgunlaştırmışlardır. Son olarak, Woodland vd. (2013) Öğretmen İş Birliği Döngüsü DDAE'nin dört alanını ölçmek ve işlevselleştirmek için bir araç olan Öğretmen İş Birliği Değerlendirme Anketi'ni (Teacher Collaboration Assessment Survey [TCAS]) geliştirmiş ve geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Araştırmacılara göre TCAS'tan toplanan veriler, öğretmen iş birliği döngüsünü ölçmek ve değerlendirmek için kullanılabilir. Öğretmen iş birliği döngüsü içinde yer alan karşılıklı iletişim, karar verme, uygulama ve değerlendirme kavramları aşağıda açıklanmıştır.

1.3.1. Karşılıklı İletişim

Karşılıklı iletişim, öğretmen iş birliği döngüsünün ilk adımıdır. Öğretmen ekipleri, karşılıklı iletişim yoluyla öğrencilerin öğrenmesi, öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri, her çocuğa uygun düzeyde desteğin nasıl sağlanacağı hakkında bir tartışmaya dâhil olmalıdır (Woodland vd., 2013). İş birliği ile öğretim modelinde diyalogun sağlanabilmesi için aynı sınıf ortamında görev alan öğretmenlerin ortak planlama zamanına sahip olması zorunludur. Öğretmenler, iş birliği ile öğretim modellerinden hangisini kullanmak istediklerini, derse tüm öğrencileri dâhil edebilmek için öğretimi nasıl farklılaştıracaklarını ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu sağlamak için öğretimi nasıl uygulayacaklarını tartışmalıdır (Turner, 2017). İş birliği ile öğretim yapılan bir sınıfta karşılıklı iletişim kurabilmek, öğrencinin öğrenmesi için çok önemlidir. Yardımcı öğretmenler/aynı sınıfta görev alan öğretmenler, sınıf görevlerini ve beklentilerini karşılayabilir ve tartışabilirler. Yardımcı öğretmenler öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için birbirlerinden öğrenmek ve birbirlerine güvenmek zorundadır. Bu nedenle birbirleriyle iletişim kurma fırsatına sahip olmaları çok önemlidir. Karşılıklı iletişim zemini oluşturulduktan sonra sıra kararların alınmasına gelecektir (Scott, 2021).

1.3.2. Karar Verme

Karar verme, öğretmen iş birliği döngüsündeki ikinci adımdır. Karar mekanizması işletilerek öğretmenler birlikte çalışmalı, öğretim kalitesinde göreceli farklılıkları ortaya çıkarmalı ve uygulamayı geliştirmek için kararlar almalıdır. Bacharach (1981), öğretmenler için karar vermenin beş bileşenini tanımlamıştır: (1) tahsis kararları (programlama, bütçe, kişisel); (2) güvenlik kararları (sınıf güvenliği, devam, disiplin); (3) sınır kararı (birlik faaliyetleri); (4) değerlendirme kararları (öğrenci ve öğretmen performansının liyakat değeri); ve (5) öğretim kararları (ne öğretileceği ve nasıl öğretileceği)'dir (Bacharach 'dan aktaran Woodland vd., 2013). İş birliği ile öğretim içinde yöneticiler de ortak hareket etme konusunda kararlar almalıdır. Yöneticiler öğretmenlerin gereksinimlerini dikkate almalı ve öğrenci başarısını artırmak için kimin birlikte çalışması gerektiğini bilmelidir. Alınan kararlar, öğretimde planlama, iş birliği, yeterli zamanı sağlama kararlarına yönelik olarak öğretmenleri de kapsamalıdır. Yöneticiler, disiplin ve sınıf güvenliği prosedürleri dâhilinde öğretmenleri desteklemelidir. Öğretmenler görev dağılımı konusunda kararlar almalı ve hem yardımcı öğretmenler hem de yöneticiler iş birliği ile öğretim yönergesini değerlendirmelidir. Değerlendirme yoluyla, sınıfta işe en iyi yarayan yöntem, materyaller ve öğretim stratejileri belirlenmelidir. Kararlar alındıktan sonra uygulama aşamasına geçilecektir (Scott, 2021; Turner, 2017; Woodland, vd., 2013).

1.3.3. Uygulama

Uygulama öğretmen iş birliği döngüsünün üçüncü adımıdır. Uygulamaya geçmek, öğretmen takımı döngüsünün kritik bir ögesidir (Woodland vd., 2013). Uygulama, uygulamanın iyileştirilmesiyle doğrudan ilgili olmalı ve bir dereceye kadar karmaşıklık içermelidir. Yardımcı öğretmenler, kanıta dayalı yöntemlerden, öğrenci başarısının gözlemlenmesinden veya öğrencilerin gereksinimlerinin nasıl karşılanacağından etkilenirler fakat sınıfta harekete geçmelerinin bir nedeni olmalıdır. İş birliği ile öğretim için, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak, değişen iş birliği ile öğretim yaklaşımları, yöneticiler, yardımcı öğretmenler, ortak planlamanın gerçekleşmesini sağlamak için programları değiştirebilir ve yardımcı öğretmenleri desteklemek için profesyonel gelişim sağlayabilir, uygulama örnekleri olabilir.

Ancak, uygulamanın değerlendirilmesi yapılmadan uygulamalar gerekçelendirilemez (Scott, 2021; Turner, 2017; Woodland vd., 2013).

1.3.4. Değerlendirme

Uygulamanın değerlendirilmesi, öğretmen iş birliği döngüsündeki son adımdır. Woodland vd. (2013) uygulamanın değerlendirilmesinin tamamen gelişmiş bir öğretmen takımı döngüsünün önemli bir bileşeni olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, yüksek kaliteli öğretmen iş birliği, öğrencilerin öğrenmesi ve öğretim kalitesi hakkında verilerin (hem niteliksel hem de niceliksel) toplanmasını ve analizini gerektirir. Öğretimden sonra yardımcı öğretmenler, öğretimin nasıl gittiğini yansıtmak, her iki öğretmenin gözlemlerini yansıtmak, neyin işe yarayıp neyin işe yaramadığına dair notlar almak ve uygunsa, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmelerdeki puanları gözden geçirmek için yeterli zamana sahip olmalıdır. Yöneticiler ayrıca uygulamayı değerlendirmeli ve yardımcı öğretmenlere de geri bildirim vermelidir. Bu iş birliği sayesinde, yardımcı öğretmenler daha sonra karşılıklı iletişim oluşturabilir, karar vererek ve uygulamaya geçerek ekibin öğretmen iş birliği döngüsünde yeniden döngü yapabilir ve ardından değişikliklerin öğrenci başarısını ve öğretmen eğitimini nasıl etkilediğini yeniden değerlendirebilir (Scott, 2021; Turner, 2017; Woodland vd, 2013).

İş birliği ile çalışma becerilerinin aşamalarını kapsayan iş birliği ile öğretim modeli, tüm öğrencilere eğitime eşit erişim sağlamak amacıyla, özel gereksinimli öğrencilerin katılımını arttırmak ve desteklemek için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Buna rağmen, uygulanması ve sonuçları hakkında araştırma eksikliği olduğu ifade edilmektedir. İş birliği ile öğretim üzerine yapılan çoğu araştırmanın, öğrenci başarısı ve diğer önemli sonuçlar üzerindeki etkisini göstermek yerine öğretmenlerin rollerine, ilişkilerine veya program lojistiğine odaklandığı belirtilmektedir. İş birliği ile öğretim üzerine tanımlama ve tavsiyeden daha çok başarılı uygulama örneklerine gereksinim olduğu vurgulanmaktadır (Austin, 2001; Friend vd., 2010; Mowbray, Holter, Teague & Bybee, 2003; Rivera, McMahon & Keys, 2014). Yeterince uygulama örnekleri bulunmamasının nedenleri arasında, iş birliği ile öğretim üzerine araştırma yürütmenin zorlukları yer almaktadır.

İlk zorluk için araştırmacılar, *hizmetlerin genel bir karşılaştırılabilirliğini yapabilmek için iş birliği ile öğretimin açıkça ifade edildiğinden emin olunmasını, uygulamanın aslına uygunluğu ölçütleriyle tutarlılık göstermesi gerektiğini söylemişlerdir*. Dahası, iş birliği ile öğretim çalışmalarında araştırmacılar, uygulanan programın iş birliği ile öğretim olarak savunulabilir olduğunu ve tutarlı bir şekilde uygulandığını garanti altına almalıdır (Mowbray vd., 2003).

İkinci bir araştırma zorluğu, *sınıf düzeyleri, öğretilecek konular ve öğrenci öğrenme özellikleri arasında çalışma ihtiyacı* ile ilgilidir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri için iş birliği ile öğretimin etkililiğini ortaya koyan önemli bir araştırma temeli olması gerekmektedir. Ancak bu sayede matematik, fen ve sosyal bilimlerde ve hafif/orta düzeyde yetersizlikler ile ağır zihinsel, fiziksel veya duyuşsal bozuklukları olan öğrencilerle iş birliği ile öğretim uygulanması doğrultusunda gerçekçi beklentiler belirlemek mümkün olabilir.

İş birliği ile öğretim araştırmalarındaki üçüncü zorluk ise *titizlik* ile ilgilidir. Yani, kullanılan araştırma yöntemleri açısından titiz olduğu düşünülen, özellikle deneysel veya yarı deneysel yöntemler kullanılarak yapılan araştırmalar çok sınırlıdır. Bu sınırlılığın benzer özelliklerdeki öğrenciler ile benzer süreler içinde karşılaştırmalı uygulamalar yapma zorluğundan kaynaklandığı dikkate alınmalıdır. Söz konusu olan zorluklara rağmen, araştırma bulguları, özel eğitim hizmetleri sağlamanın bir yolu olarak iş birliği ile öğretimin etkinliğini belirlemede esastır. Araştırmacılar, incelenmesi gereken konuların öğrencilerin akademik başarısı, eğitim programına dayalı önlemler, davranış göstergeleri, devam bilgileri, disiplin yönlendirmeleri gibi verilerin yer aldığı araştırmalar olduğunu vurgulamışlardır (Austin, 2001; Friend & Cook, 2010). Ayrıca iş birliği ile öğretim modellerini başarılı bir şekilde planlama ve uygulamada yardımcı öğretmenleri destekleme sürecinin incelenmesi gerekliliği belirtilmiş, öğretmenlerin iş birliği ile öğretime ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf içindeki iş birliğini inceleyen çalışmalara gereksinim duyulduğu ifade edilmiştir (Brendle, Lock & Piazza, 2017; Rahmawati, Koul & Fisher, 2015; Yopp, Ellis, Bonsangue, Duarte & Meza, 2014).

1.4. Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Birliği ile Çalışma Becerilerine Yönelik Mesleki Gelişim Durumları

Uluslararası alan yazın ve mevzuat (Her Öğrenci Başarır Yasası [Every Student Succeeds Act-ESSA, 2015]; Engelli Bireyler Eğitim Yasası (The Individuals Education Act [IDEA, 2004]) bağlamında Türkiye’de yürütülen özel eğitim hizmetleri ve kaynaştırma uygulamalarını incelediğimizde; özel eğitim hizmetlerinin KHK, (1997) ile düzenlendiği, kaynaştırma uygulamalarının da bu doğrultuda yaygınlaştığı görülmektedir. Güncel mevzuatta ise hem özel eğitim hem de kaynaştırma hizmetlerinin KHK, (1997) temelli hazırlanan ÖEHY doğrultusunda yürütüldüğü bilinmektedir (MEB, 2018). Milli Eğitim Örgün Eğitim İstatistikleri Raporu, (2020/2021)’na göre, Türkiye’de okul öncesinden ortaöğretime tüm kademelerde kaynaştırma hizmeti alan, toplam öğrenci sayısı (kız-erkek) 319.881’dir. Yasal düzenlemeler ile özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma hizmetinden yararlanmalarının güvence altına alındığı ve istatistik raporlarına göre (MEB, 2016/2017, 2018/2019, 2020/2021) giderek artan sayıda öğrencinin akranlarıyla birlikte kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflara yerleştirildiği görülmektedir. Fakat yapılan araştırmalar genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında yetersiz kalmalarının yanında (Gök & Erbaş 2011), kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda yaşanan sorunların, sınıf mevcudu, fiziksel koşulların uygun olmayışı, okul yönetimleri ve ailelerin destek sağlamamalarından kaynaklandığı ifade edilmektedir (Özaydın & Çolak 2011; Varlier & Vuran 2006). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında, özel gereksinimi olan öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine sağlanan özel eğitim hizmetleri olarak tanımlanan destek eğitim hizmetlerinin, uygulama temelli hizmet içi eğitimlerin, danışmanlık hizmetleri gibi uygulamaların gerekliliği alan yazında sıkça vurgulanmaktadır (Demir, 2016; Gök & Erbaş 2011; Karasu İşcen, 2017; Özaydın, 2020; Özaydın & Çolak 2011).

Hâlihazırda Türkiye’de uygulanmakta olan kaynaştırma hizmetlerini iş birliği ile öğretim modeli ve uygulamaları açısından incelediğimizde sınıf içi uygulamalarda genel eğitim öğretmenin hizmeti tek başına sürdürmekte olduğu bilinmektedir. Özel eğitim öğretmeni sayısında yaşanan sıkıntılar nedeniyle sınıfta öğretmene destek sağlayacak olan eş öğretmen

(co-teacher), uzman veya yardımcı öğretmenin olmaması gibi önemli bir sorunla karşılaşmaktadır (Özaydın, 2020). Bu bağlamda, her ne kadar iş birliği ile öğretim modeli kaynaştırma uygulamalarında tüm çocukların eğitim programına eşit erişimi ve yüksek nitelikli eğitim hizmeti almalarını sağlayacak, etkililiği kanıtlanmış bir model (Austin, 2001; Friend & Cook, 2010) olarak tanımlansa da Türkiye’deki kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda iş birliği ile öğretim modeli temelli uygulamalı bir araştırma yapmanın sürdürülebilir ve gerçek duruma uygun olmayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda Türkiye’de öğrenim çağında olan özel gereksinimli öğrencilerden öğrenim çağında olan 105.935’i özel eğitim okulu ve sınıflarında eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Farklı yetersizlik gruplarına her kademede özel eğitim hizmeti sağlayan 1.517 tane özel eğitim okulu ve sınıfı bulunmaktadır. Bu okullarda özel eğitim hizmeti sunulan 10.729 derslik ve sınıflarda görev yapan 16.671 öğretmenin olduğu bilinmektedir (MEB, 2020/2021). Özel eğitim sınıflarında iki öğretmen görev almaktadır (MEB, 2019). İş birliği ile öğretim aynı sınıfta iki veya daha fazla öğretmenin görev almasını gerektiren bir uygulama olduğundan iş birliği ile öğretim modeli temelli uygulamanın ikili öğretmen grubunun yer aldığı özel eğitim okulları ve/veya sınıflarında yapılmasının uygun olabileceği düşünülmektedir. Ek olarak, uluslararası alan yazın dışında özel eğitim okulları ve sınıflarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerle yapılan resmi olmayan görüşmeler ve gözlemler sonunda, gözlem ve görüşmelerde sınıftaki uygulamalarda iki öğretmenin varlığına rağmen iş birliğini ve iş birliği ile öğretimi düşündürecek çalışmaların olmadığı dile getirilmiştir. Bu söylemi destekleyecek nitelikte farklı bir bulgu da Avrupa Eğitim Vakfı [AEV], (2020) Türkiye’de Meslek Öğretmenleri, Eğitimci ve Okul Müdürleri İçin Sürekli Mesleki Gelişim-2018 Raporu’nda yer almaktadır. 2020 yılında yayımlanan rapora göre, meslek öğretmenlerinin %40’ından fazlası mesleğini yerine getirmek üzere resmi veya gayri resmi bir biçimde meslektaşları ve yöneticileriyle iş birliği yapmamaktadır. Bununla birlikte hâlihazırda uygulanan öğretim modellerinin ve paydaşların işgücünün çoğunun, iş birliği ile öğretim rolleri için yeterli olmadığı, iş birliği ile öğretimle ilgili yüksek kaliteli mesleki gelişim uygulamalarını yaygınlaştırmanın bu eksikliği gidermek için önemli bir adım olacağı düşünülmektedir. Yapılacak çalışmalarda özellikle de iş birliği ile öğretimi uygulaması istenen öğretmenler için, hizmet içi eğitim, koçluk ve geri bildirim gibi desteklerin eşlik etmesi

gerektiği vurgulanmaktadır (Chitiyo & Brinda, 2018; Friend vd., 2010; Lochner vd., 2019; Nelson vd., 2008).

21. yüzyılda okul işlevlerine ilişkin yeni anlayışta, okullar öğrenme alanları ve öğretmenlerin mesleki birlikleri olarak görülmektedir (Imants, 2002; Tutkun & Aksoyalp, 2010). Bu anlayış öğretmenlerin mesleki gelişimleri anlamında sıklıkla kullanılmakta, okulların öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek ve yönlendirecek fırsatlar sunan yerler olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun için öğretmenlerin meslektaşları ile sosyal, mesleki ve kurumsal konularda iletişim içinde olmalarının sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (Imants, 2002; Tutkun & Aksoyalp, 2010; Vanderberghe, 2002). 21. yüzyıl öğretmenleri açısından beklentileri incelediğimizde, meslektaşları ile iş birliği içinde çalışma,  ğretimi uyarlama, tüm öğrencilerin öğrenme sürecine katılımından sorumlu kişiler olarak görülmelerinin yanı sıra kişisel ve mesleki gelişimde sürekliliğin sağlanmasına sıklıkla vurgu yapılmaktadır (De Backer, Simons, Schelfhout & Vandervieren, 2021; İlđan, 2020; Tutkun & Aksoyalp, 2010). Diğer yandan bu gereklilik MEB  ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri El Kitabı'nda (2017) da vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda  lkemizde MEB tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim kursları da mevcuttur (İlđan, 2020). Alan yazında, hizmet içi eğitimlerin, seminerlerin, mesleki gelişim kurslarının uygulama temelli ve/veya koçluk, danışmanlık, performans geri bildirimi gibi  ğretmen mesleki gelişim türleri ile sunulmasının öneminden sıklıkla bahsedilmektedir (Dayı vd., 2020; Demir, 2016; Devrim-Dayı &  zy rek, 2011; İlđan, 2020; Karasu İşcen, 2017; Kayhan, 2016; şafak, Yılmaz, Demiryürek & Doğuş, 2016). Son yıllarda öğretmenlere bilgi ve deneyim kazandırmak için yeni programlar geliştirilmiş ve bu programların etkinliğini artırmak için danışmanlık gibi farklı yöntemler önerilmiştir. Bu yöntemlerden biri,  ğretmen davranışlarını istenilen yönde değiştirebilen ve öğretmenlere yeni öğrenilen bu yöntemleri sınıflarında uygulama fırsatı sunan performans geri bildirimidir (Akalin & Sucuoğlu, 2015). Bu doğrultuda bu araştırmanın hizmet içi eğitim modellerinden bilgilendirme ve performans geri bildirimi ile gerçekleştirilmesi planlanmaktadır.

1.4.1. Performans Geri Bildirimi (PGB)

Performans geri bildirimi öğretmenlerin öğrendikleri yeni yöntemleri sınıflarında kullanmalarını sağlayan ve davranışlarında değişimi amaçlayan etkililiği kanıtlanmış hizmet içi eğitim modeli olarak görülmektedir (Arco, 2008; Demir, 2016; Karasu İşcen, 2017). Ayrıca yetişkin eğitimi yöntemi olarak tanımlanabilen PG'nin kamu kurum ve kuruluşlarındaki personel eğitiminde etkili olarak kullanıldığı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Austin, Weatherly & Gravina, 2005). Karasu İşcen (2017) ise alan yazındaki tanımlardan yola çıkarak, PG'yi bir mesleki gelişim etkinliğini takip eden, bir personelde değiştirilmesi hedeflenen davranışın mevcut performansı hakkında veya bir personelin bir müdahaleyi planlandığı gibi uygulama derecesine ilişkin personele sağlanan niteliksel veya niceliksel bilgi olarak özetlemiştir. PG temelli geliştirilen öğretmen eğitimi programlarını içeren araştırmalarda PG, türüne, zamanına, yoğunluğuna, kaynağına, içeriğine, göre farklı şekillerde sunulabilmektedir (Akalin & Sucuoğlu, 2015; Akalin, 2014; Barton, Kinder, & Casey, 2011; Devrim-Dayı & Özyürek, 2011; Karasu İşcen, 2017; Şafak vd., 2016; Scheeler, Ruhl & McAfee, 2004).

PG'nin türleri arasında sözel, yazılı, grafiksel (görsel), elektronik posta yoluyla, kontrol listesi kullanılarak veya geri bildirim sunma türlerinin birkaçının bir arada kullanılarak sunulması vardır. Sözel geri bildirim, gözlem sırasındaki bir beceri ya da davranış performanslarının öğretmenlere yüz yüze iletişim veya telefon görüşmesi yoluyla özetlenmesi, yazılı geri bildirim, gözlem sırasındaki bir beceri ya da davranış performanslarının öğretmenlere yazılı biçimde açıklanması olarak tanımlanmaktadır. Kalıcı bilgiler elde edilmesini sağlayan yazılı geri bildirimlerin, anadili farklı olan öğretmenler için anlaşılmayı kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Grafiksel geri bildirim ise bir gözlem sırasında gözlenen hedef davranışların sayı ve sıklığının yani sayısal verilerin hesaplanarak elde edilen sonuçların grafik üzerinde gösterilmesidir. Grafiksel geri bildirimin, sözlü geri bildirimle birlikte kullanılan yaygın ve etkili bir PG türü olduğu belirtilmektedir (Barton vd., 2011; Karasu İşcen, 2017). Grafiksel geri bildirim genellikle diğer geri bildirim türleriyle birlikte sunulur. Araştırmalar grafiksel geri bildirimle birlikte kullanılan sözel geri bildirimin en yaygın kullanılan ve etkililiği vurgulanan PG türü olduğunu göstermektedir (Akalin & Sucuoğlu, 2015; Casey &

McWilliam, 2008). Elektronik posta (e-posta) yoluyla geri bildirim gözlem sırasındaki bir beceri ya da davranışa yönelik olarak sınıf içi performanslarını gösteren video, grafik, kontrol listesi vb. örneklerin öğretmenlere e-posta yolu ile gönderilmesidir (Barton vd., 2011; Karasu İşcen, 2017). Gözlem sırasında bir kontrol listesi kullanılarak veya bir anekdot kaydedilerek de kayıtlar hakkında geri bildirim sunulabilir (Şafak vd., 2016; Scheeler vd., 2004).

PG, türlerinin yanı sıra içeriğine, zamanına, sıklığına, kaynağı, odağına göre farklı şekillerde de sunulabilmektedir. PG'nin içeriği belirlenen davranışlarla ilgili olarak öğretmene destekleyici ve düzeltici geri bildirim sunmayı ifade etmektedir. Destekleyici geri bildirim, öğretmene olumlu davranışı hakkında onaylayıcı açıklama yapmayı, düzeltici geri bildirim ise hatalı veya eksik davranışları hakkında öğretmene düzeltici geri bildirim sunmayı içermektedir (Akalın & Sucuoğlu, 2015; Dayı, 2011; Şafak vd., 2016). PG zamanı ise geri bildirimin anında ya da gecikmeli olmasını içerir. Anında geri bildirim, hedef davranışların gözlenmesi anında ya da ilk 24 saat içinde öğretmene sunulmasıdır. Anında geri bildirim, uygulamalar sırasında hata yapmayı engeller ve anında pekiştirme sağlar. Gecikmeli geri bildirim ise gözlem oturumundan en az bir gün sonra sunulan geri bildirimdir ve genellikle yeni bir gözlemden hemen önce sunulmaktadır (Dayı, 2011; Scheeler vd., 2004). PG'nin sıklığı geri bildirimin günlük, haftalık, aylık olarak sunulmasını içerir. PG'de kaynak ise, geri bildirim veren kişilerle ilgilidir. Bu kişiler uygulamadan sorumlu öğretmenler, danışmanlar, araştırmacılar veya okul yöneticilerinden oluşmaktadır (Akalın & Sucuoğlu, 2015; Dayı, 2011).

Son olarak, PG odağı odak davranışın izlenmesi ve bireylere bu davranış hakkında geri bildirim sağlanmasıyla ilgilidir. Nitekim PG, öğretmenlerin öğretme becerilerini kazandıkları ve öğrendiklerini sınıflarında uyguladıkları yöntemlerden biridir (Akalın, 2014). Türkiye'de özel eğitim alanında, etkileri uluslararası literatürde kabul edilen performans geri bildirimi ile ilgili özel eğitim öğretmen adaylarıyla (Akalın & Sucuoğlu, 2015; Dayı vd., 2020; Devrim-Dayı & Özyürek, 2011; Erbaş & Yücesoy, 2002; Şafak vd., 2016) ve genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür (Güner-Yıldız & Elmas, 2021; Güner-Yıldız vd., 2021; Gürgür, 2005; Karasu İşcen, 2017; Kayhan, 2016). Bu araştırmalarda geri bildirim sunmanın önemi vurgulanmıştır. Ancak özel eğitim okullarında ve özel eğitim sınıflarında

alışan ve aynı sınıfın sorumluluğunu paylaşan rretmenlere performans geri bildirim verilen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.5. Türkiye’de İş Birliği ile ğretim Kullanılarak Yapılan Araştırmalar

lkemizde iş birliği ile ğretim modeli yakın geçmişte sınırlı sayıda çalışma içinde ele alınmaya başlanan bir konudur. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının sürdürüldüğü ortamlarda yapılan sınırlı sayıda çalışmada, iş birliği ile ğretim modellerinin etkili uygulamalar olduğu ifade edilmiştir (Dayı, Bilgi, zdemir Kılıç & Okyar, 2020; Gökbulut Dağlı & Akçamete, 2020; Gürgür, 2005; Kayhan, 2016; Koç, 2021). Fakat iş birliği ile ğretim modellerinin kaynaştırma ortamlarında uygulanabilmesi için aynı sınıfın sorumluluğunu paylaşan iki eğitimcinin görev alması gerektiğinden araştırmaların yaygınlaşmadığı görülmektedir. lkemizde iş birliği ile öğretime ilişkin yapılan çalışmaların ilkinin Gürgür (2005) gerçekleştirmiştir. Eylem araştırması olarak planlanan araştırmaya özel eğitim rretmeni olarak araştırmacı, bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü bir sınıfta görev yapan sınıf rretmeni ve öğrencileri katılmışlardır. Sonuç olarak sınıf rretmeni, iş birliği ile ğretim modeli modellerinin hepsinin kaynaştırma sınıflarında uygulanabileceğini dile getirmiş, diğer yandan bu tür uygulamaların kendisi için yeni olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde *Kayhan (2016)* iş birliği ile ğretim yaklaşımlarından “bir ğretim yapan bir gözlemci” modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf rretmenlerinin etkili ğretim becerilerine etkisini incelediği araştırmasını üç sınıf rretmeni ile denekler arası çoklu yoklama deseni kullanarak gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları, iş birliği ile ğretim modeline ait “bir ğretim yapan bir gözlemci” modelinin kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf rretmenlerinin etkili ğretim becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan rretmenlerin kazanımlarını çalışma tamamlandıktan sonra da sürdürdükleri ifade edilmiştir. Ayrıca, rretmenlerin görüşleri iş birliği ile ğretim uygulamalarının kendilerine kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrenciler için öğretimsel düzenlemeler yapma, farklı yöntem ve teknikleri kullanarak ders planı hazırlama ve BEP’leri takip etmeye ilişkin çalışmalarına katkı sağladığı yönündedir. *Dağlı Gökbulut, Akçamete ve Güneyli (2020)* ise, ilköğretimin ikinci sınıfına devam eden ve okuduğunu

anlama güçlüğü çeken öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde iş birliği ile öğretim yaklaşımlarından “bir öğretmen bir yardımcı modeli” ile yürütülen uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Öğrenme güçlüğü tanısı almış üç erkek öğrencinin katıldığı bu araştırma, tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde bir öğretmen bir yardımcı modeli ile yürütülen iş birliği ile öğretim uygulamalarının etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ebeveynlerin görüşleri değerlendirildiğinde, ebeveynlerin uygulamalar sırasında kullanılan çeşitli materyalleri, ödevleri ve çocuklarının akademik ilerlemelerini gördükleri, çocuklarının okuma becerilerinin ve isteklerinin geliştiği, yazma becerilerinin de iyileştiğini belirtmişlerdir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yapıldığı bir anasınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımlarının incelendiği son araştırma *Koç (2021)* tarafından gerçekleştirmiştir. Eylem araştırması olarak planlanan araştırmaya özel eğitim öğretmeni olarak araştırmacı, anasınıfının öğretmeni ve öğrencileri katılmışlardır. İşitme yetersizliğinden etkilenen bir öğrenci ve geçici koruma statüsünde öğrencilerin olduğu sınıfta gerçekleştirilen uygulamalarda veri toplama tekniklerinden gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü, video ve ses kayıtları kullanılmıştır. Sistematik olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda; öğretmenler arasındaki uyumun artmasıyla birlikte planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerini her iki öğretmenin birlikte gerçekleştirdikleri belirtilmiştir. Farklı iş birliği ile öğretim modellerinin uygulandığı araştırma sonucunda, sınıfın bütünleştirme felsefesine daha uygun hale getirildiği, tüm öğrencilerin akademik ve sosyal gelişim gösterdiği, uygulamaların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı görülmüştür.

Sınıf içerisinde yapılan deneysel çalışmalara ek olarak, *Gökbulut Dağlı ve Akçamete (2020)* kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması yapılan bir ilkokulun ikinci sınıfında görev yapan bir sınıf öğretmeni ve bir özel eğitim öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitimin içeriğini bireysel farklılıklara uygun destekleyici teknoloji kullanarak güçlendirmiş, bireysel gelişimin daha net görülebileceği değerlendirme türleri kullanmış, ayrıca sınıf içi uygulamalarda rol ve sorumluluğu paylaşarak etkili sınıf yönetimi gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler hem iş yüklerinin azaldığını hem de ders sırasında özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine cevap vermeye zaman bulabildiklerini, iş birliği ile öğretim uygulamalarının mesleki gelişimlerine katkısı olduğuna inandıklarını, bunu diğer derslerde de sürdürmek istediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, incelenen araştırmaların tamamının iş birliği ile öğretim yaklaşımlarının çıkış noktasına uygun olarak kaynaştırma ortamlarında yapıldığı belirtilmektedir. Diğer yandan araştırmaların tamamında sınıflarda herhangi bir destek personel (özel eğitim öğretmeni, dil konuşma terapisti vs.) görev almadığı için araştırmacıların destek personel (özel eğitim öğretmeni) rolü ile araştırmada görev aldıkları görülmektedir. Bunun yanında araştırmaların tamamına yakınında altı iş birliği ile öğretim modelinden sadece birisinin etkisine bakıldığı ve araştırmaların genellikle tek denekli deneysel desenlerle yürütüldüğü görülmüştür.

İş birliği ile öğretime ilişkin ülkemizde öğretmen görüşleri ve sınıf içi uygulamalar dışında öğretmen adaylarına yönelik iki çalışma bulunmaktadır. Vuran, Bozkuş-Genç ve Sani-Bozkurt, (2017) iş birliği ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) geliştirmeleri ve bir ekiple birlikte çalışma becerilerini kazanmaları sürecinin ve sonuçlarının betimlenmesi amacıyla 100 öğretmen adayı ve üç öğretim elemanı ile çalışmışlardır. Elde edilen verilere göre, iş birliği ile öğrenme yolu ile ekip üyelerinin BEP hazırlama becerilerinin gelişmesinin yanı sıra önemli gerekliliklerden biri olan ekiple çalışma becerileri de gelişmiştir. Dayı vd., (2020)'nin yaptıkları çalışmada da ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan öğrencilerle uygulama yapan öğretmen adaylarına verilen geri bildirimin işbirlikçi çalışma becerilerine etkisi incelenmiştir. 12 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen bu araştırmada, performans geri bildiriminin öğretmen adaylarının iş birliği ile çalışma becerilerini geliştirmede önemli derece katkı sağladığı görülmüştür.

İş birliği ile öğretimin bileşenleri ve yüksek nitelikli uygulamaları için temel faktörleri ülkemizde yapılan araştırmaların sonuçlarıyla birlikte düşünüldüğünde olumlu çıktıların yanında sınırlılıkları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş birliği ile öğretim modelini uygulayabilmeleri için en temel ihtiyacın partner öğretmen veya eğitim yardımcısı olduğu dikkat çekmektedir.

1.6. Yurt Dışında İş Birliği Öğretim ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Son yıllarda tüm öğrencilerin genel eğitime erişmesiyle birlikte, yüksek nitelikli öğretmenler tarafından eğitilmeleri, öğrenci başarısı için öğretmenlerin hesap verebilirliğine yönelik düşünceleri gündeme gelmiştir. İş birliği ile öğretim yasal beklentilerin karşılanabildiği, aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin hak ettikleri hizmeti alabildikleri bir araç olarak görüldüğü için uluslararası alan yazında bu konuya ilginin arttığı söylenebilir. İş birliği ile öğretime artan ilginin uluslararası alan yazında açıklanmış olmasıyla beraber planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde karşılaşılan zorluklardan da bahsedilmekte bu doğrultuda araştırmalar yapılmasının önemi vurgulanmaktadır. Uluslararası alan yazında dikkat çeken bir diğer konu ise yurt dışındaki kaynaştırma hizmetlerinde genel eğitim sınıflarında iki eğitimcinin olması ve araştırmacıların çalışma grubunu iş birliği ile öğretim yapılan sınıflardan seçebilmesidir. Araştırmaları incelediğimizde, öğretmenlerin iş birliği ile öğretim modelini uygulamaya ilişkin görüşleri ve zorlukları ele aldığı, iş birliği ile öğretimi etkileyen önemli faktörleri değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Örneğin Austin (2001) araştırmasında öncelikle hem değer verilen hem de kullanılan etkili stratejiler ile önemli öğretmen hazırlıkları ve okul temelli destekler dâhil olmak üzere iş birliği ile öğretimi etkileyen önemli faktörlere odaklanmıştır. “İş Birliği ile Öğretime Yönelik Görüşler Ölçeği”nin ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullanıldığı araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iş birliği ile öğretim modelini matematik, fen bilgisi, okuma-yazma, sosyal bilgiler dersinde daha sık kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler, planlama becerilerinin geliştiğini ve dersleri daha etkili sunumlar yaparak işlediklerini ifade etmişlerdir. Bir diğer araştırmada Keefe ve Moore (2004) iş birliği ile öğretime ilişkin algılarını incelemek için lise öğretmenleriyle görüşmüş, öğretmenlerin uygulamalarını etkileyen üç önemli ana tema belirlediklerini ifade etmişlerdir. Bu temalar öğretmen uyumu-etkili iletişim, roller-sorumluluklar ve öğrenciler açısından bireysel destek sunabilmektir. Turner, (2017) iş birliğinin dört alanına (karşılıklı iletişim, karar verme, uygulama ve değerlendirme) ilişkin yardımcı öğretmen rolünde olan özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin algılarının öğretmen iş birliğini nasıl etkilediğini keşfetmek amacıyla betimleyici vaka çalışması yapmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve Öğretmen İş birliği Değerlendirme

Anketi ile elde edilen verilere göre yardımcı öğretmenlerin iş birliğinin dört alanından herhangi biri üzerindeki iş birliklerini hem kendi mesleki gelişimleri hem de öğrenci başarısı için anlamlı ve önemli olarak algıladıklarında, iş birliği ile öğretim hazırlıkları yaptıklarını göstermiştir. Brendle vd. (2017) ise öğretmenlerin iş birliği ile öğretimin öğrenci öğrenmesine fayda sağladığını düşündüklerini ve daha önce iş birliği ile öğretime ilişkin asgari düzeyde bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin iş birliği ile öğretimi etkin bir şekilde uygulamak için iş birliğine dayalı birlikte planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda uzmanlığa sahip olmadığı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

Öğretmenlerin iş birliği ile öğretimin uygulanmasındaki hazır bulunuşlukları da araştırmalarda incelenen konular arasında yer almaktadır. Chitiyo ve Brinda (2018) iş birliği ile öğretimin yaygın olarak uygulanmasına rağmen öğretmenlerin iş birliği ile öğretim hakkında temel düzeyde bilgisi olduğunu ancak uygulama için ek eğitime gereksinim olduğunu ifade etmişlerdir. Uluslararası alan yazında yapılan çalışmalarda üzerinde durulan bir diğer önemli konunun yardımcı öğretmen rolündeki özel eğitim öğretmenleri olduğu dikkat çekmektedir. Scruggs vd. (2007) kaynaştırma sınıflarındaki iş birliği ile öğretim üzerine yapılan 32 çalışmayı incelemişlerdir. Literatürde “bir öğretmen, bir yardımcı” modeli çok tavsiye edilmemesine rağmen, geleneksel öğretim özelliğine sahip olan sınıflarda en yaygın modelin “bir öğretmen, bir yardımcı” olduğu görülmüştür. Yardımcı öğretmenlerin, planlama süreci, öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi, öğrenci beceri düzeyi ve eğitimi gibi birçok önemli konuya dâhil olması gerekirken, genel olarak sınıf içinde ortak öğretimi desteklediği sonucuna varılmıştır. Özel eğitim öğretmenin genellikle ikincil bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

İş birliği ile öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda ise, Lochner, Murawski ve Daley (2019) iş birliği ile öğretim yapılan sınıflardaki öğrencilerin, tek başına eğitim verilen sınıflardaki öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Bunun sonucunda, ekiplerin tek başına öğretim modelinin ötesine geçmesi için mesleki gelişime iş birliği ile öğretim için destek modeline, bilişsel katılım ve iş birliği ile öğretime ilişkin ek araştırmalara ve kaliteli iş birliği ile öğretime ilişkin daha fazla örnek ve eğitim içerecek öğretmen eğitimi programlarına gereksinim olduğu ifade edilmiştir. Rea, McLaughlin ve Walther-Thomas (2002) kapsayıcı ve kapsayıcı olmayan özel eğitim

programlarına yerleştirilmiş öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için akademik ve davranış boyutunda iki ortam arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İş birliği ile öğretimin uygulandığı çalışma ortamlarında yetersizlikten etkilenmiş çocukların iş birliği ile öğretimin uygulanmadığı ayrı sınıfta eğitim alan akranlarına göre akademik anlamda daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. King-Sears, Jenkins ve Brawand (2020) ise yaptıkları bir çalışmada yetersizliği olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin iş birliği ile öğretime bakış açılarını değerlendirmiş, çoğu öğrenci her iki eğitimcinin de açıklamalar ve yardım yoluyla kendilerine destek sağladığını belirtmişlerdir.

Son olarak, Scott (2021) iş birliğinin dört döngüsü (karşılıklı iletişim, karar verme, uygulama, değerlendirme) aracılığıyla iş birliği ile öğretim yapılan sınıflarda yardımcı öğretmenlere ne tip stratejiler sağlandığını belirlemek amacıyla, bir şehir lisesindeki 30 yardımcı öğretmen ve beş yönetici ile çalışmıştır. Araştırma bulgularında, yardımcı öğretmenlerin aldığı stratejik desteklerin güçlendirilmesinin, iş birliği ile çalışma becerilerini ve öğrenci gelişimini artıran öğretim stratejilerini etkileyeceği ifade edilmiştir. Bu bulgulara ek olarak, iş birliği ile öğretime ilişkin öğretmen algıları dışında, sınıflarda iş birliği ile öğretim uygulamalarını geliştirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme konularında da alan yazında boşluk olduğu araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Özetle alan yazında yer alan ulusal ve uluslararası araştırmalar incelendiğinde, iş birliği ile öğretim modeliyle yapılan uygulamaların genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini, iş birliği ile çalışma becerilerini desteklediği görülmektedir. Ayrıca iş birliği ile öğretim modelinin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde etkili rol oynadığına dair görüş birliği mevcuttur. Bunlara ek olarak, idari destek ve öğretmen eğitimi için araştırmalara gereksinim duyulduğu ifade edilmiş, öğretmenlerin iş birliği ile öğretim yaparken karşılaştıkları zorluklar ve hâlihazırda iş birliği ile öğretim yapan öğretmenlere kaynakların sağlanma yollarına ilişkin gelecekte araştırmalar yapılması önerilmiştir (Chitiyo & Brinda, 2018; Dayı vd., 2020; Dieker & Murawski, 2003; Friend vd., 2010; Gökbulut Dağlı & Akçamete, 2020; Gürgür, 2005; Kayhan, 2016; Keefe & Moore, 2004; King-Sears vd., 2020; Scott, 2021; Scruggs vd., 2007; Turner, 2017).

Alan yazında belirtilen gereksinimler doğrultusunda yapılması planlanan bu araştırmanın, nitelikli bir eğitim uygulamasına geçişi destekleyeceği, gelecekteki araştırma ve uygulamalar için yol gösterici öneriler sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, araştırmanın amacı doğrultusunda çok yönlü bir gerçeğin tek bir araştırma modeli kullanılarak derinlemesine anlaşılamayacağı durumlarda kullanılan, verilerin karma yöntemler araştırması kapsamında nicel ve nitel desenler içinde toplandığı ve çözümlendiği eş zamanlı müdahale (intervention) deseni ile yürütülmüştür (Creswell & Plano Clark, 2018, Plano Clark & Ivankova, 2016). Araştırmanın eş zamanlı müdahale (intervention) deseni ışığında yazılan temel amacı ve araştırma sorularına aşağıda yer verilmiştir.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, “İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi” nin özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerine etkisini belirlemektir. Amaçlar uygun bir müdahale denemesinin kullanımı yoluyla özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerine etkisini anlamada karma yöntemler araştırmasının kullanılmasını gerektirmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki nicel, nitel ve karma araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi’nin özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerinin gelişmesindeki etkisi nedir?
 - 1.1. Deney grubundaki öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerileri kontrol grubundaki öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 1.2. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerileri alt boyut puanlarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - 1.3. İş birliği ile çalışma becerileri alt boyut puanları öntest ve sontest puanlarına bağlı olarak deney ve kontrol grubundaki öğretmenler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin, İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi’nin etkililiği ile ilgili görüşleri nelerdir?

3. İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin etkisini anlamak için özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerinin gelişimi ve öğretmenlerin görüşleri arasındaki bağlantı/ilişki nedir?

1.8. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın iş birliği ile öğretim ve iş birliği becerilerine yönelik olarak özel eğitim öğretmenlerine önemli bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Günümüzdeki sınıflarda, müfredata dayalı bir öğrenme ortamında öğretime farklı yetersizliklerle katılan çeşitli gereksinimlere sahip öğrenciler bulunmaktadır. İş birliği ile öğretim, tüm öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılamak üzere özel olarak hazırlanmış zorlu öğrenme deneyimleri tasarlamak için uzmanlıklarını kullanabilen iki veya daha fazla uzmanı bir araya getirir. Öğrencilerin farklı öğrenme tercihleri olduğu gibi öğretmenlerin de farklı öğretme stilleri vardır. Öğretimin temel sorumluluğu doğrudan öğretmenle ilgilidir ve öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerileri öğretim sürecinin niteliğini etkilemektedir. İş birliği ile öğretim, sınıftaki iş birliği uygulamaları sonucunda farklı bakış açılarını görme fırsatı sunan ve birbirlerinin güçlü yönlerini geliştirmek amacıyla desteklenen ortamlarda öğrencilere alternatif bir öğrenme modeli sağlar. İş birliği ile öğretim yapılan sınıflarda öğretmenler sonuç odaklı ve standartlara dayalı işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturmak için bu becerileri modeller ve destekler (Friend vd., 2010; Texas Education Agency, 2018). Bu bağlamda araştırmada iş birliği ile öğretim modelleriyle yapılacak olan uygulamaların hem özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimine ve iş birliği becerisi kazanmalarına hem de bu okullara devam eden öğrencilere kaliteli eğitim sunmada katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Ülkemizdeki özel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrencilere nitelikli eğitim sunmak üzere sınıfta iki öğretmen uygulaması devam etmektedir (MEB, 2019). Bu sınıflarda görev alan öğretmenlerin, alan yazında iş birliği ile çalışma kapsamında karşılıklı iletişim kurma, sınıfta yapılacak olan çalışmalar için karar verme ve değerlendirme konularında destek gereksinimleri olduğu belirtilmektedir (King-Sears vd., 2020; Koç, 2021; Scott, 2021; Turner, 2017; Woodland vd., 2016). Bu araştırmada, aynı sınıfın öğretim sorumluluğunu paylaşan öğretmenlerin İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin uygulama süreci tamamlandıktan sonra iş

birliği becerileri kazanacakları düşünölmektedir. Bununla birlikte araştırmanın, öğretmenlerin yetiştirilmelerinde ve görevlerinin yeniden belirlenmesinde katkı sunacağı düşünölmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hem kendilerini mesleki yönden hem de ekiple çalışma ve yardımlaşma becerileri açısından geliştirebileceği söylenebilir.

Öte yandan, ölkemizde öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin büyük çoğunluğunun uygulama ağırlıklı olmadığı söylenebilir (Koç, 2021; Uysal, 2021; Kayhan, 2016; Yılmaz, 2020). Aynı sınıfın sorumluluğunu paylaşan özel eğitim öğretmenlerinin araştırmada temel alınan iş birliği ile çalışma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, bu çalışmanın planlanmasında uygulama temelli hizmet içi eğitim uygulamaları yapılacaktır. Bu doğrultuda bu uygulamaların öğretmenlerin iş birliği becerileri kazanarak sınıflarında etkili öğretim yapabilme becerilerini geliştirebilmelerinde katkı sunacağı düşünölmektedir.

Araştırmanın deneysel sürecinde öğretmenler, iş birliği ile öğretime ait altı model hakkında bilgilendirilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlere sınıflarının yapısına ve ihtiyacına en uygun iş birliği modelini seçerek uygulama fırsatı verilmiştir. Bu araştırmanın önemli görölen diğer bir özelliği de özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerinin incelendiği ilk araştırma olmasıdır.

Araştırmada temel alınan iş birliği ile öğretim modellerine dayalı uygulamalarda aynı sınıfları paylaşan öğretmenler sürecin her aşamasında yer almıştır. Öğretmenlerin çalışmaya ait görüş ve deneyimleri kaydedilmiştir. Bu görüş ve deneyimler söz konusu model ve iş birliği becerilerine ilişkin konularda ileride yapılacak olan araştırmalara rehberlik edebilir.

Son olarak, bu araştırmanın amacının nicel veya nitel araştırma yöntemlerinden tek bir yöntem ile açıklanması mümkün olmayacağından çalışma karma yöntem araştırması olarak yürütölmüştür. Araştırma amacının çok yönlü ele alınarak açıklanmış olması bakımından da alan yazına katkı sunacağı düşünölmektedir.

1.10. Araştırmanın Sınırları

1. Araştırma Şanlıurfa ili Karaköprü ilçesindeki iki özel eğitim uygulama okulunun ikinci kademesinde görev yapan yirmi dört öğretmen ile sınırlıdır.

2. Araştırmadaki uygulamalar, Şanlıurfa ili Karaköprü ilçesindeki özel eğitim uygulama okullarının ikinci kademesindeki (5, 6, 7, 8) sınıf düzeyi ve öğretmenlerin iş birliği ile öğretim modelini uygulayacakları dersin öğretim programı ile sınırlıdır.
3. Araştırmadaki fiziksel ortam, Şanlıurfa ili Karaköprü ilçesindeki iki özel eğitim uygulama okulunun ikinci kademesinde yer alan toplantı salonu, sınıflar ve öğretim materyalleri ile sınırlıdır.

1.11. Varsayımlar

1. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevapların doğru olduğu ve araştırmanın “Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği”ni güvenilir şekilde doldurdıkları varsayılmıştır.
2. Öğretmenlerin, uygulamalar sırasında genel çalışma davranışlarını yansıttığı varsayılmıştır.

1.12. Tanımlar

Özel Gereksinimli Birey: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından yaşlılarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireydir (MEB, 2018)

İş Birliği (collaboration): İş birliği gönüllülük esasına dayalı birlikte alınmış kararlar doğrultusunda geçici bir yapı kurarak ortak bir amaç kapsamında gerçekleştirilen etkileşimli bir süreçtir (Roberts & Bradley, 1991).

İş Birliği ile Öğretim (co-teaching): İş birliği ile öğretim, iki veya daha fazla sertifikalı/lisanslı uzmanın, sınıflarındaki tüm öğrenciler için dersi planlama, uygulama ve öğrenci ilerlemesini izleme sorumluluğunu paylaştığı bir hizmet sunumu seçeneğidir (Friend, 2014).

İş Birliği ile Öğretim Yapan Öğretmen (co-teacher): İş birliği içinde çalışmaya gönüllü, alan bilgi ve becerileri yeterli, problem çözmeye odaklı, öğretimin sorumluluğunu alan,

gözlem yapabilen, kanıt temelli çalışma planını tercih eden özel eğitim ekip personelidir (Friend, 2008; Murawski & Dieker, 2008).



BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu araştırmada, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerini geliştirmede İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin etkisi incelenmiştir. Bu bölümde, çalışmaya rehberlik eden araştırma sorularının ele alınmasıyla ilgili adımları açıklayan araştırma modeli, araştırmanın felsefi temeli ve seçilme gerekçesi sunulmuştur. Bölüm daha sonra çalışma grubu ve belirlenen ölçütler, İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin geliştirilmesi, veri toplama araçları ve araçların geliştirilme süreci, veri toplama süreci ve analiz süreçleri ile devam etmiş, geçerlilik ve güvenilirlik konuları da açıklanmıştır. Son olarak, araştırmacı ve gözlemcinin rolüne yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli ve Deseni

Bu araştırma karma yöntemler araştırması ile yürütölmüştür. Karma yöntemler araştırması, tek bir araştırma veya bir dizi araştırmada nitel ve nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve birleştirilmesine odaklanmakta, araştırma probleminin tek başına kullanılan diğer yöntemlerden daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018). Karma yöntemler araştırması aynı zamanda, bir araştırmada bir konuyu ya da olguyu anlamak amacıyla nicel ve nitel verilerin felsefi ve teorik temellerle şekillendirerek toplanmasını, analiz edilmesini ve elde edilen bulguların amaçlı olarak entegrasyonunu (birleştirilmesini) içeren bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018). Toraman, (2021) karma yöntemlere ilişkin temel kavramları açıkladığı makalesinde, bu tanımda dikkat edilecek önemli bir özelliğe değinmiş seçtiğimiz yöntemin felsefi bakış

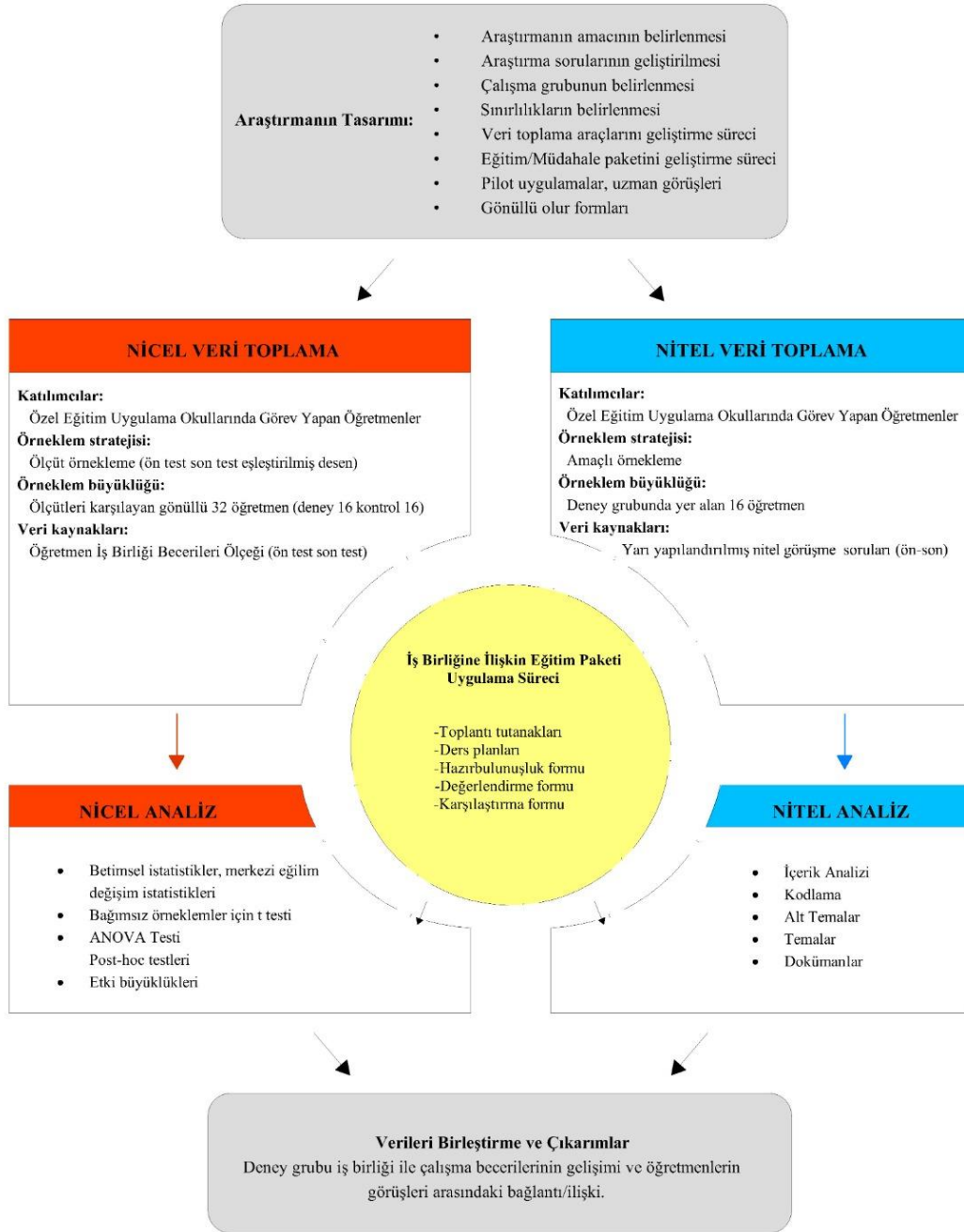
açımızdan etkilendiğinin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır. Felsefi dayanaklar bütün araştırmaların temelini oluşturmaktadır. Araştırmacılar bilgiye çeşitli varsayımlarla ulaşmakta ve bu varsayımlar araştırma sürecini şekillendirmektedir (Creswell & Plano Clark, 2020a). Araştırma kapsamında araştırma sorularına en iyi cevabı verebilmek ve veri çeşitliliğinden yararlanarak sonuçlara odaklanan karma yöntemler araştırmasının dayandığı felsefi temellerinden biri olan “pragmatist” bakış açısından yararlanılmıştır. Pragmatist yaklaşım sosyal problemlere pratik çözümler üretmek için iletişim ve birlikte anlam oluşturmaya vurgu yapar. Aynı zamanda kavramsal ve genellenebilir teorilerin farklı durumlara uygulanabilir olmasını, veri toplama ve analizde objektif/nesnel olmayla birlikte araştırmacının kendi yansımalarını yapma öznelliğini korumasını sağlar. Yönlendirici bir dünya görüşü sunmaktan daha çok bilgiyi neyin oluşturduğu ile ilgili önerilerde bulunarak öznellik ve nesnellik arasında bir denge önerir (Creswell & Plano Clark, 2018; Teddlie & Tassakkori, 2003; Türk Toraman, 2023).

Karma yöntemler ile yürütülen bu araştırmada, araştırmanın amacı ve araştırma soruları bağlamında, temel desenlerden eş zamanlı (concurrent) karma desen, kompleks desenlerden müdahale (intervention) desenin kullanılmıştır. Eş zamanlı karma desende nicel ve nitel yöntemler araştırmanın tasarım sürecinde önceden belirlenir (Creswell & Plano Clark, 2014). Bu deseninin varsayımı hem nicel hem de nitel verilerin ayrı ayrı analiz edilen farklı bilgi türleri sağlamasıdır. Bu desende birbirini destekleyen sonuçlar verip vermediklerini görmek için iki veri setinin sonuçları karşılaştırılır (Creswell, 2012). Her iki veri seti de çalışma için eşit öneme sahiptir, ancak birinin sonuçları diğerinkinden bağımsızdır. Kompleks desenlerden müdahale (intervention) deseninde ise odak nokta karma yöntem müdahalesi yürütmektir. Niteliksel veriler öncelikle müdahalenin gelişimini desteklemek, müdahale sırasında sonucu etkileyebilecek faktörleri anlamak ve/veya müdahale tamamlandıktan sonra sonuçları açıklamak için toplanır (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu araştırmada karma yöntemler araştırması desenlerini kullanmanın temel gerekçeleri olarak “veri çeşitlemesi” ve “tamlik” anlayışı benimsenmiştir. Veri çeşitlemesi, nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçların karşılıklı olarak doğrulanabilmelerini temel alır. Bu gerekçenin temelinde nicel ve nitel verilerin benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılarak daha geçerli bir sonuca

erişilebileceği düşüncesi vardır. Bütünlük/Tamlık ise nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanımının, araştırmacının ilgilendiği konuya ilişkin daha kapsamlı bir açıklama getirebileceği fikrini ifade eder. Bunun yanında karmaşık konularda farklı araştırma sorularına hizmet etmesi nedeniyle kullanılır. Bu gerekçe bir yöntemin sonuçlarını diğer yöntemin sonuçlarıyla detaylandırmasını ve güçlendirmesini temel alır (Toraman, 2021; Bryman, 2006; Greene, Caracelli & Graham, 1989). Araştırmanın kompleks desenlerden müdahale sürecini içermesi, veri toplama araçları kısmında ayrıntılı olarak açıklanan Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği'nin deney ve kontrol gruplarına ön test-son test ile nicel olarak uygulanması, nitel olarak sürece ilişkin öğretmen görüşleri, kayıt formları ve tutanakların incelenmesi ile *veri çeşitliliği ve tamlık* gerekçeleri tercih edilmiştir.

Bu araştırmanın *bağımlı değişkeni* özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği ile çalışma becerileri (karşılıklı iletişim, karar verme, uygulama ve değerlendirme) *bağımsız değişkeni* ise İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'dir. Çalışmanın nicel bileşeni, bağımlı değişkendeki değişimin ölçülmesi amacıyla Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği'nin uygulamasını içermiştir. Diğer bir deyişle nicel bileşen öğretmenlerin müdahale/eğitim paketinin uygulama sürecine katılımlarının bir sonucu olarak iş birliği ile çalışma döngüsünde bilgi, beceri ve uygulamalarındaki değişikliklerin genel modelini kapsamaktadır. Bu değişime yol açacağı düşünülen bağımsız değişkenin (İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi) etkisinin hem nicel hem de nitel boyutta eğitim paketinin içeriği ve yapısal özelliklerine ilişkin algılarını anlayabilmek için veri çeşitlemesi yapılmış, veriler bütünlüğü sağlayabilmek amacıyla müdahale sürecinin öncesinde, sırasında ve sonrasında toplanmıştır.

Araştırmanın eş zamanlı müdahale deseni için prosedürlerin akışı Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Araştırma deseni prosedür diyagramı

Ölçek ve çoklu nitel verilerin birleşimi, her bir yöntemin güçlü yönlerinden, yani niceliksel ve istatistiksel yöntemlerin genişliğinden ve nitel çalışmaların ayrıntı, zenginlik ve doğasında var olan derinliğinden yararlanılmıştır. Nicel ve nitel yöntemler aynı zamanda birbirini doğrulamaya hizmet ederek İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin etkisini incelemek için farklı bakış açıları sağlamıştır.

2.2. Veri Toplama İşlemleri

Araştırmalardaki en temel veri toplama işlemi cevaplanması istenen soruya yönelik bilgi edinmeyi içerir. Karma yöntem tasarımı araştırmacılara “inandırıcı” nitel veri toplama işlemlerinin dâhil edildiği bir nitel aşama ve “titiz” nicel işlemler içeren bir nicel aşama geliştirmeleri önerilmektedir. “İnandırıcı” ve “titiz” kavramları araştırmanın bu yönüyle nicel ve nitel araştırmacıların sıkça faydalandığı farklı terimlere uyum gösterecek şekilde kullanılmaktadır. Öte yandan karma yöntem araştırmalarında veri toplama işlemleri nitel ve nicel veri toplama aşamaları üzerine kurulur. Karma yöntem araştırma desenlerinde veri toplama işlemleri birkaç anahtar kavramdan meydana gelir (Creswell & Plano Clark, 2020c). Bu bölümde karma yöntem desenlerinden araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen eş zamanlı müdahale desenin veri toplama aşamasında çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama araçları, veri toplama süreci ile İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin geliştirme aşamaları da açıklanmıştır.

2.2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu araştırma amacı ve soruları doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırmada, sınıflarında iki özel eğitim öğretmenin görev aldığı özel eğitim okullarının öğretmenleri ile çalışılmıştır. Öğretmenlerin belirlenebilmesi için amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd. 2016). Örneklemde yer alacak öğretmenlerin belirlenmesinde dikkate alınan ölçütler aşağıdaki gibidir:

1. MEB'e bağlı özel eğitim okullarında (aynı sınıfta iki öğretmen) partner ile görev yapıyor olma.

2. Partner öğretmenlerin her ikisinin de üniversitelerin dört yıllık özel eğitim zihin, görme ve işitme engelliler öğretmenliği lisans programlarından mezun olması.
3. Partner öğretmenlerin her ikisinin de en az bir dönem bulunduğu sınıfta görev yapıyor olması.
4. İş birliği ile çalışma ve iş birliği ile öğretim modelleri veya benzeri bir eğitime katılmamış olması.
5. İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin uygulama sürecine katılmak için gönüllü olma.

Ölçütleri sağlayan öğretmenler, seçkisiz atamanın yapılamadığı durumlarda kullanılan yarı deneysel desenlerden öntest sontest kontrol gruplu eşleştirilmiş desenle gruplanmıştır. Müdahale öncesi ve sonrasında, deney grubundaki değişimin kontrol grubundaki değişime göre ne kadar farklı olduğu ortaya çıkarılarak müdahalenin etkileri belirlenmiştir (Büyüköztürk vd. 2016; Karasar, 2016).

Ölçütleri sağlayan öğretmenlere ulaşmak üzere Şanlıurfa ili ve merkez ilçelerinde bulunan özel eğitim uygulama okullarına MEB veri tabanı ve telefon aracılığı ile ulaşılarak bir liste oluşturulmuştur. Bu kapsamda öncelikle, Gazi Üniversitesi Bilimsel Etik Komisyonu (Ek 1) ve MEB'den araştırma izni (Ek 2) alınmıştır. Daha sonra belirlenen ölçütleri karşılayabilme olasılığı olan öğretmenlerle görüşmek üzere okul yöneticilerinden randevu alınarak ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonrasında, aynı okulda görev yapan ve ölçütleri karşılayan, çalışmanın uygulama sürecinde ortak zaman dilimlerinde bir araya gelebilecek, okul yönetiminin çalışmayı desteklediği bir okul deney grubu olarak belirlenmiştir.

Deney grubunda yer alması planlanan öğretmenlerle benzer özellikleri olan ve ölçütleri karşılayan bir kontrol grubu oluşturmak üzere okullar ile tekrar görüşülmüş, deney grubunun bulunduğu okuldan farklı bir ilçedeki okulda görev yapan öğretmenler kontrol grubu katılımcıları olarak belirlenmiştir. Hâlihazırdaki deney ve kontrol grubunda yer alacak öğretmenlerin belirlenmesinde okul yönetimleri ve öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde çalışmanın genel çerçevesi ve öğretmenlerin gönüllü olmaları durumundaki sorumluluklarından bahsedilmiştir. Görüşülen birinci okulda aynı sınıfın sorumluluğunu paylaşan on altı (16) öğretmen çalışma sürecindeki ölçek uygulamasına katılmak istediklerini

ancak eğitim oturumlarına katılamayacaklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle bu okulda görev yapan öğretmenlerin çalışmanın kontrol grubunda yer almasına karar verilmiştir. İkinci okulda çalışmanın ön koşullarını sağlayan on altı (16) öğretmen ile yapılan görüşmede ise öğretmenlerin eğitim süreçlerinde yer almak istediklerini belirtmeleri üzerine deney grubunda yer almalarına karar verilmiştir. Çalışma sürecinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik herhangi bir uygulama veya veri toplama süreci gerçekleştirilmemiştir. Fakat okul yönetimi ve öğretmenler tarafından ilgili sınıflarda bulunan öğrencilerin aileleri de çalışmanın içeriği hakkında bilgilendirilmişlerdir. Ek olarak, deney grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı araştırmanın nitel aşamasında uygulama öncesi ve sonrasında yapılması planlanan bireysel görüşmeler için gönüllü olmuştur. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin detaylı bilgiye sonraki bölümlerde yer verilmiştir.

2.2.1.1. Deney Grubunun Özellikleri

2.2.1.1.1. Okul Özellikleri

Deney grubundaki öğretmenlerin görev yaptığı okul Şanlıurfa'da I. II. ve III. kademedede hizmet veren özel eğitim uygulama okuludur. 2014 yılında MEB'in açılış izni ile dört katlı geniş bir binada eğitim-öğretim faaliyetlerine başlayan okulun büyük bir bahçesi ve bahçe içinde basketbol, voleybol, futbol sahaları bulunmaktadır. Çevre güvenliğinin sağlandığı ve altı yardımcı personelin görev yaptığı okul; revir, kapalı spor salonu, müzik odası ve görsel sanatlar sınıfı ile duyu bütünleme odasına sahiptir. Tam gün uygulamanın yapıldığı okulda 8.50-13.40 saatleri arasında hizmet verilmektedir. Okulda öğrencilerin öğle yemeklerini yedikleri bir yemekhane ile büyük boyutta bir öğretmenler odası ve veli toplantılarının yapılabileceği biçimde düzenlenmiş projeksiyon aleti ve ses sisteminin olduğu geniş bir salonun yer almaktadır. Okulda bir müdür, üç müdür yardımcısı odası ve rehberlik servisi bulunmaktadır. Deneysel uygulamanın yapıldığı I. ve II. kademedede 13 derslik kullanılmakta, 25 özel eğitim öğretmeni, birer görsel sanatlar ve müzik öğretmeni ile rehber öğretmen bulunmakta, 75 öğrenci öğrenim görmektedir. Öğrencilerin okula geliş gidişleri ücretsiz taşıma hizmeti ile sağlanmaktadır.

2.2.1.1.2. Öğretmenlerin Özellikleri

Deney grubunda yer alan 16 öğretmen birlikte görev yaptıkları sekiz sınıfı temsil etmektedirler. Bu nedenle araştırmada *deney grubu partner öğretmenleri (DPÖ)* olarak kodlanmış, araştırmanın devamında bu kısaltma ile anılmışlardır. DPÖ1-DPÖ6 aralığındaki öğretmenler birinci kademededir, DPÖ7-DPÖ16 ise ikinci kademededir tam gün görev yapmaktadırlar. Tamamı zihinsel engelliler veya özel eğitim öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin mesleki deneyimleri 1-10 yıl aralığında değişmektedir. Bunun yanında halihazırda görev yaptıkları sınıfta bir dönemi aşkın süredir çalışmaktadırlar. Deney grubunda bulunan öğretmenlere ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Deney Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Öğretmen No	Yaş	Cinsiyet	Branşı	Mesleki Deneyim	Sınıfı	Mevcut Sınıftaki Çalışma Süresi
DPÖ1	31	Erkek	Özel Eğitim	5	1/A	4 Ay
DPÖ2	24	Kadın	Özel Eğitim	1	1/A	4 Ay
DPÖ3	27	Kadın	Özel Eğitim	6	2/A	2 Yıl
DPÖ4	29	Kadın	Özel Eğitim	6	2/A	1 Yıl
DPÖ5	28	Kadın	Özel Eğitim	5	4/A	4 Yıl
DPÖ6	25	Kadın	Özel Eğitim	1	4/A	1 Yıl
DPÖ7	37	Erkek	Özel Eğitim	10	5/A	2 Yıl
DPÖ8	25	Kadın	Özel Eğitim	2	5/A	1 Yıl
DPÖ9	31	Erkek	Özel Eğitim	5	6/A	2 Yıl
DPÖ10	25	Erkek	Özel Eğitim	1	6/A	1 Yıl
DPÖ11	25	Kadın	Özel Eğitim	3	7/A	3 Yıl
DPÖ12	24	Kadın	Özel Eğitim	1	7/A	1 Yıl
DPÖ13	27	Kadın	Özel Eğitim	4	7/B	4 Yıl
DPÖ14	25	Kadın	Özel Eğitim	1	7/B	1 Yıl
DPÖ15	31	Erkek	Özel Eğitim	8	8/A	2 Yıl
DPÖ16	25	Kadın	Özel Eğitim	3	8/A	2 Yıl

2.2.1.2. Kontrol Grubu Özellikleri

2.2.1.2.1. Okul Özellikleri

Kontrol grubundaki öğretmenlerin görev yaptığı okul Şanlıurfa'nın merkez ilçelerinin birinde bulunan, I. II. ve III. kademedede hizmet veren özel eğitim uygulama okuludur. Üç katlı geniş bir binada eğitim-öğretim faaliyetlerine sürdürülen okulun orta büyüklükte bir bahçesi bulunmaktadır. I. ve II. kademesinde görev yapan öğretmenlerle çalışılan okulun bu kademelerinde; konferans salonu, kapalı spor salonu, müzik odası ve görsel sanatlar sınıfı ile duyu bütünleme odası bulunmaktadır. Tam gün uygulamanın yapıldığı okulda, 8.50-13.40 saatleri arasında hizmet verilmekte, ailelerin el sanatları kurslarına katıldıkları iki atölye/işlik yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğle yemeklerini yedikleri iki bölümden oluşan bir yemekhanesi, öğretmenler odası bir müdür, iki müdür yardımcısı odası vardır. Daha önceki yıllarda Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM) olarak hizmet veren okulun I. ve II. kademelerinde 19 derslik kullanılmakta, 43 özel eğitim öğretmeni, görsel sanatlar ve müzik öğretmeni ile rehber öğretmen bulunmakta, 84 öğrenci öğrenim görmektedir. Öğrencilerin okula geliş gidişleri ücretsiz taşıma hizmeti ile sağlanmaktadır.

2.2.1.2.2. Öğretmenlerin Özellikleri

Kontrol grubunda 16 öğretmen bulunmakta ve birlikte görev yaptıkları sekiz sınıfı temsil etmektedirler. Araştırmada kontrol grubu partner öğretmenleri (KPÖ) olarak kodlanmış, araştırmanın devamında bu kısaltma ile anılmışlardır. KPÖ1-KPÖ8 aralığındaki öğretmenler I. kademedede, KPÖ9-KPÖ16 aralığındaki öğretmenler ise II. kademedede tam gün görev yapmaktadırlar. Özel eğitim alan mezunu olan öğretmenlerin mesleki deneyimleri üç ile 16 yıl aralığında değişmektedir. Görev yaptıkları sınıfta en az bir yıldır çalışmaktadırlar. Kontrol grubunda bulunan öğretmenlere ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Öğretmen No	Yaş	Cinsiyet	Branşı	Mesleki Deneyim	Sınıfı	Mevcut Sınıftaki Çalışma Süresi
KPÖ1	25	Kadın	Özel Eğitim	3	2/A	2 Yıl
KPÖ2	24	Kadın	Özel Eğitim	3	2/A	2 Yıl
KPÖ3	28	Kadın	Özel Eğitim	6	3/A	3 Yıl
KPÖ4	29	Erkek	Özel Eğitim	5	3/A	3 Yıl
KPÖ5	27	Kadın	Özel Eğitim	4	3/B	2 Yıl
KPÖ6	29	Erkek	Özel Eğitim	7	3/B	3 Yıl
KPÖ7	44	Kadın	Özel Eğitim	12	4/A	2 Yıl
KPÖ8	27	Erkek	Özel Eğitim	3	4/A	2 Yıl
KPÖ9	38	Kadın	Özel Eğitim	16	5/A	5 Yıl
KPÖ10	24	Kadın	Özel Eğitim	2	5/A	1 Yıl
KPÖ11	27	Erkek	Özel Eğitim	3	6/A	2 Yıl
KPÖ12	30	Erkek	Özel Eğitim	7	6/A	2 Yıl
KPÖ13	25	Kadın	Özel Eğitim	4	7/A	3 Yıl
KPÖ14	31	Kadın	Özel Eğitim	3	7/A	1 Yıl
KPÖ15	32	Erkek	Özel Eğitim	9	8/A	3 Yıl
KPÖ16	32	Erkek	Özel Eğitim	7	8/A	1 Yıl

2.2.2. Veri Toplama Araçları

Veri toplarken kullanılan yaklaşım, sistematik olarak bilgi toplamayı ve araştırmacılar tarafından analiz edilip sunulabilecek şekilde kaydetmeyi içerir. Bu bölümde araştırmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda kullanılan veri toplama nicel ve nitel veri toplama araçları ile İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi’ni geliştirme süreci açıklanmıştır.

2.2.2.1. Demografik Bilgi Formu (Ek 4)

Katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış bir formdur. Bu form; yaş, cinsiyet, branş, mesleki deneyim, sınıf düzeyi ve mevcudu, iş birliği ile öğretime yönelik herhangi bir seminer, kurs ve hizmet içi eğitim programına katılma

durumuna ait bilgileri içermektedir (Ek 3). Elde edilen bilgiler, katılımcılar hakkında genel bir çerçeve çizebilmek amacıyla kullanılmıştır.

2.2.2.2. Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi (Ek 6)

Deneysel süreçte araştırmacının kullanacağı ölçme aracını, var olan bir aracı değiştirerek veya orijinal bir araç geliştirerek seçebileceği alan yazında belirtilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2020c). Bu bağlamda araştırmacının nicel verilerini toplamak, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliği çalışma becerilerini belirlemek amacıyla “Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği (Ek 5)” geliştirilmiştir. Bu araç, deney ve kontrol gruplarının her ikisine de öntest sontest olarak uygulanmıştır.

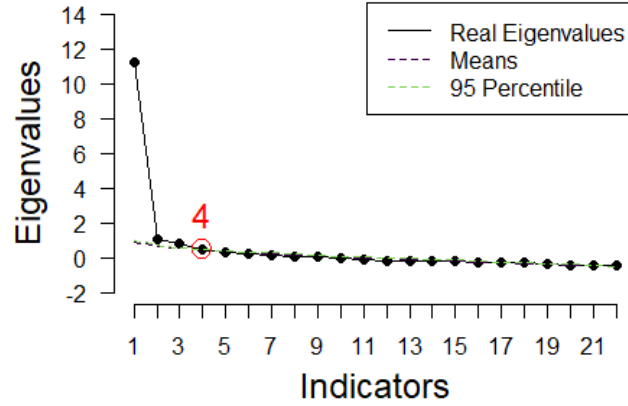
Ölçeğin geliştirme sürecinde ilk olarak, alan yazında iş birliği ile öğretimi ve öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerini konu alan kitaplar ve araştırmalar incelenmiş, çalışma ilkeleri ve beceri döngüsü belirlenmiştir (Austin, 2001; Dieker, 2001; Friend & Cook, 2004; Kayhan, 2016; Turner, 2017; Scott, 2021; Woodland, 2016). Yapılan incelemeler sonucunda, Woodland (2016) tarafından tanımlanan Öğretmen İş Birliği Döngüsü (karşılıklı iletişim, karar verme, uygulama ve değerlendirme)'nin dört alanını ölçmek ve işlevselleştirmek için geliştirilmiş olan “Öğretmen İş Birliği Değerlendirme Ölçeği”nin maddelerinden yararlanılmıştır.

Bu araştırma için geliştirilmesi planlanan ölçekte iş birliği ile çalışma döngüsünün (karşılıklı iletişim, karar verme, uygulama, değerlendirme) temelinde 34 madde oluşturulmuştur. Maddeleri oluşturulan ölçek taslağı Tez İzleme Komitesinde bulunan öğretim üyeleri tarafından incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda uzman görüşüne sunmak üzere gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşü için Türkiye'deki farklı devlet üniversitelerinde görev yapan, doktora eğitimini tamamlamış olan üç özel eğitim, iki ölçme değerlendirme ve Türk Dili ve Edebiyatı alanından bir öğretim üyesine gönderilmiştir. Görüş alınan özel eğitim alanı öğretim üyelerinin bilimsel çalışma alanları arasında iş birliğine dayalı öğrenme, öğretmen eğitimi gibi konular olmasına dikkat edilmiştir. Uzmanların madde havuzunu değerlendirebilmeleri amacıyla “Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği Uzman Görüşü Formu” hazırlanmıştır. Tez İzleme Komitesi ve uzman görüşleri ile maddeleri güncellenen Öğretmen

İş Birliği Becerileri Ölçeğinin 25 madde ile beşli (5)'li Likert tipi kullanılarak 5 (Her zaman) ile 1 (Hiçbir zaman) puan arasında derecelendirilmiş, deneme formu hazırlamıştır. Bu süreçte Google Forms WEB uygulaması kullanılmış, çalışılan okul türü ve kademesi, mezun olunan bölüm, branş vb. demografik bilgiler ve soruların nasıl yanıtlanacağına ilişkin yönerge yazılarak ölçek katılım linki oluşturulmuştur.

Ön uygulama aşamasında, özel eğitim okullarında bir partnerle çalışan öğretmenlerin gönüllü olarak yer aldığı (25 kadın 37 erkek) küçük bir gruba ulaşılmıştır. Ankara ve Şanlıurfa ilinde yapılan ön uygulamaya katılan öğretmenlerin 14'ü ile yüz yüze bireysel görüşme yapılmıştır. Ölçek maddelerinin ve yönergenin anlaşılabilirliği, ölçeğin doldurma süresi ile sorular sorulmuş, bu görüşmelerden sonra ölçeğin üç maddesinde ve yönerge kısmında ek düzenlemeler yapılmıştır. Taslak ölçeğin pilotlama aşamasında ise özel eğitim okullarında görev yapan ve sınıfında bir partner ile çalışan öğretmenlere il-ilçe milli eğitim müdürlükleri, okul yöneticileri, ilgili sivil toplum kuruluşları ve sosyal medya sayfaları aracılığı ile ulaşılmış güncellenen ölçek linki paylaşılmıştır. Örneklem büyüklüğünde ise alan yazında kabul edilen ölçekteki madde sayısının 5-10 katı kadar olması gerektiği (Pett, Lackey & Sullivan, 2003; Tavşancıl, 2005) bilgisinden hareketle madde sayısının 5 katı kadar örnekleme ulaşılması hedeflenmiştir. Türkiye'nin 21 ilinden özel eğitim anaokulları, özel eğitim uygulama okulları ve özel sınıflarında bir partnerle çalışan 157 (97 kadın 60 erkek) öğretmen ölçek çalışmasına gönüllü olarak katılmıştır. Ölçekten elde edilen verilere, *maddeler arası ilişkiyi test edebilmek, faktörleri ve bunların altında toplanan maddeleri belirleyebilmek için* bir ölçeğin yapı geçerliliğinin sınanmasında en sık kullanılan yöntemlerden açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Elde edilen verilere ait *alfa güvenirlik katsayısı (Alfa: 0,97)* mükemmel düzeyde bulunmuş, Sıralı En Küçük Kareler (OLS) kullanan minimum artıklar (minres) yöntemi, faktörler arası ilişkiler dikkate alınarak eğik döndürme yapılmıştır. *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin (0.929)* verinin faktörlenmesi için uygun yapıda olduğu, *Bartlett küresellik testi sonucunda da (ki kare değerinin 0,01) düzeyinde* anlamlı olduğu dolayısıyla verinin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği görülmüştür. Faktör sayısına karar vermede Paralel Analiz (PA) yöntemi, Kaiser metodu ve yamaç-birikinti grafiği dikkate alınarak beraber karar verilmiştir.



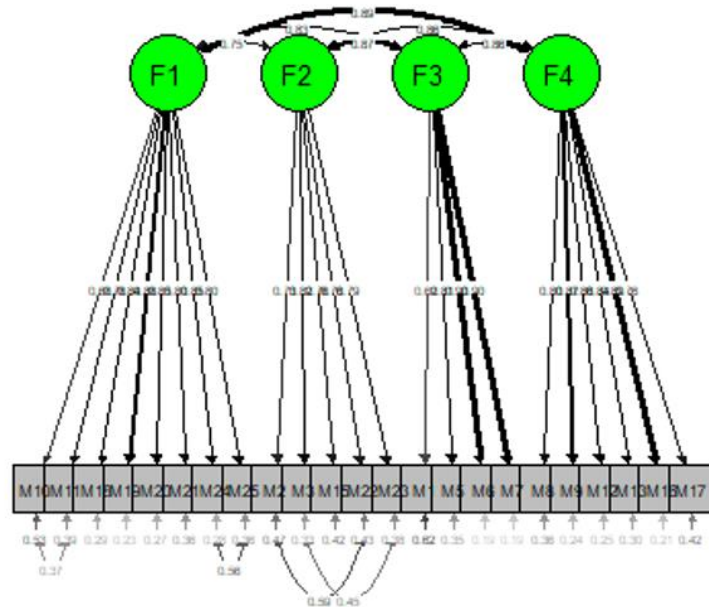
Şekil 4. Yamaç birikinti grafiği

Faktör çıkartma kararında tüm yöntemler dikkate alındığında yapının faktör sayısının 4 olmasına karar verilmiştir. Değişkenlerin faktör yükleri dikkate alındığında 4. 7. ve 14. maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş, maddeler ölçekten sırayla çıkarıldıktan sonra analiz tekrar yürütülmüştür. Faktörlere ait öz değerlerin (F1:11,73-F2:1,66-F3:1,43-F4:0,96) ve açıkladığı varyans oranları (F1:0,25-F2:0,16-F3: 0,16-F4:0,9) ile 4 faktörün ortak varyansın %66'sını açıkladığı görülmüştür. Faktör analizi ile faktör sayısını karar vermede Kaiser (1961) kriteri, yamaç-birikinti grafiği ve Horn'nun (1965) paralel analizi dikkate alınarak faktör sayısının 4 olmasına karar verilmiştir. Analizler sonucunda 4 faktörlü 22 maddeden oluşan bir yapı tanımlanmıştır.

Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği'nin yapı geçerliğini doğrulamak için AFA sonuçları ve uzman görüşleri doğrultusunda Google Forms WEB uygulamasında 22 madde ile yeniden düzenlenen ölçek linki, özel eğitim okullarında görev yapan ve sınıfında bir partner ile çalışan öğretmenlerle il-ilçe milli eğitim müdürlükleri, okul yöneticileri, ilgili sivil toplum kuruluşları ve sosyal medya sayfaları aracılığı ile paylaşılmıştır. Örneklem büyüklüğünde madde sayısının 10 katı kadar (Pett vd. 2003; Field, 2005; Tavşancıl, 2005) örnekleme ulaşılması hedeflenmiştir. Türkiye'nin 41 ilinden özel eğitim anaokulları, özel eğitim uygulama okulları ve özel sınıflarında bir partnerle çalışan 294 (177 kadın 117 erkek) öğretmenin gönüllü olarak katıldığı ölçekten elde edilen verilere yapı geçerliliğine dair kanıt elde etmek için *doğrulamacı*

faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında AFA yapılan veri setinden farklı bir veri kullanılarak DFA yapılması önerildiğinden bu yol izlenmiştir (Schumacker & Lomax, 2010; Orçan, 2018).

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde faktörlere ait tüm göstergelerin standartlaştırılmış yol katsayılarının 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Faktör ve göstergeler arasında yol katsayılarının minimum büyüklüğü 0,70 olduğu görülmüş, bu durumun herhangi bir göstergeye ait varyansın minimum %49'unun bağlı olduğu faktör tarafından açıklandığı şeklinde yorumlanmıştır. Verinin dört faktörlü yapıya olan uyumu incelendiğinde (χ^2 : 752 $p < 0.01$, χ^2/sd : 752/220=3,41, CFI: 0,92 TLI: 0,91 SRMR: 0,05) yüksek düzeyde model-veri uyumu sağlayan bir yapı tanımlanabildiği ortaya çıkmıştır. Bunun dışında gösterge hataları M2~~M22, M24~~M25, M3~~M23, M10~~M11 arasında kovaryans bağları kurulmuştur. Bu durumda bu maddelerin açıklanmadan kalan artıklarının varyanslarını ortak olarak açıklayan ekstra yapılar olduğu ancak bu yapılar yeni bir alt boyut oluşturmak için yetersizdir ve ölçülmesi hedeflenen yapıdan ilgisiz bir boyutta olabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Schumacker & Lomax, 2010; Orçan, 2018).

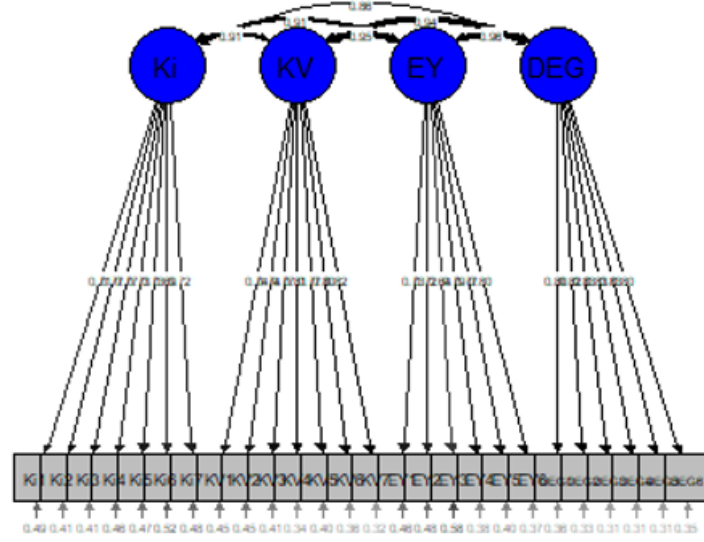


Şekil 5. Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği'nin dört faktörlü yapısı

Ölçeğin AFA sonuçları ve devamında yürütülecek veri toplama aşamasında Türkiye’deki devlet üniversitelerinde görev yapan iki ölçme ve değerlendirme alanından öğretim üyesinden yeniden görüş alınmıştır. DFA aşamasında güvenilirliği sağlamanın bir diğer yolu olarak yeniden veri toplarken aynı zaman diliminde yakın ilişkili bir ölçek veya anket ile uygulanması önerilmiştir. Türkiye’de öğretmen iş birliği becerilerine yönelik geçerlik güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış yakın ilişkili bir ölçeğe rastlanmaması nedeniyle yurt dışı bir ölçeğin de çeviri aşamalarından sonra yakın ilişkili bir ölçek olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

- Bu öneri doğrultusunda Woodland, (2016); “Öğretmen İş Birliği Değerlendirme Ölçeği (Teacher Collaboration Assessment Survey [TCAS])” için Amerika Birleşik Devletleri’ndeki UMass Amshert Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan Prof. Dr. Rebecca Woodland’dan Ölçeğin Türkiye uyarlaması ve iş birliği çalışma döngüsünden yararlanmak üzere e-posta yoluyla izin alınmıştır (Ek 7). Alınan izin sonrası ilgili anketin ana dili İngilizceden hedef dil Türkçe çevrisi, araştırmacı, danışman, eğitim alanından lisansüstü eğitimini yurt dışında bir öğretim üyesi ve Yabancı Diller Yüksekokulu Mütercim ve Tercümanlık bölümünden bir öğretim üyesi çevirisi yapılmış, ortak görüş ve önerilerle ankete son şekli verilmiştir.
- Bu anket okullardaki müdahale ekipleri ile öğretmen iş birliğini değerlendiren bir rubrik olarak kullanılmaktadır. Woodland vd. (2016) geliştirdiği ölçek 4 bölümden ve 26 maddeden oluşmaktadır. Her bir bölümde farklı sayıda beceri maddesi yer almaktadır 1. bölüm *karşılıklı iletişim* 7, ikinci bölüm *karar verme* 7, 3 bölüm *eylem* 6, 4 bölüm *değerlendirme* 6 beceriden oluşmaktadır.
- Woodland vd. (2016) ölçeğinin verileri araştırma kapsamında geliştirilen “Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği” ile eş zamanlı olarak aynı linkte toplanmıştır. Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve yönerge ile doldurma süresi açısından pilot uygulama yapıldıktan sonra 294 (177 kadın 117 erkek) ölçek maddelerini gönüllü olarak yanıtlamışlardır.

“Öğretmen İş Birliği Değerlendirme Ölçeği (Teacher Collaboration Assessment Survey [TCAS])” için DFA analizleri yapılmış, dört faktörlü yapısı ile Türk Kültüründe öğretmen ekiplerinin iş birliğinin ölçülmesinde kullanılabilecek bir anket olduğu görülmüştür.



Şekil 6. Uyarlanan ölçeğin dört faktörlü yapısı

Ölçeğin her bir boyuttan ve genelden elde edilen güvenilirlik değerleri; karşılıklı iletişim alt boyutu için 0,89, karar verme alt boyutu için 0,91, eylem alt boyutu için: 0,88, değerlendirme alt boyutu için: 0,92’dir. Ölçek geneline ait: 0,97 elde edilmiştir. Değerler mükemmel düzeydedir. Bu durum ölçek maddelerinin birbiri ile yüksek düzeyde tutarlı ve aynı özelliği yoklayan maddeler olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Doğrulamalı faktör analizi sonuçları incelendiğinde faktörlere ait tüm göstergelerin standartlaştırılmış yol katsayılarının 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Faktör ve göstergeler arasında yol katsayılarının minimum büyüklüğü 0,39 olduğu görülmüştür, bu durum herhangi bir göstergeye ait varyansın minimum %16’sının bağlı olduğu faktör tarafından açıklandığı şeklinde yorumlanabilir. Verinin dört faktörlü yapıya olan uyumu incelendiğinde yüksek düzeyde model-veri uyumu sağlayan bir yapı tanımlanabildiğini göstermiştir (χ^2 : 668,8 $p < 0.01$, χ^2/df : 2,28 CFI: 0,94 TLI: 0,93 SRMR: 0,04). Bu sonuçlara

göre Woodland Öğretmen İş Birliği Değerlendirme Anketi'nin Türk Kültürüne öğretmen ekiplerinin iş birliğinin ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçek olduğu söylenebilir.

İki ölçek arasındaki korelasyona bakıldığında ise; iki ölçek arasında pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon elde edilmiştir ($r=0,77$). Bu durum geliştirilen ölçeğin hali hazırda var olan ölçekle aynı yapıyı ölçtüğüne dair kriter temelli bir geçerlik kanıtı olarak sunulabilir (AERA; APA; NCME, 2014).

Yapılan analizler neticesinde “Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği”nin elde edilen güvenilirlik ve geçerlik korelasyonun yüksek olduğu görüşüne varılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen bu ölçeğin, öğretmen iş birliği becerilerinin ölçülmesinde doğru örneklem seçiminde geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmeye uygun bir ölçek olduğu söylenebilir.

2.2.2.3. Müdahale Öncesi Görüşme Soruları (Ek 8)

Araştırmanın öntest sürecinin hemen ardından deney grubunda bulunan öğretmenlerin tamamı ile müdahale öncesi bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğretmenlere çeşitli sorular sorularak mevcut öğretim uygulamaları ve bu uygulamaları nasıl gerçekleştirdiklerine yönelik bilgi alınmıştır. Eğitim paketinin uygulama sürecine katılacak partner öğretmenlerin iş birliği çalışma becerilerine yönelik durumlarını belirlemek üzere öntest sonuçlarını derinleştiren bilgi alınmıştır. Tez İzleme Komitesinin görüşüne sunulan *müdahale öncesi görüşme sorularına* kapsam olarak araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin içeriği ve iş birliği döngüsü dahilinde karar verilmiştir.

2.2.2.4. Müdahale Sonrası Görüşme Soruları (Ek 9)

DeneySEL süreç tamamlandıktan sonra, deney grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken araştırmanın amacı ve araştırma soruları temel alınmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra; uygulamanın sonuçları hakkında katılımcıların görüşlerini anlamak, deneyi yenileyecek katılımcı geri bildirimleri almak ve nicel sonuçların açıklamasına yardımcı olmak amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında deneyden sonra uygulamanın etkilerini belirlemek,

deneyin işlem basamaklarının uygun bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını anlamak ve sonuçların karşılaştırması temel verilerle yapıldığında içeriği değerlendirmek amacıyla nitel veri eklenmesi planlanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere “Müdahale Sonrası Görüşme Soruları” yöneltilmiştir.

2.2.3. İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi ve Geliştirme Süreci

Eğitim paketinin kuramsal temellerinin oluşturulabilmesi için alan yazın taranmış, özel eğitimde iş birliği, iş birliği ile çalışma becerileri ve iş birliği ile öğretim modellerini konu alan ulusal ve uluslararası araştırmalara (Austin, 2001; Brendle vd., 2017; Chitiyo & Brinda, 2018; Dayı vd., 2020; De Backer vd., 2021; Friend & Cook, 2010; Gökbulut Dağlı & Akçamete, 2020; Gürgür, 2005; Işıkdoğan Uğurlu & Kayhan, 2022; Kayhan, 2016; Keefe & Moore, 2004; Scott, 2021; Turner, 2017) ulaşılmıştır. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin meslektaşları ve diğer alan uzmanlarıyla iş birliği becerilerine ilişkin alan yazında belirtilen gereksinimler doğrultusunda, öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişimleri temel alınarak İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi’nin kuramsal ön hazırlıkları tamamlanmıştır. Eğitim Paketinin hazırlık çalışmaları, danışman ve araştırmacının birlikte yürüttükleri süreçle eş zamanlı olarak Tez İzleme Komitesi’nde bulunan özel eğitim alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş, ortak noktalar belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini desteklemek konusunda yapılan araştırmalar öğretmenlere danışmanlık, koçluk gibi uygulamaya ilişkin geri bildirimleri içeren eğitimlerin öğrenme çıktıları üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir (Chitiyo & Brinda, 2018; Friend vd., 2010; Lochner vd., 2019; Nelson vd., 2008; Yılmaz, 2020). Bu eğitim paketinin içeriği ve uygulama süreci de katılımcı öğretmenlere geri bildirim verilecek şekilde planlanmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin iş birliği konusundaki gereksinimlerini karşılayabilecek pratik, kolay uygulanabilen ve nasıl, ne zaman, nerede gibi sorularına cevap verecek bilgilerin yer aldığı bir eğitim paketi olmasının gerekli olduğu düşünülmüştür.

Öğretmen yeterliliklerini desteklemeye yönelik bu araştırma kapsamında geliştirilen İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi’nde iş birliğinin her boyutuna; *iş birliği, iş birliği ile öğretimin altı modeli ve iş birliği ile çalışma döngüsü* konularını içeren kapsamlı bir eğitimle birlikte iş

birliği süreçlerinde pratik biçimde kullanabilecekleri kayıt formlarının, kendilerini değerlendirebilecekleri kontrol listeleri ve önceki uygulamaları ile karşılaştırma yapabilecekleri çizelgelerin yer alması hedeflenmiştir. Eğitim paketinin bu yönüyle öğretmenlere bilgi vermenin yanı sıra iş birliği döngüsünde çalışmaya dönük, sınıflarında iş birliği ile öğretim modellerini uygulayabilecekleri stratejileri öğrenmelerini sağlayarak beceri kazanmaları ve meslektaşları ile iş birliği yapabilme konusunda olumlu bakış açısı kazanmaları amaçlanmıştır.

İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi, iş birliği ile öğretim modellerini partner öğretmenler ve öğrencileri için etkin biçimde kullanmaları ve bir çalışma döngüsü oluşturabilmeleri amacıyla pratik bir rehber niteliğinde hazırlanmıştır. Bu eğitim paketi beş modül kitapçığı ve bir kılavuz kitapçıkta tamamlanmış, her bir modülün öğrenme çıktıları ön sayfada maddeler halinde belirtilmiştir. Modül kitapçıklarının sonunda, düzenlenecek oturumların ardından bir sonraki oturuma kadar olan sorumlulukları yazılı olarak açıklanmış, yararlanılan kaynaklar her bir modülün son sayfasında yer almıştır. Başlangıç noktasını iş birliği, iş birliği ile çalışma becerileri ve iş birliği ile öğretim modellerine ilişkin temel teorik bilgileri içeren ilk üç modül kitapçığı oluşturmuş ve bu kitapçıklar sonraki modüllerde yer alan tüm uygulamalar için zemin hazırlamıştır. İlk üç modülden sonraki iki kitapçıkta ise iş birliği ile öğretim modellerini iş birliği ile çalışma döngüsünde uygulamaya dönük kısa bilgiler, kullanılacak kayıt formları ve diğer belgeler araştırmada kullanmak üzere hazırlanmıştır. Bu şekilde öğretmenlerin hem teorik hem de uygulamaya dönük kazanımlar elde etmesi amaçlanmıştır. Modül kitapçıklarının kapsamı ve konu içeriği Şekil 7’de gösterilmektedir.



Şekil 7. Modül kitapçıklarının kapsamı ve konu içeriği

Eğitim paketinin birinci modülü; iş birliğinin tanımı, iş birliğinin özellikleri, iş birliğini etkileyen faktörler ve yasal dayanaklarına ilişkin temel bilgileri içermektedir. *İkinci modül* iş birliği ile çalışma becerileri döngüsü ve bu döngüdeki kavramların açıklamaları ve kritik konuları içermektedir. Dahası bu modülde, iş birliği ile çalışma becerilerinde ortak planlama zamanının önemi ve ortak planlama zamanından en iyi şekilde yararlanılacak bilgiler yer almaktadır.

Üçüncü modül ise teorik bilgi aktarımının olduğu son modüldür. Bu modülde; iş birliği ile öğretimin tanımı, farklı öğrenci gruplarını etkili bir şekilde eğitmek için iş birliği ile öğretimi kullanmaya yönelik bir gerekçe belirleyebilmeyi ve iş birliği ile öğretimin altı modeli, her birinin örnekleri ve farklarını açıklayabilmeyi kapsamaktadır. Ayrıca iş birliği ile öğretim ve iş birliği arasındaki ilişkiyi tartışabilmeye ilişkin kritik bilgiler bu modülde yer almaktadır.

İlk üç modül öğretmenlerin gerçek sınıf deneyimlerini yansıtan iş birliği ile ilgili olay ile başlamakta uygulama süreci etkileşimli seminer ile tamamlanmaktadır. *Eğitim paketinin dördüncü modülü*, partner öğretmenlerin iş birliği ile öğretimin altı modelinin sınıfları özelinde avantaj ve dezavantajlarını, ortak planlama süresinde birlikte belirleyebilecekleri toplantı tutanakları ve kayıt formlarını içermektedir. Partnerlerin her bir iş birliği ile öğretim modelinin öğretimsel olarak ne zaman uygun olacağına karar verecekleri, iş birliği ile çalışma becerileri döngüsündeki karşılıklı iletişim ve karar verme aşamalarını uygulayabilecekleri aşamalar bu modülde yer almaktadır. Dahası bu modül, iş birliği ile öğretim planlarının yapılması ve uygulamaya hazırlık aşamaları, iş birliği ile öğretim ilişkilerinin kurulmasındaki temel bilgileri de içermektedir.

Beşinci modül, partnerlerin iş birliği ile öğretim modellerine ilişkin hazırladıkları planlar ile iş birliği döngüsünün üçüncü adımı olan uygulanması sürecini içermektedir. İş birliği ile çalışma becerilerinin dördüncü adımı olan değerlendirme aşaması da bu modülde yer almaktadır. Partnerlerin ders dışı bir zamanda birlikte gerçekleştirebilecekleri değerlendirme kayıt formlarını, iş birliği ile öğretim planına ilişkin görüşlerini tartışabilecekleri, daha önceki uygulamaları ve iş birliği ile öğretim uygulamasını karşılaştırabilecekleri aşamaları kapsamaktadır. Modüller biçiminde düzenlenen kitapçıklarda, bir sonraki oturuma kadar öğretmenlere sorumluluklarını hatırlatan bir sayfa ve her bir modül için kaynaklar sayfası yer almaktadır.

Eğitim paketinin içeriğine ilişkin süreçler tamamlandıktan sonra grafik tasarımcısı ile çalışılmıştır. Modüllerin her biri için tamamlanan hazırlıklar ayrı kitapçıklar şeklinde sunulabilecek şekilde grafik tasarımı çalışmaları başlatılmıştır. Kitapçıklarda yer almasına karar verilen görseller etik kurallar çerçevesinde kullanılmış ve/veya grafik tasarımcı tarafından çizilmiştir. Sayfalardaki bilgi yoğunluğu, görsellerin uyumu ve boyutları mizanpaj açısından resim öğretmenliği anabilim dalından bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Olumlu görüş alındıktan sonra bir örnek baskı yapılmış, olası yazı kayıpları ve genel görünüş incelenmiştir. Ardından her bir modül kitapçığı PDF dosyası biçiminde tasnif edilerek Tez İzleme Komitesindeki öğretim üyelerine e-posta aracılığıyla iletilmiş, yeniden görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda; cümlelerin anlaşılabilirliği, kullanılan resimlerdeki yabancı

kelimeler ve sayfalardaki bilgi yoğunluğuna ilişkin minör düzeltmelerden sonra beş modül kitapçığı ile kılavuz kitabının grafik tasarımı ve içerik çalışmaları tamamlanmıştır.

Eğitim Paketini geliştirme süreci; alan yazın incelemeleri, Tez İzleme Komitesi görüşleri doğrultusunda alınan kararlar ve yapılan düzeltmeler, grafik tasarımı çalışmaları ile 6 (altı) aylık bir sürede tamamlanmıştır. Her biri ayrı renkte tasarlanan beş modül kitapçığı ve kılavuz kitabı ile son şeklini alan eğitim paketinin örnek baskısı yapılmış, pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.2.3.1. Pilot Uygulama

İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin kullanışlılığını ve anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla Şanlıurfa ilinde bulunan bir Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda görev yapan aynı sınıftan sorumluluğunu paylaşan dört partner öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama öncesi öğretmenlere bilgi verilerek gönüllü katılım durumları sorulmuştur. Öğretmenlerin gönüllü olmasından sonra tüm öğretmenlere uygun olan gün ve saatler belirlenmiştir. Eğitim paketinin pilot uygulaması, özel eğitim öğretmenlerinin çalıştığı okulda bulunan toplantı odasında gerçekleştirilmiştir. Her bir modül ayrı oturumlarda toplam iki haftada tamamlanmıştır. İlk üç oturumda iş birliğine ilişkin temel bilgiler, iş birliği ile çalışma döngüsü ve iş birliği ile öğretim konuları işlenmiş, her oturum ilgili konulardaki örnek olay ile başlamıştır. Pilot uygulamada her bir oturum yaklaşık 40-45 dakika sürmüştür ve uygulamanın tamamı altı oturumda tamamlanmıştır. Eğitim Paketinin ilk üç modülündeki bilgilendirme oturumları öncesinde modül kitapçıklarının içeriğindeki bilgilere ilişkin PowerPoint programında sunumlar hazırlanmış, her bir modülün kitapçıkları oturum başlangıcında öğretmenlere verilmiştir. Ekim 2022'de dört öğretmen ile yüz yüze gerçekleştirilen pilot uygulamanın son üç oturumunda öğretmenlere sözlü geri bildirim verilmiştir. Karşılıklı iletişim ve karar verme oturumu, iş birliği ile öğretim modelinin ders planı hazırlama ve değerlendirme oturumlarını gerçekleştirmelerine ilişkin destekleyici anında geri bildirim verilmiştir. Son oturumda öğretmenlere eğitim paketinin anlaşılabilirliği, kullanışlılığı, oturumların sunuş ve uygulama biçimlerine ilişkin görüşleri sorulmuş, pilot uygulama süreci ile ilgili genel bir değerlendirme yapılmıştır. Öğretmenler sunulan eğitim paketindeki

kitapçıklardaki bilgilerin, örnek olayların çok açık ve anlaşılır olduğunu, sunumun ve geri bildirim aşamalarının planlı ve kendilerine yararlı olduğunu belirtmiştir. Pilot uygulama sonrasında eğitim paketinin içeriğinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin hem uygulama sürecinde kullanılabilmesi hem de araştırma sonrasında yazılı bir kaynak olarak yararlanılabilmesi için öğretmenlere dağıtılmasına karar verilmiştir. Eğitim Paketini oluşturan modül kitapçıklarına ilişkin örnek görseller Ek 10'da yer almaktadır.

2.2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama ve müdahale süreci Kasım-Aralık 2022 – Ocak 2023 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Nicel veri toplama aşamasında Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği, İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi ile müdahale uygulaması, nitel aşamada ise uygulama öncesi ve sonrası yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel veriler araştırmanın deseniyle ilişkili olarak eş zamanlı toplanmıştır. Karma yöntemler araştırmasında önemli bir anahtar kavram olan *veri toplama sürecinin yönetiminde* bir takım işlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında süreç yönetimini sağlayarak çalışmanın geçerlilik güvenilirlik ve aksama riski olan diğer konuları; katılımcılar için ortak zaman belirleme, okulların koşullarını göz önünde bulundurma, uygulamada araştırmacının rolünü açıklama, kayıt formlarının ve donanımlarının yeterliliği, dokümanlara erişim gibi detaylar dikkate alınmıştır. Araştırmacı yürütülen faaliyetlerin akışını aksatmayacak biçimde ve dikkatli bir şekilde ortamlara girmiştir. Katılımcıların gönüllü oldukları karşılıklı olarak ortaya konmuş, duyarlık gerektiren konulara dikkat edilmiş ve araştırmanın amacı net bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmada nicel araştırmaların veri toplama yöntemindeki etik konuları dikkate alınmış, standartlaştırılmış işlemler, araçlar, kontrol listeleri ve resmi dokümanlardan veri toplama şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya güvenilirlik çalışması amacıyla katılan gözlemci rolündeki uzmana, belirlenen standartlara göre işlemi yürütebilmesi için eğitim verilmiştir (Creswell & Plano Clark, 2020c).

Özetle, bu bölümde veri toplama sürecine ilişkin; öntest süreci ve müdahale öncesi görüşmeler, müdahale süreci, son test süreci ve müdahale sonrası görüşmeler ile araştırmacının rolü ve gözlemci açıklanmıştır.

2.2.4.1. Öntest Süreci ve Müdahale Öncesi Görüşmeler

Okul yöneticilerinin izni ile deney-kontrol grubunda yer alan öğretmenlere ön uygulamalar için uygun oldukları gün ve saatler sorulmuştur. Bu süreçte sağlıklı iletişim kurabilmek amacıyla WhatsApp grubu kurulacağı belirtilerek öğretmenlerden izin alınmıştır. Okul yöneticilerinin de izni ile deney grubu ile kontrol grubu öğretmenler için ayrı gruplar kurulmuş, iletişim bu gruplar üzerinden sürdürülmüştür. Deney-kontrol grubundaki öğretmenlerin ön test uygulaması ve deney grubundaki öğretmenlerin bireysel görüşme süreçlerinin özeti Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Öntest Verilerinin Toplanmasına İlişkin Genel Bilgiler

	Öğretmen No	Görüşme Yeri	Tarih	Görüşme Süresi
Deney Grubu	DPÖ1, DPÖ2 DPÖ3, DPÖ4 DPÖ5, DPÖ6 DPÖ7, DPÖ8	Müdür Yardımcısı Odası	29 Kasım 22	95 dakika
	DPÖ9, DPÖ10 DPÖ11, DPÖ12 DPÖ13, DPÖ14 DPÖ15, DPÖ16	Müdür Yardımcısı Odası	30 Kasım 22	80 dakika
Kontrol Grubu	KPÖ1, KPÖ2 KPÖ3, KPÖ4 KPÖ5, KPÖ6 KPÖ7, KPÖ8	Öğretmenler Odası	25 Kasım 22	85 dakika
	KPÖ9, KPÖ10 KPÖ11, KPÖ12 KPÖ13, KPÖ14 KPÖ15, KPÖ16	Öğretmenler Odası	25 Kasım 22	90 dakika

Deney-kontrol gruplarına Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği'nin öntest uygulaması ve deney grubundaki öğretmenlerin bireysel görüşme süreçleri okul yönetimlerinin uygun gördüğü ortamda; deney grubu için müdür yardımcısı odasında, kontrol grubu için öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Öntest sürecinde deney ve kontrol grubuna yönelik;

deney grubu sekiz sınıf 16 partner öğretmen, kontrol grubu sekiz sınıf 16 partner öğretmen olmak üzere toplam 32 öğretmenden veri toplanmıştır.

Müdahale öncesi görüşmeler ise deney grubunda bulunan 16 öğretmenle bireysel olarak gerçekleştirmiştir. Bireysel görüşmelerde öğretmenlerden ses kaydı için izin alınmış, görüşmeler daha sonra transkripsiyon yapmak üzere kaydedilmiştir. Okul yönetiminin araştırmacı için kullanıma açtığı yedek bir müdür yardımcısı odasında gerçekleşen görüşmeler öntest uygulamasından sonra öğretmenlerin günlük akışını bozmayacak şekilde kendilerinin belirlediği zaman dilimlerinde iki günde (29-30 Kasım 2022) tamamlanmıştır. Müdahale öncesi görüşmelerde Ek 8’de yer alan sorular kullanılmış, partner öğretmenlerin halihazırda yürüttükleri eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin derin bilgi elde edilmek istenmiştir. Bireysel görüşmeler öğretmenlerin kendilerini rahat hissedecekleri, araştırmacı ile güven ortamı oluşacak biçimde gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri 13 dakika ile 22 dakika arasında değişmiştir. Müdahale öncesi görüşmelere ilişkin genel bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Deney Grubu Müdahale Öncesi Görüşmelere İlişkin Genel Bilgiler

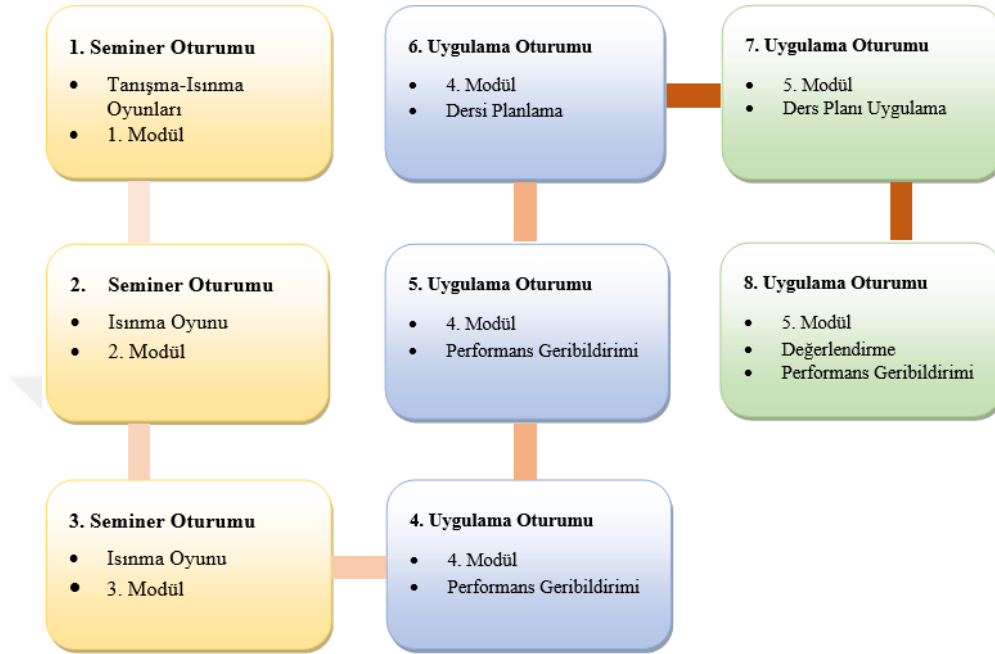
Öğretmen No	Cinsiyet	Sınıfı	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
DPÖ1	Erkek	1/A	Müdür Yardımcısı Odası	18 dk
DPÖ2	Kadın	1/A	Müdür Yardımcısı Odası	13 dk
DPÖ3	Kadın	2/A	Müdür Yardımcısı Odası	17 dk
DPÖ4	Kadın	2/A	Müdür Yardımcısı Odası	18 dk
DPÖ5	Kadın	4/A	Müdür Yardımcısı Odası	16 dk
DPÖ6	Kadın	4/A	Müdür Yardımcısı Odası	17 dk
DPÖ7	Erkek	5/A	Müdür Yardımcısı Odası	20 dk
DPÖ8	Kadın	5/A	Müdür Yardımcısı Odası	18 dk
DPÖ9	Erkek	6/A	Müdür Yardımcısı Odası	22 dk
DPÖ10	Erkek	6/A	Müdür Yardımcısı Odası	12 dk
DPÖ11	Kadın	7/A	Müdür Yardımcısı Odası	17 dk
DPÖ12	Kadın	7/A	Müdür Yardımcısı Odası	22 dk
DPÖ13	Kadın	7/B	Müdür Yardımcısı Odası	23 dk
DPÖ14	Kadın	7/B	Müdür Yardımcısı Odası	21 dk
DPÖ15	Erkek	8/A	Müdür Yardımcısı Odası	15 dk
DPÖ16	Kadın	8/A	Müdür Yardımcısı Odası	25 dk

2.2.4.2. Müdahale Süreci [*İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi*]

Araştırmanın öntest ve müdahale öncesi görüşme verilerinin toplanmasının ardından uygulama sürecine başlanmıştır. Uygulamalar seminer oturumları ve uygulamaya hazırlık oturumlarının işlendiği iki ortamda; okul yönetiminin veli toplantıları için düzenlediği toplantı salonunda ve öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ortak zaman dilimi belirlenmiş, öğretmenlerin görüşleri ve okul yönetiminin izni ile öğle araları toplu oturumlar için kullanılmıştır. Okulun yemek saati ve öğle molası olan bu zaman diliminde öğrencilerle branş öğretmenleri, yardımcı personel ve stajyer öğrenciler ilgilenmiştir. Stajyer öğrenciler; Özel Eğitimde Uygulama I-II dersleri kapsamında iki dönemdir okulda bulunan ve öğrencileri yakından tanıyan Harran Üniversitesi Çocuk Gelişimi Programı öğrencileridir. Bunun yanında hiçbir öğrenci stajyer öğrencilerle yalnız bırakılmamış, müdür yardımcıları kontrolünde diğer öğretmenler, branş öğretmenleri, okulun yardımcı personeliyle birlikte gönüllü destek olmuşlardır.

İlk üç modüle ilişkin bilgilerin işlendiği seminer oturumları, öğretmenlerin rahat edebileceği oturma düzeninin olduğu, projeksiyon ve ses sistemi olan toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Son iki modülün oturumları ise öğretmenlerin ve araştırmacının aynı masa etrafında toplanması için uygun olan öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumlarda öğretmenlerin ve araştırmacının birbirlerini rahatlıkla görebilecekleri, gerektiğinde fiziki değişikliklerin yapılabileceği, tanışma ısınma oyunlarının uygulanabileceği çeşitli ikramların olduğu bir ortam oluşturulmuştur. Oturum saatleri başlamadan önce araştırmacı tarafından ortamlar uygun hale getirilmiş ve kullanılacak ek materyaller hazırlandıktan sonra öğretmenler salona davet edilmiştir. Oturumların akış süreci ve içerikleri kendi içinde farklılaşmıştır.

İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin geliştirilmesi sürecinde de açıklandığı gibi öğretmenlerin tamamına tasarlanmış bez torba içinde, not kağıtları ve kalemlerle birlikte eğitim paketi dağıtılmıştır. Her öğretmenin adını yazabileceği şekilde tasarlanmış olan kitapçıklar, araştırmacı sunumunu gerçekleştirirken, sunumları takip etmek için öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Müdahale sürecinin uygulama akışı *Şekil 8*'de özetlenmiş, modüllerin uygulamalarına ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.



Şekil 8. Deneysel uygulama süreci

Müdahale sürecinin birinci, ikinci ve üçüncü seminer oturumları; okulun toplantı salonunda 7-12 Aralık 2022 tarih ve 11.40–12.40 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Birinci oturuma araştırmacının kendini tanıtmaması ve araştırmacının amacı açıklanarak başlanmıştır. Seminer oturumlarında tanışma-ısınma oyunları kullanılmıştır. Bu oyunlar araştırmacı ve katılımcıların etkileşimini, grup motivasyonunu arttırmak ve süreç boyunca öğretmenlerin kendini rahat ifade edebilmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından yalnızca ilk oturumdaki tanışma için planlanan oyunlar öğretmenlerin talebi üzerine ikinci ve üçüncü oturumlarda da uygulanmıştır. İlk seminer oturumunda, katılımcı öğretmenler ve araştırmacı daire şeklinde birbirlerini görececek biçimde toplantı salonunun geniş ön alanında toplanmış, üç oyun ile tanışma ve ısınma etkinliği tamamlanmıştır (Şekil 9).



Şekil 9. Tanışma-ısınma oyunları

Yaklaşık 15 dakika süren ilk tanışma-ısınma oyunlarından sonra kısa bir mola verilerek öğretmenlere İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi dağıtılmış (Şekil 10), öğretmenlerin eğitim setini incelemelerine fırsat verilmiştir. Ardından öğretmenlere bu setlerin uygulama süresince yanlarında olması gerektiği ve her bir oturumun ilgili kitapçığından sunumu takip edebilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca içeriklere ilişkin sunumlar sırasında ve sonrasında soru sorabilecekleri, sunumların etkileşimli bir biçimde yürütüleceği söylenmiştir.



Şekil 10. Eğitim Paketinin katılımcı öğretmenlere dağıtımı

Eğitim paketini kısa bir süre incelemelerinin ardından öğretmenlere, ilk üç modül kitapçığıyla ilişkili olarak seminer oturumları yapılacağı, ardından uygulama oturumlarına geçileceği açıklanmıştır. Açıklamaların ardından ilk oturumun sunumuna geçilmiştir. Bilgi aktarımları için araştırmacı tarafından PowerPoint sunumları hazırlanmıştır. Seminer oturumunun başında öğretmenlerden modül kitapçığında yer alan “örnek olayı” okumaları istenmiştir. İş birliğine ilişkin temel bilgilerin gerçek sınıf deneyimleri ile ilişkilendirilerek yazıldığı örnek olay hakkında öğretmenler düşüncelerini ifade etmiş, sınıfları ile ilişkili olan deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Daha sonra araştırmacı tarafından iş birliğine ilişkin temel bilgilerin yer aldığı PowerPoint sunum gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğretmenler birinci modül kitapçığından sunumu takip etmişlerdir (Şekil 11). Sunumların içeriği ile modül kitapçıklarının içeriği ve akıştaki konu başlıklarının örtüşmesine dikkat edilmiştir.



Şekil 11. Seminer oturumları örneği

Birinci oturum, konuşulanlar ve yapılanların kısa özeti ile tamamlanarak katılımları için öğretmenlere teşekkür edilmiş, modül kitapçıklarının sonunda yazılı olan “Bir Sonraki Oturuma Kadar Sorumluluklarınız” bölümü ve bir sonraki oturum planı öğretmenlere hatırlatılmıştır.

İkinci ve üçüncü oturum, bilgi aktarımlarının yapıldığı seminer sunumu akışı sistematığı takip edilmiş; ısınma oyunları, örnek olay üzerinde konuşma, araştırmacının PowerPoint sunumu ile tamamlanmış, bir sonraki oturuma kadar olan sorumluluklar ve uygulama oturumlarının planı öğretmenlere hatırlatılmıştır. İkinci oturumda öğretmenlerle iş birliği ile çalışma döngüsü,

üçüncü oturumda ise iş birliği ile öğretim modelleri konuları işlenmiştir. Öğretmenlerin sunumlar sırasında ve sonrasında sordukları sorular yanıtlanmıştır. Seminer oturumlarının her biri yaklaşık 45-50 dakika sürmüş, öğretmenlerin tamamı seminer oturumlarına katılmışlardır. Oturumların akışında yapılan geçişlerde öğretmenlerin dikkatlerinin dağılmamasına, zamanın verimli ve etkili bir biçimde kullanılmasına özen gösterilmiş, katılımları için öğretmenlere teşekkür edilmiştir.

Dördüncü modül uygulaması, 14-16 Aralık 2022 tarihinde 11.40-12.30 saatleri arasında öğretmenler odasında gerçekleşmiştir. İş birliği ile çalışma döngüsünün, karşılıklı iletişim ve karar verme aşaması ortak planlama zamanında yapılan iki oturumda tamamlanmıştır. Ortam düzenlemesinin ardından öğretmenler ve araştırmacı toplantı masası etrafında bir araya gelmişlerdir. Partner öğretmenlere, iş birliği ile öğretim modellerini iş birliği ile çalışma döngüsünde uygulamalarına dönük özet bilgiler sunulmuştur. Bu sırada öğretmenler dördüncü modül kitapçığını takip etmişlerdir. İş birliği ile öğretim modellerinin iş birliği ile çalışma döngüsünde uygulanabilmesi için dördüncü modülde yer alan formların uygulamalı olarak öğretmenlerle birlikte kullanımı gerçekleştirilmiştir (Şekil 12). Eğitim paketinin içinde yer alan formlar, daha geniş yazma alanı sağlamak ve işlevsel olması amacıyla A4 boyutunda çıktı alınarak bir dosya içerisinde öğretmenlere ayrıca verilmiştir. Bu formlar partner öğretmenlerin birlikte görev yaptıkları sınıfları için tek dosya olarak teslim edilmiştir. Öğretmenler formları uygulama süresince birlikte kullanmışlardır.



Şekil 12. Dördüncü modül oturumu

Uygulama sürecinde kullanılan formlar, eğitim paketinin dördüncü ve beşinci modül kitapçıklarında yer alan ve araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen kayıt formlarını kapsamaktadır. İş birliği ile çalışma döngüsünün ilk adımı olan karşılıklı iletişim ve karar verme oturumunda partner öğretmenler tarafından üç form kullanılmıştır. Tablo 5'te dördüncü modül oturumunda kullanılan formların ve toplantı sürecinin özeti açıklanmaktadır.

Tablo 5

Karşılıklı İletişim ve Karar Verme Oturumunda Kullanılan Dokümanlar

Öğretmen No	Sınıfı/ Mevcudu	Branşı	
DPÖ1	1/A	Özel	İş Birliği ile Öğretim Modeli Belirleme Formu
DPÖ2	4 Öğrenci	Eğitim	
DPÖ3	2/A	Özel	
DPÖ4	6 Öğrenci	Eğitim	
DPÖ5	4/A	Özel	İş Birliği ile Öğretim Haftalık Ders Planı Örneği
DPÖ6	6 Öğrenci	Eğitim	
DPÖ7	5/A	Özel	
DPÖ8	5 Öğrenci	Eğitim	
DPÖ9	6/A	Özel	İş Birliği ile Öğretim Günlük Ders Planı Örneği
DPÖ10	6 Öğrenci	Eğitim	
DPÖ11	7/A	Özel	
DPÖ12	6 Öğrenci	Eğitim	
DPÖ13	7/B	Özel	Toplantı ve Geri Bildirim Oturumları Süresi 85 dakika
DPÖ14	6 Öğrenci	Eğitim	
DPÖ15	8/A	Özel	
DPÖ16	7 Öğrenci	Eğitim	

İlk olarak partner öğretmenler *iş birliği ile öğretim modeli belirleme formunu kullanmış*, her biri için “nasıl-ne zaman kullanılacağı” ve “dikkat edilecek hususları” birlikte belirlemiştir. İkinci aşamada ise iş birliği ile öğretim modelini/modellerini kullanacakları, MEB haftalık ders planlarında yer alan dersleri planlama kağıdında yer alan uygun kutucuklara yazmışlardır. Hangi derslerde hangi modellerin uygulanabileceğine birlikte karar verilmiştir. Bu aşamada *iş birliği ile öğretim haftalık ders planı örneği* partner öğretmenler tarafından kullanılmıştır (Şekil 13). Bu süreçte öğretmenlere olumlu davranışları hakkında destekleyici geri bildirim verilmiş, haftalık ders planı örneğinin kullanılmasına ilişkin soruları yanıtlanmıştır. Sürec boyunca öğretmenlerin birlikte karar aldıkları, formları birlikte kullandıkları gözlenmiştir.



Şekil 13. Dördüncü modülde kullanılan formlardan örnekler

Daha sonra kısa bir ara verilmiş bu oturumun ikinci aşamasına geçilmiştir. Öğretmenler bu süreçte sınıfları için belirledikleri modelleri ve gerekçelerini sunmuşlardır. Bu aşama öğretmenlerin talebi doğrultusunda toplu gerçekleştirilmiş, her sınıf düzeyinde uygulanabilecek modeller ve gerekçeleri diğer sınıfların öğretmenleri tarafından dinlenmiştir. Süreç boyunca öğretmenler önerilerini belirterek sınıflarda yapılabilecek düzenlemelere ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin haftalık MEB programı doğrultusunda iş birliği ile öğretim modellerini uygulamaya karar verdikleri ders ve model isimlerini gösteren Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

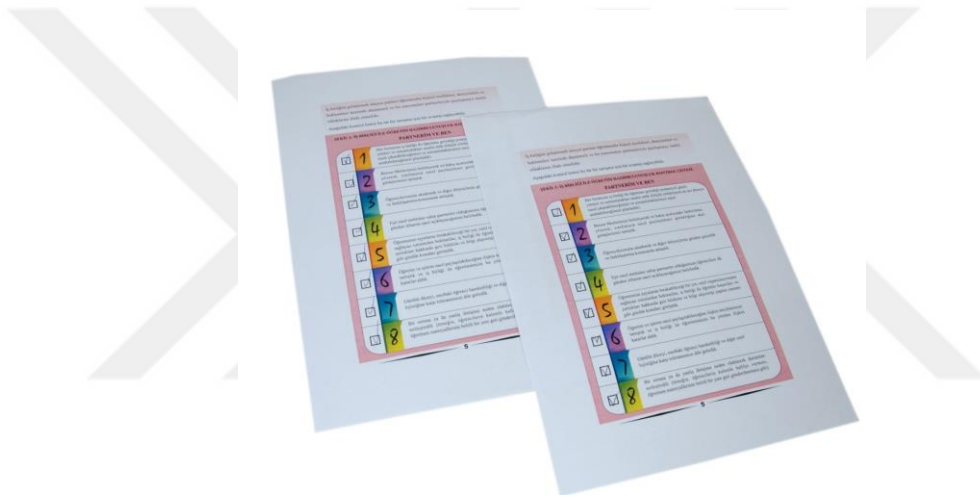
Haftalık Ders Planına Göre Öğretmenler Tarafından Seçilen İş Birliği ile Öğretim Modelleri

Öğretmen No	Sınıfı ve Mevcudu	İş Birliği ile Öğretim Modeli	Haftalık Ders Planı
DPÖ1 DPÖ2	1/A 4 Öğrenci	Alternatif Öğretim	İletişim Becerileri Müzik ve Oyun
DPÖ3 DPÖ4	2/A 6 Öğrenci	Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Paralel Öğretim Ekip Olma Bir Öğretim Yapan Bir Yardımcı	İletişim Becerileri Matematik Görsel Sanatlar ve El Becerileri Spor ve Fiziki Etkinlikler
DPÖ5 DPÖ6	4/A 6 Öğrenci	Alternatif Öğretim Ekip Olma	Matematik Hayat Bilgisi
DPÖ7 DPÖ8	5/A 5 Öğrenci	Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Ekip Olma Bir Öğretim Yapan Bir Yardımcı	Görsel Sanatlar ve El Becerileri Türkçe Görsel Sanatlar ve El Becerileri
DPÖ9 DPÖ10	6/A 6 Öğrenci	Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Alternatif Öğretim Bir Öğretim Yapan Bir Yardımcı	Türkçe Matematik Müzik ve Oyun
DPÖ11 DPÖ12	7/A 6 Öğrenci	İstasyon Öğretimi Alternatif Öğretim Ekip Olma	Görsel Sanatlar ve El Becerileri Türkçe Matematik
DPÖ13 DPÖ14	7/B 6 Öğrenci	Alternatif Öğretim Ekip Olma Bir Öğretim Yapan Bir Yardımcı	Günlük Yaşam Becerileri İletişim Becerileri Müzik ve Oyun
DPÖ15 DPÖ16	8/A 7 Öğrenci	Paralel Öğretim Alternatif Öğretim Ekip Olma	Matematik İletişim Becerileri Görsel Sanatlar ve El Becerileri

Dördüncü modülün ikinci oturumunda, modellere ilişkin günlük ders planı örneği partner öğretmenler tarafından hazırlanmıştır. Formda yer alan ve etkili bir ders planı yapabilmelerinde yol gösterici olan yönergeleri izlemişlerdir. Bu aşamada öğretmenler *iş birliği ile öğretim günlük ders planı örneği* formlarını kullanmıştır. Partner öğretmenler haftalık ders planına göre belirledikleri derslerde uygulamak üzere iş birliği ile öğretimin her bir modeli için geliştirilen formları günlük planların yapılması aşamasında birlikte doldurulmuştur.

Ders planını sınıflarındaki tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde karşılıklı iletişim ile tartışarak tamamlamışlardır. Öğretmenlere bu aşamada sorularına ilişkin geri bildirim verilmiştir. Sınıflardaki uygulamalar için öğretmenlere öğrencilerin devam devamsızlık durumları da göz önünde bulundurularak iki hafta süre verilmiştir. Ders planı oturumunda öğretmenlere değerlendirme sürecine ilişkin genel bilgiler sunulmuş, daha sonra

toplu bir oturum yapılmamıştır. Bu süreçte partner öğretmenler ayrıca eğitim kitapçığının içinde de yer alan -İş Birliği ile Öğretim Hazırbulunuşluk Kontrol Listesi-Partnerim ve Ben- listesini incelemişlerdir (Şekil 14). Araştırmacı tarafından bu listenin içeriği ve amacı açıklanmıştır. Kontrol listesi öğretmenler tarafından uygulamaya başlamadan önce iş birliği ilişkilerini kontrol edecekleri, bir anlamda öz değerlendirme yapabilecekleri ve iş birliği ilişkilerini geliştirecekleri bunun yanında sınıflarındaki uygulamaların etkisini arttırabilecekleri bir liste olarak kullanılmıştır.



Şekil 14. Hazırbulunuşluk kontrol listesi kullanılan örnekler

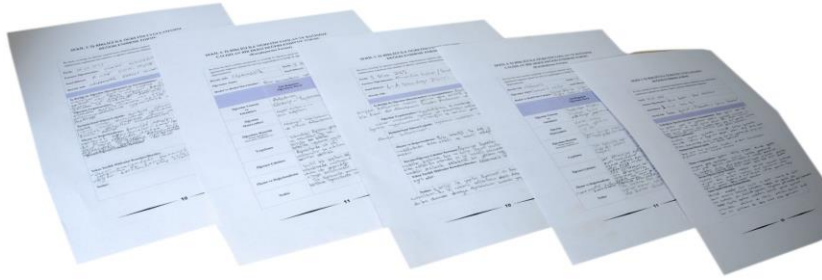
Son aşamada, iş birliği ile çalışma döngüsünün son adımı olan değerlendirme modülü oturumunda partner öğretmenler tarafından *İş Birliği ile Öğretim Uygulamasını Değerlendirme Formu* kullanılmıştır (Tablo 7). İş birliği ile öğretim uygulamasını değerlendirme oturumu partner öğretmenler tarafından sınıflarında uygulama tamamlandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada araştırmacı sınıflarda 15-20 dakika aralığında toplantı gerçekleştirerek öğretmenlere değerlendirmeleri hakkında geri bildirim vermiştir. Bu süreçte partner öğretmenlerin sınıflarına ilişkin yeni düzenlemelere ve farklı derslerde iş birliği ile öğretim modellerini deneyimlemek için yeni kararlar aldıkları da görülmüştür. Ayrıca formlar tüm partner öğretmenler tarafından birlikte kullanılmış ve değerlendirme oturumları öğretmenlerin tamamı ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 7

Değerlendirme ve Karşılaştırma Formlarının Kullanımı

Öğretmen No	Sınıfı/Mevcudu	Branşı	
DPÖ1	1/A	Özel	} İş Birliği ile Öğretim Uygulamasını Değerlendirme Formu İş Birliği ile Öğretim Yapılan ve Bağımsız Çalışılan Bir Dersi Değerlendirme Formu (Karşılaştırma Formu)
DPÖ2	4 Öğrenci	Eğitim	
DPÖ3	2/A	Özel	
DPÖ4	6 Öğrenci	Eğitim	
DPÖ5	4/A	Özel	
DPÖ6	6 Öğrenci	Eğitim	
DPÖ7	5/A	Özel	
DPÖ8	5 Öğrenci	Eğitim	
DPÖ9	6/A	Özel	
DPÖ10	6 Öğrenci	Eğitim	
DPÖ11	7/A	Özel	
DPÖ12	6 Öğrenci	Eğitim	
DPÖ13	7/B	Özel	
DPÖ14	6 Öğrenci	Eğitim	
DPÖ15	8/A	Özel	
DPÖ16	7 Öğrenci	Eğitim	

Değerlendirme aşamasının ardından beşinci modül kitapçığında da bulunan *İş Birliği ile Öğretim Yapılan ve Bağımsız Çalışılan Bir Dersi Değerlendirme Formu (Karşılaştırma Formu)* partner öğretmenler tarafından doldurulmuştur (Şekil 15). Partner öğretmenlerden bu formu kullanırken önceki ders uygulamaları ile iş birliği ile öğretim yapılan ders uygulamalarını karşılaştırmaları istenmiştir. Tek/bağımsız işlenen ders ile iş birliği ile öğretim yapılan bir dersin karşılaştırıldığı bu form tüm öğretmenler tarafından doldurulmuştur.



Şekil 15. Değerlendirme ve karşılaştırma formlarının kullanımından örnekler

Özetle, İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin dördüncü ve beşinci modül kitapçıklarının uygulama sürecinde gerçekleştirilen tüm oturumlara partner öğretmenler eksiksiz olarak katılmış ve oturumlarda kullanılan formlar her sınıfın partner öğretmenleri tarafından birlikte doldurulmuştur. Katılımcı öğretmenler uygulama süreci tamamlandığında, iş birliği ile çalışma döngüsünde -karşılıklı iletişim, karar verme, uygulama ve değerlendirme- aşamalarını içeren bir döngüyü tamamlamışlardır.

2.2.4.3. Sontest Süreci ve Müdahale Sonrası Görüşmeler

Katılımcı öğretmenler ile araştırmanın amacına yönelik İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi uygulama süreci Kasım 2022 sonlarından Ocak 2023 ortasına kadar çalışılarak tamamlanmış daha sonra sontest ve görüşme aşamasına geçilmiştir. Tablo 8'de deney ve kontrol grubunun sontest sürecine yönelik bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 8

Deney Kontrol Grubu Sontest Verilerinin Toplanmasına İlişkin Genel Bilgiler

	Öğretmen No	Görüşme Yeri	Tarih	Görüşme Saati
Deney Grubu (DG)	DPÖ1, DPÖ2	Müdür Yardımcısı Odası	16 Ocak 23	9.00-11.00 saatleri süresince
	DPÖ3, DPÖ4			
	DPÖ5, DPÖ6			
	DPÖ7, DPÖ8			
Deney Grubu (DG)	DPÖ9, DPÖ10	Müdür Yardımcısı Odası	17 Ocak 23	11.10-13.40 saatleri süresince
	DPÖ11, DPÖ12			
	DPÖ13, DPÖ14			
	DPÖ15, DPÖ16			
Kontrol Grubu (KG)	KPÖ1, KPÖ2	Öğretmenler Odası Google Form Linki	19 Ocak 23	8.30-11.30 saatleri süresinde
	KPÖ3, KPÖ4			
	KPÖ5, KPÖ6			
	KPÖ7, KPÖ8			
Kontrol Grubu (KG)	KPÖ9, KPÖ10	Öğretmenler Odası	20 Ocak 23	12.30-14.20 saatleri süresince
	KPÖ11, KPÖ12			
	KPÖ13, KPÖ14			
	KPÖ15, KPÖ16			

Deney ve kontrol grubunun son test verileri her grup için iki günde toplanmıştır. Deney grubu son test verileri uygulama süreci tamamlandıktan sonraki hafta okul yönetimi yeniden bilgilendirilerek araştırmacının uygulama süresince kullandığı müdür yardımcı odasında öğretmenler iki gruba bölünerek yüz yüze tamamlanmıştır. Deney grubu öğretmenlerle gün içindeki uygunluklarına göre tamamlanan son test sürecinin ardından yarı yapılandırılmış görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Okulların yarıyıl tatiline az bir zaman kaldığından görüşmeler için ileriki zamanlar planlanamamıştır. Deney grubu öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmelere ilişkin detaylı bilgi Tablo 9’da yer almaktadır.

Kontrol grubu öğretmenlerin son test süreci de yarıyıl tatili göz önünde bulundurularak aynı hafta içerisinde tamamlanmıştır. Öncesinde okul yönetimi bilgilendirilmiş ve öğretmenlere Tablo 9’da belirtilen günler için uygunluk durumları sorulmuştur. KPÖ5 dışında tüm öğretmenler okulda olduklarını son test sürecine katılacaklarını belirtmişlerdir. KPÖ5 kodundaki öğretmen ilgili tarihlerde izinli olduğundan uzaktan katılım gösterebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle ölçek linki Google Form üzerinden hazırlanarak öğretmene gönderilmiş, aynı günde yanıtlanan ölçek analiz sürecinde Excel tablosuna aktarılmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen KG son test süreci okulun öğretmenler odasında, öğretmenlerin gün içindeki uygunluklarına göre iki gün boyunca okulun başlama ve bitiş saatleri arasında tamamlanabilmiştir. Bunun yanında, araştırmacının veri toplama süreci tamamlandıktan sonra gönüllü olmaları durumunda kontrol grubuna da eğitim paketinin uygulanması planlanmış, ülkemizde 06.02.2023 tarihinde yaşanan deprem felaketinden sonra öğretmenlerin görev yeri değişikliği nedeniyle uygulanamamıştır.

Müdahale sonrası görüşmeler deney grubu öğretmenleri ile bireysel olarak gerçekleştirmiştir. Bireysel görüşmelerde öğretmenlerden ses kaydı için izin alınmıştır. Araştırmacının uygulama süresince okul yönetiminin izni ile kullandığı müdür yardımcısı odasında gerçekleştirilen görüşmeler son test uygulamasından sonra öğretmenlerin günlük akışını bozmayacak biçimde uygun zaman dilimlerindeki üç günde (16-17-18 Ocak 2023) tamamlanmıştır. Müdahale sonrası görüşmelerde Ek 9’da yer alan sorular kullanılmış, partner öğretmenlerin uygulama sonrası görüşlerine ilişkin derin bilgi elde edilmek istenmiştir. Uygulamanın sonuçları hakkında öğretmenlerin görüşlerini anlamak, geri bildirimleri almak ve nicel sonuçların

açıklamasına yardımcı olmak amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin kendilerini rahat hissedecekleri, araştırmacı ile güven ortamı oluşacak biçimde gerçekleştirilmiştir. 15 dakika ile 28 dakika arasındaki sürelerde gerçekleşen görüşmelere ilişkin genel bilgiler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Deney Grubu Müdahale Sonrası Görüşmelere İlişkin Genel Bilgiler

Öğretmen No	Cinsiyet	Sınıfı	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
DPÖ1	Erkek	1/A	Müdür Yardımcısı Odası	28 dk
DPÖ2	Kadın	1/A	Müdür Yardımcısı Odası	16 dk
DPÖ3	Kadın	2/A	Müdür Yardımcısı Odası	22 dk
DPÖ4	Kadın	2/A	Müdür Yardımcısı Odası	20 dk
DPÖ5	Kadın	4/A	Müdür Yardımcısı Odası	16 dk
DPÖ6	Kadın	4/A	Müdür Yardımcısı Odası	17 dk
DPÖ7	Erkek	5/A	Müdür Yardımcısı Odası	24 dk
DPÖ8	Kadın	5/A	Müdür Yardımcısı Odası	24 dk
DPÖ9	Erkek	6/A	Müdür Yardımcısı Odası	15 dk
DPÖ10	Erkek	6/A	Müdür Yardımcısı Odası	17 dk
DPÖ11	Kadın	7/A	Müdür Yardımcısı Odası	15 dk
DPÖ12	Kadın	7/A	Müdür Yardımcısı Odası	18 dk
DPÖ13	Kadın	7/B	Müdür Yardımcısı Odası	25 dk
DPÖ14	Kadın	7/B	Müdür Yardımcısı Odası	21 dk
DPÖ15	Erkek	8/A	Müdür Yardımcısı Odası	25 dk
DPÖ16	Kadın	8/A	Müdür Yardımcısı Odası	27 dk

2.2.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, çalışma süresince okullar ve katılımcı öğretmenlerle görüşme aşamasından ön değerlendirmeler, müdahale süreci ve son değerlendirmelerin geçerli güvenilir biçimde uygulanması, verilerin analizinin dikkatle yapılmasında çeşitli roller üstlenmiştir. Araştırma sürecinin planlanması, yürütülmesi ve sonuçların ortaya konmasından sorumlu olmuştur. Öğretmenlere deney sürecinde bilgilendirme yapma, performans geri bildirimi sunma ve araştırmacı görevini üstlenmiştir. Çocuk gelişimi ve özel eğitim alanında çalışmalar yürüten

araştırmacı, mesleki deneyimleri ve lisansüstü eğitimi süresince özel gereksinimli öğrencilere hizmet sunan uzmanların iş birliği ile çalışmalarının önemini fark etmiştir. Alan yazın incelemeleri ve doktora tez çalışmaları sırasında, 21. yüzyıl becerileri olarak kabul edilen ve mesleki yeterlilik kriterlerinden biri olan öğretmen iş birliği becerilerinin gelişiminde iş birliği ile çalışma döngüsünün faydalı olacağı inancını kazanmıştır. Bu modeli temel alarak hazırlanan öğretmen eğitimi paketinin, özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerinin gelişimini ve mesleki yeterliliklerini artırabileceğini düşünmüştür. Bu düşünce ile çalışma grubu ve araştırmacı arasında güven ortamı oluşmasında, uygulama öncesi, sırası ve sonrasında öğretmenlerin süreci objektif bir biçimde verilere yansıtılabilmelerinde rol almıştır. Çalışma süresince haftanın üç günü, tam gün okulda bulunmuş ve etik ilkelere uygun hareket etmeye çalışmıştır. Araştırmacı aynı zamanda tez süreci içerisinde, doktora eğitimini ABD Cincinnati Üniversitesi karma yöntemler araştırması konusunda tamamlayan Dr. Sinem TORAMAN TÜRK'ün 18 saatlik “Karma Yöntemler Araştırması: Tasarımı, Yazımı ve Raporlama Eğitimi’ne katılmış, araştırma deseni kapsamında süpervizör desteği almıştır.

2.2.5.1. Gözlemci

Gözlemci sınıf öğretmenliği lisans, özel eğitim alanında yüksek lisans mezunu olup doktora tez dönemindedir, beş yıl kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmeni olarak çalışmış, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde de görev yapmıştır. Şu an özel eğitim alanında akademisyen olarak devam etmektedir. Çalışma süresince dört oturumda bulunmuş, uygulamanın önceden belirlenmiş basamaklara göre uygulanması sürecini gözlemlemiştir.

2.2.6. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde eş zamanlı olarak toplanan verilerin analizi nitel ve nicel analiz yöntemleri ile gerçekleştirilmiş, eş zamanlı müdahale deseni bağlamında birleştirilmiş veri analizi yapılmıştır. İlk olarak, nicel araştırma sorularına yanıt vermek için temel veri grubu SPSS V28 programı ile analiz edilmiş ikinci aşamada nitel veriler MAXQDA Analytic Pro 2022 programına aktararak içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Karma yöntemler araştırması bağlamında nicel ve nitel verilerin ayrı analiz edildikten bulguların birbiriyle ilişkili olarak ve bütünleştirilerek sunulması, yorumlanması önemlidir. Birleştirme tipik olarak sayısal verilerin istatistiksel analizinden ve metinsel verilerin nitel analizinden sonra gerçekleşir (Plano Clark & Ivankova, 2016). Araştırmada, birincil ve ikincil bulguların nicel, nitel ve karma yöntem araştırma sorularına nasıl yanıt verdiği açıklanmıştır. Yorumlama aşamasında birleştirme tekniği kullanılarak nicel ve nitel veriler arasındaki ilişkinin ortaya konmuş, birleştirilmiş görseller (joint display) ve anlatı yoluyla yorumlanmıştır (Creswell & Clark, 2020d; Creswell & Plano Clark, 2014; Plano Clark, 2019).

Nicel verilerin analizi için; İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerine etkisi incelemek amacıyla oluşturulan deney (n=16) ve kontrol (n=16) gruplarından öntest sontest verileri toplanmıştır. Nicel verilerin analizi yapılırken şu sıralama izlenmiştir:

1. Çalışma grubunun dağılımını belirlemek amacı ile betimsel istatistikler ve merkezi eğilim ve değişim istatistikleri rapor edilmiştir.
2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların ön test sonuçları karşılaştırılarak grupların denkliği test edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öntest sonuçları deney ve kontrol grubu karşılaştırmasında bağımsız örneklemeler için t testi kullanılmıştır.
3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının kullanılan eğitim paketine bağlı olarak deney ve kontrol gruplarında farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Karışık Ölçümler İçin ANOVA Testi kullanılmıştır.
4. Ortak etkinin anlamlı olması durumunda deney ve kontrol grubu öntest sontest puanları arasındaki farkın yönü post-hoc testleri ile incelenmiştir.
5. Anlamlı çıkan ilişkiler için etki büyüklükleri hesaplanmıştır.

Nitel verilerin analizi için; veriler partner öğretmenlerin mevcut çalışma sistemlerini derinlemesine anlayabilmek ve uygulama sonrası İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'ne dair görüşlerini alarak nicel sonuçlarla ilişkisini ortaya koyabilmek amacıyla müdahale öncesi ve

sonrasında elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel işlemler, verilerin derin bir işleme tabi tutularak birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirmeyi ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamayı içermektedir. İçerik analizinin ana özelliği kodlama sürecidir. Kodlama, kanıtları sınıflandırma, fikirleri geniş bakış açılarını yansıtacak şekilde etiketleme sürecidir (Creswell & Plano Clark, 2020d; Ersoy, 2015; Creswell, 2012). Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde şu sıra izlenmiştir:

1. Öncelikle görüşmelerden elde edilen veriler hazırlanmış, ses kayıtlarının transkripsiyonu yapılmıştır. Müdahale öncesi görüşmeler, A4 sayfasında Times New Roman, 1,5 satır aralığında 12 puntoda yazılarak 18 sayfa veri elde edilmiş, müdahale sonrası görüşmelere de aynı işlem uygulanarak 32 sayfa veri incelenmiştir.
2. Transkrip işlemi süresince kontrol edilen metinler katılımcı gizliliği için önceden belirlenen katılımcı kodlarında dosyalara dönüştürülerek MAXQDA Analytic Pro 2022 programına aktarılmış, her iki görüşme için iki ayrı proje dosyası açılmıştır. İlk olarak müdahale öncesi görüşmeler yeniden baştan sona dikkatlice okunmuş, sayfaların kenarına hatırlatıcı kısa notlar alınmıştır. Böylece geçici kodlama yapılmıştır.
3. Kodlama sürecinde metinler yeniden okunarak küçük birimlere (paragraf, cümle) ayrılmış her birime etiketler atanmıştır. Kod etiketleri katılımcıların kendi kelimelerinden elde edilmiş, tümevarımcı bir anlayış benimsenmiştir.
4. Oluşturulan kodların benzerlik ve farklılıkları saptanmış ve buna göre birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilmiştir. Kodlama sürecinde eklenen yeni kodlara göre belgeler gözden geçirilmiştir. Veri kaybı riski ve araştırmacı yanlılığı kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır.
5. Küçük birimlerin çözümlenmesiyle ortaya çıkarılan kodlar, ortak ilişkilerinden ve araştırma konusundan yola çıkılarak benzer içerikteki alt temalar altında gruplanmıştır. En genel düzeydeki temalara ulaşabilmek amacıyla oluşturulan alt temalar, ortak bir tema altında bir araya getirilmiştir.

6. Nitel veri analiz programı üzerinden yapılan kodlamalar biri araştırmacı diğeri nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman olan iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kodlamalar sonrasında görüş birliği hesaplanmıştır.
7. Nitel verilerin sunulmasında; kod, alt tema ve temaların yer aldığı MAXQDA paket programında görsel araçlar sekmesinde düzenlenen “Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli” kullanılmıştır. Bunun yanında ham verilerden katılımcı görüşleri kullanılarak alıntılara yer verilmiştir.

2.2.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacılar karma yöntemde geçerlik konusunu tartışırken odağın, veri toplama, veri analizi ve yorumlama basamaklarında kullanabilecekleri stratejilerde olması gerektiğini vurgulamış ancak tartışmayı bir basamak ileri götürerek birleştirilmiş ve ilişkilendirilmiş verilere yönelik karma yöntem ve kullanılan belirli analiz tekniklerine ilişkin araştırma basamakları ile ilişkilendirmişlerdir. Geçerliliğin araştırmacılar tarafından bir araştırma deseninde kavramsallaştırmadıkça bir süreç olarak yeterince ele alınmadığı düşünülmektedir. Karma yöntem araştırmalarında geçerlilik, araştırmacılar tarafından verilerin toplanması ve analiz edilmesi araştırmanın nicel ve nitel aşamalarının birleştirilmesi veya ilişkilendirilmesi ve bu birleşimden çıkarılan sonuçlardaki olası hususları tanımlayan stratejileri kullanma olarak tanımlanmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2020a). Bu araştırmada da karma yöntemler araştırmasında verileri birleştirirken ortaya çıkabilecek olası geçerlik tehditlerini en aza indirmek için bazı stratejiler kullanılmıştır (Creswell & Plano Clark, 2020d; Creswell & Plano Clark, 2018).

1. Nicel ve nitel veri toplamak için uygun olmayan bireyleri seçme tehdidine karşı verileri karşılaştırılabilir hale getirmek için, eşleştirilmiş deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Öntest sontest tekrarlı ölçümler yapı geçerliği olan ölçme aracı ile gerçekleştirilmiştir.

2. Verileri karşılaştırabilir hale getirmek için aynı evrenden nicel ve nitel örneklem grubu oluşturulmuş, deney sürecinde yer alan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcı teyidi sağlanmıştır.
3. Bir veri toplama türü yerine diğer bir tür veri toplama yoluyla olası taraflılık oluşturma tehdidine karşın nitel süreç deneysel sürecin içinde yer almıştır. Diğer yandan deney sürecinde kullanılan modelin etkisine ilişkin öğretmen görüşü yani nitel veriler müdahale süreci bittikten sonra toplanmıştır.
4. Aynı konulara değinmeyen iki veri türünü toplamak yerine hem nicel hem de nitel veri toplamada paralel araştırma sorularına yönelik veri toplanmıştır.
5. Analiz edilen verileri birleştirmek için yorumlanamayan gösterime karşın nicel sınıflamalı veriler ve nitel şemalar ile ortak bir gösterim geliştirilmiş, karma araştırma sorusuna değinilmiştir.
6. Müdahale denemesi için sürece ilişkin daha derin bir bilgi elde edebilmek amacıyla nitel süreç nicel sürecin hem öncesinde hem sırasında hem de sonrasında kullanılmıştır.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak; bu araştırmanın geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarında karma desenle ifade edilmesi gereken geçerlilik güvenirlik çalışmalarının yanında *uygulama güvenirliği ve kodlayıcılar arası güvenirlik* çalışmaları yapılmıştır. *Uygulama güvenirliğinde*; araştırmacının gerçekleştirdiği uygulamanın hazırlanan uygulama planına ne ölçüde uygun olarak gerçekleştirildiğini değerlendirmek amacıyla özel eğitim alanından bir araştırmacı eşlik etmiştir. Gözlemci araştırmacıya da katıldığı oturumlar için dosya hazırlanmıştır. Uygulamanın beş oturumunda bulunan gözlemci araştırmacı Ek 11’de yer alan uygulama güvenirliği formunu kullanmıştır. Buna göre uygulamada, uygulama basamaklarının önceden belirlenen tüm aşamaları gerçekleştirilmiştir (%100). *Kodlayıcılar arası güvenirlikte ise* nitel verilerin analizinde iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar sonrasında görüş birliği hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’ın (1994), (Güvenirlik= [Görüş Birliği/ (Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) formülü ile kullanılmış, kodlayıcılar arası yüksek düzeyde görüş birliğine varılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği ile çalışma becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırmada nicel, nitel ve karma araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Bu bölümde araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgular nicel, nitel ve karma bulgular başlıkları altında üç bölümde sunulacaktır.

2.1. Nicel Bulgular

Araştırmada özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerinin gelişiminde (bağımlı değişken), İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin (bağımsız değişken) etkisi incelenmiştir. Araştırma süreci eşleştirilmiş iki grup üzerinden yürütülmüş (deney-kontrol) deney grubuna müdahale (eğitim) paketi uygulanmıştır. İki farklı zaman diliminde (ön test son test) her iki grup ölçümlenmiştir. Bağımlı değişkenlere ait elde edilen ölçüm değerlerinin gruplar arasındaki farklılaşması parametrik test grubundan Karışık Ölçümlerde İki Faktörlü ANOVA ile test edilmiştir.

Nicel verilerin analizinde parametrik ve parametrik olmayan testlerden uygun olanın belirlenmesi gerekmektedir. Parametrik olmayan testler, veri dağılımında daha esnek varsayımların karşılanmasını gerektirirken (Field & Hole, 2019), parametrik testler çok güçlü teknikler olarak açıklanmakta ve çeşitli varsayımların sağlanmasına gereksinim duymaktadır (Teddlie & Tashakkori, 2020). Bu varsayımlar; verilerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojenliğidir. Bu bilgiler ışığında araştırmada elde edilen nicel verilerin hangi yöntemlerle analiz edileceğine karar vermek için parametrik test varsayımları incelenmiştir.

Nicel araştırma sorularını cevaplayabilmek için deney (n=16) ve kontrol (n=16) grubunda yer alan toplam 32 öğretmene ait ön test-son test sonuçları incelenerek öncelikle çalışma grubunun normalliği test edilmiştir. Normallik testi için kurulan hipotezler aşağıdaki gibidir:

H0: Grup ortalaması evren ortalamasına eşittir.

H1: Grup ortalaması evren ortalamasından farklıdır.

Güvenilir ve kesin yorum veren normallik testleri Kolmogrow Smirnow ve Shapiro Wilk testleridir. Bu testler birbiri ile çok yakın olmakla birlikte Shapiro Wilk (SW) örneklem sayısına duyarlıdır ve küçük örneklerde dahi (n<50) normalliği test etmede güçlü istatistiksel sonuçlar verdiği bilinmektedir (Shapiro-Wilk, 1965). Bu nedenle çalışma grubunda normallik için SW testi sonuçları incelenmiştir. Normallik testi sonucunda p değerlerinin 0.05'ten büyük çıkması nedeniyle normal dağılım gösteren alt boyutlar olduğu görülmüştür.

Tablo 10

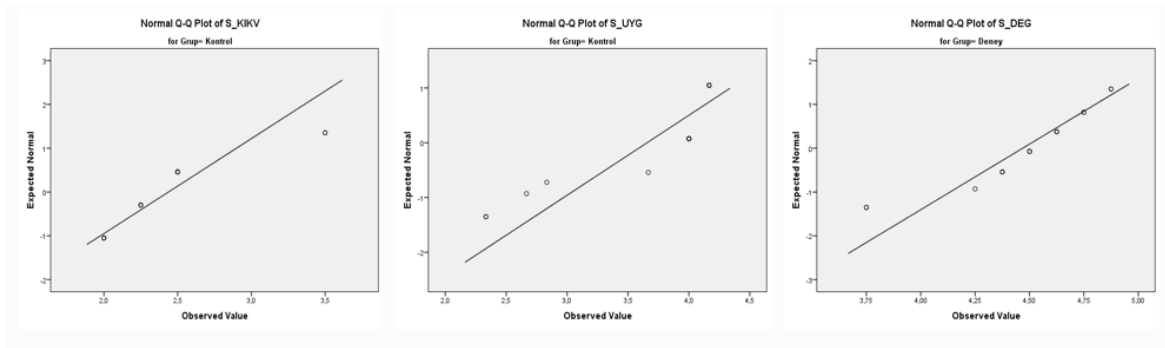
Öntest Sontest Öğretmen İş Birliği Becerileri Alt Puanların İlişkin Normallik Testi ve Betimsel İstatistikler

	Grup	SW	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık
Öntest KİKV	Deney	,884	1.81	.25	.34
	Kontrol	,892*	2.55	.50	.72
Öntest TK	Deney	,946*	1.68	.30	.06
	Kontrol	,912*	1.99	.48	.59
Öntest UYG	Deney	,894*	3.81	.47	.31
	Kontrol	,829	3.70	.74	-.99
Öntest DEĞ	Deney	,881	2.09	.24	.77
	Kontrol	,935*	2.64	.33	-.21
Sontest KİKV	Deney	,927*	4.39	.32	.07
	Kontrol	,760	2.44	.46	1.58
Sontest TK	Deney	,924*	4.20	.29	.58
	Kontrol	,901*	2.20	.40	-.11
Sontest UYG	Deney	,826	4.74	.31	1.09
	Kontrol	,698	3.66	.68	1.27
Sontest DEĞ	Deney	,871	4.47	.33	-1.16
	Kontrol	,907*	2.55	.24	-.89

Öntest için Shapiro Wilk testi sonuçlarına göre; Karşılıklı İletişim ve Karar Verme (KİKV) kontrol grubu, Toplantılar ve Katılım (TK) deney ve kontrol grubu, Uygulama (UYG) deney grubu ve Değerlendirme (DEĞ) kontrol grubu verilerinin normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) gözlenmiştir. Son test sonuçları için ise Karşılıklı İletişim ve Karar Verme (KİKV) deney grubu, Toplantılar ve Katılım (TK) deney ve kontrol grubu ve Değerlendirme (DEĞ) kontrol grubu verilerinin normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) gözlenmiştir.

Normal dağılım göstermeyen değişkenler için (SW testi sonucuna göre $p<0.05$ olması nedeniyle) “grup ortalaması evren ortalamasından farklıdır” hipotezi kabul edilmiştir. SW testine göre normalliğin olmaması gruba ait dağılımın evren dağılımı ile birebir aynı olmadığı, çakışmadığı anlamına gelmektedir. Bu nedenle literatürdeki kaynaklara da dayanarak evren ile örneklem/çalışma grubu birebir aynı olmasa da benzer olabilir varsayımından yararlanarak çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık -1 ile +1, basıklık -2 ile +2 aralığında ise evren ile birebir aynı değildir ancak çok benzer bir dağılım gösterir. Bazı kaynaklar çarpıklık -2, +2 ve basıklık -3, +3 aralığını esneme aralığı olarak ele almaktadır (Brown, 2006; Field, 2009; Gravetter & Wallnau, 2014; Stevens, 2009).

Çarpıklık katsayıları incelendiğinde öncelikle öntest Karşılıklı İletişim ve Karar Verme (KİKV) deney grubu (.34), Uygulama (UYG) kontrol grubu (-.99) ve Değerlendirme (DEĞ) deney grubuna (.77) ait verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Son test puanları için çarpıklık katsayıları incelendiğinde Karşılıklı İletişim Karar Verme (KİKV) kontrol grubu (1.58), Uygulama (UYG) deney (1.09) ve kontrol (1.27) grupları ve Değerlendirme (DEĞ) deney grubu (-1.16) -2 ve +2 aralığında oldukları gözlemlendiğinden normal dağıldığı varsayılmıştır (Brown, 2006; Stevens, 2009). Normalliğin grafik üzerinden dağılımını görmek için Q-Q tabloları incelenmiştir. Dağılımın orijin eğrisi etrafında olmasından ve Brown (2006) ve Stevens (2009)’a göre çarpıklık katsayısı esnetilecek aralığın +3, -3 belirtilmesinden dolayı normale yakın dağılım varsayımı ile analizlere devam edilmiştir. Görsellerde de normale yakın bir dağılım gözlenmiştir.



Şekil 16. Q-Q görselleri

Normal dağılım gösterdiğine karar verilen, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının öntest öğretmen iş birliği becerileri alt puan ortalamaları (KİK V, TK, UYG, DEĞ) arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak, grupların denliğini test etmek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 11

Öntest Öğretmen İş Birliği Becerileri Alt Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Puan	Grup	n	x	SS	SD	t
KİK V	Deney	16	1.81	.25	22.01	-5.24*
	Kontrol	16	2.55	.50		
TK	Deney	16	1.67	.30	25.29	-2.22*
	Kontrol	16	1.99	.48		
UYG	Deney	16	3.81	.47	30	.475
	Kontrol	16	3.71	.74		
DEĞ	Deney	16	2.09	.24	30	.428*
	Kontrol	16	2.64	.33		

Tablo 11 incelendiğinde Karşılıklı İletişim ve Karar Verme (KİK V) deney ($\bar{X} = 1.81$) ve kontrol ($\bar{X}=2.55$), Toplantılar ve Katılım (TK) deney ($\bar{X}= 1.67$) ve kontrol ($\bar{X}= 1.99$) ve Değerlendirme (DEĞ) deney ($\bar{X}=2.09$) ve kontrol ($\bar{X} = 2.64$) grupları arasındaki farkın anlamlı ($p<.05$) olduğu görülmektedir. Ancak ortalamalar arasındaki fark anlamlı olsa da farklar incelendiğinde (KİK V= .74, TK=.32, DEĞ=.55) farkın düşük olduğu görülmüştür. Bu nedenle

deney ve kontrol gruplarının KİK V, TK ve DEĞ alt puanları bakımından birbirine benzer olduğu yorumu yapılmıştır. Bağımsız gruplar t–testi sonucu Uygulama (UYG) puanının deney ($\bar{X}$ =3.81) ve kontrol ($\bar{X}$ =3.71) grupları arasında anlamlı farklılık ($p>.05$) göstermediği yani grupların benzer özelliklerde olduğu görülmüştür.

Normallik testi sağlanmış ve deney ve kontrol gruplarının denkleğ in incelenmesinin ardından öğretmen iş birliğı becerileri alt puanları öntest sontest kontrol gruplu verilerin analizinde Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonuçları raporlaştırılmadan önce gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. Box M testi sonuçları incelendiğinde sonuçların Toplantılar ve Katılım (TK) (Box M= 3.62) ve Değerlendirme (DEĞ) (Box M=6.70) için anlamlı olmadığı ($p>.05$) yani ölçüm değerlerinden oluşan grupların korelasyonunun aynı olduğu gözlenmiştir. Karşılıklı İletişim ve Karar Verme (KİK V) (Box M= 20.33) ve Uygulama (UYG) (Box M=22.46) için ise anlamlı ($p<.05$) olduğu yani varyans-kovaryans matrislerinin farklı olduğu görülmüştür. Küresellik (Mauchly’s Test of Sphericity) varsayımı iki ölçüm olması nedeniyle incelenmemiştir. Bunun için denek-içi etkiler testi yerine çok değişkenli istatistikler yorumlanmıştır.

Varyansların homojenliğı için Levene’s testi sonucu incelendiğinde ise öntest Karşılıklı İletişim ve Karar Verme (KİK V), öntest Toplantılar ve Katılım (TK) ve sontest Uygulama (UYG) puanlarının manidar olduğu yani varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Tüm alt puanlar için Levene’s testi sonucu verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen İş Birliğı Becerileri Alt Boyutları Öntest Sontest Levene’s Testi Sonucu

Puan	F	p
Öntest KİK V	6.504	.016
Sontest KİK V	.418	.523
Öntest TK	5.945	.021
Sontest TK	4.12	.051
Öntest UYG	2.888	1.00
Sontest UYG	9.028	.005
Öntest DEĞ	.646	.428
Sontest DEĞ	1.078	.307

Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda örneklem sayısı küçük olduğunda 0 ile 1 arasında değişen en güçlü çoklu karşılaştırma testlerinden olan Pillai's Trace istatistiği yorumlanmıştır (Olson, 1974). Ayrıca ana etkisi anlamlı çıkan hangi grupların birbirinden farklı olduğunu tespit edebilmek için Post-hoc karşılaştırmaları yapılmıştır. Ana etkiye ait grupların karşılaştırılmasında Tablo 13'te yer alan çapraz gruplar oluşturulup puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir.

Tablo 13

Grup Ölçüm Çapraz Gruplar

	Öntest (Ö)	Sontest(S)
Deney (D)	ÖD	SD
Kontrol (K)	ÖK	SK

Son olarak anlamlı çıkan farklar için etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü hesaplarken

$$r = \sqrt{\frac{F(1, sd)}{F(1, sd) + Sd}}$$

formülü kullanılmıştır. Etki büyüklüğü 1'e yaklaştıkça farkın etkisinin de arttığı şeklinde yorumlanır (Field, 2009). Etki büyüklüğü bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni ne kadar açıkladığını gösteren bir değerdir yani yapılan çalışmanın pratikte ne gibi bir değere sahip olduğunu gösterir. Bu nedenle araştırmacının bu değeri hesaplaması gerekir (Şen, 2018).

Öğretmen iş birliği becerilerinin birinci boyutu olan Karşılıklı İletişim ve Karar Verme (KİKV) öntest sontest puanlarına ilişkin deney ve kontrol grubu anlamlı farklılık testi sonuçları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 'da verilmiştir.

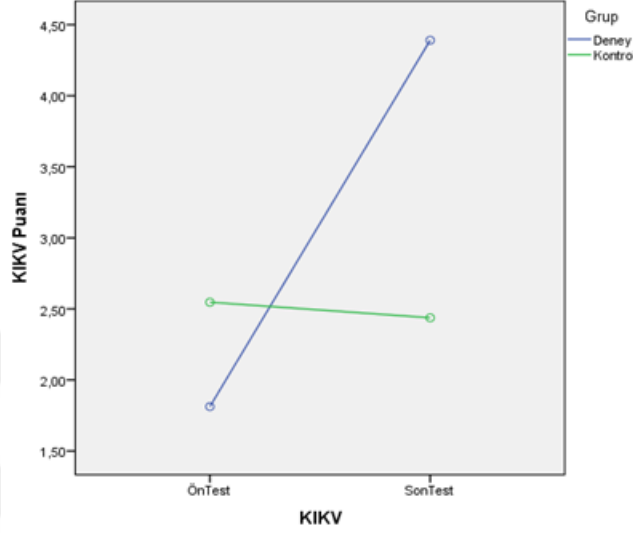
Tablo 14

Öğretmen İş Birliği Becerileri Karşılıklı İletişim ve Karar Verme Alt Puanına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	r
KİKV	Denekler Arası	6.93	31				
	Grup	2.971	1	2.971	22.511	.000	.65
	Hata	3.959	30	.132			
		Pillai's Trace	Denence SD	Hata SD	F	p	
	Ölçüm (Ön/Son)	.943	1	30	494.011	.000	.97
	Grup*Ölçüm	.951	1	30	585.435	.000	.78

Tabloda 14'te yer aldığı üzere deney ve kontrol grupları arasında ($F_{(1,31)}=22.511$, $p<.05$) farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Grupların ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ($\bar{X}=3.10$) kontrol grubundan ($\bar{X}=2.49$) daha yüksek düzeyde Karşılıklı İletişim ve Karar Verme becerisine sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney grubuna uygulanan İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi öğretmenlerin Karşılıklı İletişim ve Karar verme becerilerinde etkili olduğu söylenebilir. Ölçümler arasındaki farka bakıldığında ($F_{(1,30)}=494.011$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu, yani öntest ve sontest ölçümleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Sontest puanlarının ($\bar{X}=3.41$) öntest puanlarından ($\bar{X}=2.18$) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Verilen eğitim sonunda öğretmenlerin Karşılıklı İletişim ve Karar Verme becerilerinde artış gözlenmiştir. Deney ve kontrol grupları ile öntest sontest ölçüm ortak etkileri de ($F_{(1,30)}=585.435$, $p<.05$) anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Yani deney grubu öntest ($\bar{X}=1.81$), deney grubu sontest ($\bar{X}=4.39$), kontrol grubu öntest ($\bar{X}=2.54$) ve kontrol grubu sontest puanları ($\bar{X}=2.44$) arasında anlamlı fark vardır. Ortak etkinin anlamlı olduğu gözlemlendiği için hangi ortak etki grupları arasındaki farkın anlamlı belirlemek üzere iki yönlü ANOVA uygulanmıştır. İki yönlü ANOVA sonuçlarına göre kontrol grubu öntest ($\bar{X}=2.54$) ve kontrol grubu sontest puanları ($\bar{X}=2.44$) arasında anlamlı fark yok iken diğer grupların ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Şekil 17 incelendiğinde de aynı sonuç gözlenmektedir. Kontrol grubu öntest puanı deney grubu öntest puanından yüksek görülmekle birlikte sontest puanları arasındaki fark deney grubu lehine artmıştır. Verilen eğitim

öğretmenlerin karşılıklı iletişim ve karar verme davranışlarında olumlu yönde etki ettiği gözlenmektedir.



Şekil 17. Deney ve kontrol grupları karşılıklı iletişim ve karar verme öntest sontest puan ortalamaları

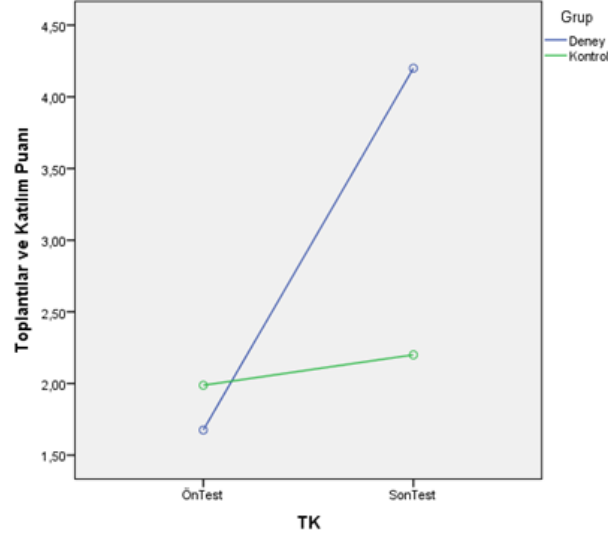
Etki büyüklükleri incelendiğinde gruplar arası farka ait etki büyüklüğünün (.65) orta düzeyde, ölçümler için (.97) çok büyük ve ortak etki için ise (.78) büyük bir etki olduğundan söz edilir. Yani deney ve kontrol grupları Karşılıklı İletişim ve Karar Verme (KIKV) ortalama puanları farklılık göstermektedir ve bu farkın etkisi orta düzeydedir. Aynı şekilde Karşılıklı İletişim ve Karar Verme (KIKV) öntest ve sontest puanları arasında fark vardır ve bu farkın etkisi büyüktür. Ortak etki için karşılaştırılan gruplar arasındaki fark ise oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Toplantılar ve Katılım (TK) öntest sontest puanları için deney ve kontrol grubu farklılığı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmen İş Birliği Becerileri Toplantılar ve Katılım Alt Puanına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	r
TK	Denekler Arası	9.002	31				
	Grup	5.695	1	5.695	51.668	.000	.80
	Hata	3.307	30	.110			
	Pillai's Trace	Denence sD	Hata SD	F	p		
	Ölçüm (Ön/Son)	.943	1	30	495.806	.000	.97
	Grup*Ölçüm	.922	1	30	353.808	.000	.96

Tablo 15'te görüldüğü üzere gruplar arası fark ($F_{(1,30)} = 51.668$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Deney grubunun ($\bar{X} = 2.94$) Toplantılara Katılım beceri kontrol grubundan ($\bar{X} = 2.09$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yani deney grubuna verilen eğitim sonucunda öğretmenlerin Toplantılara Katılım becerileri kontrol grubundaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Öntest ve sontest ölçümleri arasındaki farkın da anlamlı ($F_{(1,30)} = 495.806$, $p < .05$) olduğu görülmektedir. Sontest puanları ($\bar{X} = 3.20$) öntest puanlarından ($\bar{X} = 1.83$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Yani eğitim sonunda öğretmenlerin Toplantılara Katılım davranışlarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Son olarak ise ana etki incelenmiştir. Ana etkinin de ($F_{(1,30)} = 353.808$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Yani deney grubu öntest ($\bar{X} = 3.81$), deney grubu sontest ($\bar{X} = 4.20$), kontrol grubu öntest ($\bar{X} = 1.99$) ve kontrol grubu sontest puanları ($\bar{X} = 2.20$) arasında anlamlı fark vardır. Hangi gruplar arasında farkın anlamlı olduğunu belirlemek üzere iki yönlü ANOVA uygulanmıştır. İki yönlü ANOVA sonuçlarına göre kontrol grubu öntest ($\bar{X} = 1.99$) ile kontrol grubu sontest puanları ($\bar{X} = 2.20$) ve deney grubu öntest ($\bar{X} = 1.81$) ile deney grubu sontest ($\bar{X} = 4.20$) arasındaki fark anlamlı değilken diğer grupların ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Şekil 2'de de aynı sonuç gözlenmektedir. Deney ve kontrol gruplarına ait öntest puan farkları birbirine yakın iken sontest puanları arasındaki fark fazladır. Ayrıca deney grubunun sontest puanı öntest puanına göre kontrol grubundaki öğretmenlerden daha fazla artış göstermiştir.



Şekil 18. Deney ve kontrol grupları toplantılar ve katılım öntest sonest puan ortalamaları

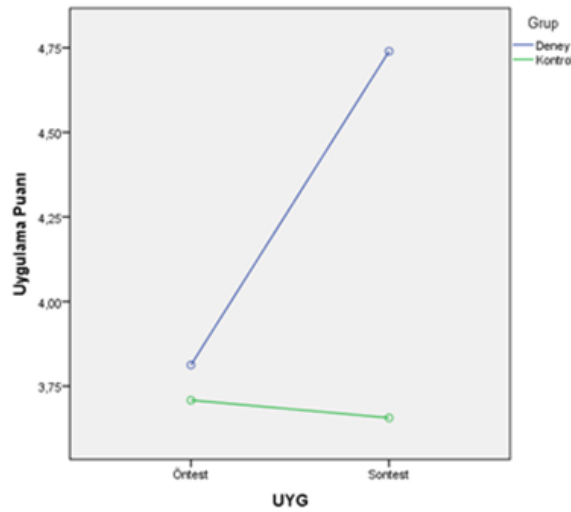
Farkların etkisi yorumlandığında gruplar arası fark (.0) büyük ve ölçümler (.97) ile ortak etki (.96) farkları ise çok büyük bir etkiye sahiptir. Yani Toplantılar ve Katılım (TK) ortalama puanları için deney ve kontrol grupları arasındaki anlamlı farkın etkisi büyüktür. Öntest ve sonest Toplantılar ve Katılım (TK) ortalama puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmakta ve bu farkın etkisi oldukça büyük olarak görülmektedir. Son olarak ortak etki sonucu anlamlı fark gözlenen gruplar arasındaki farkın etkisi oldukça büyük olarak yorumlanmaktadır. Öğretmen iş birliği becerileri Uygulama (UYG) alt boyutu için elde edilen sonuçlar Tablo 8’te rapor edilmiştir.

Tablo 16

Öğretmen İş Birliği Becerileri Uygulama Alt Puanına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	r
UYG	Denekler Arası	23.473	31				
	Grup	5.641	1	5.641	9.490	.004	.49
	Hata	17.832	30	.594			
	Pillai's Trace		Denence SD	Hata SD	F	p	
	Ölçüm (Ön/Son)	.587	1	30	42.574	.000	.77
	Grup*Ölçüm	.640	1	30	53.315	.000	.80

Tablo 16’da gruplar arası, ölçümler arası ve grup ölçüm ortak etki farkının anlamlılığı test edilmiştir. Gruplar arası yani deney ve kontrol grupları arasındaki fark ($F_{(1,30)}=9.49$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Deney grubunun uygulama (UYG) davranışı ($\bar{X}=4.27$) kontrol grubundan ($\bar{X}=3.68$) daha yüksektir. Yani öğretmen iş birliği Uygulama (UYG) davranışı becerileri deney grubunda daha yüksek düzeydedir. Ölçümler yani öntest sontest ($F_{(1,30)}=42.574$, $p<.05$) arasında da anlamlı düzeyde fark olduğu gözlenmiştir. Sontest puanları ($\bar{X}=4.20$) anlamlı düzeyde öntest puanlarından ($\bar{X}=3.76$) daha yüksektir. Bu durumda öğretmen iş birliği eğitimi sonunda öğretmenlerin uygulama (UYG) davranışlarında artış olduğu, verilen eğitimin etkili olduğu söylenebilir. Ölçümler ve gruplar arası ortak etkileşim incelendiğinde de farkın ($F_{(1,30)}=53.315$, $p<.05$) anlamlı olduğu görülmüştür. Deney grubu öntest ($\bar{X}=3.81$), deney grubu sontest ($\bar{X}=4.74$), kontrol grubu öntest ($\bar{X}=3.71$) ve kontrol grubu sontest ($\bar{X}=3.66$) puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu farkın yön ve hangi gruplar arasında olduğu incelenmek üzere tek yönlü ANOVA post-hoc karşılaştırma sonuçları incelenmiştir. Karşılaştırma sonunda deney grubu öntest ($\bar{X}=3.81$) ile kontrol grubu öntest ($\bar{X}=3.71$) ve kontrol grubu sontest ($\bar{X}=3.66$) arasında ve kontrol grubu öntest ($\bar{X}=3.71$) ile kontrol grubu sontest ($\bar{X}=3.66$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Deney grubu sontest ($\bar{X}=4.74$) puanlarının diğer puanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Gruplar ve ölçümler arası fark Şekil 19’da gösterilmiştir.



Şekil 19. Deney ve kontrol grupları uygulama öntest sontest puan ortalamaları

Şekil 19’da da görüldüğü üzere deney kontrol grubu öntest puanları birbirine yakın iken son test puanları arasında fark açıklamıştır. Yine deney grubunda sontest puanında önteste göre artış gözlemlenirken, kontrol grubunda öntest ve sontest puanlarındaki farkın grafikte birbirine yakın olduğu gözlenmiştir.

Uygulama (UYG) ortalama puanları farkının etki büyüklüğü incelendiğinde gruplar arası anlamlı fark için (.49) etki büyüklüğünün düşük orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yani deney ve kontrol grupları ortalama puanları arasındaki fark anlamlı olmasına karşın bu farkın etkisi düşüktür, zayıftır. Ölçümler için yani öntest ve sontest puan ortalamalarının karşılaştırması için hesaplanan etki büyüklüğünün (.77) orta büyük olduğu ve ortak etki farklılığının ise (.80) büyük etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Son olarak öğretmen iş birliği becerileri alt puanı Değerlendirme (DEĞ) öntest sontest ve deney kontrol grupları farkı karşılaştırılmış ve Tablo 9’da sunulmuştur.

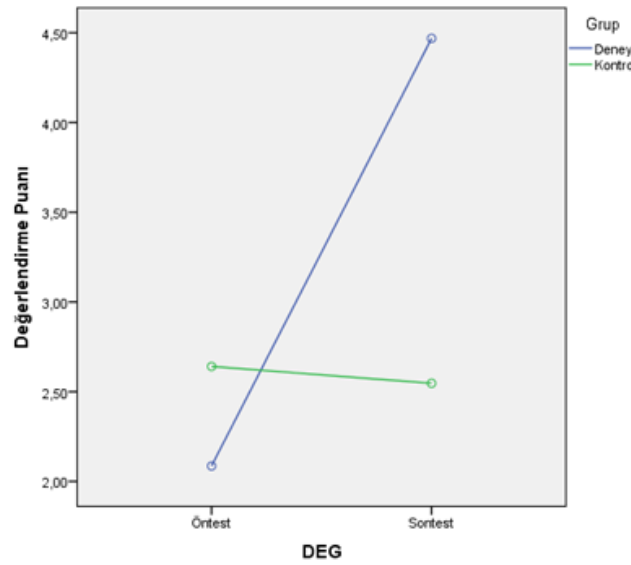
Tablo 17

Öğretmen İş Birliği Becerileri Değerlendirme Alt Puanına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	r
DEĞ	Denekler Arası	5.457.	31				
	Grup	3.738	1	3.738	65.261	.000	.83
	Hata	1.719	30	.057			
	Pillai's Trace	Denence SD	Hata SD	F	p		
	Ölçüm (Ön/Son)	.933	1	30	419.321	.000	.97
	Grup*Ölçüm	.942	1	30	490.829	.000	.97

Tablo 17’de gruplar arası farkın anlamlılığı incelendiğinde ($F_{(1,30)}=65.261$, $p<.05$) deney ve kontrol grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve deney grubunun ($\bar{X}=3.28$) kontrol grubundan ($\bar{X}=2.59$) daha yüksek değerlendirme becerisine sahip olduğu görülmektedir. Ölçümler arası farka bakılırsa farkın bakıldığında ($F_{(1,30)}=419.321$, $p<.05$) sontest puanlarının ($\bar{X}=3.51$) öntest puanlarından ($\bar{X}=2.36$) anlamlı düzeyde farklılaştığı ve daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani öğretmen iş birliği becerileri eğitimi sonunda öğretmenlerin

değerlendirme becerilerinde anlamlı bir artış gözlenmiştir. Grup ölçüm ortak etki sonucu yine ($F_{(1,30)} = 490.829$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Deney grubu öntest ($\bar{X} = 2.09$), deney grubu sontest ($\bar{X} = 4.47$), kontrol grubu öntest ($\bar{X} = 2.64$) ve kontrol grubu sontest puanları ($\bar{X} = 2.55$) arasında anlamlı fark vardır. ANOVA sonuçlarına göre kontrol grubu öntest ($\bar{X} = 2.64$) ve kontrol grubu sontest puanları ($\bar{X} = 2.55$) arasında anlamlı fark yok iken, diğer ikili puan karşılaştırmaları arasındaki fark anlamlı ($p < .05$) bulunmuştur. Ölçümler ve gruplar arası fark Şekil 20’de de verilmiştir.



Şekil 20. Deney ve kontrol grupları değerlendirme öntest sontest puan ortalamaları

Şekil 20’de görüldüğü üzere kontrol grubu öntest ve sontest puanları arasındaki fark birbirine yakın gözlemlenmekte iken, deney ve kontrol grubu öntest puanları ve deney grubu öntest sontest puanları arasında fark olduğu gözlenmektedir. Değerlendirme (DEĞ) ortalama puanları gruplara göre karşılaştırmasında deney ve kontrol grupları farkı (.83) büyük etkiye, öntest sontest puan ortalamaları farkı (.97) çok büyük ve ortak etki farkları (.97) çok büyük etkiye sahiptir. Yani Değerlendirme (DEĞ) deney ve kontrol grupları puan ortalamaları farkı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Aynı şekilde öntest ve sontest ölçümleri puan ortalamaları arasında oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Deney grubu öntest, deney grubu sontest, kontrol grubu öntest ve kontrol grubu sontest puanları arasındaki anlamlı farkların etkisi çok büyüktür.

2.2. Nitel Bulgular

Çalışmadaki nitel araştırma sorusuna cevap vermek için uygulama öncesi ve sonrasındaki yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular anlatılmıştır. Bulgular MAXQDA programında hazırlanan şekillerde görselleştirilmeye çalışılmıştır. Şekiller, yöntem bölümünde de açıklandığı gibi nitel verinin tümevarımsal olarak yorumlanmasıyla hazırlanmış olup, çizgilerin kalınlığı ilişkilerin yoğunluğunu, okların yönü ise birbiriyle ilişkili kodların gruplandığı alt temaları ve ulaşılan en genel temayı göstermiştir. İçerik analizi ile incelenen katılımcı görüşleri; uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşmelere ilişkin bulgular olmak üzere iki ayrı başlık halinde sunulmuştur.

2.2.1. Uygulama Öncesi Görüşmelere İlişkin Bulgular

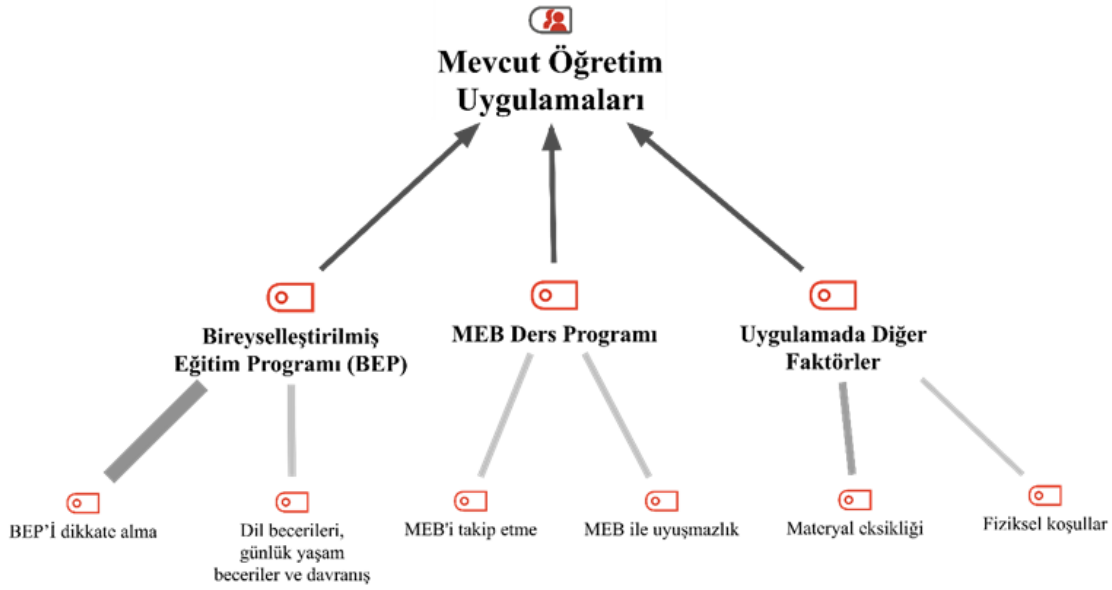
Uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde öğretmenlere mevcut öğretim uygulamaları, öğretimi planlama ve değerlendirme aşamalarına ilişkin süreçleri sorulmuştur. Deney grubunda yer alan 16 öğretmenle yapılan bireysel görüşmelerin analizinde ortaya çıkan kod yapısı Şekil 21’de sunulmuştur. Kod yapısı incelendiğinde, katılımcı söylemlerinden elde edilen 15 kod 6 alt temada gruplanmış ve üç tema altında yer almıştır. Bu temalar: (a) mevcut öğretim uygulamaları, (b) mevcut planlama periyodu ve sistem eksikliği ve (c) mevcut değerlendirme periyodu ve sistem eksikliğidir.



Şekil 21. Uygulama öncesi görüşmelere ilişkin kod yapısı

2.2.1.1. Mevcut Öğretim Uygulamaları Teması

Mevcut öğretim uygulamaları temasının kod yapısı Şekil 22’de gösterilmektedir. Birbirleriyle ilişkili olan kodların oluşturduğu üç alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar; (a) bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), (b) Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ders programı ve (c) uygulamada diğer faktörlerdir.



Şekil 22. Mevcut öğretim uygulamaları teması kod yapısı

Mevcut öğretim uygulamaları teması eğitim paketi ile müdahale öncesinde öğretmenler tarafından raporlanan ve sınıf içinde yürütülen öğretim uygulamalarını ifade etmektedir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı, uygulamalarını sürdürürken temelde öğrencilerin *BEP’lerini dikkate aldıklarını, dil becerileri, günlük yaşam becerileri ve davranış değiştirme* ağırlıklı çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte haftalık ders akışında *MEB ders programını* takip etmek durumunda olduklarını belirtmiş ve bu duruma ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Örneğin, DPÖ 11 bu durumu “*Günlük akışımız MEB haftalık ders planımız doğrultusunda ilerliyor ama bizler branş dersleri dışında öğrenci BEP’lerini takip ediyoruz. Yılda bir defa performans alıyoruz kaba değerlendirme yapılıyor. Sınıfımızda orta ve ağır düzey zihinsel engelli öğrenciler var. Bu nedenle programlar bireysel ilerliyor.*” cümleleri ile ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden DPÖ 14'te diğer öğretmenlerle benzer ifadeler kullanarak şunları söylemiştir: *“Bireysel eğitim planında çocuğun bireysel özelliklerine göre belirleniyor. Konu için belirlenen süre sonunda çocuğun kazanımı alıp almadığına bakılıyor. MEB ders programına da mümkün olduğunca uyuluyor. Dersler ve hangi saatte hangi dersin işleneceği konusunda MEB programı takip ediliyor.”*

Genel olarak öğretmenler mevcut uygulamalar için MEB ders programına mümkün olduğunca uyulduğunu, konu için belirlenen süre sonunda çocuğun kazanımı alıp almadığına bakıldığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde DPÖ 6 MEB'in yönergelerinin ve ders planlarının takip edildiğini belirtmiş ancak gerektiğinde esneklik gösterdiklerini ifade etmiş, MEB'in kazanımlar listesi olduğunu ama öğrencinin BEP'i doğrultusunda bir yol izlediklerini vurgulamıştır. Bunun nedenini *MEB ile uyumsuzluk* kodunda açıklayan öğretmenler; sınıflarında orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler olduğunu, bu nedenle programların bireysel ilerlediğini belirtmişlerdir. Örneğin, DPÖ 5 görüşlerini ifade ederken *“Bizler sınıfımızda MEB'in sistemine ders programına uyma şeklinde takip ediyoruz. Türkçe, matematik, iletişim becerileri, hayat bilgisi gibi ayrı ayrı derslerimiz oluyor. Bu konuda bize gönderilen kitaplar var ama kitaplar çoğu zaman...etkinliklerin hedefleri öğrencilerimize uymuyor. Bu nedenle de BEP ağırlıklı çalışmak durumunda kalıyoruz.”* demiştir. Öğretmenlerden DPÖ 7 ise görüşlerini *“MEB müfredatımız var ama birçok dersin amaçları uymuyor. Öncelikle ders süresi otizm sınıflarında 40 dakika zor oluyor. Öğrencilerin davranış problemleri var ve 40 dakika...boyunca çocuk etkinlikler arası geçişler yapsak da değişiklikler yapsak da çok sıkılıyor ve hareket etmek istiyor...”* şeklinde ifade etmiştir.

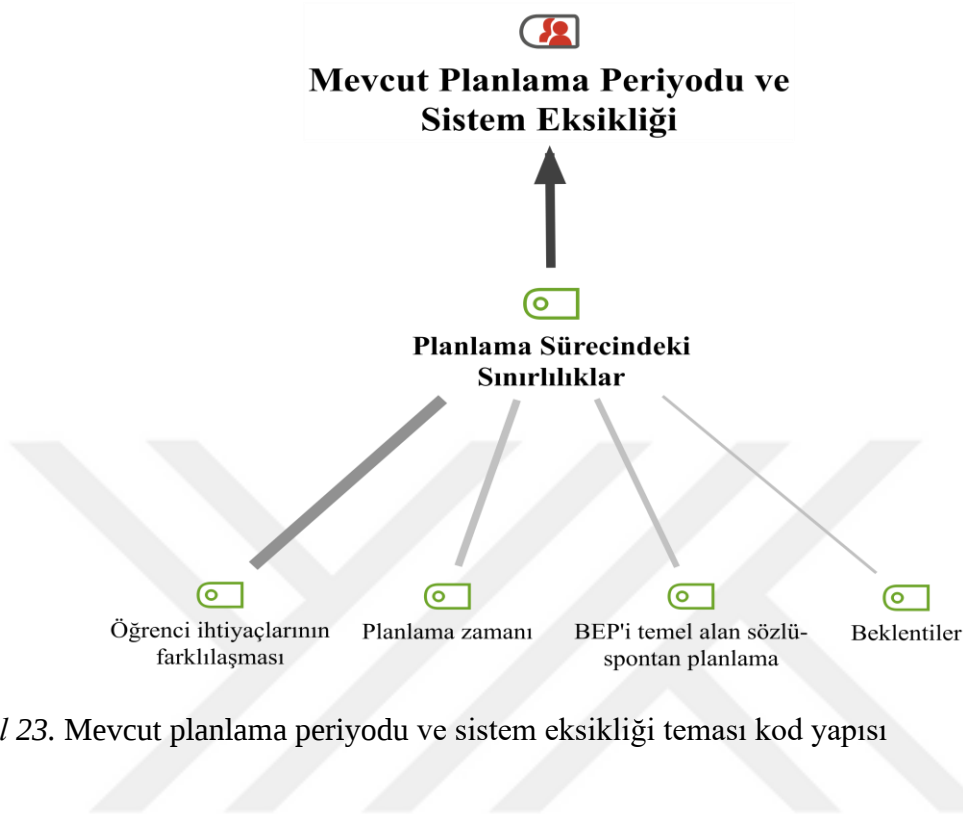
Çalışmaya katılan 16 öğretmenin 9'u uygulamada diğer faktörler alt temasında iki temel unsurdan bahsetmiştir. *Materyal eksikliği ve fiziksel koşulların* uygulama sürecindeki etkilerini eleştiren öğretmenler materyal eksikliğinde; elektronik, duyuşsal ve üç boyutlu materyallere gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. DPÖ 3 bu konudaki görüşlerini açıklarken *“Bir takım elektronik duyuşsal üç boyutlu materyallere... özellikle küçük yaş grubu çocuklarda ihtiyaç duyuyoruz. Tabii küçük yaştan kastım elbette bu çocuklar okul öncesi grup değil ama ilk kademedede de sınıflarda ilköğretimin birinci kademesi gibi ders ortamı oluşturmakta işlemekte mümkün olmuyor öğrencilerimizin. Durumuna göre zaman zaman. 3 boyutlu dijital*

materyallere de ihtiyaç duyuyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. DPÖ 14 ise bir konuyu ilk defa işleyecekleri zaman videoları kullandıklarında öğrencilerin dikkatle izlediğini ifade etmiş bunun yanında sınıflarında akıllı tahta olması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşler DPÖ 16 dışındaki tüm öğretmenler tarafından benzer şekilde ifade edilmiştir. Ancak DPÖ 16, “...Materyal eksikliğimiz çok fazla yok. Aslında okulda bence yok ya da materyali kendimiz de hazırlayabiliriz. Çünkü bizim materyallerin düzeyi çok basit olduğu için... şu an için benim aslında ders işleyebilmek yani daha çok ailevi etkenler, öğrencinin okul devamsızlığı sorun.” beyanında bulunarak diğer katılımcılardan ayrılmıştır.

Son olarak, *fiziksel koşullar* kodunda görüşlerini beyan öğretmenler öğretim planlarının uygulamaları esnasında karşılaştıkları güçlükleri dile getirmişlerdir. Örneğin DPÖ 1, öğrencilerin davranışsal açıdan çok fazla desteğe gereksinim duyduğunu ve bu durumun da grup çalışması yürütmeyi imkânsız hale getirdiğini, dolaylı olarak da uygulamaların birlikte yürütülemediğini belirtmiştir ve eklemiştir: “Birlikte almış olduğumuz öğrenci kararları var ama birlikte uygulama sürdüremiyoruz. Sınıfta halılı bir mekâna ihtiyaç duyuyoruz. Sınıflarımızın içi iki bölmeden oluşuyor. Bazı öğrenciler belli bir süre yerde oturmak ya da uzanmak istiyor. Sınıfta minder bulunduruyoruz.” DPÖ 2 de bu duruma ek olarak sınıftaki fiziksel sınırlılıklara istinaden duyulan ihtiyacı dile getirmiş ve “özellikle küçük sınıflarda birinci, ikinci sınıflarda halılı bir sınıfa ihtiyaç duyuyoruz. Belki bir pekiştirme odası veya bir pekiştirme köşesi gibi.” demiştir.

2.2.1.2. Mevcut Planlama Periyodu ve Sistem Eksikliği Teması

Araştırmaya katılan öğretmenler öğretim planlarının yapılmasına ilişkin bazı sınırlılıkların olduğunu vurgulamışlardır. Mevcut planlama periyodu ve sistem eksikliği temasının kod yapısı Şekil 23’te gösterilmektedir. “Planlama sürecindeki sınırlılıklar” alt temasında gruplanan dört kod ortaya çıkmıştır.



Şekil 23. Mevcut planlama periyodu ve sistem eksikliği teması kod yapısı

Planlama sürecindeki sınırlılıkların başında *öğrenci ihtiyaçlarının farklılaşması* gelmektedir. Bununla birlikte, *planlama zamanı* çoğunlukla vurgulanan bir diğer sınırlılık olarak belirtilmiştir. Her ne kadar başlı başına vurgulansa da öğretmenler *öğrenci ihtiyaçlarının farklılaşması* nedeniyle öğrencilerin *BEP'ini temel alan sözlü-spontane* bir planlama süreci yürüttüklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerden DPÖ 2, öğrenci ihtiyaçlarının farklılaşması durumunu açıklarken “...Çoğu zaman tek tek öğrencilerle ilgileniyoruz. Hatta şöyle bir durum da var, öğrencilerimiz hem otizm hem birçok sınıf içi problem davranış gösteriyorlar. Ve çok hareketliler. Bu nedenle de biz genellikle bir öğrenciyle aktif ilgilenebilir iken sınıftaki 3 öğrenciye ayrı bir yerde belli bir süre tutmaya çalışıyoruz. Ancak tek tek öğretim yapma fırsatımız olabiliyor.” cümlelerini kullanmıştır. Diğer öğretmenler de benzer şekilde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan DP4 ise *planlama zamanını* da vurgulayarak *BEP'i dikkate alan sözlü-spontane planlama* yaptıklarını belirtmiş, “...BEP ve BÖP bizim için öncelikli ama yazılı bir BÖP hazırlığı yapamıyoruz.

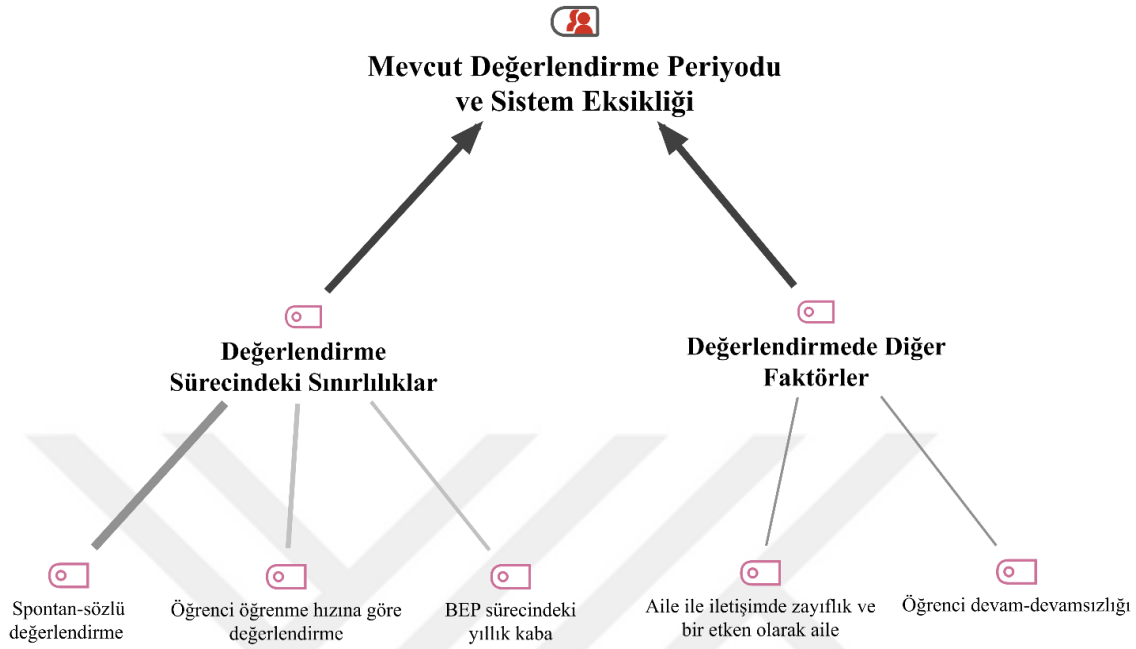
Öğrencilerle tek tek ilgileniyoruz. Ders dışında düzenli toplantı zamanlarımız yok. Kısa aralarımız var ve öğrenciler sürekli bizimle olmak zorunda. Sözlü ve günlük kararlar alıp uyguluyoruz.” ifadelerini kullanmıştır.

DPÖ 5, DPÖ 6 bu konudaki görüşlerini ifade ederken; ders planlarında elbette öncelikle BEP’leri dikkate aldıklarını, öğrenci kazanımına sözlü olarak ve ders içerisinde karar verdiklerini belirtmiştir. Öğrenci kazanana kadar aynı hedefte devam ettiklerini, çocukların her birine BÖP yapmanın mümkün olmadığını, aynı zamanda yazılı bir kaynak olduğu için çok fazla kâğıt israfına yol açtığından süreci sözlü sürdürdüklerini anlatmıştır.

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (4) planlama sürecine ilişkin *beklentilerini* dile getirirken benzer görüş bildirmiş ve dijital pratik bir çalışma döngüsü sisteminin kurulabileceğinden bahsetmiştir. Örneğin DPÖ 16, “...belki bakanlığın da destekleyeceği bir döngü de oluşturulabilir, daha yararlı aslında. EBA kuruldu mesela. Bu da bir sistem üzerine aktarılırsa ölçüt bağımlı testler performans değerlendirmeden sistematik olarak doldurulabilir aslında. Yani dijital olsa... çok fazla kâğıt çıktı da oluyor. Hem iş gücü. Hem zaman kaybı oluyor bizim için. Bunlar dijital ortamda olsa, mesela ben adaylık sürecine katılmış bir öğretmenim ve benden önceki yıllarda formlar dosya şeklinde teslim gidiyordu. Çok fazla kâğıt, para ve zaman israfıydı daha sonra bunu geliştirdiler. EBA üzerinden MEBBİS üzerinden bir form oluşturdular. Her hafta için bir formu biz dijital olarak doldurduk ve e-posta olarak hani o orada kayıtlı kaldı.” demiştir.

2.2.1.3. Mevcut Değerlendirme Periyodu ve Sistem Eksikliği Teması

Mevcut değerlendirme periyodu ve sistem eksikliği temasına, öğretmen söylemlerinde etiketlenen beş kod ve iki alt tema ile ulaşılmıştır. Alt temalar: (a) değerlendirme sürecindeki sınırlılıklar, (b) değerlendirmede diğer faktörlerdir. Mevcut değerlendirme periyodu ve sistem eksikliği temasının kod yapısı Şekil 8’de gösterilmektedir.



Şekil 24. Mevcut değerlendirme periyodu ve sistem eksikliği teması kod yapısı

Uygulamaların değerlendirilmesinde sistem eksikliği genel olarak tüm öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Değerlendirme sürecinin *spontane-sözlü* bir süreç olduğunu dile getiren öğretmenler, yazılı kayıtlarının veya bir sistemlerinin olmadığını ve sözel olarak ilerlediklerini belirtmişlerdir. Örneğin, DPÖ 1 “Çocukların durumuna göre bu süreç spontane ilerliyor.” demiş Benzer şekilde tüm öğretmenler değerlendirmenin *öğrencilerin öğrenme hızına göre* ilerlediğini ve bu ilerlemenin çok yavaş olduğunu belirtmişlerdir. Yine DPÖ 11 “Gözlemlerimize göre sözlü ve spontane bir süreç oluyor.” demiştir. DPÖ 15 ise deneyimlerini şöyle ifade etmiştir: “*Belli bir değerlendirme düzenimiz yok. Ama şöyle bir şey var mesela öğrenciyle bir şey çalışıyoruz. Sonra mesela diyoruz ki bu olmayacak, öğrenemeyecek falan yine spontane geliyor aslında. Biz bundan vazgeçelim ya da şu yöntemi deneyelim gibi, hep spontane olmuyor ya haftada bir değerlendirebilir ya da günün sonunda ama yazılı olmuyor sözlü.*”

DPÖ 16 ise bu durumu şöyle açıklamıştır: “...Fazla değerlendirme olmuyor. Açıkça söylemek gerekirse öğrenci gidişatına göre değiştiriyoruz. Bir yöntem ile başlıyoruz, bir deniyoruz olmazsa başka bir yönteme geçiyoruz yani...”

Ayrıca bu süreçlerin yavaş ilerlediğini vurgulayan DPÖ 3 şöyle diyor: *Öğrencilerimizin her birinin defteri var. Çıktılar, alıyoruz. Ve özel eğitimin tabii ki...olmazsa olmazı olan birlikte aynı sınıfta görev yürüten öğretmenler olarak birlikte hareket etmeye çalışıyoruz. Ama zaman zaman bizlerin de motivasyonu düşüyor. Öğrencilerin geri bildirimleri... öğrencilerin kazanımları çok yavaş ve geç olabiliyor. Dolayısıyla da süreç zamanla bireyselleştirilmiş tek çalışmaya dönüyor.*

Ders dışında düzenli toplantı imkânının olmadığını belirten öğretmenler kısa aralarda dahi öğrencilerle birlikte olma zorunluluğunun kendileri için uygulamaların değerlendirilmesinde sınırlılıklara neden olduğunu ve bu nedenle günlük sözlü kararlar alıp uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Çoğunlukla değerlendirmelerini derslerin sonunda yapabildiklerini belirten öğretmenler bir kayıt sistemi tutmanın kendileri için mümkün olmadığını belirtmişlerdir.

Uygulamaların değerlendirilmesindeki sınırlılıklara paralel olarak uygulamaların değerlendirilme sıklığının da *öğrencilerin öğrenme hızına göre* olduğunu belirten öğretmenler, genellikle gözlemleri doğrultusunda günlük olarak karar aldıklarını ve aylık kontroller ile ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, DPÖ 7 “Öğrenci çıktılarını spontane günlük olarak incelemeye çalışıyoruz.” demiştir. DPÖ 8 ise ekleme yaparak öğrencilerin ağır düzeyde geriliklerinin aylık kararlar ile izlemeler şeklinde takip edildiğini belirtmiş ve eklemiştir: “Öğrencilerimizin ağır düzeyde gerilikleri var ve ruh halleri çok hızlı değişiyor. Genellikle de aylık kararlar alıyoruz. Sözlü ve spontane bir süreç oluyor.” DPÖ 9 ve DPÖ 10 işlenen konuya göre değerlendirme sıklıklarında değişiklik yaptıklarını belirtmişlerdir. DPÖ 9 bu durumu şöyle açıklamıştır: *“İşlenen konuya göre haftalık olarak öğrenci konuyu kazanmışsa yeni bir konuya geçiyoruz, yoksa aynı şekilde devam ediyoruz. Ayda bir de yöntemimizi değiştirebiliyoruz. Genellikle tek tek değerlendiriyoruz ama öğrenci hakkında birlikte karar aldığımızda oluyor öğrencinin yararı doğrultusunda toplu kazanımlara bakıyoruz.”*

DPÖ 10 ise bu durumu yıllık olarak da değerlendirdiklerini belirtmiş, *BEP sürecindeki yıllık kaba değerlendirmeden* bahsetmiştir. “Bizler genellikle öğrencinin BEP’ini alıyoruz. Sene başlarında bir defa kaba değerlendirme aldıktan sonra daha farklı bir ayrıntılı değerlendirme yapmıyoruz.” cümleleri ile durumu açıklamıştır.

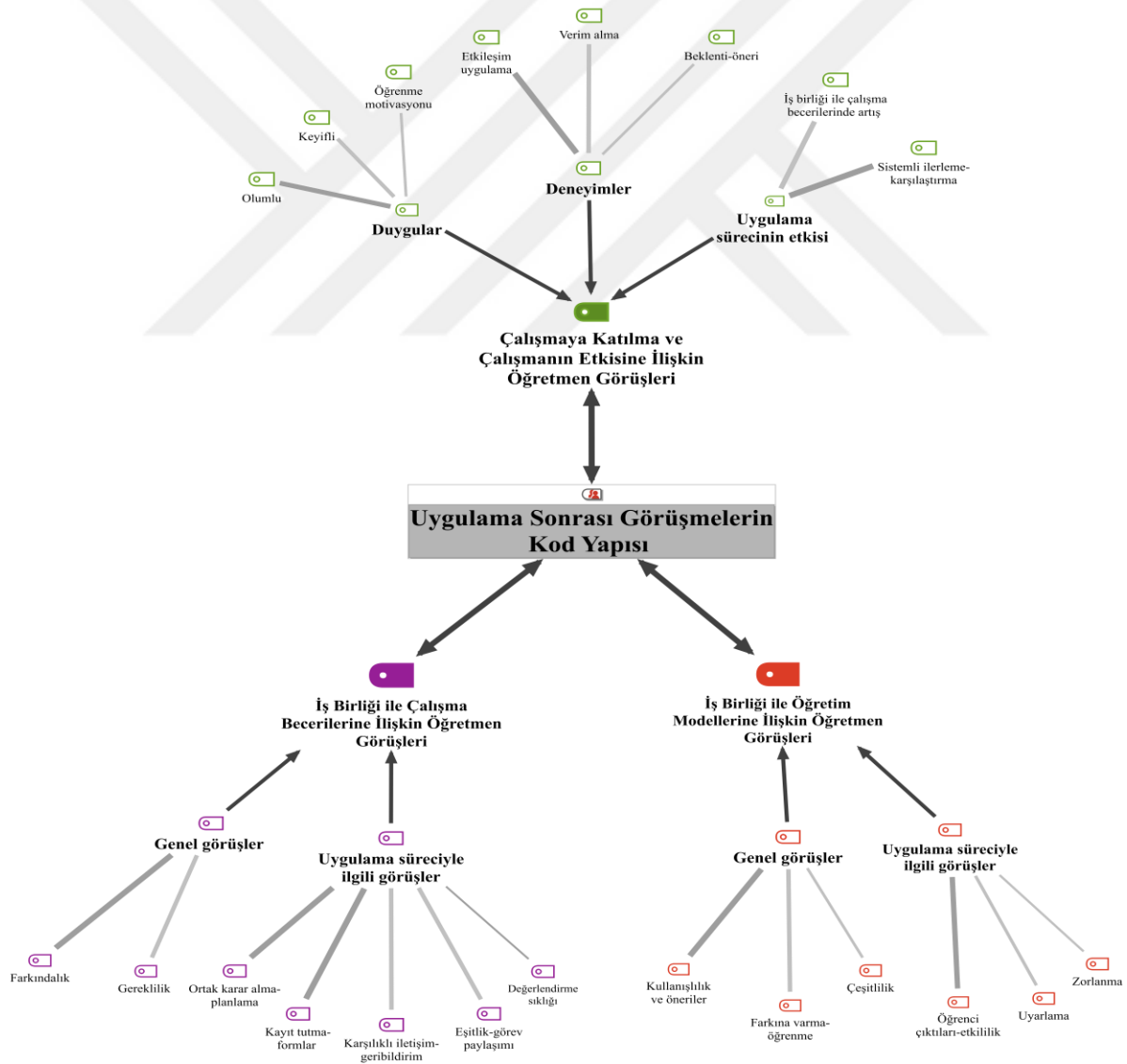
Son olarak, uygulama öncesi yapılan görüşmelerde uygulamaları değerlendirmede rol oynayan *diğer faktörler* katılımcı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. DPÖ 11 ve DPÖ 12 öğrencilerin performansına ve gelişim durumuna göre konuları şekillendirdiklerini belirtirken, DPÖ 5, DPÖ 6, DPÖ 15 ve DPÖ 16 ailevi etkenlerin rolünü vurgulamışlardır. Ailelerden çok az destek gördüklerini belirten öğretmenler, ailelerin ilgisizliğinin veya çocuğa okulda kazandırılan olumlu davranışların evde pekiştirilmemesinin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ket vurduğunu belirtmişlerdir. Ailelerle iş birliği yapmakta güçlük çektiklerini belirten öğretmenler, tuvalet eğitimi gibi bazı temel eğitimlerin evde kazandırılması söz konusu olabilecekken ileri sınıf düzeylerinde dahi bu ve benzeri temel davranışları kazandırmak zorunda olduklarını, dolayısıyla da öğrencilerin ilerlemesinin çok yavaş olduğunu ifade etmişlerdir. DPÖ 5 şöyle bu durumu açıklamıştır: “...*Fakat ailelerimizden çok az destek görüyoruz. Aileler ilgisiz ya da evde çocuğun olumsuz davranışını pekiştirebiliyor. Aile bakım evi olarak görüyor burayı. Bazı ailelerimizin evde imkanları çok kısıtlı. Birçok öğrencimize tuvalet eğitimi evde kazanabilecekken biz burada ileri sınıflarda kazandırmak zorunda kalıyoruz ve aileyle iş birliği yapmakta güçlük yaşıyoruz. Bu nedenle de öğrencilerimizin ilerlemesi oldukça yavaş oluyor.*”

Benzer şekilde DPÖ 16 görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “...*Bir de şimdi biz burada tek başımıza ilerliyoruz. Hani evde bir tekrar olmadığı için bu değerlendirme sürecine ulaşamıyoruz da zaten... mesela bir ödev verdiğimizde o ödev hep aynı şekilde geri geliyor yapılmadan dönüyor. Kısa dönemli hedefler ve erişmek çocuğun kazanması işte kalıcı bir şekilde de onun hayatında artık yer etmesi...çok uzun sürüyor. Bu da ister istemez aynı tekrar değerlendirmelere yol açacağından öğretmen gidişata göre karar veriyor.*”

Aile faktörünün yanı sıra *öğrenci devam-devamsızlığının* sınıf içi uygulamaları değerlendirmede etkili birer faktör olduğunu belirten öğretmenler, hafta başlarında ya da günlük olarak okula gelen çocuğa göre program yapmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Gerekli durumlarda öğrencileri kendi aralarında paylaşıp bireysel ilgilendiklerini belirten öğretmenler, gereksinim temelli yaklaşımla uygulamaların değerlendirilmesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

2.2.2. Uygulama Sonrası Görüşmelere İlişkin Bulgular

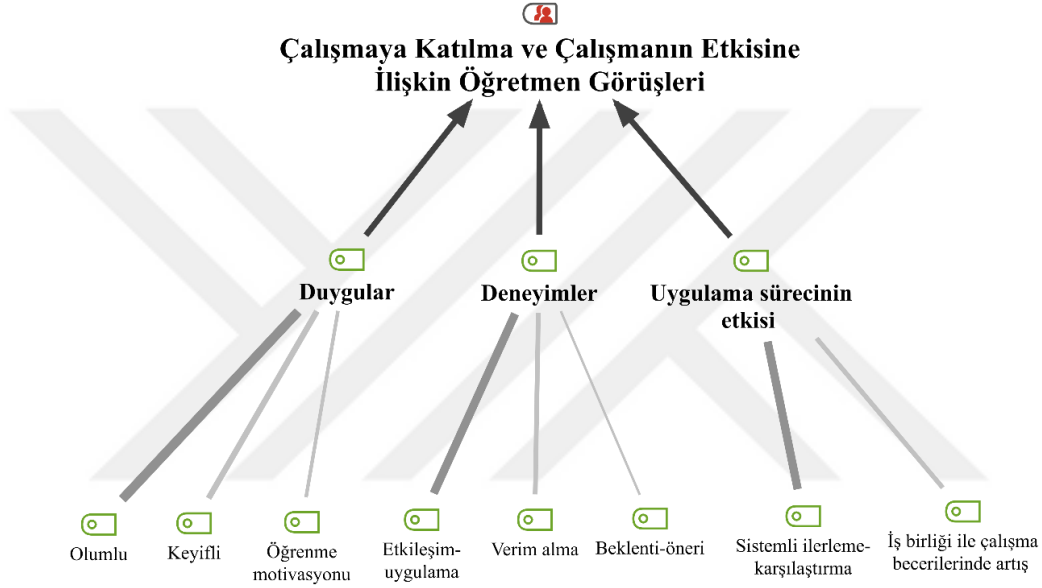
Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bu çalışmaya katılmakla ilgili düşünceleri ve çalışmanın iş birliği ile çalışma becerilerine katkısına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Uygulama sonrasında yapılan bireysel görüşmelerin analizi sonucunda ortaya çıkan 22 kod, yedi alt temada gruplanmış ve üç temaya ulaşılmıştır. Temalar; (a) çalışmaya katılmaya ilişkin öğretmen görüşleri, (b) iş birliği ile çalışma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ve (c) iş birliği ile öğretim modellerine ilişkin öğretmen görüşleridir. Uygulama sonrası görüşmelerin kod yapısı ve ulaşılan temalar *Şekil 25*'te sunulmuştur.



Şekil 25. Uygulama sonrası görüşmelere ilişkin kod yapısı

2.2.2.1. Çalışmaya Katılma ve Çalışmanın Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çalışmaya Katılma ve Çalışmanın Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri teması 12 kod çerçevesinde incelenmiş, bu kodlar üç alt temada gruplanmıştır. Çizgi kalınlıkları ile ilişki yoğunluğunu ifade eden kod yapısı Şekil 26’da sunulmuştur.



Şekil 26. Çalışmaya katılma ve çalışmanın etkisine ilişkin öğretmen görüşleri kod yapısı

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı bu araştırmaya katılmalarına ilişkin duygularını “olumlu” ve “keyifli” olarak tanımlamışlardır. Tüm öğretmenler bu araştırmaya katılma fırsatının kendilerine verilmesini çok kıymetli bulduklarını belirtmiş ve teşekkür etmişlerdir. Örneğin, DPÖ 8, “Benim için çok güzeldi her şey. Öğrencilik zamanlarımı özlemişim, slayt başında elimizde kitapla o zamanı özlediğimi anladım. Evet, iş birliğiyle çalışma metotları için de çok verimli. Hem bizim için hem öğrenciler için verimli olduğunu düşünüyorum.” demiştir. DPÖ 4, görüşlerini “...Bu süreç hani bizim için çok iyiydi. Oyunlarla başladık. Bu mesela eğlenceliydi...” şeklinde ifade etmiştir. Bu görüş tüm katılımcılar tarafından benzer şekilde ifade edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin 7’si, bu araştırmaya katılmanın meslekî gelişimleri ve kariyerleri için güzel bir katkı sağladığını, çalışmanın kendilerinde lisansüstü

eğitime başlama isteği uyandırdığını ve öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Örneğin, DPÖ 2 şöyle demiştir: “Öncelikle size teşekkür ederiz. Ben mesleğimin ilk yılındayım yeni olduğum için mesleki kariyerim, gelişimim için çok güzel bir çalışma oldu benim için. Yani açıkçası bundan sonraki süreçte yüksek lisans yapabilir miyim diye düşündüm. Mezuniyetim sonrası motivasyonumu arttırdı...”

Öğretmenlerin çalışmaya katılmaya yönelik “deneyimler” alt teması incelendiğinde “etkileşim-uygulama” ve “verim alma-bilgi güncelleme” kodları öğretmenlerin tamamında tekrar eden kodlar olarak karşımıza çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler görüşlerinde, uygulama süresince araştırmacı-katılımcı, katılımcı-katılımcı arası etkileşime dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte hem eğitim paketinin uygulamalı bir çalışma olmasının öneminden hem de yazılı kitapçıklar ve geri bildirimleri içeren sürecin etkisinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerden DPÖ 7, “...Tabii ilk tanışmamızdan itibaren iletişimimiz iyiydi. Mesela WhatsApp grup olması, sürekli iletişim içinde olmamız da iş birliğimizi arttırdı.” şeklinde görüş belirtirken, DPÖ 12, “... formlara yazma vb. birbirini yanlış anlama da olmadı. Hani örnek veriyorum, partnerim neye göre bunu yapıyor, söylüyor diyebilirdim. Ama bu çalışmada evet oturduk, çocuklarla Türkçe dersi yaptık mesela. Grup sırasında birbirimize geri dönüt verdik. Mesela o beni uyardı işte şu tarzda yani bu tarz yap diye ya da mesela müdahale ettiği yerler oldu, çok etkili oldu aramızda.” görüşünü açıklamış, DPÖ 11 ise “...Püf noktalar neler, iş birliği ile çalışınca nasıl davranacağımızı görmüş olduk.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Yukarıdaki görüşlere ek olarak öğretmenlerden DPÖ 2, “...Özellikle de geleneksel yöntemlerden çok uygulama olması, eğitim sürecinin içine serpiştirilmiş olması, eğitim paketindeki konular bu şekilde dağılım yapılması iyi düşünülmüştü.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Verim alma koduna ilişkin öğretmen görüşlerinin de benzer olduğu görülmüş, beklenti-öneri kodunda yedi öğretmenin ek görüş bildirdiği ortaya çıkmıştır. “Verim alma” kodunda görüşlerini açıklayan öğretmenlerden DPÖ 12 ve DPÖ 14 katılımcı öğretmenlerin söylemini temsil edecek biçimde görüş beyan etmişlerdir. DPÖ 12, “Bütün olarak aslında iş birliğiyle öğretim, iş birliği aşaması, yani modeli bile seçerken birlikte karar vermek, birlikte sonunda değerlendirmesini yapmak, uygulamadaki sorumluluklar, materyalleri hazırlamak.

Bu şekilde verimliydi, olumluydu.” DPÖ 14, “...Böyle daha bilinçli oldu. Biz verim aldık. Evet her zaman için keyifli de oldu yani, süreci yönlendirdik. Hem süreci yönettik, ondan sonra değerlendirmesini yaptık.” Şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Deneyimler alt temada yer alan “beklenti-öneri” kodunda ise 7 öğretmen görüş beyan etmiştir. Katıldıkları bu çalışmanın dışında da uygulamalı hizmet için eğitim çalışmalarıyla ilgili olarak önerilerini ve beklentilerini dile getirmişlerdir. Örneğin DPÖ 1, görüşlerini *“Bazı bilgiler aslında yani hep aday öğretmenlere stajyerlik döneminde veriliyor ya da bizim bildiklerimizde köreliyor kullanmadığımızda. Aslında öğretmenlere senede bir de olsa online değil de yüz yüze bir eğitim olabilir, yani hatırlatma olarak. Belki yeni bir model, yeni bir uygulama varsa yeni güzel bir çalışma varsa da. Mesela aynı alanda hizmet veren kişilerin de fikir paylaşımında olup hocalarla yaptığı bir yüz yüze toplantı. Uygulamaya dönük yeni uygulamalar şeklinde gerçekten çok mühim. Yani sizinle mesela bu uygulamanız da değerli.”* şeklinde açıklarken DPÖ 16 *“Güncellenmeye hocam ihtiyaç duyuyoruz ya da mesela yeni uygulamalardan haberdar olamıyoruz. Gerçekten motivasyonumuzu çok arttırıyor aslında hem sorumluluk duygusu. Ve ben bu konuyla ilgili biraz bakmıştım sizinle çalışmaya başlayınca yani belki yanlış yerlerde aradım bilmiyorum ama sanki bu konuda öğretmen iş birliği araştırma olarak da bulamadım.”* demiştir.

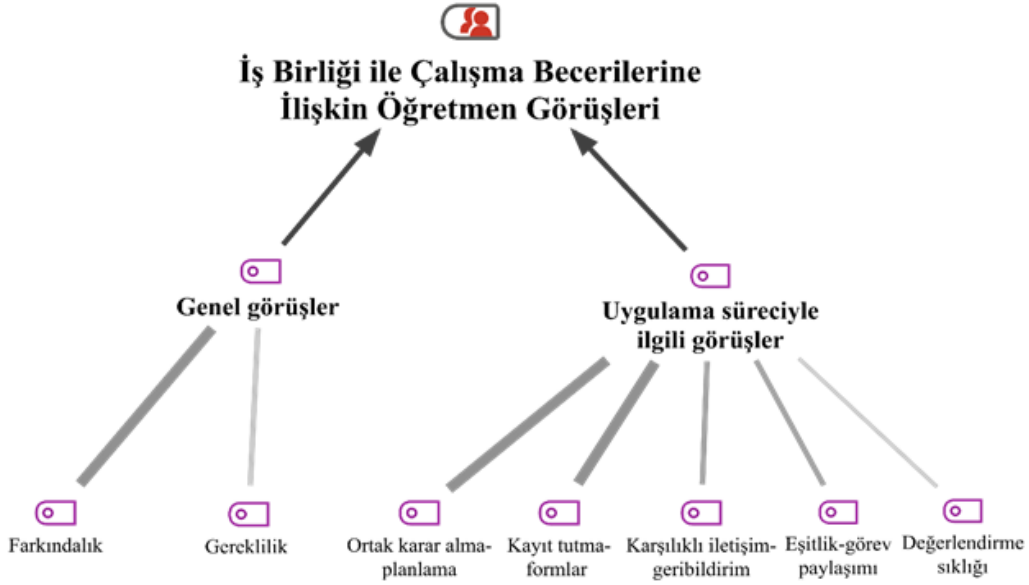
Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim paketi ve uygulama sürecinin etkilerine yönelik görüşleri “uygulama sürecinin etkisi” alt temasında incelenmiştir. Farklı deneyimler aktaran öğretmenlerin görüşleri incelenirken “sistemli ilerleme-karşılaştırma”, “iş birliği ile çalışma becerilerinde artış” ve “hazır bulunuşluk kontrol listesi” kodları karşımıza çıkmıştır. Sistemli ilerleme-karşılaştırma kodu ile ilgili olarak DPÖ 11, *“Önceden hani nasıl diyeyim, bizim aramızda bir uyum vardı bu süreçten sonrası daha çok öğrenciye yönelikti. Önceden şöyle oluyordu öğrencinin düzeyi biraz daha iyi ben onu daha yakından tanıyorum, şu tarz devam et diyebiliyordu iyi niyetli de olsa. Ama şimdi örnek veriyorum şu iki öğrencinin düzeyi daha yakın ben bu tarz anlatayım gibi hep birlikte kararlar aldık. Böyle olunca formlara yazma vb. birbirini yanlış anlama da olmadı. Hani örnek veriyorum, partnerim neye göre bunu yapıyor, söylüyor diyebilirdim. Ama bu çalışmada evet oturduk, çocuklarla Türkçe dersi yaptık mesela. Grupça grup sırasında birbirimize geri dönüt verdik. Mesela o beni uyardı işte şu tarzda yani*

bu tarz yap diye ya da mesela müdahale ettiği yerler oldu, çok etkili oldu aramızda demiştir. Sistemli çalışma ve önceki uygulamaları ile ilgili karşılaştırma yapan tüm öğretmenler benzer şekilde görüş bildirmişlerdir.

Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı iş birliği ile çalışma becerilerinin artışına ilişkin bu araştırmanın kendilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Örneğin, DPÖ 14 şöyle demiştir: Eskiden mesela şey diye düşünüyordum. Ben partnerle çalışınca iki ayrı dünyasın ama içine girince öyle olmadığını gördüm. İş birliği süreci diyoruz ya hani başlarken? Bir planımızı yapıyoruz, neler yapabiliriz malzeme? O mesela partnerim malzemeleri sayıyor. Ben çıkarmaya çalışıyorum. Öğrencilere neler yaptırıyor öğrenciler arasında. İş birliğini uyguluyoruz gibi aslında. Yani böyle daha da verim aldığımızı fark ettik. Aynı sınıfta iki ayrı dünya, süreci yönetmek de çok zor olur. Hem biz iş birliği içinde çalıştığımız için öğrenci de memnun kafaları karışmıyor. Katılımcı DPÖ 5 ise bu durumu açıklarken; “...attırdı diyebiliriz elbette, yani kendim için diyebilirim. Eksiklerimin farkına vardım. İlk seminerimizde konuşmuştuk, iş birliğinin iyi geçinmekten daha öte olduğunu uygulamalı olarak görmüş oldum.” ifadelerine yer vermiştir.

2.2.2.2. İş Birliği ile Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çalışma katılan öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerileri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Görüşme verilerinin analizinde “genel görüşler” ve “uygulamaya ilişkin görüşler” alt temaları altında gruplanan toplam sekiz kod ortaya çıkmıştır. Kod yapısı Şekil 27’de paylaşılmıştır.



Şekil 27. İş birliği ile çalışma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri kod yapısı

Öğretmenler genel görüşlerinde “farkındalık” kazanmanın yanı sıra iş birliği ile çalışmanın bilhassa özel eğitimde “gerekli” olduğunu ve iş birliği döngüsünde çalışmanın önemini vurgulamıştır. Örneğin DPÖ 4 şöyle demiştir “Yani uygulamada bir döngüde hareket etmiş olduk, bu döngünün farkına varmış olduk. Hani bir iş birliği halindeyiz. Evet, okul olsun, sınıf olsun ama...eksiklikleri fark ettik. BEP hazırlarken mesela, ben okulun eski öğretmeniyim partnerim bu yıl geldi ve BEP hazırlarken benim görüşlerim biraz daha öndeydi. Ama çalışmada hazırlıkları yaparken ortak hareket ettik. Ortak süre içinde çalışma, ortak karar verme gibi. Bunların bir kazanım olduğunu düşünüyorum. Partnerim için de öyle diye düşünüyorum.”

İş birliği döngüsünde çalışmanın gereklilik koduna ilişkin öğretmen DPÖ 1, “Bu döngünün özel eğitim alanında gerekli olduğunu düşünüyorum. Bizim bu konuda zaten zorunlu bir akışımız oluyor aslında aynı sınıfta çalıştığımız için. Ama çocuklar hakkında düzenli kararlar almak gerekiyor. Yeni fikirlerin, düzenlemelerin ortaya çıkması da önemli.” ifadelerine yer vermiştir.

Öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerine ilişkin “uygulama süreciyle ilgili görüşler” alt temasında “ortak karar alma-planlama”, “kayıt tutma-formlar”, “eşitlik-görev paylaşımı”, “karşılıklı iletişim-geribildirim” ve “değerlendirme sıklığı” kodları yer almıştır. Katılımcı öğretmenlerden DPÖ 10, ortak karar alma-planlama koduna ilişkin görüşlerini ifade ederken *“Bu şekilde iş birliği aşamaları bizim için büyük bir avantaj. En başta partnerim ilk geldiğinde de aslında buna benzer konuşmuştuk, ikimizde öğrencilerin her şeyinden sorumluyuz. Başta partnerim yeni olduğu için gözlemci, sınıfı tanıma rolündeydi sonra o da daha çok tanıdı öğrencileri. Öğrencileri o senin bu benim ayırmayı yanlış buluyorum. Birimiz olmadığında o çocuk boşa mı kalacak. Branş derslerinde de mesela branş öğretmenine yardımcı olmamız. Bazı çocuklar branş öğretmenlerini dinlemiyor ama ben ya da partnerim fark etmeden o derslerde etkiliyiz çocuklar üzerinde. Yani benim görüşüm iş birliği ile çalışmak biz de çok önemli sınıfta birbirimize motive etmek mesela.”* demiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı eğitim paketinin uygulama sürecinde her bir aşamanın kayıt altına alındığını, toplantılar dışında da eğitim kitapçıklarını ve yazılı kayıtları incelediklerini belirtmişlerdir. Uygulama öncesinde bu sürecin sözlü-spontane yürütüldüğünü belirten öğretmenler *kayıt tutma-formlar* koduna yönelik benzer ifadeler kullanmışlardır. Örneğin DPÖ 6, bu konudaki görüşünü belirtirken *“...uygulama ve bizim için orada kayıt tutma... mesela özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde bu süreç zorlasa da yani her bir öğrenciye kayıt tutmak zorlasa da önemli oluyor. Yani tutanaklar olması, formlar olması, tabii biz şimdi bu çalışmada yazılı formlar kullandık, toplantılar yaptık, modeller değerlendirme, hatta birbirimizi kontrol listesi dahi tik atma şeklinde form vardı. Kullanışlıydı, amaca hizmet eden formlardı yani.”* ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenlerden DPÖ 10 ise görüşlerini *“...ama açıkçası bir kayıt formu ya da plan kağıtları kullanmıyorduk. Gün başlangıçlarında sözlü bir şekilde gerçekleşiyordu uygulamalarımız. Burada birlikte formları kullandık, toplantıları birlikte yaptık.”* şeklinde açıklamıştır. Kayıt tutma-formlar kodunda öğretmenlerden 6’sı ayrıca eğitim paketinin dördüncü ve beşinci modülünde yer alan Hazırbulunuşluk Kontrol Listesini oluşturan maddelerin yol gösterici olduğunu ve partnerlerin bu formu birlikte doldurarak öz değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüşlerini belirten DPÖ 1, iş birliği ile çalışmada eğitim setindeki kitaplardan, öğretmenlerin

gürültüye karşı tolerans farkı vb. durumların karşılıklı tartışılarak çözülmesinin maddelerde bulunmasının öneminden bahsetmiştir. Sınıf içindeki kurallarda fikir ayrılıklarının anlaşarak ortaya konmasını ama anlaşmadan kastın sadece uyum olmadığını, bu konunun çok önemli bir yönü olduğunu vurgulamıştır.

Uygulama süreciyle ilgili görüşler alt temasında karışımıza çıkan “eşitlik-görev paylaşımı”, kodunda da katılımcı öğretmenlerden 14’ü benzer biçimde görüş bildirmiş, uygulama süresince iş birliği ile çalışmanın partnerler arasında eşitliği sağladığını ve görev paylaşımı konusunda olası problemlere çözüm getirecek bir model olduğunu açıklamışlardır. Katılımcı öğretmenlerden DPÖ 8, görüşlerini ifade ederken önemli bir ayrıntıya da dikkat çekmiş ve şu açıklamalarda bulunmuştur: “...Bir de bir faydası daha olduğunu düşünüyorum. Bazen sayı olarak yetersiz olduğumuzda ücretli öğretmenler de çalışıyor ve biz kendimiz de bunu fark ediyoruz... mesela bazen ücretli öğretmenlere daha fazla iş yüklendiğini anlıyoruz. Yani bakıyorum mesela çocuklar yemeğe gidecek kadrolu öğretmen inmiyor, birisi tuvalete gönderilecek, bir iş yapılacak...ona komut veriliyor. Aslında bizim buna hakkımız yok yani normalde eşit sadece o iş prosedürü. İş birliği ile çalışmalarla bu tarz durumların da önüne geçileceğini düşünüyorum bu çok önemli bir şey. Ve bunu çocuklar da fark ediyor.”

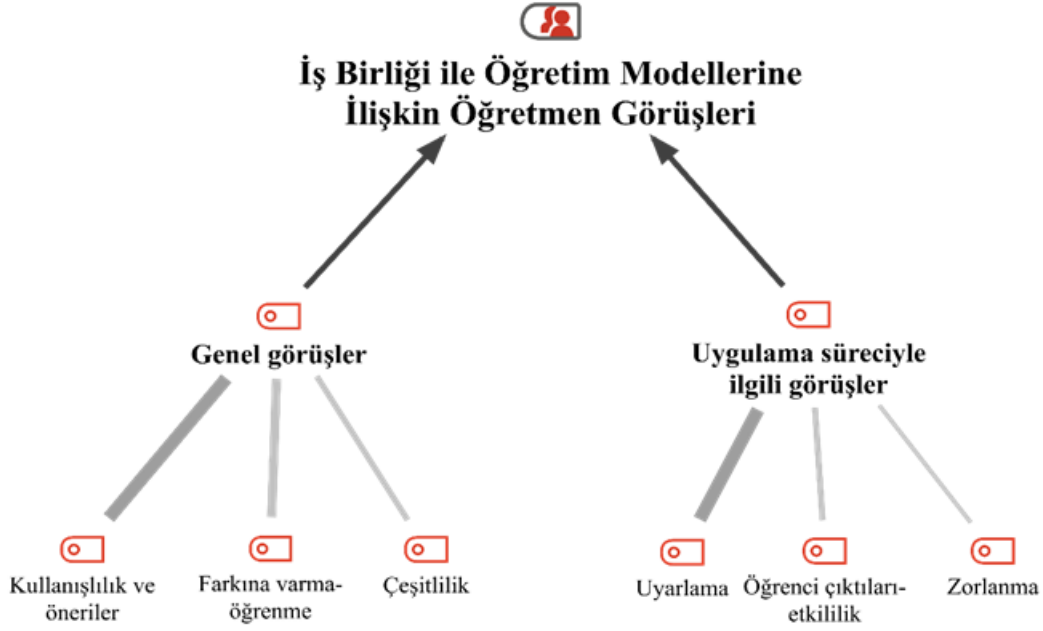
Analizler sırasında ortaya çıkan bir diğer önemli kod karşılıklı iletişim-geri bildirimdir. Katılımcı öğretmenlerden DPÖ 3 düşüncelerini “...Yani şöyle bir şey söyleyeyim, zaten burada iki partner olarak çalışıyorsun ki çoğu sınıfta öyle. Partnerimle daha önce sürekli böyle bir şeylere karar verirken onun daha baskın olduğunu ya da ne bileyim baskın demesek de daha deneyimli olduğu için ben tamam diyordum kararlara. Bunun üzerine bu uygulamanın gelmesi bu işleyiş süreci bizim için her ikimizin de fikirlerini ortaya koyması oldu. Bazı aşamalarda bak bunları yapıyorduk dedik. Evet bu olursa daha iyi olur aslında bak seminerde söylenen bu şey vardı ya da şu fikri denersek daha iyi olur şeklinde kararlar verebiliyorduk... Şunu da söyleyeyim formları doldururken bile...mesela toplantıyı sizinle yapmamız. Ben bir şey söylüyorum, o bir şeyler ekliyordu...herkes fikirlerini ortaya konuşabilmiş oldu.” şeklinde ifade ederken diğer bir öğretmen DPÖ 15 ise “...iş birliğinde önemli olan tabii ki hani partnerle olan uyum değil bunu konuşmuştuk. Bizim kendi aramızda uyumumuz vardı ama bu sefer genellikle şöyle oluyordu; partnerim diyor ki şunu yapalım.

Tamam yapalım. Ben şunu yapayım, tamam yapalım diyorduk. Gerçek bir şekilde iş birliği süreci bu sefer tartışma ortamı oldu karşılıklı iletişim oldu yani kararlar aldık. Daha iyi bir iletişimimiz oldu çocuk odaklı oldu.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

İş birliği ile çalışma becerilerine ilişkin uygulama sürecinde ortaya çıkan son kod ise “değerlendirme sıklığıdır.” Çalışmaya katılan 16 öğretmenden 6’sı diğer görüşlerine ek olarak öğrencileri ve uygulamaları daha sık değerlendirmeye başladıklarını vurgulamıştır. Katılımcı öğretmenlerden DPÖ 7 görüşmeler sırasında bu durumu ifade ederken; “...Ayrıca öğrencilere eskiden ayda bir değerlendirme yapıyorduk, bu çalışmadan sonra iki haftada bir yapmaya başladık. Yani kısa süre içerisinde iş birliği ile çalışmamızın öğrencideki etkisini fark ettik. Tabii biliyorsunuz öğretim yaptıktan hemen sonra öğrencilerden dönüt, değerlendirme, yani bu çalışmadaki formlardan sonra daha sıklıkla yapmaya başladık diye düşünüyorum...” demiştir. DPÖ 9 ise bu durumu “...nasıl diyeyim bir konuyu değerlendirme genelde ayda bir yapıyoruz ama bu sürede haftalık yapmaya çalıştık. Bundan sonra da haftalık yapmamız daha iyi olacak, çünkü genelde bir ay çocuk öğrenmezse başka bir yöntem denemesi zaman alıyor. Hatalı olduğumuz zaman, ikinci hafta olmadı yöntem değiştiriyorduk. O yüzden değerlendirme için de iyi oldu ve sayılarımızı artırdık.” cümleleri ile açıklamıştır. Değerlendirme sıklığı kodunda görüşlerini ifade ederken iş birliği döngüsünün yeniden başladığına vurgu yapan öğretmenlerden DPÖ 15, “...Aslında modeli hem de sonuçlarını kendimiz de görmüş olduk. Ve bu süreçte de hani doldururken de aslında bir tartışma ya da bir konuşmaya gittik partnerimle nasıl oldu, uygun mu sence? Sonuç nasıl oldu işte bu şekilde yine bir iş birliğine döndü süreç.” şeklinde önemli bir konuda açıklama yapmıştır.

2.2.2.3. İş Birliği ile Öğretim Modellerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Uygulama sonrasında öğretmenlere iş birliği ile öğretim modellerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler genel olarak görüşlerini ifade etmenin yanı sıra uygulamadaki görüşlerini paylaşmışlardır. Bu görüşler “genel görüşler” ve “uygulamaya ilişkin görüşler” alt temalarında gruplanan 6 koda ulaşılmıştır. Kod yapısı Şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 28. İş birliği ile öğretim modellerine ilişkin öğretmen görüşleri kod yapısı

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı genel görüş olarak modellerin hepsini beğendiğini söylemiş, “kullanışlılık ve öneriler” kodunu farklı görüşlerle açıklamışlardır. DPÖ 4 görüşlerini “...Aslında bu modellerin çok güzel olduğunu düşünüyorum partnerlere de çocuklara da katkısı büyük...” cümleleri ile açıklarken DPÖ 6, modelleri kullanışlı bulmanın yanı sıra genel eğitim okullarında kullanmanın daha etkili olacağını da ifade etmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan 16 öğretmenden 7’si modellerin kullanışlılığıyla ilgili önerilerde bulunmuştur. DPÖ 2, “...Aslında bu çalışmalarda biz hem öğrencilerimizi hem de kendimizi daha yakından görmüş oluyoruz. Belki sınıflarımızın fiziksel yapısı, belki hani üçüncü bir destek eğitimci ağır çocukların olduğu sınıflarda daha da etkili uygulanabilir.” cümleleri ile önerilerini ifade ederken DPÖ 5, “...Mesela problem davranışı çok fazla olan çocukların sınıfında eğer bir iş birliğiyle hareket edecek bir öğretim modeli uygulanacaksa üçüncü bir uzmanın belki varlığı. Tabii bu uzmanla da iş birliği yapmak.” cümleleri ile açıklamış, DPÖ 7 görüşlerini “...Modellerin, özellikle de bir partner öğretim yaparken diğerinin gözlemci olması gibi davranış değiştirme çalışılan çocuklarda çok

etkili olabileceğini düşünüyorum. Yine mesela bizim branş derslerimiz var. Öğrencilerimizin bu derslerde problem davranışları artabiliyor, branş öğretmenleri ile yine bir öğretim yapan bir yardımcı modelini kullanmak etkiliydi.” önerisinde bulunmuştur.

Veri analiz sürecinde ortaya çıkan bir diğer kod “farkına varma-öğrenmedir.” Bu koda ilişkin öğretmenlerin 12’si süreç boyunca kendi rollerini gözden geçirdiklerini ve modellerin kendi sınıf ortamlarında nasıl uygulanabileceğine kafa yorduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca uygulamalar sırasında öğretim modellerinin adlarını ve nüanslarını öğrendiğini belirten öğretmenler, sistemli ilerlemenin katkısını ifade etmişlerdir. Örneğin, DPÖ 12 şöyle demiştir: *“Bazıları farkında olmadan kullandığımız modellerdi ama hani bir formumuz da yoktu. Kayıt tutulmadı. Mesela iki öğrenciyi partnerim, iki öğrenciyi ben alıyorum. Ama biz bunun adının paralel öğretim olduğunu bilmiyorduk. Hani farkında olmadan uyguluyoruz modelleri daha bilinçli bir şekilde yapmaya başladık. Tabii ayrıca planlı bir şekilde gitmiyorduk. Bu sistem iyi oldu, yani bizim açımızdan.”*

Son olarak, öğretmenlerin iş birliği ile öğretim modellerine ilişkin genel görüşlerinde ortaya çıkan bir diğer kod “çeşitlilik”dir. Katılımcı öğretmenlerin 10’u bireysel görüşmeler sırasında modellerin çeşitliliğine dikkat çekmiştir. Daha açık bir ifadeyle sınıflarına uygun iş birliği ile öğretim modelini belirleme seçeneklerinin olmasını yararlı bulmuşlardır. DPÖ 8 görüşlerini ifade ederken *“Hani birden fazla olması çok iyi. Birden çok seçenekle en iyiyi bulma seçeneğimiz var sınıfımız için. Bunu konuştuğumuz öğrenci sayısına göre sınıftaki öğrencilerle neler işlenebiliyor ya da işte sınıfların düzenine göre seçim yapma şansı varsa aynı sınıf için ders değişiyor konu değişiyor. Modeli de değiştirmiş olabiliyorsunuz. Bu konu da çok avantajlı...”* cümlelerini kullanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin iş birliği ile öğretim modellerine ilişkin “uygulama süreciyle ilgili görüşleri” alt teması “öğrenci çıktıları-etkililik”, “uyarlama” ve “zorlanma” kodlarını içermiştir. Öğretim modellerinin uygulanması sürecinde sınıf atmosferinin değiştiğini belirten 10 öğretmen modellerin öğrenciler üzerindeki etkisine de vurgu yapmıştır. Katılımcılardan DPÖ 7 düşüncelerini *“...Hem bizim için hem öğrenciler için verimli olduğunu düşünüyorum. Çünkü süre kısıtlı...bir öğretmen tek başına bir dersin*

üstlendiğinde çocuklara o kısıtlı süreyi paylaştırmaya çalışıyor ve ben bu sıkıntıyı en çok geçen yıl yaşadım, tek öğretmendim diğer okulda. Ben burada bir çocukla ilgilenirken diğeri gözüne kalem sokuyor. Diğeri yanlış devam ediyor çalışmaya ve yanlış öğrenmeye yol açıyor. Aslında iş birliğiyle çalışmanın bizden çok öğrenciler için daha faydalı olduğunu da düşünüyorum. Onların derslerden aldığı verimi arttırıyor. Bence bu çok önemli.” şeklinde ifade etmiştir.

Sınıflardaki fiziksel koşulların uygulamaların etkililiği üzerindeki rolüne vurgu yapan öğretmenler, ileri derecede desteğe gereksinim duyan öğrencilerin olduğu sınıflarda “üçüncü bir destek eğitmeni” olması halinde bu uygulamaların sınıflarda daha etkin uygulanabileceğine değinmişlerdir. Ayrıca kullanılan modellerden hangilerinin hangi derslerde etkili olduğunu gözlemlediklerini belirten öğretmenler, gerektiğinde dersleri özelinde “uyarlama” yaptıklarını ve çalışma tamamlandıktan sonra da uyarlamalar yaparak tüm modellerin sınıflarda kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. DPÖ 9, benzer görüş bildiren öğretmenlerin söylemlerini temsil edecek bir şekilde şunları söylemiştir: DPÖ 9, *“Sınıfta kullanışlı olan, paralel öğretim, alternatif model ve bir gözlemci oldu. İstasyonu da düşündük hani bizim için uygun olmadı, burada yani üçüncü bir uzman varsa veya yardımcı o olsa ya da bazen çocuk sayıları tutmuyor ama güzel bir model bana göre. İstasyon tekniğinde hani minimum bana göre 6 öğrenci olması lazım bizim sınıflarda. Şöyle bir şeyde mesela bazen bir öğrenci matematik kavramında diğeri büyük sayıya geçmiştir, bireysel farklar da etkiliyor. Yoksa tüm modellerde kullanılabilir. Biz farklı seviyelerde çocukları paralelle denedik yine. İllaki bazı uyarlama gibi düzenleme yaparak kullanılır hepsi belki de. Ben modelleri yeni bir deneme uygulaması gibi sevdim, daha iyi uygulanabilir bizim sınıflarda da.”*

Olumlu görüşlerin yanı sıra bazı öğretmenler, modelleri uygulama sürecinde öğrencilerin durumları nedeniyle “zorlanma” yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle derslere ve öğrencilerin durumuna göre alternatif stratejileri kullanmış olan öğretmenler bu konuda görüş belirtmişlerdir. Örneğin, DPÖ 15 düşüncelerini *“Modellerin, özellikle altısının da özel eğitimde kullanılmasının zor olduğunu düşündüm bu süreçte. Ağırlıklı olarak alternatif, paralel öğretim ya da ekip olmayı kullandık derslere göre belirleyerek. Birden fazla seçeneğin olması güzel elbette...”* şeklinde ifade ederken DPÖ 2 *“Öğrencileri hani çoğu zaman işte tuvalete götürüp getirmek, bunlarla meşgul olmak, öz bakımları işte diğer*

mesela sınıf yönetimini sağlayamıyor olmak. Hani çok problem davranış var diye ortamda o da modellerin uygulanmasını etkiliyor.” cümleleri ile ifade etmiştir.

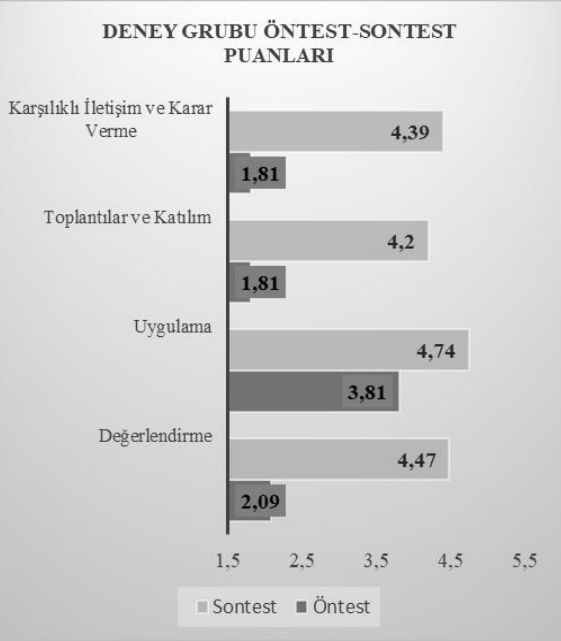
DPÖ 16 iş birliği ile öğretim modelleri ve bununla ilişkili olan önemli bir durum hakkında görüş bildirmiştir. Görüşlerini, “...evet hocayla tartışıp hangi derse hangi modeli uygulayabilirsin? Hangi derste daha verimli olur diye konuştuğumuzda genelde el beceri, görsel etkinliklerimiz, sosyal beceriler var. Ben daha çok akademik değil de diğer derslerde düşündüm ama biz sınıfımızda akademik becerilerde de kullandık. Şöyle tabii öğrencilerin akademik becerilerde seviyeleri birbirinden çok farklı, ikinci kademede şu da yapılıyor. Öğrencinin yaş grubu da öncelikli olup birinci kademeye gitmesi gereken bir öğrenci doğrudan ikinci kademedan devam edebiliyor. Ya da sınıflara dağıtılmadan önce öğrenciler ayrıntılı değerlendirilip öyle verilse birbirine yakın seviyedeki çocuklar bir sınıfta olabilir. Öğrencilerin BEP’leri ile devam ettiğimizde modelleri uygulamak daha zorlayıcı. Ama her biri faydalı modeller diye düşünüyorum. Biz üç modeli uyarlamalar yaparak kullandık.” cümleleri ile dile getirmiştir.

2.3. Karma Bulgular

Araştırmanın karma sorusunu yanıtlamak için, İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi’nin etkisini anlamak için deneysel müdahale sürecine katılan öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerinin gelişimi ve öğretmenlerin görüşleri arasındaki bağlantı/ilişki özetlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin iş birliği ölçeğinden aldığı öntest-sontest puan farkları ile uygulama öncesi ve sonrasında yapılan görüşmelere ilişkin nicel ve nitel bulguların birbirini ne şekilde onayladığı görselleştirilerek Şekil 29’da sunulmuştur.

Müdahale öncesinde, “Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği’nden” elde edilen nicel veriler ile eş zamanlı olarak öğretmen görüşlerine de başvurulmuştur. Nicel verileri derinleştirmek ve partner öğretmenlerin sınıflarındaki mevcut öğretim uygulamalarını ne şekilde gerçekleştirdiklerini anlamak için bireysel görüşmeler ile nitel veri elde edilmiştir. Müdahale öncesindeki duruma ilişkin nicel veriler yani öğretmenlerin öntest puanları ile mevcut uygulama süreçlerine ilişkin görüşleri örtüşmektedir.

Müdahale sonrasında, nicel veri toplama aracıyla partner öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerindeki artış belirlenmiş, bununla birlikte deneysel süreçte uygulanan eğitim paketine ilişkin öğretmen görüşleri ile veri çeşitliliği sağlanmıştır. Eğitim paketinin etkisine ilişkin nicel veriler nitel verilerle derinleştirilmiş, müdahale öncesi ve sonrası fark ortaya konmuştur. Müdahale sonrasında ölçeğin tüm alt boyutlarından alınan puanlar müdahale öncesi puanlara göre artış göstermiştir. Etki düzeyine bakıldığında ise tüm boyutlarda orta ve yüksek düzeyde etki meydana gelmiştir. Bu sonuçlar partner öğretmenlerin müdahale sonrası yapılan görüşmelerdeki düşünceleriyle paralellik göstermiştir. Müdahale sonrasında sönest puanlarından elde edilen nicel bulgular eğitim paketinin etkisine yönelik öğretmen görüşleriyle örtüşmektedir. Katılımcı öğretmen görüşleri eğitim paketinin etkisini onaylamaktadır.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Nicel Bulgu		Uygulama Öncesi ve Sonrası Nitel Bulgular		Verilerin Entegrasyonu
Öntest	Sontest	Ön Görüşmeler	Son Görüşmeler	Karma Çıkarımlar
		Karşılıklı iletişim, karar verme ve ortak planlama zamanında sistemli bir ilerleyişten çok sözlü-spontane bir süreç olduğu, uygulama ve değerlendirmelerin de bu doğrultudan ilerlediği katılımcı öğretmenlerin ortak görüşüydü. Öğrenci ihtiyaçlarının farklılaşması ve öğrencilerin orta/ağır derecede yetersizlikleri nedeniyle sınıf içerisinde BEP üzerinden bireysel ders işleme olduğu da ortak görüştür. ...BEP ve BÖP bizim için öncelikli ama yazılı bir BÖP hazırlığı yapamıyoruz. Öğrencilerle tek tek ilgileniyoruz. Ders dışında düzenli toplantı zamanlarımız yok. Kısa aralarımız var ve öğrenciler sürekli bizimle olmak zorunda. Sözlü ve günlük kararlar alıp uyguluyoruz	İş birliği ile çalışma döngüsünde sistem bir ilerleme ve döngünün her bir aşamasında bulunmanın verimli oluşu, karşılıklı iletişim-geribildirim, ortak karar alma, kayıt tutma-formları kullanma, uygulama sürecine hazırlık, eşit görev paylaşımı, değerlendirme sıklığındaki artış tüm öğretmenlerin ortak görüşüydü. Eğitim paketinin uygulama sürecinin partner öğretmenlerin iş birliği becerilerini arttırdığı tüm öğretmenler tarafından onaylandı. ...Önceden hani nasıl diyeyim, bizim aramızda bir uyum vardı bu süreçten sonrası daha çok öğrenciye yönelikti. Önceden şöyle oluyordu öğrencinin düzeyi biraz daha iyi ben onu daha yakından tanıyorum, şu tarz devam et diyebiliyordum iyi niyetli de olsa. Ama şimdi örnek veriyorum şu iki öğrencinin düzeyi daha yakın ben bu tarz anlatayım gibi hep birlikte kararlar aldık...bu çalışmada evet oturduk, çocuklarla Türkçe dersi yaptık mesela. Grupça grup sırasında birbirimize geri dönüt verdik. Mesela o beni uyardı işte şu tarzda yani bu tarz yap diye ya da mesela müdahale ettiği yerler oldu, çok etkili oldu aramızda.	Uygulama öncesi toplanan nicel ve nitel verilerin aralarında bağlantı olduğu ve sonuçların birbirini onayladığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ön test ölçek puanları ile ölçek maddeleriyle ilişkili mevcut durumu anlamaya yönelik sorulara verilen yanıtlar diğer bir deyişle nitel bulgular benzerlik göstermektedir. Uygulama sonrası etki incelendiğinde ise ölçek son test puanları ile uygulama sürecindeki öğretmen katılımları, kayıt formlarının kullanımı ve eğitim paketinin etkisine yönelik öğretmen görüşleri de birbirleriyle örtüşmektedir. İş birliği ile çalışma döngüsünün alt boyutlarında öğretmenlerin nicel puanlarında arttığı görülmekte, öğretmenlerin bireysel görüşme bulgularında da bu artış onaylanmaktadır.

Şekil 29. Uygulama öncesi ve sonrası elde edilen nicel-nitel verilere ilişkin birleştirilmiş görsel (joint display)

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma özel eğitim okullarında görev yapan ve aynı sınıfın sorumluluğunu paylaşan partner öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerinin gelişiminde İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin alan yazında belirtilen gereksinimleri ve mesleki yeterlilikleri temelinde öğretmen eğitim paketi geliştirilmiştir. Öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerinin gelişimini desteklemenin yanında gerçek sınıf deneyimleri ve aktif katılımcı rolünde olmalarını sağlayan eğitim paketinin içeriği modüler yapıda biçimlenmiş grafik tasarımı çalışmaları ile eğitim setine dönüştürülmüştür. Öğretmenlerin, araştırma süreci tamamlandıktan sonra da iş birliğine ilişkin kaynak olarak kullanabilecekleri bu setin modüler yapısı ve uygulama şekli pilot uygulamayla test edilmiştir. Daha sonra deneysel uygulama sürecine geçilmiştir. Deneysel süreçte öğretmenler iş birliği ile çalışma döngüsündeki karşılıklı iletişim, karar verme, uygulama ve değerlendirme boyutlarını içeren bir döngüyü tamamlamışlardır. Deney grubunda bulunan 16 öğretmenle ilk üç oturumda bilgi paylaşımı ile seminerler ve dört oturum yüz yüze iş birliği döngüsünde çalışma uygulamaları tamamlanmıştır. Uygulamalar sırasında öğretmenlerin partneri ile iş birliği ile çalışma davranışlarına yönelik sözlü geri bildirim verilmiştir.

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerindeki artış bu araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği ile incelenmiş, eş zamanlı olarak uygulama öncesi ve sonrası bireysel görüşmelere de yer verilmiştir. Bulgular araştırma soruları kapsamında tartışılmıştır.

Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerine ilişkin, karşılıklı iletişim ve karar verme, toplantılar ve katılım, uygulama ve

değerlendirme alt boyut puanlarının öntest ve sontest puanlarına bağlı olarak deney ve kontrol grubu arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamını belirlemek için Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği geliştirilmiştir. Ulusal alan yazında aynı boyutları ölçen bir araca rastlanmadığından bu yol izlenmiştir. Ölçek geliştirme aşamaları tamamlanan ölçeğin yapı geçerliliği test edilmiştir. Geçerlik güvenirlik aşaması tamamlanan ölçek alan yazına kazandırılmıştır. Doğru örneklem seçiminde öğretmen iş birliği becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir yapı oluşmuş, dört boyutlu 22 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği ile çalışma becerilerinin gelişimine etkisi incelendiğinde; araştırmaya katılan deney grubu öğretmenlerinin tamamında iş birliği döngüsünde yer alan becerilerin (karşılıklı iletişim, karar verme, uygulama, değerlendirme) dört boyutunda da uygulama sonucunda artış görülmüştür. İstatistiksel olarak orta, yüksek ve çok yüksek düzey etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşme bulgularında da benzer durum ortaya çıkmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda geliştirilen mesleki gelişimi destekleyen programların öğretmen yeterliliklerini olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkaran diğer araştırmalarla örtüşmektedir (Altun, 2022; Arco, 2008; Drandic & Paic, 2020; Kayhan, 2016; Uysal, 2021; Yılmaz, 2020).

Uygulama öncesindeki öntest ve ön görüşme bulgularında partner öğretmenlerin mevcut iş akışlarında iş birliği ile çalışma döngüsüne ilişkin herhangi bir bulguya rastlanamazken uygulama sonrası puanlardaki genel artış dikkat çekmektedir. Bunun nedenleri arasında öğretmenlerin uygulama süresince aktif rol almaları ve partneri ile kendi sınıfları hakkında karar vermelerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin ders saati dışında gerçekleştirilen tüm toplantılarda belirledikleri modeller doğrultusunda ve iş birliği döngüsünde ilerledikleri gözlemlenmiş, aldıkları sontest puanları ile uyumlu bir artış görülmüştür. Veri toplama sürecinde sadece istatistiksel ya da nitel yöntemlerin kullanılmasına yönelik eleştirilere karşın, bu araştırmada öğretmen değerlendirme araçlarını çoğaltmak ve doğrulamak için karma metodoloji yaklaşımı kullanılmıştır. Niteliksel derinlemesine görüşme ve gözlemlerin yararları ile ölçme araçlarının inanılabilirliği ve geçerliliği zenginleştirilmiştir. Alan yazında karma yöntem araştırmaları ile gerçekleştirilen öğretmen eğitimi çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edildiği, ölçek

puanları ile gözlem, görüşme verilerinin birbirini doğruladığı belirlenmiştir (Aslan Bağcı, 2021; Buğday, 2022; Cramer & Nevin, 2006).

Uygulama sonrası puanlardaki genel artışın yanında iş birliği becerilerinin alt boyutlarında da orta ve yüksek düzeyde artış görülmüştür. İş birliği becerilerinin ilk adımı olan “karşılıklı iletişim” boyutu uygulama öncesi ile karşılaştırıldığında öntest sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ve etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Alan yazında iş birliği ile çalışma becerilerinin en kritik adımı olan karşılıklı iletişim boyutunda yeterince zaman harcanmasının ardından gelen diğer iş birliği adımlarını da doğrudan etkilediği vurgulanmaktadır (Friend, 2022; Woodland vd., 2016). Bununla birlikte iş birliği ile çalışma becerilerinin bu boyutunun öğretmenler tarafından kişiler arası iletişim becerileri ile eş anlamlı olarak algılandığı araştırma süresince gözlemlenmiştir. Bu araştırmanın ölçek geliştirme sürecinde, eğitim paketinin pilot uygulaması ve deneysel uygulama öncesindeki veri toplama aşamalarında yapılan yüz yüze görüşmelerde de karşılıklı iletişim boyutuna ilişkin anlam karmaşası yaşandığı anlaşılmıştır. Nitekim ulusal alan yazında incelenen araştırmalarda da öğretmenlerin bu adımı karşılıklı iletişim, karar alma toplantıları ve bu toplantılarda öğrenci odaklı ortak planlama zamanı, kayıt tutma, paydaşların tamamının bu kayıtlara ulaşabilmesine ilişkin konulara değinilmediği ve ağırlıklı olarak kişiler arası iletişim odağında ele aldıkları görülmüştür (Uçar, 2021; Özsoy, 2019). İş birliğinin “karar verme” boyutunda ise her bir karar alma mekanizmasından (oy birliği, oy çokluğu vb.) bahsedilmediği yıllık formal toplantılarla ilişkilendirilerek açıklandığı dikkat çekmiştir (Pürsün, Okyar & Atbaşı, 2021).

Araştırmanın bu yönüyle öğretmenlere iş birliğine ilişkin yeni bir bakış açısı ve farkındalık kazandırdığı, iş birliği ile çalışma becerilerine yönelik bilgi ve becerilerini artırarak, iş birliği ile çalışma döngüsünde sistemli bir yapı sunduğu söylenebilir. Öte yandan alan yazında da özel eğitim ve genel eğitimdeki öğretmenlerin, eğitim yardımcılarının, tüm hizmet sağlayıcılarının birbirleri ve ailelerle iş birliği içinde çalışma için bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği paydaşlar arası iş birliğinde bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Butera & Martinez, 2014; DuFour & Reewes, 2016; Friend, 2022; Supovitz & Sirinides, 2018). Öğretmenlerle uygulama sonrası yapılan görüşme verilerinden elde edilen bulgularda da İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi kapsamında

yapılan uygulamanın katılımcı öğretmenlere farkındalık, bilgi, beceri ve yeni bakış açıları kazandırdığı görülmüştür.

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik iş birliği ve iş birliği ile öğretimle ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ve genel eğitim ortamlarındaki kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Yakın geçmişte ülkemizde yapılan bu araştırmalarda iş birliği ile öğretim uygulamalarına yönelik olumlu çıktılar elde edildiği belirtilmiştir (Dağlı Gökbulut vd., 2020; Gürgür, 2005; Kayhan, 2016; Koç, 2021). Bununla birlikte bu araştırmaların iş birliği ile öğretimin bir modeliyle veya eylem araştırması olarak araştırmacının sınıfta özel eğitim öğretmeni rolünde olduğu genel eğitim okullarında uygulandığı görülmektedir. İş birliği ile öğretim uygulamalarının sürdürülebilir olması için aynı sınıfta iki eğitimcinin bulunması gerekmektedir. Bu araştırma ise özel eğitim okullarında görev yapan ve sınıfında partnerle çalışan öğretmenlere yöneliktir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik iş birliğini konu alan ilk araştırmadır. Bunun yanında, iş birliği ile öğretim modellerinin uygulanacak olması açısından ülkemizde yapılan diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Fakat diğer araştırmalardan (Dağlı Gökbulut vd., 2020; Gürgür, 2005; Kayhan, 2016; Koç, 2021) farklı olarak geliştirilen İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi; iş birliği, iş birliği ile öğretimin altı modeli ve iş birliği ile çalışma döngüsü konularını kapsayacak şekilde bir bütün olarak sunulmuş, uygulama temelli eğitim verilmiştir.

İş birliği ile öğretim modellerinin nitelikli bir biçimde uygulanabilmesinde karşılıklı iletişim, karar verme, uygulama ve değerlendirme yapmanın önemi sıklıkla vurgulanmakta, süreci uygulayan öğretmenler arasında uyum olması gerektiği belirtilmektedir. (Cook & Friend, 1995; Friend, 2022; Friend vd., 2010; Kayhan, 2016; King-Sears vd., 2020). Öte yandan Koç (2021)'un kaynaştırma/bütünleştirme sınıfındaki iş birliği ile öğretim yaklaşımını incelediği araştırmasında da iş birliği ile öğretim modellerinin uygulama sürecinde karşılıklı iletişim, karar verme, uygulama ve değerlendirme oturumlarının önemine ilişkin benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. İş birliği ile öğretim modellerinin etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmasının kritik önemi vurgulanmıştır (Friend, 2022). Bu araştırma sonucunda da deney grubu öğretmenler iş birliği ile öğretim modellerini belirleme aşamasından, planlama, uygulama ve

değerlendirme aşamasına kadar iş birliği ile çalışma döngüsünde bir süreç yürüttüklerinden elde edilen bulgular ile önemli bir konuya ışık tutulduğu söylenebilir.

Eğitim paketi geliştirilirken, öğretmenlerin aktif katılımlarını ve sınıflarına ilişkin birlikte karar almalarını sağlayacak düzenlemelerin yapılması, ilgili kayıt formlarının geliştirilmesi ve uygulamalar süresince geri bildirimler almalarının kendilerini sürece ait hissetmeleri sağlanmıştır. Bu durumun sonuçlara yansıdığı, uygulama sürecine katılımı sürdürme ve öğrenme motivasyonlarını artırdığı gözlemlenmiştir. Uygulama süresince araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı ve katılımcı öğretmenler arasında da iş birliği atmosferinin oluşmasına özen gösterilmiş, öğretici öğrenen rollerinin yerine birlikte öğrenen deneyimleyen rolleri benimsenmiştir. Nitekim öğretmen görüşme verilerinde de benzer bulgular elde edilmiştir. Ortaya çıkan öğrenme motivasyonu, güdülenme, iş birliğindeki rolleri hakkında farkındalığın artmasının bulgulara yansıdığı düşünülmektedir. Bu sonuçlar, ilgili alan yazında da karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlere geri bildirim sunularak gerçekleştirilen öğretmen eğitimi araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Akalın & Sucuoğlu, 2015; Akalın, 2014; Arco, 2008; Barton vd., 2011; Karasu İşcen, 2017; Scheeler vd., 2004).

Çalışma süresince öğretmenlerin motivasyonlarını etkilediği düşünülen bir diğer faktör seminer oturumlarının başlangıcında oynanan tanışma-ısınma oyunlarıdır. Her ne kadar etkisi doğrudan incelenmese de bu oyunların aktif katılımı sürdürmede etkili olduğu gözlemlenmiş, uygulama sonrası yapılan görüşmelerde de bu durum öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Alan yazında bu oyunların, yalnızca çocuklarda değil yetişkin eğitimlerinde de hem bir eğlence aracı hem de duygu, düşünce ve deneyimlerin ifade edilebildiği etkinlikler olarak yer aldığı görülmektedir. Ayrıca bireylere özgür bir ifade alanı sağlamanın yanında tanışma-ısınma aşamalarında belli bir amaca hizmet etmek üzere kullanılabileceği belirtilmektedir (Adıgüzel, 2006; Yeğen, 2003). Bu araştırmada da oyunlar, yaşamdaki gerçek süreçlerle benzeşmeleri nedeniyle beş duyuyu kullanan bedensel çalışmaları içerecek şekilde tanışma, etkileşim kurma, güven duyma, kişi ve grup bazında uyum sağlama bağlamında kullanılmış, uygulama sürecine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Oyunların yetişkin eğitiminde nadir olarak kullanıldığı alan yazında belirtilmekte buna karşın öğretmen eğitiminde kullanılması ile öğretmenlerin daha iyi ilişkiler kurabilecekleri, en iyi uygulamaları paylaşıp zorlukların üstesinden gelecek

çözümleri keşfedebilecekleri de belirtilmektedir (Diaz-Varela, & Wright, 2019; Kolb, A. Y., & Kolb, D. A., 2010). Bu bağlamda araştırmanın, mesleki gelişimi desteklemek amacıyla gerçekleştirilecek öğretmen eğitimi çalışmalarına oyunun entegre edilmesinin önemini dolaylı olarak ortaya koyduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları değerlendirilirken bazı faktörlerin ve sınırlılıkların dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Öncelikle araştırmanın deneysel uygulama süreci katılımcı öğretmenlerin gönüllü olmalarının yanında okul yönetimi tarafından da benimsenmiştir. Okul yönetimi uygulama akışı içerisinde yasal sınırları göz önünde bulundurarak çalışmanın geçerliliğini koruyacak bir takım küçük düzenlemelere izin vermiştir. Örneğin çalışmanın başlangıcından itibaren araştırmacıya çalışma odası belirlemiş, araştırmacı-öğretmen etkileşimine destek olmuştur. Uygulama sürecine katılan öğretmenlerin partnerleri ile kişilerarası iletişimde bir problem yaşamadıkları bu durumun da iş birliği ilişkilerinin kurulmasında önemli bir faktör olduğu gözlemlenmiştir. Göz önünde bulundurulması önemli olan bir diğer faktör, araştırmanın nicel verilerinin toplanma şeklidir. Öntest son test verileri hem deney hem de kontrol gruplarında yüz yüze bireysel olarak toplanmıştır. Öğretmenler ölçek sorularını yanıtlarken kararsız kaldıkları sorularla ilgili araştırmacıya soru sorma fırsatı bulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın öğretmenlerin ölçek sorularına doğru cevap verme olasılığının arttığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bunların yanında araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının yer aldığı sadece iki okulda gerçekleştirilmiş olması bir sınırlılıktır. Bunun yanında deneysel uygulamanın güz döneminin sonunda tamamlanması ve son test verilerini topladıktan sonra yarıyıl tatilinin başlaması nedeniyle izleme verileri elde edilememiştir. Öğretmenler bu uygulamanın dönem başında ya da bilgi aktarımı oturumlarının seminer döneminde yapılarak Eylül ayından itibaren sistemli bir yapıda iş birliği döngüsünü kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu çalışma kapsamında öğrenci çıktıları incelenmemiş, öğretmenlerin iş birliği becerilerinin gelişimi araştırılmıştır. Bu nedenle sınıflarda kamera kaydı alınmamış, araştırmacının yürüttüğü uygulama oturumları dışında öğretmenlerin eşit görev paylaşımı ve bu doğrultudaki uygulamaları, araştırma kapsamında geliştirilen kayıt formları üzerinden incelenmiştir.

Sonuç olarak, araştırmanın çeşitli sınırlılıkları olsa da bu araştırmanın özel eğitim alanında hizmet veren öğretmenlerin iş birliği becerilerinin gelişiminde ve alan yazında belirtilen

gereksinimleri doğrultusunda uygulama temelli hizmet içi eğitim çalışmaları ile desteklenmeleri konusunda önemli bir farkındalık kazandırdığı söylenebilir. Uygulama temelli çalışmalarda öğretmenlerin pasif dinleyici rolünden çıkarak aktif rol almalarını sağlayacak, mesleki yeterliliklerini artıracak içeriklerin yer aldığı eğitim paketinin etkisi bu araştırma sonuçları ile ortaya konmuştur.

4.1. Öneriler

Araştırma süreci ve bulgular doğrultusunda, ileriki araştırmalara ve uygulamaya yönelik olarak öneriler sunulmuştur.

1. Araştırmaya özel eğitim alan mezunları dahil etmiş ve aynı sınıfta iki öğretmenin görev yaptığı özel eğitim okullarında uygulama yapılmıştır. İleriki araştırmalar özel eğitim okulları dışındaki, özel eğitim sınıfları, özel eğitim anaokulları, özel eğitim meslek okulları, özel eğitim merkezleri ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerle yapılabilir.
2. Bu araştırmada deney grubu (n=16) kontrol grubu (n=16) toplam 32 öğretmenle yarı deneysel çalışma gerçekleştirilmiştir. İleriki araştırmalarda daha büyük çalışma grupları ile deneysel olmayan çalışmalar gerçekleştirilerek öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerine etkisi incelenebilir. Çalışmanın genellenebilirliği artırılabilir.
3. Halihazırda gerçekleştirilen araştırmada mesleki gelişim yaklaşımlarından performans geri bildirimi kullanılmıştır. Özel eğitim ve genel eğitim alanından diğer öğretmen gruplarının iş birliği ile çalışma gereksinimleri belirlenerek İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin farklı mesleki gelişim yaklaşımları (danışmanlık, koçluk vb.) ile uygulanarak etkililiği belirlenebilir.
4. Uluslararası alan yazında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında etkililiği kanıtlanmış olan iş birliği ile çalışma yaklaşımı ve iş birliği ile öğretim uygulamalarının ülkemizdeki kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında da uygulanarak öğretmen çıktıları üzerindeki etkisi incelenebilir.

5. Bu araştırmada İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği ile çalışma becerilerine etkisi incelenmiş, öğrenci çıktılarına bakılmamıştır. İleriki araştırmalarda öğrenci çıktılarına da bakılarak iş birliği ile çalışma becerilerinin ve iş birliği ile öğretim modellerinin etkisi incelenebilir.
6. Altı iş birliği ile öğretim modelinin (bir öğretim yapan bir gözlemci, istasyon öğretimi, alternatif öğretim, paralel öğretim, ekip olma, bir öğretim yapan bir yardımcı) her birinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları yapılan sınıflarda ve özel eğitim kurumlarında etkililiği incelenerek karşılaştırma yapılabilir.
7. Özel eğitimde iş birliği temelinde, özel eğitime uygunluğu belirleme, değerlendirme, yerleştirme ve geçişlerde hem kurumlar arası hem de kurumlarda hizmet sunan uzmanlar arası iş birliği birçok boyutuyla incelenerek mevcut durum belirlenebilir. Daha sonra uzmanlar arası ve/veya kurumlar arası iş birliği ile çalışma modelleri geliştirilebilir.
8. Uygulamaya yönelik olarak, okulların dönem başlarında ve/veya seminer dönemlerinde iş birliği ile çalışma yaklaşımının benimsendiği bir okul atmosferi oluşturabilecek sistemli uygulamalar yapılarak sonuçları incelenebilir.
9. Özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları veya kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında iş birliği ile öğretim modellerini uygulayabilmek için zaman, maddi kaynak, profesyonel öğrenme gibi iş birliği ile öğretim modelinin lojistik ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemeler yapılarak sistemli bir yapı oluşturulabilir.
10. İş birliği ile çalışma ve iş birliği ile öğretim modellerini konu alan uygulama temelli hizmet içi eğitim çalışmaları artırabilir, halihazırda geliştirilmiş olan eğitim paketi geliştirilerek kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 31-38.
- Akalin, S. & Sucuoğlu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 739–758. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2543>
- Akalın, S. (2014). Performans geribildirimi ile öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 57–68. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000192
- Altun, N. (2022). *Veriye dayalı karar verme temelli öğretmen eğitiminin risk grubu öğrencilerin gönderme sürecine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arco, L. (2008). Feedback for improving staff training and performance in behavioral treatment programs. *Behavioral Interventions*, 23, 39–64.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Ashbaker, B. Y., Dunn, S. C., & Morgan, J. (2010). *Paraprofessionals in special education*. *International Encyclopedia of Education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01153-2>
- Austin, J., Weatherly, N. L., & Gravina, N. E. (2005). Using task clarification, graphic feedback, and verbal feedback to increase closing-task completion in a privately

- owned restaurant. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(1), 117–120.
<https://doi.org/10.1901/jaba.2005.159-03>
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about. *Remedial and Special Education*, 22, 245–255.
- Avrupa Eğitim Vakfı [AEV], 2020. (2020). *Türkiye’de meslek öğretmenleri, eğitimci ve okul müdürleri için sürekli mesleki gelişim-2018*.
https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-02/turkey_cpd_survey_2018_executive_summary_tr.pdf adresinden erişildi.
- Aslan Bağcı, Ö. (2021). *İşitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının mesleki yeterliliklerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Barton, E. E., Kinder, K., & Casey, A. M. (2011). Finding your feedback fit: Strategies for designing and delivering performance feedback systems. *Young Exceptional Children*, 14, 29–46. <https://doi.org/10.1177/1096250610395459>
- Buğday, M. (2022). *Disgrafili öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmenlerin bilgi yeterliliklerine etkisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Butera, G., & Martinez, R. S. (2014). Multidisciplinary collaboration to support struggling readers: Special issue introduction. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24(2), 75-80. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.903190>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17–22. <https://doi.org/10.1177/074193258901000205>
- Brendle, J., Lock, R., & Piazza, K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education*, 32(3), 538-550.

- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Bryman, A. (2007). Barriers to Integrating Quantitative and Qualitative Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8–22. <https://doi.org/10.1177/2345678906290531>
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2008). Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching. *Journal of Early Intervention*, 30, 251–268.
- Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 195-207.
- Chitiyo, J., & Brinda, W. (2018). Teacher preparedness in the use of co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning*, 33, 38–51. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12190>
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., Hartman, P., & Kemp, D. (2013). Preparing preservice secondary special educators. *Preventing School Failure*, 57, 196–205.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16. <https://pdfs.semanticscholar.org/31ca/3592c18acdd238ce488cd7184017b904b646.pdf> adresinden erişildi.
- Plano Clark, V. L. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106-111.
- Cramer, E., & Nevin, A. (2006). A mixed methodology analysis of co-teacher assessments. *Teacher Education and Special Education*, 29(4), 261-274.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020a). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi. (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020b). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi. Y. Dede ve S. B. Demir (Ed.), *Karma Yöntem Desen Seçimi* (A. Delice, Çev.) içinde (s. 61–117). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020c). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi. Y. Dede ve S. B. Demir (Ed.), *Karma Yöntem Araştırmalarında Veri Toplama* (S. Yaman, Çev.) içinde (s. 183–218). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020d). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi. Y. Dede ve S. B. Demir (Ed.), *Karma Yöntem Araştırmalarında Verilerin Analizi ve Yorumlanması* (E. Bukova Güzel ve S. Kula Ünver, Çev.) içinde (s. 217–264). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dağlı Gökbulut, Ö., Akçamete, G. & Güneyli, A. (2020). Birlikte öğretim uygulamalarının özel gereksinimli ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 879–894. <https://doi.org/10.17755/esosder.592673>
- Dayı, E. (2011). Öğretmenlik uygulaması yaklaşımları. *Ekev Akademi Dergisi*, 48, 281–292.
- Dayı, E., Bilgiç, H. C., Özdemir Kılıç, M. & Okyar, S. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarına verilen dönütün işbirlikçi çalışma becerilerine etkisi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 526–539. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019054153>
- De Backer, L., Simons, M., Schelfhout, W., & Vandervieren, E. (2021). Let’s team up! measuring student teachers’ perceptions of team teaching experiences. *Teacher Education [Working Title]* içinde. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/INTECHOPEN.96069>
- Demir, Ş. (2016). *Öğretmen eğitimi programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Devrim-Dayı, E. & Özyürek, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğretme becerilerini edinmelerinde, ipucu ve dönüt birlikte ve sadece dönüt verilerek yapılan uygulamanın etkililiği, verimliliği, sürekliliği ve genellemeye olan etkileri. *The Journal of SAU Education Faculty*, 21, 33–64.
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co teaching in the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86, 1–13.
- Diaz-Varela, A., & Wright, L. H. (2019). Play for adults: Play-based approaches in teacher training. *Scottish Educational Review*, 51(2), 132-136.
- DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 69-71.
- Drandic, D., & Paic, M. R. (2020). Cooperation in inclusive schools: How do learning support teachers evaluate their cooperation with class teachers? *Studijski Centar Socijalnog Rada. Ljetopis*, 27(1), 151-179.
- Dossena, S. (2017). *Teacher's beliefs surrounding collaborative team teaching: a mixed methods study examining teacher perceptions*. St. John's University.
- Duke, T. (2004). Problematizing collaboration: A critical review of the empirical literature on teaching teams. *Teacher Education and Special Education*, 27, 307–317.
- Erbaş, D. & Yücesoy, S. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı donut verme yönteminin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 109–120.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568.
- Every Student Succeeds Act (ESSA). (2015). (ESSA). <https://www.ed.gov/essa?src=policy> adresinden erişildi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage Publications.
- Field, A., & Hole, G. (2019). *Araştırma nasıl tasarlanır ve raporlaştırılır* (A. Özer, Çev. Ed.). Ankara: Anı
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*, 2, 9–19. <https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19>

- Friend, M. (2014). *Co-Teach! building and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools*. Marilyn Friend, Inc.
- Friend, M. P. (2022). *Eğitimde etkileşimler: Uzmanlar için iş birliği becerileri* (E. Dayı, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Friend, M. P., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Gajda, R., & Koliba, C. J. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 26–44.
- Gajda, R., & Koliba, C. J. (2008). Evaluating and improving the quality of teacher collaboration: A field-tested framework for secondary school leaders. *NASSP Bulletin*, 92(2), 133–153.
- Garvar, A., & Papania, A. (1982). Team-teaching: It works for the student. *Intervention in School and Clinic*, 18(2), 191–196. <https://doi.org/10.1177/105345128201800209>
- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3, 66–87.
- Gökbulut Dağlı, Ö. & Akçamete, G. (2020). Kaynaştırma eğitiminde birlikte öğretim üzerine uygulamalı bir çalışma. *Kesit Akademi Dergisi*, 6 (24), 30–51.
- Goldring, R., Taie, S., & Riddles, M. (2014). *Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2012-13 Teacher Follow-Up Survey*. First Look. NCES 2014-077.
- Güner Yıldız, N. & Elmas, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin ders dışı davranışları üzerinde öğretmenlere verilen sınıf yönetimi eğitiminin etkililiği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(2), 459-480. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.73367>
- Güner Yıldız, N., Bahçalı, T., Akın, E. & Okatan, İ. (2021). The Effect of Proactive Classroom Management Training Program on Off-Task Behaviors of Students in

- Inclusive Classrooms. *Kastamonu Eğitim Dergisi, Kastamonu Üniversitesinin 15. Yılı: Eğitim Bilimleri Özel Sayısı*, 29(4), 149-158. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.795410>
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30, 259–268. <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>
- IDEA. (2004). *The individuals with disabilities education act (IDEA)*. <https://sites.ed.gov/idea/data/> adresinden erişildi.
- Işıkdöğün Uğurlu, N. & Kayhan, N. (2022). Meslek öncesi ve sırası süreçte özel eğitim personeli iş birliği: özel eğitim öğretmen adaylarının deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 751-780.
- Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 715–732. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00067-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00067-3)
- Ingersoll, R., Merrill L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education preparation on beginning teacher attrition? Consortium for Policy Research in Education* (C. RR-82).
- İlğan, A. (2020). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları ile bir model önerisi ve uygulama yönergesi, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 21(11), 171–197.
- Kamens, M. W. (2007). Learning about co-teaching: A collaborative student teaching experience for preservice teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30, 155–166. <https://doi.org/10.1177/088840640703000304>

- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.
- Karasu İşcen, F. (2017). *Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi*. Ankara Üniversitesi.
- Kayhan, N. (2016). *Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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, 77–88.
- King-Sears, M. E., Jenkins, M. C., & Brawand, A. (2020). Co-teaching perspectives from middle school algebra co-teachers and their students with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 427–442.
- Koç, H. (2021). *Bütünleştirme Uygulamalarının Yürütüldüğü Bir Anasınıfında İşbirliği ile Öğretim (i-Öğretim) Yaklaşımının İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2010). Learning to play, playing to learn: A case study of a ludic learning space. *Journal of Organizational Change Management*, 23(1), 26–50.
- Lerner, J. W. (1971). *Children with learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. New York: Houghton Mifflin.
- Lochner, W. W., Murawski, W. W., & Daley, J. T. (2019). The effect of co-teaching on student cognitive engagement. *Theory & Practice in Rural Education*, 9(2), 6–19. <https://doi.org/10.3776/tpre.2019.v9n2p6-19>
- 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. <https://doi.org/10.1177/10534512050400050201>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded*

sourcebook. Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri el kitabı*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim raporu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* (C. 30471). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019a). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim raporu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019b). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146459.pdf> adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim raporu*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf adresinden erişildi.

Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B., & Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement and validation. *American Journal of Evaluation*, 24(3), 315–340. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(03\)00057-2](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(03)00057-2)

Murawski, W., & Dieker, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40, 40–48. <https://doi.org/10.1177/004005990804000405>

Nelson, T. H., Slavit, D., Perkins, M., & Hathorn, T. (2008). A culture of collaborative

- inquiry: Learning to develop and support professional learning communities. *Teachers College Record*, 110, 1269–1303.
- Olson, C. L. (1974). Comparative robustness of six tests in multivariate analysis of variance. *Journal of the American Statistical Association*, 69(348), 894-908.
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 413-421.
- Özaydın, L. (2020). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yardımcısının görevlerine ilişkin paydaş görüşleri: Karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 561–587. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.563242>
- Özaydın, L. & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 189–226.
- Özsoy, B. (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. CA: Sage.
- Piggot-Irvine, E. (2008). Triangulation in action: Mixed method evaluation of a professional development program for teachers of students with special education needs. *Evaluation Journal of Australasia*, 8(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/1035719X0800800102>
- Pürsün, T., Okutan, S. & Atbaşı, Z. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliğine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 287-311. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.747646>
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. Sage.
- Rahmawati, Y., Koul, R., & Fisher, D. (2015). Teacher-student dialogue: transforming

- teacher interpersonal behaviour and pedagogical praxis through co-teaching and co-generative dialogue. *Learning Environments Research*, 18(3), 393–408. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9191-4>
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning difficulties in inclusive and pull-out programs. *Exceptional Children*, 72, 203–222.
- Reynolds, T., Murrill, L. D., & Whitt, G. L. (2006). Learning from organizations: Mobilizing and sustaining teacher change. *Educational Forum*, 70, 123–133. <https://doi.org/10.1080/00131720608984883>
- Rivera, E. A., McMahon, S. D., & Keys, C. B. (2014). Collaborative teaching: School implementation and connections with outcomes among students with disabilities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42, 72–85.
- Roberts, N. C., & Bradley, R. T. (1991). Stakeholder collaboration and innovation: A study of public policy initiation at the state level. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 27, 209–227.
- Uçar, A. S. (2021). *Kaynaştırma uygulanan bir ilkokulda iş birliği süreçlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uysal, Ç. (2021). *Güce güç katmak: Bütünleştirme uygulamalarındaki okul öncesi öğretmenlerini güçlendirme süreci*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Safak, P., Yılmaz, H. C., Demiryürek, P. & Doğuş, M. (2016). The effect of performance feedback provided to student-teachers working with multiple disabilities. *European Journal of Educational Research*, 5(3), 109–123. <https://doi.org/10.12973/eu-er.5.3.109>
- Supovitz, J., & Sirinides, P. (2018). The linking study: An experiment to strengthen teachers' engagement with data on teaching and learning. *American Journal of Education*, 124(2), 161-189.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee. (2004). Providing performance feedback to

- teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27, 59–70.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology press.
- Scott, S. N. (2021). *Co-teachers are provided strategies to implement co-teaching through the four cycles of teacher collaboration: A Qualitative Case Study*. Doctoral dissertation, Grand Canyon University.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611. <https://doi.org/10.2307/2333709>
- Stevens, J.P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th e.). Taylor & Francis Group.
- Şen, S. (2018). *Ders 7: İstatistik* [Ders notları].
https://sedatsen.files.wordpress.com/2018/12/7.SUNUM_.pdf sayfasından erişildi.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2020). Karma yöntemler araştırmasının temelleri. Y. Dede & S. B. Demir (Ed.), *Karma Yöntemler Araştırmalarının Temelleri* (S. B. Demir, Çev.) içinde (s. 23-48). Ankara: Anı Yayıncılık
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 1(1), 13-50.
- Texas Education Agency. (2018). *Co-teaching a how-to guide: guidelines for co-teaching in texas*. Texas Education Agency (C. 20).
https://projects.esc20.net/upload/shared/20984_CoTeaching_Updated_508.pdf adresinden erişildi.
- Türk Toraman, S. (2023). *Ders 6: İstatistik* [Ders notları].

<https://drive.google.com/drive/folders/1snWt4gzUHF4pq31MnEbfbauYV9AgMenu> sayfasından erişildi.

- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice*, 45(3), 239–248. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6
- Turner, T. P. (2017). *Co-teachers' perceptions of the four domains of teacher collaboration*. Doctoral dissertation, Grand Canyon University.
- Tutkun, Ö. F. & Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361–370.
- Vanderberghe, R. (2002). Teachers professional development as the core of school improvement. *International Journal of Educational Research*, 37, 653–659.
- Varlier, G. & Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6, 578–585.
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G. & Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18, 165–184. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.316362>
- Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52(5), 411–415. <https://doi.org/10.1177/001440298605200502>
- Wilson, G. L., & Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 22(3), 205–225. <https://doi.org/10.1080/10573560500455695>
- Woodland, R., Lee, M. K., & Randall, J. (2013). A validation study of the Teacher Collaboration Assessment Survey. *Educational Research and Evaluation*, 19, 442–460. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.795118>

Yeğen, G. (2003). Yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 2(2).

Yılmaz, B. (2020). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yopp, R. H., Ellis, M. W., Bonsangue, M. V., Duarte, T., & Meza, S. (2014). Piloting a co-teaching model for mathematics teacher preparation: Learning to teach together. *Issues in Teacher Education*, 23(1), 91–111. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045811.pdf> adresinden erişildi.



EKLER



Ek 1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.02.2022-E.300500



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-300500
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

28.02.2022

Sayın Doç. Dr. Eylem DAYI
Zihinsel Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Reyhan BASIK'ın, Doç.Dr.Eylem DAYI'nın** danışmanlığında yürüttüğü **"İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketinin Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Birliği ile Çalışma Becerilerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **08.02.2022** tarih ve **03** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 260

Ek 2. MEB Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.10.2022-E.494135

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.10.2022-E.494030



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47377298-44-61786967

25.10.2022

Konu : Araştırma , Uygulama ve Anket İzni
(Reyhan BASIK) Ek Onay

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 25/07/2022 tarih ve 54074680 sayılı Valilik Makam Onayı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Reyhan BASIK'ın tutanakta belirtilen konu ile ilgili Araştırma izni hakkındaki 21/10/2022 tarih ve 490676 sayılı yazısı, ile ilimiz Siverek ilçemiz dahilinde ayrıca anket yapmak istemektedir. İlgili sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Siverek İlçemizde bulunan Özel Eğitim Uygulama Okulu ve Özel Edessa Eğitim Uygulama Okulu Öğretmenlerine yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında Araştırma, Uygulama ve Anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ek 3. Öğretmen Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu çalışma, “İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketinin Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Birliği ile Çalışma Becerilerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması” adıyla, Doç. Dr. Eylem DAYI danışmanlığında doktora öğrencisi Öğr. Gör. Reyhan BASIK tarafından 12/09/2022 – 30/12/2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın hedefi, özel eğitim öğretmenlerine yönelik olarak iş birliği becerilerini değerlendirme ölçeği geliştirmek ve “İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi”nin özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliği ile çalışma becerilerine etkisini belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Özel Eğitim İlkokul, Özel Eğitim Ortaokulu, Özel Eğitim Uygulama Merkezi

Araştırma Uygulaması: ☒ Anket ☒ Görüşme
☒ Gözlem ☒ Seminer

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....

Katılımcı Adı-Soyadı :

İmza:

Telefon Numarası :

Ek 4. Öğretmen Görüşme Formu

Adınız-Soyadınız:	
Yaşınız:	
Mezun Olduğunuz Üniversite ve Bölümünüz:	
Mesleki Deneyiminiz:	
Görev Yapmakta Olduğunuz Sınıfınız ve Sınıf Mevcudunuz:	
Kaç yıldır bu sınıfta görev yapmaktasınız:	
Görev Yapmakta Olduğunuz Sınıfın Genel Öğrenci Profili:	- Sınıfınızdaki öğrencilerin yaşı - Etkilendiği yetersizlik türü - Devam-devamsızlık durumları
Özel eğitimde iş birliği ve iş birliği ile öğretim becerilerine yönelik herhangi bir kurs, seminer, hizmet için eğitim programına katılma durumunuz:	

Ek 5. Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği Uzman Görüş Formu

Değerli Hocam,

İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Birliği ile Çalışma Becerilerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması başlıklı doktora tez çalışmasını yürütmekteyim. Çalışmanın deneysel sürecinde veri toplamak ve Türkiye alan yazınına kazandırmak amacıyla “Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği” geliştirmeyi planlamaktayız. Bu ölçeğin geliştirilmesindeki diğer bir amaç, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerilerini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemektir. Türkiye ve yurt dışı alan yazın incelemeleri sonucunda, Türk kültürüne ve eğitim sistemine uygun, okuyucu için ortak anlam ifade edecek olan iki boyut ve maddeler oluşturulmuştur. Birinci boyutta yer alan *Öğretimi Planlamada Diyalog ve Karar Verme Süreci*'nde 11, ikinci bölüm *Öğretimi Uygulama ve Değerlendirme Süreci*'nde 14 olmak üzere 25 madde hazırlanmıştır. Ölçeğin beşli (5)'li Likert tipi kullanılarak 5 ile 1 puan arasında derecelendirilmesi planlanmaktadır. Ölçeğin yönergesi de buna uygun olarak hazırlanacaktır.

Uzmanların madde havuzunu değerlendirebilmeleri amacıyla “Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği Uzman Görüşü Formu” hazırlanmıştır. Hâlihazırda paylaşılan madde havuzuna ilişkin Türk Dili ve Edebiyatı alanından bir öğretim üyesinin anlaşılabilirlik ve madde sıralamasıyla ilgili görüşü alınmış, maddelerde düzeltme yapılmıştır. Uzman görüşleri ile maddelere son şekli verilecek olan ölçeğin pilot uygulama, nihai uygulama ve geçerlik güvenirlik analizleri tamamlanacaktır.

Ölçek maddeleri incelendiğinde soruların uygunluğu, belirtilen beceri alanını temsil etmesi ve anlaşılabilir olması bakımından siz uzmanımızın değerli görüşleri bizim için önem arz etmektedir.

Katkılarınız ve zamanınız için çok teşekkür ederim.

MADDE NUMARASI	Öğretimi Planlamada Diyalog ve Karar Verme Süreci	UYGUN	UYGUN DEĞİL	DÜZELTİLMELİ- ÖNERİ
	Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda "çoğul ifade", aynı sınıfın sorumluluğunu paylaşan öğretmenlerin iş birliğini ifade eder. Mevcut uygulamalarınızı en doğru şekilde yansıtan puanı seçiniz.			
1.	İş birliği ile çalışmamızın ilk aşaması olan diyalog süreci için önceden yazılı bir gündem planlarız.			
2.				
3.	Tüm toplantılara her iki öğretmen katılırız.			
4.				
5.	Öğretim uygulamalarımızın öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisini arttırmak amacıyla gerçekleştireceğimiz eylemleri düzenli olarak belirleriz.			
6.	Başlatacağımız, sürdüreceğimiz veya değiştireceğimiz öğretim uygulamaları hakkında düzenli olarak karar alırız.			
7.				
8.	Öğretim kararlarının uygulanması sürecinde fikir ayrılığına düştüğümüzde konuşarak ortak çözümler geliştiririz.			
9.	Diyalogun, kararların ve sonraki eylemlerin kaydını tutmak için tutanaklar/formlar kullanırız.			
10.				
11.	Öğretim uygulamalarımızın öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla nasıl veri toplayacağımızı düzenli olarak belirleriz.			
	Öğretimi Uygulama ve Değerlendirme Süreci			
12.	Diyalog ve karar verme sürecinin ardından uygulamadaki sorumluluklarımızla ilgili görev dağılımı yaparız.			
13.				
14.	Öğretim uygulamalarımız gözlenebilir ve ölçülebilirdir.			
15.	Tüm ders materyallerini paylaşıyoruz.			
16.				
17.	Öğrencinin öğrenmesi ile ilgili kayıt tutmak amacıyla kullandığımız formları (kontrol listeleri, ölçüt bağımlı testler, öğretim planları vb.) açık ve anlaşılır biçimde dolduruyoruz.			
18.				
19.	Öğrencinin öğrenmesi ile ilgili olarak zaman içinde başlatılan ve/veya değiştirilen öğretim uygulamalarını açık ve anlaşılır biçimde kaydediyoruz.			
20.				
21.	Değerlendirme toplantılarına her iki öğretmen katılırız.			
22.				
23.	Grup temelli öğretim uygulamalarımızın sonuçlarını düzenli şekilde analiz ediyoruz.			
24.				
25.	Öğretim uygulamalarımızı nasıl iyileştireceğimiz konusunda birbirimize geri bildirim veriyoruz.			

Ek 6. Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği (AFA ve DFA Analizleri Sonrası)

		ÖĞRETMEN İŞ BİRLİĞİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Her zaman (5)	Sıklıkla (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
KARŞILIKLI İLETİŞİM VE KARAR VERME	1.						
	2.	Öğretim planlarımızın öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisini arttırmak amacıyla gerçekleştireceğimiz öğretim uyarlamalarını günlük veya haftalık olarak belirleriz.					
	3.						
TOPLANTILAR VE KATILIM	4.	Karşılıklı iletişim süreci için ders saatleri dışında gerçekleştireceğimiz ortak çalışma/toplantı zamanı oluştururuz.					
	5.						
	6.	Birbirimizin sınıf içi öğretim uygulamalarını düzenli olarak gözlemleriz.					
	7.						
	8.	Öğretim süreçlerini ya da öğretimi değerlendirme toplantılarına her ikimiz de katılırız.					
UYGULAMA	9.	Öğretim uygulamalarımızdaki sorumluluklarla ilgili görev dağılımı yaparız.					
	10.						
	11.	Öğretim uygulamalarımızı nasıl iyileştireceğimiz konusunda birbirimize geri bildirim veririz.					
	12.						
	13.	Öğretim planlarının uygulanması sürecinde fikir ayrılığına düştüğümüzde konuşarak ortak çözümler geliştiririz.					
	14.						
DEĞERLENDİRME	15.	Karşılıklı iletişim, planları ve sonraki uygulamaları kaydetmek amacıyla tutanaklar/formlar vb. herhangi bir yöntemle yazılı kayıt oluştururuz.					
	16.						
	17.	Öğretim uygulamalarımızın öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisi ile ilgili kayıt tutmak amacıyla çeşitli değerlendirme formlarını (kontrol listeleri, ölçüt bağımlı testler, öğretim planları) birlikte kullanırız.					
	18.						
	19.	Öğrencinin öğrenmesi ile ilgili yazılı formlara (kontrol listeleri, ölçüt bağımlı testler, öğretim planları vb.) her ikimiz de erişiriz.					
	20.						
	21.	Öğretim uygulamalarımızın sonunda öğrencilerin bireysel olarak tamamladığı çalışmaları birlikte analiz ederek değerlendiririz.					
	22.						

Ek 7. Yurt Dışı Ölçek Uyarlama ve Kullanım İzni

Request for Permission to Use Tools

1

Dear Mr. Basik,

Yes, you have my permission to use the TCAS as part of your research on teacher collaboration practices. Please be sure to include full attribution full attribution/citation. Double check to be sure you have the full history of the instrument. See references below. You can find the latest TCAS in the 2016 article.

All best,

- Rebecca Woodland

Ek 8. Müdahale Öncesi Öğretmen Görüşme Soruları

1. Sınıftaki öğretim uygulamalarınızla ilgili olarak neler söylemek istersiniz? • Konular, günlük akış, ölçme-değerlendirme vb. konular
2. Sınıfınızdaki partnerinizle öğretim planınızı ne zaman veya ne şekilde yapıyorsunuz? • Ders sırasında, ders dışında; düzenli toplantı zamanı, sözlü, yazılı
3. Öğretimi planlama sürecinizden sonra siz ve partnerinizin yaptığı uygulamalar hakkında neler söylemek istersiniz? • Görev dağılımınız • Yapabileceğiniz uygulamanın (varsa) sınırlamaları nelerdir (idari sınırlar, müfredattan kaynaklanan sınırlamalar vb.)?
4. Sınıfınızdaki partnerinizle ile sınıftaki uygulamalarınızın etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz? • Birlikte mi, tek tek mi? Ne zaman oluşur? • Öngörülen veya planlanmış bir değerlendirme süreci mi?
5. Partner öğretmeninizle öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreciyle ilgili olarak paylaşmak istediğiniz başka bir şey var mı?

Ek 9. Müdahale Sonrası Öğretmen Görüşme Soruları

1. İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'ni ve uygulama sürecini bütünsel olarak düşününce, bu çalışmaya katılmış olmak, katkı sunmak sizin için nasıldı? • Duygular, Görüşler
2. İş birliği ile çalışma becerileri (karşılıklı iletişim, karar verme, uygulama, değerlendirme) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. İş Birliği ile Öğretim Modelleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nin iş birliği ile çalışma becerilerinizi arttırdığını düşünüyor musunuz? Görüşleriniz nelerdir?
5. İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi ve uygulama süreci ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Ek 10. İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi'nden Görsel Örnekler



İŞ BİRLİĞİNE İLİŞKİN TEMEL BİLGİLER

DEP-1



DEP MODÜL-1 ÖĞRENME ÇIKTILARI

- 01 İş birliği kavranabilmek.
- 02 İş birliği temel özellikleri tanımlayabilmek.
- 03 İş birliği etkinlik alanları ve işbirlikçi eğitim paketini tanımlayabilmek.
- 04 İş birliği sürecini açıklayabilmek.
- 05 İş birliği sona erdirilen faaliyetleri tanımlayabilmek.

İŞ BİRLİĞİ İLE ÇALIŞMA DÖNGÜSÜ

DEP-2



DEP MODÜL-2 ÖĞRENME ÇIKTILARI

- 01 İş birliği ile çalışma kavranabilmesi, öğrenimden öğrenimlere geçiş yapabilmesi.
- 02 İş birliği ile çalışma kavranabilmesi, öğrenimden öğrenimlere geçiş yapabilmesi.
- 03 İş birliği ile çalışma kavranabilmesi, öğrenimden öğrenimlere geçiş yapabilmesi.

İŞ BİRLİĞİ İLE ÖĞRETİM MODELLERİ

DEP-3



DEP MODÜL-3 ÖĞRENME ÇIKTILARI

- 01 İş birliği ile öğrenim kavranabilmesi.
- 02 İş birliği ile öğrenim kavranabilmesi, öğrenimden öğrenimlere geçiş yapabilmesi.
- 03 İş birliği ile öğrenim kavranabilmesi, öğrenimden öğrenimlere geçiş yapabilmesi.
- 04 İş birliği ile öğrenim kavranabilmesi, öğrenimden öğrenimlere geçiş yapabilmesi.

PLANLAMA UYGULAMA MODÜLÜ

DEP-4



DEP MODÜL-4 ÖĞRENME ÇIKTILARI

- 01 İş birliği ile öğrenim kavranabilmesi, öğrenimden öğrenimlere geçiş yapabilmesi.
- 02 İş birliği ile çalışma kavranabilmesi, öğrenimden öğrenimlere geçiş yapabilmesi.
- 03 Planlama ile iş birliği ile öğrenim kavranabilmesi, öğrenimden öğrenimlere geçiş yapabilmesi.
- 04 İş birliği ile çalışma kavranabilmesi, öğrenimden öğrenimlere geçiş yapabilmesi.
- 05 İş birliği ile öğrenim kavranabilmesi, öğrenimden öğrenimlere geçiş yapabilmesi.

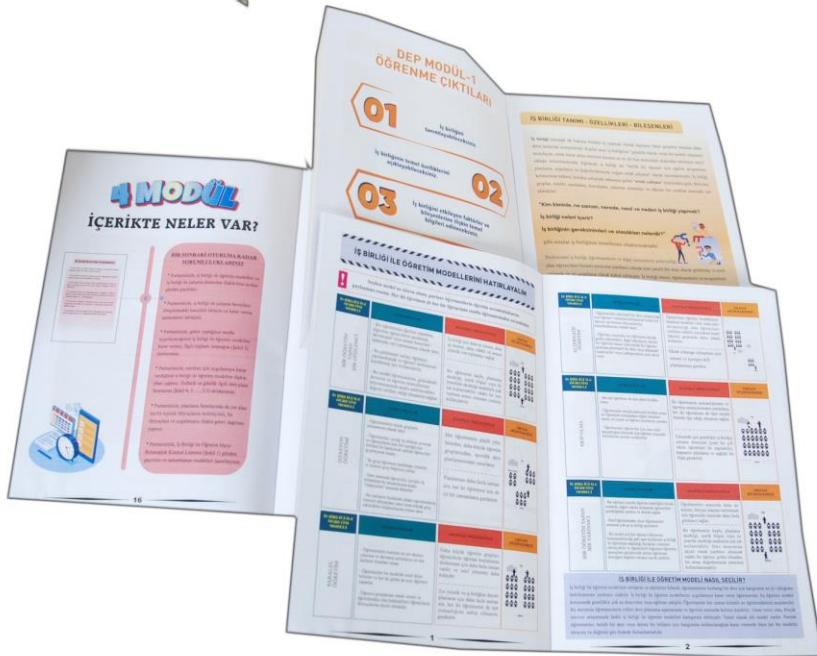
DEĞERLENDİRME MODÜLÜ

DEP-5



DEP MODÜL-5 ÖĞRENME ÇIKTILARI

- 01 İş birliği ile çalışma kavranabilmesi, öğrenimden öğrenimlere geçiş yapabilmesi.
- 02 İş birliği ile çalışma kavranabilmesi, öğrenimden öğrenimlere geçiş yapabilmesi.
- 03 Planlama ile iş birliği ile öğrenim kavranabilmesi, öğrenimden öğrenimlere geçiş yapabilmesi.
- 04 Değerlendirme ile iş birliği ile öğrenim kavranabilmesi, öğrenimden öğrenimlere geçiş yapabilmesi.



Ek 11. Uygulama Güvenirliği Formu

Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmacının uygulamış olduğu “İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketi’nin” planlandığı şekilde uygulama guvenirliğini sağlamak amacıyla; oğretim sũrecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa “Yaptı” sũtununa, yerine getirmiyorsa “Yapmadı” sũtununa çek atınız.

Gũzlenen (Araştırmacı):

Gũzlemci (ũzel eğitim uzmanı):

Sınıf:

Tarih:

İş BİRLİĞİ İLE ÇALIşMA BECERİLERİ		Araştırmacı	
		Yaptı	Yapmadı
1.	Oturumlar ȳncesinde fiziksel ortam dũzenlemesi yapıldı.		
2.	İlk oturum selamlaşma, tanışma ve ısınma oyunlarının ardından başlatıldı.		
3.	İlk oturumdan sonraki oturumlarda bir ȳnceki oturumun ȳzeti yapıldı.		
4.	İlk oturumda araştırmanın amacı ve uygulama sũreci hakkında bilgi verildi.		
5.	İlk oturumda eğitim paketi ȳđretmenlere dağıtıldı ve incelemelerine fırsat verildi.		
6.	Eğitim paketi modũl kitapçıklarının oturumlarda kullanılmasına ilişkin bilgi verildi.		
7.	İlk ȳç oturumda modũl kitapçıklarında yer alan ȳrnek olay ȳđretmenlerle birlikte okundu.		
8.	ȳđretmenlerin sȳz almasına ve gȳrũřlerini ifade etmesine izin verildi.		
9.	İlk modũl kitapçığı, iş birliğine ilişkin temel bilgiler ȳđretmenlere sunuldu.		
10.	İkinci modũl kitapçığı, iş birliği ile çalışma becerileri dȳngũsũ ȳđretmenlere tanıtıldı, sunum yapıldı.		
11.	ȳũncũ modũl kitapçığı, iş birliği ile ȳđretim modelleri ȳđretmenlere tanıtıldı.		
12.	İş birliği ile ȳđretim sũresince kullanılacak fiziksel ortamları betimlendi.		
13.	Dȳrdũncũ modũl kitapçığında yer alan hatırlatıcı ȳzet bilgiler sunuldu.		
14.	Kayıt formlarına ilişkin dosya partner ȳđretmenlere dağıtıldı, kullanım sũreci anlatıldı		
15.	Partner ȳđretmenlerin karşılıklı iletişime eşit olarak katılmalarına ilişkin hazırlanan kayıt dokũmanları ȳđretmenlere dağıtıldı ve gȳzlemleyerek geri bildirim verildi.		
16.	Partner ȳđretmenler tarafından kararlar ve sonraki uygulamaların doğru bir şekilde kaydedilip edilmediğine ilişkin sȳzlũ geri bildirim verildi.		
17.	Partner ȳđretmenlerin ȳđretim uygulamalarını geliştirmek için alacakları kararlarını dũzenli olarak belirlemelerine ilişkin sȳzlũ geri bildirim verildi.		
18.	Partner ȳđretmenlerin aldıkları her karar için belirli bir sũrec kullanmasını gȳzlemlendi.		
	Partner ȳđretmenlerin uygulamaları koordineli ve birbirine bağlılığını gȳzlemledi ve sȳzlũ geri bildirim verildi.		
19.	Partner ȳđretmenlerin, ȳđretim uygulamaları için açık ve erişilebilir belgeler hazırlama durumuna ilişkin sȳzlũ geri bildirim verildi.		
20.	Her oturumun tamamlanmasının ardından ȳđretmenlere teřekkũr edildi		



GAZİ GELECEKTİR...