



BİRLİKTE ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ÖZEL GEREKSİNİMLİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ¹

THE EFFECT OF CO-TEACHING IN THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION SKILLS OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Özlem DAĞLI GÖKBULUT² - Gönül AKÇAMETE³ - Ahmet GÜNEYLİ⁴

Öz

Kaynaştırma eğitimiyle ilgili son zamanlarda yürütülen araştırmalarda, özel eğitim ve sınıf öğretmeninin işbirliği içinde çalıştığı birlikte öğretim yaklaşımlarının, etkili öğrenmeyi sağladığı belirtilmektedir. Birlikte öğretimde, kullanılacak öğretimsel materyal ve gerekli uyarlamalara öğretmenler birlikte karar vermekte, oluşturdukları öğretim programını aynı sınıf içinde aynı anda rol ve sorumluluk dağılımı yaparak uygulamaktadırlar. Bu araştırmada bir ilköğretim okulunun 2. sınıfında bulunan okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde “bir öğretmen bir yardımcı” modeliyle yürütülen birlikte öğretim uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ve Gazi Mağusa ilçesindeki bir ilköğretim okulunda, ön koşul becerilerinin değerlendirilmesi sonucunda belirlenen ve öğrenme güçlüğü tanısı almış üç erkek öğrencinin katılımıyla yürütülmüş olan araştırma, tek denekli araştırma desenlerinden “denekler arası çoklu yoklama yöntemi” ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmaya katılan katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde “bir öğretmen bir yardımcı” modeliyle yürütülen birlikte öğretim uygulamalarının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Birlikte öğretim, kaynaştırma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama güçlüğü.

Abstract

In recent research, it is stated that special education and classroom teachers are working in collaboration and co-teaching approaches are very important approaches on effective learning in inclusive education. The teachers decide together on the instructional materials and the necessary adaptations to be used, and evaluate the curriculum they create by distributing roles and responsibilities in the same class at the same time. In this research, it is aimed to evaluate the effectiveness of co-teaching practices carried out with a model of “one teacher one assistant” model on the reading comprehension performance of the students who have difficulty in reading comprehension in the second grade of an elementary school. One of the models of single subject design, multiple probe design across participants, is used in this research. According to the findings obtained in the end of study, teaching applications performed based on co-teaching approach were effective and permanent in improving comprehension skills of participants.

Keywords: Co-teaching, inclusive education, reading comprehension, problems in reading comprehension.

¹ Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde sunulan “Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Birlikte Öğretim Yaklaşımının Etkililiğinin Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğretim Görevlisi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa-KKTC, ogokbulut@ciu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1620-4564.

³ Prof. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa-KKTC, gonul.akcamete@neu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2964-514X.

⁴ Doç. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi, Gemikonağı-KKTC, aguneyli@eul.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2168-1795.

1. GİRİŞ

Özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitim ortam ve olanakları tarih boyunca değişim göstermekte ve her dönemdeki uygulamalar, kendinden önceki dönemden daha çağdaş bir yapı kazanmaktadır. Günümüzde özel gereksinimli öğrenciler; insan hakları, demokrasi ve eğitimde fırsat eşitliği temelinde şekillenen modern bir öğretim uygulaması olan “kaynaştırma eğitimi” yoluyla yetersizliği olmayan akranları ile okul öncesi dönemden başlayarak aynı eğitim ortamlarında eğitim almaktadır (Akçamete,1998; Akçamete & Ceber, 1999; Ataman, 2012; Bakkaloğlu & Sucuoğlu, 2018; Kargın, 2003; Nal & Tüzün, 2011; Shapiro,1999; Sucuoğlu vd., 2013).

Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfların homojen bir yapıya sahip olmaması ve sınıflara katılan özel gereksinimli öğrenci sayısının yıldan yıla artış göstermesi, kaynaştırma eğitim ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin daha fazla farkındalık geliştirmesine ve sorumluluklarının artmasına yol açmaktadır (Da silva, 2011; Foglia, 2015; Murawski & Dieker, 2004). Derslerin geleneksel öğretim yöntem ve materyalleri kullanılarak işlendiği, ayrıca değerlendirmelerin de buna uygun olarak (sınıfın geneli için standart olarak oluşturulan) ölçme araçları aracılığıyla yapıldığı öğretim ortamlarında, sunulan eğitim çoğu kez özel gereksinimli öğrencinin akademik gelişimi üzerinde beklenen etkiyi göstermemektedir. Derslere ilginin yitirilmesi, dersi anlayamama, akademik becerilerin gelişiminde akranlarından geri kalma gibi durumlar, geleneksel öğretim ortamlarının özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki kaçınılmaz sonuçları olarak sayılabilmektedir (Aydın, 2017; Gök & Şahin, 2009; Murawski & Dieker, 2004; Murawski & Lochner, 2010). Yaşadığı bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve akademik gelişimini desteklemek için sağlanan kaynak oda desteği ise, özel gereksinimli öğrencinin sınıfından geçici bir süreliğine bile olsa çıkmasını gerektirdiği için onun sosyal anlamda da akranlarından ayrışmasına neden olmaktadır (Benninghof, 2012; Dyer, 1992).

Kaynaştırma eğitiminden alınacak verimi doğrudan etkileyen ve öğrencilerin başa çıkmak zorunda kaldığı sözü edilen sorunlar karşısında, farklı ve güncel öğretim yaklaşımlarına gereksinim duyulmaktadır. Kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeninin, sınıflarında akademik ilerlemeyi yakalayabilmek için iş ve güç birliği yaptıkları “birlikte öğretim” uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde önemli bir yaklaşımdır ve eğitim sürecindeki tüm paydaşlara olumlu yansımaktadır (Murawski & Dieker, 2004). Kaynaştırma eğitimine ivme kazandıran “birlikte öğretim”, kullanılacak öğretimsel materyal ve gerekli uyarlamalara öğretmenlerin birlikte karar verdikleri, oluşturdukları öğretim programını aynı sınıf içinde aynı anda rol ve sorumluluk dağılımıyla yaparak değerlendirdikleri bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Cook & Friend, 1995; Bouck, 2007; Foglia, 2015).

Özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmeninin uygulamalar boyunca üstlendiği rol ve sorumlulukların seçilecek olan modele, anlatılacak olan konuya, sınıf ve öğrenci gereksinimlerine göre değişebildiği birlikte öğretim uygulamalarında, 5-6 farklı uygulama modeli bulunmaktadır (Cook & Friend, 1995). Modeller arasında uygulama açısından değişiklikler gözlemlenmekle birlikte, etkililikleri açısından bir modelin ötekine göre herhangi bir farkı veya üstünlüğü olmamaktadır. Birlikte öğretim uygulamaları, özel gereksinimli öğrencinin gereksinim duyduğu desteği sınıfından çıkmadan almasını sağladığı için alan yazında ayrı bir öneme sahiptir. Çeşitli araştırmaların bulgularına göre; birlikte öğretim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine uygun etkili öğretimsel uyarlamalar aracılığı ile kalıcı ve sürdürülebilir öğrenme düzeylerine ulaştıkları görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda, bu öğrenciler için hazırlanan öğretimsel uyarlamaların hem yetersizlik açısından henüz tanı almamış risk grubu hem de yetersizliği

olmayan akranların akademik gelişimi üzerinde de etkili ve kalıcı sonuçlar yarattığı, dersleri daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiği belirtilmektedir (Benninghof, 2012; Brown, 2013; Cook & Friend, 1995; Gürgür, 2005; King -Sears, 2001; Lee & Smith,1999; Magiera vd., 2005; Walsh, 2012).

İlköğretimin ilk yıllarından itibaren neredeyse birçok derste, okuma becerileri önemli bir yere sahiptir. Bu becerilerin etkili kullanılabilmesi, öğrencilerin okuduğu metindeki ileti ve bilgileri kavrama ve yorumlama düzeylerini anlamlı derecede etkilemekte, bu etki ise öğrencilerin akademik başarıları ve günlük yaşamlarını doğrudan etkileyebilmektedir (Aytaş, 2005; Çelenk, 2004; Grabe & Stoller, 2002; Moreillon, 2013; Zimmermann & Chryse, 2003). Kaynaştırma ortamlarındaki özel gereksinimli öğrenciler okumayı öğrenebilmelerine karşın, çeşitli nedenlerden dolayı okumayı anlama boyutuna taşıyamamaktadır. Anlama boyutuna erişememiş bir okuma eylemi ise, amacına ulaşmamış bir okuma etkinliği olarak kalmaktadır. Bu durumda, özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde karşılaştıkları güçlükler onları akademik olarak olumsuz etkilemekte ve ilerleyen sınıflarda bu güçlükler katlanarak büyümektedir (Bahap-Kudret, 2016; Karasu vd. 2012; Karatay, 2007; Seçkin & Baydık, 2017; Topbaş, 1998; Yılmaz, 2006).

Okul türü öğrenmeleri destekleme ve akademik başarıyı artırma amacıyla yürütülen çalışmalarda, normal gelişim gösteren öğrenciler gibi özel gereksinimli öğrencilerin de, çeşitlendirilmiş ve çok uyaranlı öğretim-öğrenme ortamlarında öğrenim görmelerinin çok önemli olduğu üzerinde durulmaktadır. Bunun yanında özellikle de özel eğitime devam eden öğrencilerin bireysel gereksinimleri de önem kazanmakta ve öğrenme sürecine yön vermektedir. Öğrencilerin başarı düzeylerini artırabilmek için plan yapılması, strateji, yöntem-teknik ve araç-gereç kullanımına özen gösterilmesi ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının süreç temelli gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Acat, 2017; Aydın, 2017; Eren, 2017; Gök & Şahin, 2009; Mastropieri & Scruggs, 2001; Scruggs vd., 2008; Özmen, 2012).

1.1. Araştırmanın Önemi

Birlikte öğretim uygulamalarını temel alan programın, özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişim sağlaması bakımından bu çalışmada elde edilecek bulguların önemli olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, hem birlikte öğretim uygulamalarının akademik beceriler üzerindeki etkililiğini değerlendirmek amacıyla ileride yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı hem de özel gereksinimli öğrencilerin farklı akademik becerilerini geliştirmede farklı çözüm yolları kullanılabileceğini düşündürmesi bakımından araştırma bulgularının önemli olabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amaç, özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmeninin özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, öğrencilerin bireysel özellikleri göz önüne alınarak hazırlayıp etkin görev dağılımı ile birlikte yürüttükleri öğretim uygulamalarının, aşağıda belirtilen alt amaçlar açısından etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaçla, bir ilköğretim okulunun 2. sınıfında bulunan ve okuduğunu anlama güçlüğü olan 3 öğrencinin, okuduğunu anlama becerilerinde “bir öğretmen bir yardımcı” modeliyle yürütülen birlikte öğretim uygulamalarının etkililiğini değerlendirilmek istenmiştir. Uygulamalara başlamadan her iki öğretmen; planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında birlikte sorumluluk alarak Türkçe dersinde okuduğunu anlamayı geliştirme amaçlı bir program hazırlamıştır. Okuduğunu anlama stratejilerinin de kullanıldığı bu öğretim programının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerindeki etkililiği değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Birlikte öğretim uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin;

- okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili midir?
- okuduğunu anlama becerilerinin kalıcı olmasında (10 gün veya 3 hafta süresince) etkili midir?
- sosyal gelişimleri üzerinde etkili midir?

2. YÖNTEM

Yöntem bölümünde; denekler, ortam-materyaller, veri toplama araçları, araştırma modeli, deney süreci, uygulama geçerlik güvenilirliği ve verilerin analizi sunulmuştur.

2.1. Denekler

Araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Gazi Mağusa ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmada deneklerin ön koşul becerileri göz önünde bulundurulmuş ve amaçlı örneklem yoluyla denekler belirlenmiştir. Araştırmanın amaç ve alt amaçları dikkate alınarak en uygun örneklemin belirlenmesi ve bu süreçte araştırmayı yürütecek kişilerin kendi yargılarına bağlı olarak karar vermeleri amaçlı örnekleme ilişkilendirilmektedir (Balci, 2006). Bu araştırmaya, sınıf öğretmeniyle yapılan görüşme ve öğrencilerin ön koşul becerilerinin değerlendirilmesi sonucunda belirlenen öğrenme güçlüğü tanısı almış 7 yaşında üç erkek öğrenci dâhil edilmiştir.

Alan yazın incelendiği zaman; okuma hızı, sözcük tanıma-çözümleme ve okunan metnin anlaşılmasının okuma becerilerinin temel boyutlarını oluşturduğu görülmektedir. Bu çalışmada örneklem alınacak deneklerin, okuma becerilerinin değerlendirilebilmesi için yaş düzeylerine uygun ön koşul becerileri (sözcük tanıma, okuma hızı ve bunlardan etkilenen okuduğunu anlama gibi) belirlenmiştir. Araştırmada denek olarak seçilmesi hedeflen özel gereksinimli öğrencilerde; dakikada en az 30 veya altında sözcük-okuyabilme, okunan metin içinde en az 15 doğru sözcük sayısına sahip olma, okuduğu metinle ilgili anlama sorularının en çok 3 veya daha azına doğru cevap verme ve ilkökul ikinci sınıf öğrencisi olma gibi ön koşullar aranmıştır. Yukarıda değinilen önkoşul becerilerine uygun davranan 3 öğrenci, araştırmanın denekleri olarak belirlenmiştir. Deneklerin gerçek isimleri, katılımcı gizliliği gözetilerek değiştirilmiş ve çalışma içinde takma isimleri kullanılmıştır.

Deneklerin özellikleri aşağıda açıklandığı gibidir:

1. *Denek Berk*; dakikada toplam 30 sözcük okuyabilmektedir. Berk'in okuyabildiği doğru sözcük sayısı 15'tir. Okuduğunu anlama sorularını ise cevaplayamamaktadır. 2. *Denek Tolga*; dakikada toplam 30 sözcük okuyabilmektedir. Tolga'nın okuyabildiği doğru sözcük sayısı 30, okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru yanıt sayısı 2'dir. 3. *Denek Çağlar* ise; dakikada toplam 27 sözcük okuyabilmektedir. Çağlar'ın okuyabildiği doğru sözcük sayısı 20, okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru yanıt sayısı ise 3'tür.

2.2. Ortam ve Materyaller

Ortam: Deneysel uygulamalar, araştırmaya katılan öğrencilerin kendi okulunda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bulunduğu sınıf 40 metre karelik bir alana sahiptir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfın donanımı, araç gereçleri ve tüm olanakları Avrupa Birliği projesi çerçevesinde yapılandırılmıştır. Sınıftan içeriye girildiğinde kuzey tarafta pencereler yer almaktadır. Pencereler 3 tanedir, oldukça büyük ve geniştirler; dolayısıyla sınıf aydınlıktır. Kapının tam paralelinde yaklaşık 3 metre uzaklıkta bir öğretmen masası bulunmaktadır. Öğretmen masasının karşısında ise öğrencilerin oturduğu sıralar yer

almaktadır. Sınıftaki tahtalar beyazdır ve 2 tanedir. İlk iki sıradaki pencerenin arasındaki duvar boşluğunda, projeksiyon aleti konumlandırılmıştır. Öğrenci sıraları, geleneksel oturma düzeninde ve arka arkaya sıralanmış 3 grup halinde sınıfa yerleştirilmiştir. Sıralar arasındaki boşluklar, öğrencilerin rahatça hareket edebilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Denekler her sırada, koridora yakın olan ilk masalarda ve arka arkaya sıralanmış olarak oturtulmuştur. Araştırma süresince sınıf ortamına yerleştirilmiş video kamera ile her oturum ayrı ayrı kaydedilmiş ve veri elde edilmiştir. Araştırma verilerinin güvenilirliğinin değerlendirilmesinde de kullanılan kamera kayıtları, öğrencilerin dikkatinin dağılmayacağı, aynı zamanda da çalışmanın net olarak izlenebileceği bir noktaya kameranın yerleştirilmesi ile toplanmıştır.

Materyaller: Araştırmada, ilkökul ikinci sınıf düzeyinde hazırlanmış, ortalama 100 sözcükten oluşan okuma metinleri kullanılmıştır. Metinler sade, mecaz içermeyen ve 3. şahsın dili ile anlatılan öykülerden seçilmiştir. Öyküler, Cora-İnce (2007) tarafından yazılmıştır. Okuduğunu anlama becerilerini ölçen, açık uçlu, kısa cevaplı ve her metinde yer alan yaklaşık 9-10 soru, bu araştırmada izin alınarak aynen kullanılmıştır. Metinlerle birlikte kullanılan çalışma yaprakları, öğrencilerin düzeylerine uygun okuduğunu anlama stratejileri ve çeşitli öğretimsel uyarlamalar kullanılarak program amaçlarına uygun hale getirilmiştir. Buna göre, her birlikte öğretim oturumunda; kullanılan metne uygun okuma stratejileri ile uygulamalar sırasında projeksiyon aleti, powerpoint sunumları, CD-ROM, radyo, müzik/video, renkli boyama kalemleri ve yap-bozlar kullanılmıştır. Uygulamaların ardından öğrencilerden metinle ilgili okuduğunu anlama sorularını içeren çalışma yaprağını bireysel olarak yanıtlamaları istenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “*okuduğunu anlama becerileri izlem çizelgesi*” araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu çizelge, okunan öykünün anlaşılıp anlaşılmadığının ölçülmesi amacıyla yöneltilen açık uçlu yazılı sorulara öğrenciler tarafından yapılan doğru – yanlış yanıt oranının işlendiği bir çizelgedir. Söz konusu çizelgede, her öğretim uygulaması sonunda öğrenci yanıtları doğru/yanlış olma durumları değerlendirilerek uygun maddeler işaretlenmektedir. Bu sayede de, öğrencilerin doğru cevap sayıları belirlenmektedir.

2.4. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ‘*denekler arası çoklu yoklama deseni*’ne uygun olarak yapılandırılmıştır. Bu modelde, ilk evre başlangıç evresidir, başlangıç evresini izleyen evre ise uygulama düzeyidir. Bu modelde; denek olarak belirlenmiş olan birbirinden bağımsız ancak benzer özelliklere sahip en az üç denek (grup da olabilir) için belirlenmiş hedef davranış üzerinde, seçilen yöntemin etkililiği değerlendirilmektedir (Tekin & Kırcaali - İftar, 2004). Denekler arası çoklu yoklama deseninde izlenen veri toplama süreci aşağıda açıklanmıştır: Uygulamalar başlamadan önce deneklerin tümünden aynı anda başlangıç düzeyi verisi toplanarak kararlı veriler elde edilmektedir. Birinci denekle ölçüt gerçekleştirilene kadar öğretim oturumları düzenlenmekte, ölçüt gerçekleştirildiği zaman ise diğer deneklerle toplu yoklama oturumu yapılarak tüm deneklerdeki durum değerlendirilmektedir. Tüm deneklerdeki verilerin kararlılık göstermesinin ardından ikinci denekle öğretim oturumlarına geçilmekte ve kararlı veriler elde edildiği zaman, diğer deneklerle aynı süreçler izlenmektedir. Sonuncu denekle yapılan öğretim oturumları sonunda elde edilen kararlı verilerden sonra en son toplu yoklama oturumu ile süreç tamamlanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler: Araştırmada bağımlı değişken okuduğunu anlama becerilerini değerlendiren metin sorularına verilen doğru cevap sayısı, bağımsız değişken ise “Birlikte Öğretim Programı” olarak belirlenmiştir.

Uygulamacı: Bu çalışmada uygulamayı birinci yazar yürütmüştür. Uygulamacı, araştırmanın yapıldığı tarihte, özel eğitim doktora eğitimine devam etmekteydi. Şu an, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde kaynaştırma eğitimi veren bir devlet okulunda doktoralı bir özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadır.

2.5. Deney Süreci

Ön Uygulama Süreci: Araştırmanın ön uygulama sürecinde, esas uygulamada kullanılması öngörülen metinler ve metinler ile öğrenci özelliklerine uygun olduğu belirlenen okuduğunu anlama stratejileri kullanılmıştır. 2016-2017 öğretim yılında 5 oturum süresince yürütülen ön uygulamada sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni esas uygulamadaki deneklerle benzer özellikleri olan ön uygulama denekleri ile örnek uygulamaları sürdürmüştür. Her uygulama oturumunun ardından, deneklerden elde edilen veriler 'Okuduğunu Anlama Becerileri İzlem Çizelgesi' ile hesaplanarak değerlendirilmiş, doğru yanıt sayısı belirlenmiştir. Ön uygulamaların tamamlanmasının ardından yapılan değerlendirmelere göre; uygulanan birlikte öğretim programı ön uygulama deneklerinin okuduğunu anlama düzeylerinin artışı üzerinde etkili olmuştur.

Uygulama Süreci: Araştırma verileri Ekim 2017- Ocak 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin toplanması Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığında resmi araştırma onayı alınmasının ardından tamamlanmıştır. Başlangıç düzeyi-yoklama, öğretim ve izleme oturumlarından oluşan uygulama süreci boyunca, Türkçe derslerinde okuduğunu anlamayı geliştirici birlikte öğretim programı haftada bir gün 80 dakikalık oturumlar halinde yürütülmüştür.

Yoklama Oturumları (Başlama Düzeyi/Yoklama): Araştırmanın öğretim oturumlarına başlamadan önce, deneklerin okuduğunu anlama becerilerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amacıyla her bir denekten ayrı ayrı üç oturum başlama düzeyi verileri alınmıştır. Tamamlanan her öğretim oturumunun ardından ise, deneklerden yoklama oturumlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Yoklama oturumlarına ilişkin toplanan verilerde, deneklerin vermiş oldukları doğru yanıtlar %100 üzerinden değerlendirilmeye alınmıştır.

Öğretim Oturumları: Araştırmanın öğretim oturumları, deneklerin okulunda bulunan kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları sırasında uygulamacı, 'bir öğretmen bir yardımcı modeli' uyarınca, planlama aşamasında üzerinde uzlaşıldığı şekli ile bazen esas öğretmen, bazen de yardımcı öğretmen rolüyle derste aktif olarak görev almıştır. Derste esas öğretmen rolünde olduğu oturumlarda uygulamacı; öğrencileri (okuduğunu anlama stratejileri temelinde oluşturulan öğretim planına bağlı olarak) önce uygulanacak metinle ilgili okuma öncesi stratejiler aracılığı ile derse hazırlamış, ardından metinlerin okunması sırasında okuma sırası stratejileri uygulatmış, okumanın bitiminden sonra ise, okuma sonrası stratejiler kullanılarak süreci tamamlamıştır. Süreç boyunca, öğrencilerin doğru tepkileri pekiştirilmiş, yanlış/uygun olmayan tepkiler ise geribildirimlerle düzeltilmiştir. İzleyen aşamada, masadaki diğer çalışma sayfaları kaldırılarak masa boşaltılmış ve "metinle ilgili soruları yanıtla" yönergesi verilerek, öğrencilerden kendilerine dağıtılan metinle ilgili okuduğunu anlama düzeyini belirleme amaçlı soruları, 'tekli fırsat yöntemi' ile bireysel olarak yanıtlamalarını istemiş, soruları yanıtlarken ipucu veya yardım sağlamamıştır. Metinle ilgili soruları bağımsız olarak doğru yanıtlayan deneklerin öğretim oturumları sonlandırılmıştır.

Yardımcı öğretmen rolünde olduğu oturumlarda ise uygulayıcı, sınıf içerisinde dolaşarak öğrencilerin stratejileri doğru kullanıp kullanmadıkları, verilen yönergeleri anlayıp anlamadıkları, esas öğretmenin ders sırasında aynı anda gerçekleştirmekte zorlandığı (projeksiyonu aktif hale getirme, stratejilere uygun olarak hazırlanmış çalışma yapraklarını/ materyalleri sınıfa dağıtma, oluşan anlık problemleri çözümlene gibi) konularda önceden

belirlenen yardımları gerçekleştirerek esas öğretmene yardımda bulunmuştur. Bu rol değişimleri, öğretmenler arasında dönüşümlü olarak uygulama süreci boyunca sürdürülmüştür.

İzleme Oturumları: Araştırmanın izleme oturumlarına ilişkin veriler, öğretim oturumların bitimini izleyen ilk 10 gün ve 3 hafta sonrasında elde edilmiştir. İzleme oturumlarında; öğrencilerin program aracılığı ile geliştirdikleri okuma becerilerinin kalıcılığını, yukarıda belirtilen sürede devam ettirebilme durumları incelenmiştir. Bu oturumlarda veri toplama sürecinde, yoklama oturumlarında izlenen aşamalar takip edilmiştir.

2.6. Uygulama Geçerlik-Güvenirliği

Araştırmada; *Bağımlı Değişken Analizi (Gözlemciler Arası Güvenirlik) ve Bağımsız Değişkene İlişkin Güvenirlik (Uygulama Güvenirliği) Analizi* kullanılmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verileri ile uygulama güvenirliğine ilişkin veriler, özel eğitim alanında doçent iki öğretim üyesi tarafından toplanmıştır.

Bağımlı Değişken Analizi (Gözlemciler Arası Güvenirlik): Bu araştırmada, tüm denekler için ayrı olarak gözlemciler arası güvenirlik, [(görüş birliği) / (görüş birliği + görüş ayrılığı)] x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali – İftar & Tekin, 2004).

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

Bağımsız Değişkene İlişkin Güvenirlik (Uygulama Güvenirliği) Analizi: Bu analiz gerçekleştirilirken Türkçe derslerinde yürütülmüş olan ‘birlikte öğretim programının’ öğretmenler tarafından okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde güvenilir biçimde kullanılıp kullanılmadığı değerlendirilmiştir. Uygulamalar içerisinden toplam sayı dikkate alınarak %30’a denk gelen sayıdaki kayıt temel alınmıştır. Araştırmada toplam 14 uygulama kaydı yapılmıştır; bu toplam içerisinden %30’una denk gelen sayıdaki kayıt (5 kayıt) rasgele seçilmiş ve incelenmiştir. Kontrol listesindeki ölçütler esas alınarak belirlenen 5 kayıt incelenmiş ve uygulama güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçütler; materyallerin hazırlanması, araç-gereçlerin hazır edilmesi, dönüt-düzeltilme ve pekiştiricilerin belirlenmesi, öğrencilerin dikkatlerini artırıcı ipuçları oluşturulması, ders katılımını sağlamaya yönelik stratejilerin belirlenmesi, eksik yanıtların tamamlanması, yanlışların düzeltilmesi gibi belirlenmiştir. Öğretmenlerin inceleme sonuçları değerlendirildiğinde araştırmacı tarafından yürütülen birlikte öğretim uygulamalarının deneklerin okuma becerilerini geliştirmede %100 güvenilir olduğu ortaya konmuştur. Uygulanan birlikte öğretim planının, belirlenen ölçütleri karşıladığı görülmüştür.

Sosyal Geçerliğe İlişkin Analiz: Öğrenciler tarafından her ders oturumu sonunda doldurulan ve programın etkileri hakkındaki görüşleri ve öz değerlendirmelerini yansıttıkları sosyal geçerlik öz değerlendirme formları ile öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda, araştırmanın sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin analizi neticesinde; öğrencilerin dersleri eğlenceli, etkili ve ilgi çekici bulduğu, öğretmenlerin ise, öğrencilerin okuduğun anlama becerilerinde gelişme görüldüğü ve öğrencilerin derslere daha istekli katıldıklarını belirttikleri görülmüştür (Gökbulut, 2018; Gökbulut vd., 2020).

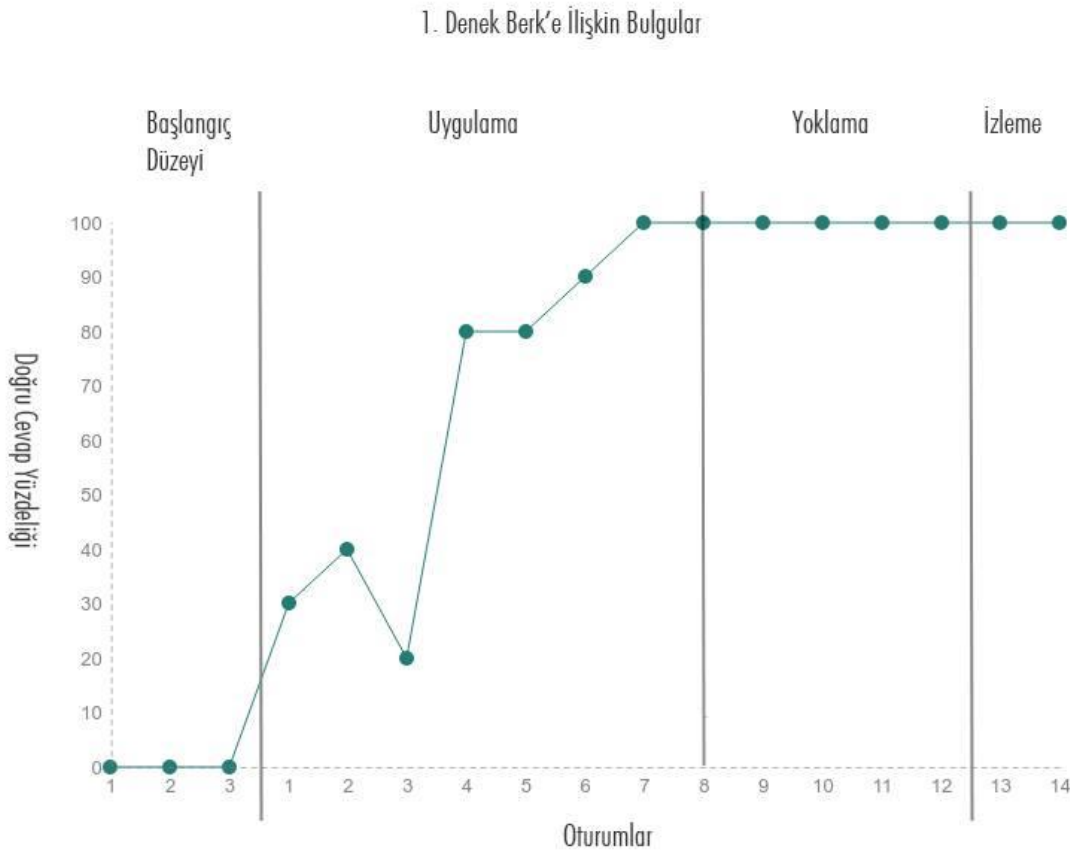
2.7. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada veriler, tek denekli araştırma yaklaşımlarından biri olan çoklu yoklama modeli temel alınarak çözümlenmiştir. Tek denekli araştırmalarda, özellikle de denekler arası çoklu yoklama modeline göre oluşturulan grafiklerde birbirini izleyen dört evre (başlangıç, uygulama, yoklama ve izleme) esas alınmaktadır. Grafiklerin okunması, uygulama sürecinin sonundaki her oturum sonrasında sözü edilen dört evredeki başarı düzeyini gösteren veri noktaları incelenerek yapılmaktadır. Bu çalışmada her evrede yürütülen oturumlara bağlı olarak deneklerin başarı düzeyleri belirlenmiş ve veri noktaları grafiklerde gösterilmiştir. Her denegin grafiği ayrı sunulmuş ve grafikler üzerinde oturumlar, evreler ve başarı düzeyleri (doğru cevap sayıları) gösterilmiştir. Grafikler, veri noktaları temelinde yorumlanmış ve bunu yaparken çoklu yoklama modelinin dört evresi ile ilişkilendirilmiştir. Okuduğunu anlama düzeyinin sıklıkla azalıp-yükselmemesi bir başka deyişle veri noktalarının değışkenliğinin olmaması, araştırma bulgularının kararlı olduğunu göstermektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde sunulan üç grafikte, birlikte öğretimi temel alan okuduğunu anlamayı geliştirme programı ve uygulamalarının, araştırmadaki özel gereksinimli öğrencilerin başarı düzeylerine etkileri yansıtılmıştır.

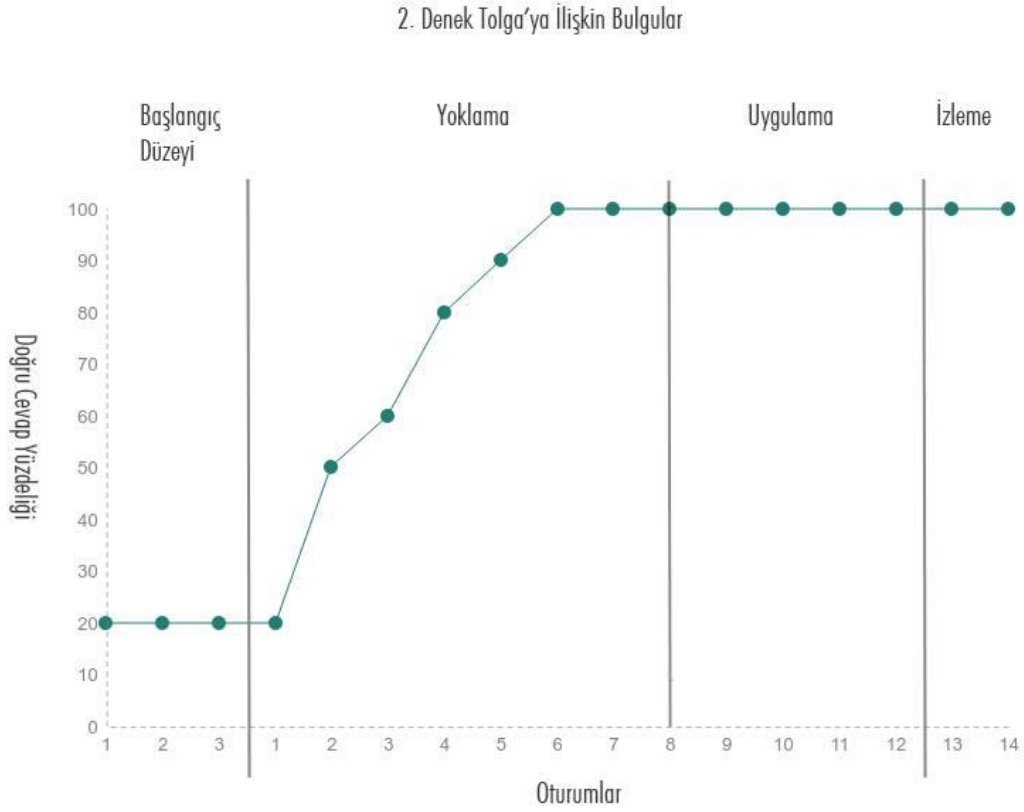
1. Denek Berk'e İlişkin Bulgular



Birinci grafik incelendiğinde, Berk'in okuduğunu anlamaya ilişkin gelişimi görülebilmektedir. Başlangıç düzeyi verilerinde başarı düzeyinin %0 olduğu görülmektedir. Uygulama başladıktan sonra 6. oturum sonunda Berk'in başarı düzeyi yükselmiş ve %90 düzeyine ulaşmıştır. Takip eden 7. oturum ve sonrasında ise, Berk'in okuduğunu anlama

düzeyi %100'e yükselmiştir. Yedinci oturumdan sonra, yoklama ve izleme oturumlarında da %100 başarının devam ettiği görülmektedir.

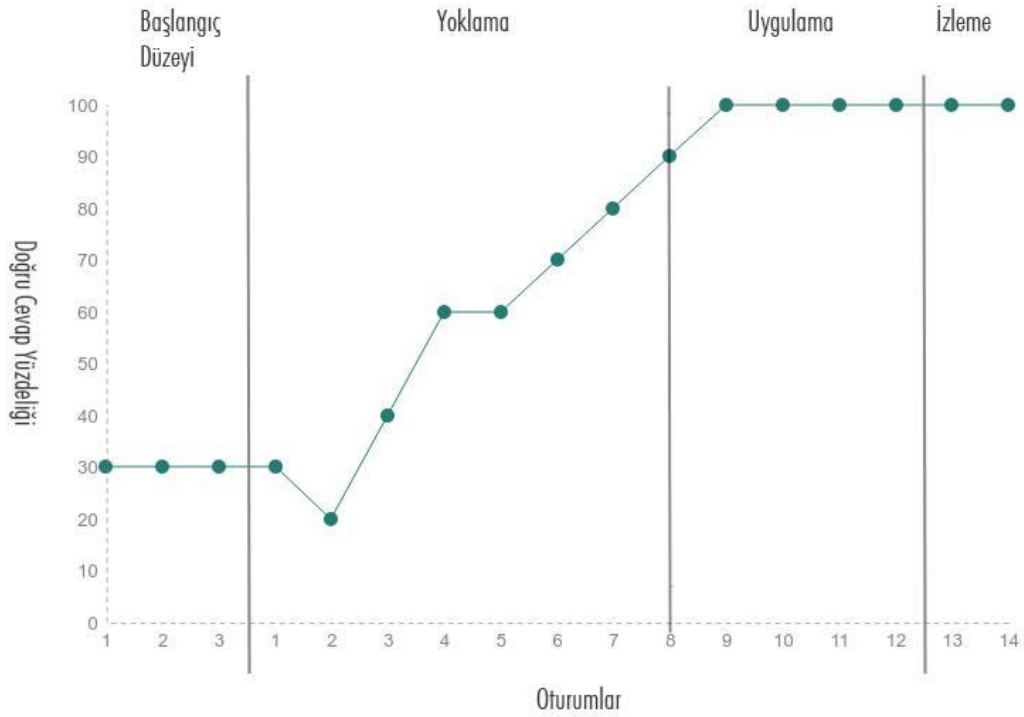
2. Denek Tolga'ya ilişkin Bulgular



İkinci grafik incelendiğinde, Tolga'nın okuduğunu anlamaya ilişkin gelişimi görülebilmektedir. Başlangıç düzeyi verilerinde başarı düzeyinin %20 olduğu görülmektedir. Uygulama başladıktan sonra 6. oturum sonunda Tolga'nın başarı düzeyi yükselmiş ve %100 düzeyine ulaşmıştır. Takip eden 7. oturum ve sonrasında, Tolga'nın okuduğunu anlama düzeyinin yoklama ve izleme oturumlarında da %100 oranında devam ettiği görülmektedir.

3. Denek Çağlar'a ilişkin Bulgular

3. Denek Çağlar'a İlişkin Bulgular



Üçüncü grafik incelendiğinde, Çağlar'ın okuduğunu anlamaya ilişkin gelişimi görülebilmektedir. Başlama düzeyi verilerinde başarı düzeyinin %30 olduğu görülmektedir. Uygulama başladıktan sonra 9. oturum sonunda Çağlar'ın başarı düzeyi yükselmiş ve %100 düzeyine ulaşmıştır. Takip eden 10. oturum ve sonrasında, Tolga'nın okuduğunu anlama düzeyinin yoklama ve izleme oturumlarında da %100 oranında devam ettiği görülmektedir.

888

Bu çalışmadaki deneklerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin etkililik izleme ve sosyal değerlendirme bulguları

Özel gereksinimli öğrencilerin, program uygulandıktan ve oturumlar bittikten belli bir süre sonra okuduğunu anlama becerileri uygulayıcı tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Bu süre 10 gün ve üç hafta olarak belirlenmiştir. Bu süre sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ortaya çıkarmaya yönelik kullanılan metinlerde, doğru yanıt verme oranlarının %100 olduğu, dolayısıyla kararlılığın devam ettiği görülmüştür. Araştırma bulguları, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal gelişimlerinin, programdan olumlu etkilendiğini de ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerden alınan görüşler değerlendirildiğinde, öğrencilerin derslere etkin katılım gerçekleştirmeleri nedeniyle hem akademik becerilerinin hem de özgüven ve akran ilişkilerinin güçlendiği yönündedir. Öğrenciler, dersleri ilgi çekici ve eğlenceli bulduklarını belirtmişler ve sıkılmadıklarını dile getirmişlerdir (Gökbulut, 2018).

Araştırmanın bulguları özetle ifade edilecek olursa, birlikte öğretimi temel alan Türkçe derslerinde ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda, bu araştırmaya katılan üç özel gereksinimli öğrencinin başarı düzeyi artmış ve kalıcı olarak bu başarı devam ettirilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin sosyal gelişim konusunda da gelişim kaydettikleri ortaya çıkarılmıştır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Birinci araştırma sorusunun sonucu ve tartışma: Birlikte öğretim uygulamaları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili midir?

Araştırmaya başlarken, deneklerden başlangıç düzeyi verileri alınmıştır. Okunan metinlerin anlaşılıp anlaşılmadığı metne uygun sorularla değerlendirilmiş, araştırma uygulamaları sürecinde ise her uygulama oturumu sonunda yapılan benzer değerlendirmelerle deneklerin okuduğunu anlama becerilerinin süreç içindeki gelişimi izlenmiştir. Okuduğunu anlama becerileri değerlendirilen deneklerin tümünden alınan başlangıç düzey verileri ve araştırma sürecinde elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığı zaman; deneklerin okuduğunu anlama becerilerinde istikrarlı bir ilerleme kaydedildiği, okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde uygulamaların etkili olduğu görülmektedir.

Sınıf ve özel eğitim öğretmeni tarafından yürütülen ‘okuduğunu anlamayı geliştirme amaçlı birlikte öğretim programı’nın sonrasında edinilen araştırma bulguları, birlikte öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkilerini araştıran diğer çalışmaların (Bouck, 2007; Da Silva, 2011; Franklin,2015; Gürgür, 2005; Hunt vd.,2004; Lersch, 2012; Marston,1996; Rivera MCmahon & Keys, 2014; Walsh, 2012) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Belirtilen bu araştırmalarda da, birlikte öğretim programlarının özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu yansıtılmaktadır.

Hunt ve diğerleri (2004) tarafından yürütülen, okul öncesi dönemde özel gereksinimli öğrenci ve akranlarının karşılıklı iletişim, sosyal kabul ve akademik becerileri üzerinde birlikte öğretimin etkilerinin incelendiği çalışmanın sonuçlarına göre; çocukların tümünün, akranları ve yetişkinler ile iletişimlerinin arttığı görülmüştür. Öğrencilerin, ders ve sosyal etkinliklere katılım, akademik gelişim ve dil gelişimi alanlarında ilerleme kaydettikleri de bulunmuştur. Ortaokula devam eden 16 özel eğitim öğrencisi için, özel eğitim öğretmeni ve İngilizce dil sanat öğretmeni tarafından birlikte planlanarak yürütülen okuduğunu anlama özelliğini destekleyici birlikte öğretim uygulamalarının etkilerini inceleyen başka bir çalışma olan Wexler vd. (2018) tarafından yürütülen çalışmada elde edilen sonuçlara göre, birlikte öğretim uygulamaları sonunda, özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerinde hedeflere bağımsızca ulaşma konusunda ilerleme görülmüştür.

Wischnowski ve diğerleri (2004), birlikte öğretim ile kaynak oda uygulaması çalışmalarının etkililiğini karşılaştırdıkları araştırmalarında, özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıf ortamında ve birlikte öğretim sayesinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Fennick (2001) ise ergenlerle yürüttüğü araştırmasında, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren lise öğrencilerinin başarı düzeylerini değerlendirmiştir. Sözü edilen araştırmada, birlikte öğrenmeyi temel alan kaynaştırma eğitiminde, önemli bir yaşamsal beceri olan iş arama ve işe başvurma konusunda liseli öğrencilerin gelişimleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren liseli öğrencilerin uygulama sonunda deneyim kazandıkları ve tümünün başarılı olduğu ortaya konmuştur.

İkinci araştırma sorusunun sonucu ve tartışma: Öğrencilerin kazandıkları okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığında birlikte öğretim 10 gün ile 3 hafta arasında etkili midir?

Okuduğunu anlamayı geliştirme amaçlı birlikte öğretim programı uygulamalarının sona ermesinin ardından öğretim uygulamalarına 10 gün ve üç hafta ara verilmiştir. Verilen aranın ardından yapılan değerlendirmenin sonuçları; öğrencilerin uygulamalar aracılığı ile

edinmiş oldukları okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığını sürdürdüklerini göstermiştir. Araştırmanın bulguları bu açıdan, alan yazında yapılmış diğer boylamsal çalışmalarla (Bacharach vd. 2010; Rivera McMahan & Keys, 2014; Walsh, 2012) benzerlik göstermektedir ve kalıcılığın sağlandığı gözlenmiştir.

Bacharach ve diğerlerinin (2010) dört yıl boyunca yürüttükleri boylamsal ve deneysel çalışmada, sınıflarında birlikte öğretim uygulamaları yürütülen öğrenci grupları ile geleneksel ve tek öğretmenli öğretim oturumları gerçekleştirilmekte olan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde hangi öğretim oturumunun daha etkili olduğu araştırılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda, gerçekleştirilen bu öğretim oturumları nicel ve nitel sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında araştırmacılar, birlikte öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer bir çalışmada da Walsh (2012), boylamsal bir çalışma yürütmüş ve 6 yıl süresince kaynaştırma okullarından veri elde etmiştir. Bu veriler incelendiğinde, akranlarıyla aynı ortamda eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin, birlikte öğretim sayesinde hem okuduğunu anlama hem de matematik başarı düzeylerinde bir ilerleme olduğu ortaya çıkmıştır.

Üçüncü araştırma sorusunun sonucu ve tartışma: Birlikte öğretim öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerinde etkili midir?

Araştırma sonuçlarına göre birlikte öğretim programının, öğrencilerin akademik başarılarının yanında sosyal gelişimleri üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları, birlikte öğretim programının uygulanması sonucunda öğrencilerin hem akademik becerilerinin hem de özgüven ve akran ilişkilerinin de güçlendiğini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin iletişim kurma ve işbirliği yapma becerilerinin geliştiği de gözlenmiştir. Araştırmanın sosyal gelişimle ilgili bulguları, alan yazında yürütülmüş ve birlikte öğretim uygulamalarının akran iletişimi ve etkileşimi üzerindeki etkilerini değerlendiren çalışmalarla (Cora-İnce, 2007; Güldenoğlu & Kargın, 2012; Hollingsead ve Ostrander, 2006; Magiera vd., 2005) benzer sonuçlar içermektedir. Söz konusu çalışmalarda, birlikte öğretim yürüten ve öğrenme etkinliklerine birlikte katılıp süreçleri birlikte izleyen öğrencilerin sosyal uyumları, akran kabulleri ve etkileşimlerinin arttığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, birlikte öğretim uygulamalarının örgün eğitim kurumlarında yaygınlaştırılmasının öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerine yararı olacağı söylenebilir.

5. SINIRLILIK VE ÖNERİLER

Kıbrıs'ta kaynaştırma eğitimi ortamlarında uygulanan bu çalışmanın sonuçları incelendiği zaman, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin birlikte yapmış oldukları hazırlık-planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını da içeren ve özünde özel gereksinimli öğrencilerin derslere katılımı ile akademik başarılarını onları sınıf dışına çıkarmadan sağlamak olan birlikte öğretim programının, sınıftaki tüm öğrencilerin akademik başarısının artması üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sınırlılığı; birlikte öğretim uygulamalarının yalnızca Türkçe derslerinde yürütülmesi ancak diğer derslerde geleneksel yöntemlerle öğretime devam edilmesidir. Buna karşın denekler akranları ile birlikte aynı sınıf ortamında öğrenim görmeye devam etmişlerdir. Öte yandan araştırmada yalnızca akademik başarıya odaklanması, duyuşsal kazanımların (örneğin okuma tutumlarının) değerlendirilmemesi de diğer bir sınırlılıktır. Elde edilen bulgulardan hareketle, aşağıdaki önerilerin sunulmasının diğer araştırmacılara katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

- a) Birlikte öğretim programında kullanılan uygulama modeli ve stratejilerinin farklılaştırılarak Türkçe dersi dışında diğer derslerde de çalışma gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- b) Farklı tür ve kademedeki okullarda, birlikte eğitim pilot uygulamalarının yapılarak sosyal ve akademik gelişim üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (2017). Sınıf yönetimi, öğrenme iklimi oluşturma. *Etkili öğretim yöntemleri içinde* M.B Acat.(Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akçamete, G. (1998). Türkiye’de özel eğitim. *Özel Eğitim*, içinde *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 1018, 197-207.
- Akçamete, G., & Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03). 64-74.
- Ataman, A. (2012). Özel Eğitimin Temelleri. *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde*. Ataman A. (Ed.) (3-56). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aydın, H. (2017). Etkili öğretmen. *Etkili öğretim yöntemleri içinde*, MB Acat.(Çeviri Ed.). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3-14. DOI: [10.1080/01626620.2010.10463538](https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538)
- Bahap-Kudret, Z. (2016). *Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bakkaloğlu, H. & Sucuoğlu, B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. [School Adjustment of Children with and without Special Needs in Preschool Classrooms]. *Elementary Education Online*, 17(2), 580-595.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Beninghof, A. M. (2012). *Co-teaching that works: structures and strategies for maximizing student learning*. John Wiley & Sons. USA. ISBN: 978-1-118-00436-4
- Bouck, E. C. (2007). Co-teaching... not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 46-51.
- Brown, P. A. (2013). *A survey of professional development for co-teaching* (Order No. 3604343). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1475251592). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1475251592?accountid=15309>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Cora - İnce, N. (2007). *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının*

- etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çelenk, S. (2004). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi: çoklu zeka ve ilkokuma-yazma öğretimi-yeni ilkokuma-yazma program taslağı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Da Silva, C. I. (2011). *The influence of co-teaching on the academic achievement of special education students* (Unpublished master thesis). Caldwell College, USA.
- Dyer, R. E. (1992). *How elementary classroom teachers make instructional adaptations for mainstreamed students with mental retardation: A case study* (Order No. 9311572). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303993818). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/303993818?>
- Eren, E. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonu. *Etkili öğretim yöntemleri içinde*, MB Acat.(Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fennick, E. (2001). Coteaching an inclusive curriculum for transition. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 60-66.
- Foglia, K. L (2015). *Case study examining the secondary co-teaching program at a South Jersey High School* (Unpublished PHD thesis). The State University of New Jersey, USA.
- Franklin, J. C.(2015). Co-teaching student outcomes and efficacious practices: A pragmatic mixed methods study (Unpublished PHD thesis). Mercer University, USA.
- Gök, B., & Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterli düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Güldenoğlu, B. & Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(01), 017-034.
- Gökbulut, (2018). *Özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde birlikte öğretim yaklaşımının etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Gökbulut D.Ö, Akçamete, G., & Güneyli, A. (2020). Impact of co-teaching approach in inclusive education settings on the development of reading skills. *International Journal of Education*, 8(1), 1-17.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Pearson Education Longman.
- Gürgür H. (2005) *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hollingsead, C. & Ostrander, R. (2006). How can i help my students who struggle with reading comprehension? *Journal of Adventist Education*, 1(4), 15-20.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Liboiron, N., & Bae, S. (2004) Collaborative teaming to support preschoolers with severe disabilities who are placed in general education early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*.24(3),123 – 142.

- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1).
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(11), 1-17.
- King-Sears, M. (2001). Three steps for gaining access to the general education curriculum for learners with disabilities. *Intervention in School & Clinic*, 37(2), 67- 76.
- Knackendoffel, E. A. (2005). Collaborative teaming in the secondary school. *Focus on Exceptional Children*, 37(5), 1-16.
- Lee, V. E., & Smith, J. B.(1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American Educational Research Journal*, 36(4), 907-945.
- Lersch, M. (2012). *Student perceptions of co-teaching: what do students think about co-teaching?* (Unpublished master thesis). Arizona State University, USA.
- Magiera, K., Smith, C., Zigmund, N., & Gebauer, K. (2005). Benefits of co-teaching in secondary math classes. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 20-24.
- Marston, D. (1996). A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 30(2), 121-132.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disabilities Quarterly*, 24(4), 265-274.
- Moreillon, J. (2013) *Coteaching reading comprehension strategies in elementary school libraries: maximizing your impact*. American Library Association Press, USA.
- Murawski, W. W. & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Murawski, W. W. & Lochner, W. W. (2010). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.
- Nal, A. & Tüzün, I.(2011). “Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: politika ve uygulama önerileri” İmak Ofset Basım Yayın. İstanbul.
- Özmen, R. G. (2012). Öğretim ilkeleri ve öğretimsel uyarlamalar. *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* içinde. Ataman A. (Ed.) (177 - 216). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Rivera, MCmahon & Keys, (2014) Collaborative teaching: school implementation and connections with outcomes among students with disabilities. *Journal of Prevention & Intervention Community* DOI: 10.1080/10852352.2014.855067 · Source: PubMed
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Okolo, C. M. (2008). Science and social studies for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 41(2), 1-24.
- Seçkin Y., Ş. & Baydık, B.(2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*.16(4), 1652-1671. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.342983.

- Shapiro,A.(1999) *Everybody belongs: changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. New York: RoutledgeFalmer
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F.İ., Demir, Ş. & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 5(2), 107-128.
- Tekin-İftar, E.,& Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. [Errorless teaching procedures in special education (2nd Ed.)] Ankara, Turkey: Nobel Yayınevi.
- Topbaş, S. (1998). Öğrenme güçlüğü gözlenenler. *Özel eğitim içinde* (s. 55-73). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Walsh, J. M. (2012). Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(1), 29-36.
- Wexler, J., Kearns, D. M., Lemons, C. J., Mitchell, M., Clancy, E., Davidson, K. A.,& Wei, Y. (2018). Reading comprehension and co-teaching practices in middle school English language arts classrooms. *Exceptional Children*, 84(4), 384-402.
- Wischnowski, M. W., Salmon, S. J., & Eaton, K. (2004). Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 3-14.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zimmermann, S.& Hutchins, C. (2003). *Keys to comprehension: how to help your kids read it and get it!*. Three Rivers Press, New York.