
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİNİN BİRLİKTE ÖĞRETİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Didem Bektaş

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonradan tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Didem

Soyadı : Bektaş

Bölümü : Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : …/…/2025

TEZİN

Türkçe Adı : Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Birlikte Öğretim Hakkındaki Görüşleri

İngilizce Adı : Middle School Mathematics Teachers' and Students' Views on Co-Teaching

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Didem BEKTAŞ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Didem Bektaş tarafından hazırlanan "Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Birlikte Öğretim Hakkındaki Görüşleri" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman/Başkan: Prof. Dr. Murat Bekar

(Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Sezin Seçer

(Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Yusuf Yaylı

(Geometri Ana Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 08/01/2025

Bu tezin, Matematik ve Fen Bilimler Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Bu süreçte her an yanımda olan canım aileme ve tez yazma sürecimde bana yardım eden, düzeltmeleri titizlikle yapan saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Murat BEKAR'a tüm yardımları için kalpten teşekkür ediyorum.

Didem BEKTAŞ

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİNİN BİRLİKTE ÖĞRETİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Didem Bektaş
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Şubat 2025

ÖZ

Bu araştırmanın konusu olan birlikte öğretim, uzun zamandır uluslararası eğitim platformlarında konuşulmasına ve uygulanmasına rağmen Türkiye'de bilinirliği ve uygulaması düşük seviyede kalmıştır. Ancak birlikte öğretimin öğretmenlere ve öğrencilere sağladığı pek çok yararı bulunmaktadır; dolayısıyla da eğitimi daha kolay hale getirmektedir. Birlikte öğretim hakkında ortaokul matematik öğretmenleri ve ortaokul öğrencileriyle matematik dersleri üzerine yapılan araştırmaya literatürde rastlanmaması sebebi ile bu çalışmanın literatüre sağlayacağı katkı önemli görülmektedir. Bu araştırma birlikte öğretim uygulamasının Türkiye'de sıklıkla uygulanmamasına ve literatürdeki eksikliğine vurgu yapmaktadır. Bu problemi ele almak için bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerinin birlikte öğretim üzerine görüşlerini almak ve birlikte öğretimi geliştirebilecek önerilerde bulunmaktır. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir (convenient) durum örneklemesi ile seçilmiş, Ankara'da bulunan MEB'e bağlı özel bir uluslararası okulda matematik öğretmenliği yapmakta olan ve birlikte öğretim tecrübesi olan 5 öğretmenden ve birlikte öğretim yapılmış ve yapılmamış sınıflarda bulunan toplam 9 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya literatür taraması yapılarak başlanmıştır. Literatür taramasının ardından katılımcı olan öğretmen ve öğrencilerden veri toplanmıştır. Veri, öğrencilerden ve öğretmenlerden birebir görüşmelerle cevaplanan formların sonucunda elde edilmiştir. Görüşme formu araştırmacı tarafından gözlemlerinin ve literatür taramasının sonucunda oluşturulmuştur. Öğretmenler için oluşturulan form; 7 adet öğretmeni tanımaya yönelik ve 15 adet görüş almaya yönelik olmak üzere toplam 22 sorudan oluşmaktadır. Öğrenciler için hazırlanan formda ise 5 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Araştırmanın

sonucunda elde edilen veriler literatürü destekler nitelikte olup öğrenciler ve öğretmenlerin birlikte öğretimi faydalı bulduğu görülmüştür. Bunun yanında birlikte öğretimin geliştirilmesine yönelik verilen öneriler de çalışmada listelenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Birlikte öğretim, ortaokul matematik öğretmeni, öğrenci.
Sayfa Adedi : xv + 89
Danışman : Prof. Dr. Murat Bekar

MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS' AND STUDENTS' VIEWS ON CO-TEACHING

(M.S. Thesis)

Didem Bektaş

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February 2025

ABSTRACT

Although co-teaching, which is the subject of this research, has been talked about and implemented in international education platforms for a long time, its awareness and application has remained at a low level in Türkiye. However, co-teaching has many benefits for teachers and students; therefore, it makes education easier. Since there is no research on co-teaching conducted with secondary school mathematics teachers and secondary school students in mathematics lessons in the literature, the contribution of this study to the literature is considered important. This research emphasizes that co-teaching is not frequently implemented in Türkiye and is lacking in the literature. To address this problem, the purpose of this research is to obtain the opinions of secondary school mathematics teachers and students on co-teaching and to make suggestions that can improve co-teaching. The method of the research is a case study, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 5 teachers who teach mathematics at a private international school affiliated with the Ministry of Education in Ankara, who have experience in co-teaching, and a total of 9 students in classes with and without co-teaching, selected by convenient case sampling. The research started with a literature review. After the literature review, data was collected from the participating teachers and students. The data was obtained as a result of the forms answered by students and teachers through one-on-one interviews. The interview form was created by the researcher as a result of his observations and literature review. Regarding the form created for teachers which consists of a total of 22 questions, 7 for getting to know the teacher and 15 for getting their opinions. The form prepared for students contains 5 open-ended questions. The data obtained as a result of the research supports the literature and ultimately showed that students and teachers found co-teaching useful. In addition, suggestions for improving co-teaching are also listed in the study.

Key Words : Co-teaching, middle school math teacher, student.
Page Number : xv + 89
Supervisor : Prof. Dr. Murat Bekar

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **iii**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **iv**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **v**

TEŞEKKÜR ..... **vi**

ÖZ ..... **vii**

ABSTRACT ..... **ix**

İÇİNDEKİLER ..... **xi**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xv**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **4**

1.3. Araştırmanın Önemi **5**

1.4. Varsayımlar / Sayıltılar **5**

1.5. Sınırlılıklar **5**

1.6. Tanımlar **6**

BÖLÜM II **7**

KURAMSAL ÇERÇEVE **7**

2.1. Birlikte Öğretim **7**

2.1.1. Birlikte Öğretim Modelleri 9

2.1.2. Birlikte Öğretimin Avantajları ve Dezavantajları 11

2.2. Kaynaştırma Öğrencilerinin Bulunduğu Sınıflarda Birlikte Öğretim 12

2.3. Birlikte Öğretim ve Öğretmenlerde Tükenmişlik 14

2.4. Birlikte Öğretimin Matematik Başarısına Etkisi 14

2.5. Yapılandırmacı Eğitim ve Birlikte Öğretim 15

2.6. Birlikte Öğretim ve Sınıf Yönetimi 16

2.7. Kalabalık Sınıflarda Birlikte Öğretim 16

2.8. Öğretmenler Arası İletişim ve İş birliği 17

2.9. İlgili Çalışmalar 18

BÖLÜM III 21

YÖNTEM 21

3.1. Araştırma Deseni 21

3.2. Çalışma Grubu 22

3.3. Veri Toplama Araçları 23

3.4. Verilerin Toplanması 24

3.5. Verilerin Analizi 25

3.5.1. Geçerlik 25

3.5.2. Güvenirlik 26

3.6. Araştırmacının Rolü 27

BÖLÜM IV 28

BULGULAR 28

4.1. Öğrenci Formlarından Elde Edilen Bulgular 28

4.1.1. Öğrencilerin Birlikte Öğretim Uygulanan Sınıflardaki Deneyimleri 28

4.1.2. Birlikte Öğretimin Uygulandığı ve Uygulanmadığı Matematik Dersleri Arasındaki Farklar 29

4.1.3. Sınıfta Birlikte Öğretim Uygulanmasının Pozitif Yanları 30

4.1.4. Sınıfta Birlikte Öğretim Uygulanmasının Negatif Yanları 32

4.1.5. Birlikte Öğretim Uygulamasının Geliştirilmesi 32

4.2. Öğretmen Formlarından Elde Edilen Bulgular 34

4.2.1. Öğretmenlerin Birlikte Öğretim Üzerine İlk Düşünceleri 34

4.2.2. Öğretmenlerin Birlikte Öğretimi Tanımlamaları 36

4.2.3. Öğretmenlerin Birlikte Öğretim Üzerine Deneyimleri.....36

4.2.4. Birlikte Öğretim Sürecinin Başlaması ve Uygulanması 39

4.2.5. Birlikte Öğretim Uygulanması Sürecinin Değiştirilmesine Yönelik Görüşler 41

4.2.6. Öğrenci – Öğretmen – Veli İlişkisi 43

4.2.7. Öğrenciler Üzerinde Görülen Olumlu / Olumsuz Etkiler 44

4.2.8. Partnerlerin Birbirlerinden Beklentileri 45

4.2.9. Birlikte Öğretimin Partner Öğretmenler İçin Faydaları 48

4.2.10. Yaşanan Çatışmalar ve Çözümleri.....49

4.2.11. Geliştirme Önerileri.....51

BÖLÜM V 54

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... 54

5.1. Sonuç ve Tartışma.....54

5.1.1. Birlikte Öğretimi Tecrübe Etmiş Ortaokul Öğrencilerinin Birlikte Öğretim Hakkındaki Görüşleri 54

5.1.2. Birlikte Öğretimi Tecrübe Etmiş Ortaokul Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim Hakkındaki Görüşleri 57

5.2. Öneriler 61

KAYNAKLAR 63

EKLER 73

Ek 1. Öğrenci Görüşme Formu.....74

Ek 2. Öğretmen Görüşme Formu.....75

Ek 3. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu İzin Belgesi.....2

Ek 4. Katılımcılardan Alınan Onay Formu.....3

Ek 5. Özgeçmiş.....5

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Birlikte Öğretim Modelleri* 8

Tablo 2. *Özel Destek Alan ve Almayan Öğrenciler ve Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri* 22

Tablo 3. *Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri* 23

Tablo 4. *Öğrencilerin Birlikte Öğretim Uygulanan Sınıflardaki Deneyimleri* 28

Tablo 5. *Birlikte Öğretimin Uygulandığı ve Uygulanmadığı Dersler Arasındaki Farklar* 29

Tablo 6. *Sınıfta Birlikte Öğretim Uygulanmasının Pozitif Yanları* 30

Tablo 7. *Sınıfta Birlikte Öğretim Uygulanmasının Negatif Yanları* 32

Tablo 8. *Birlikte Öğretim Uygulamasının Geliştirilmesi* 32

Tablo 9. *Öğretmenlerin Birlikte Öğretim Üzerine İlk Düşünceleri* 34

Tablo 10. *Öğretmenlerin Birlikte Öğretimi Tanımlamaları* 36

Tablo 11. *Öğretmenlerin Birlikte Öğretim Uygulamasındaki Deneyimleri* 36

Tablo 12. *Birlikte Öğretim Sürecinin Başlaması ve Uygulanması* 39

Tablo 13. *Sürecin Değiştirilmesine Yönelik Görüşler* 41

Tablo 14. *Öğrenci – Öğretmen – Veli İlişkisi* 43

Tablo 15. *Birlikte Öğretimin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri* 44

Tablo 16. *Birlikte Öğretimde İş bölümü* 46

Tablo 17. *Birlikte Öğretimin Partner Öğretmenler Üzerindeki Etkisi* 48

Tablo 18. *Partnerler Arasında Yaşanan Çatışmalar ve Çözümleri* 49

Tablo 19. *Öğretmenlerin Birlikte Öğretimi Geliştirme Önerileri* 51

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitimin önemi geçmişte de günümüzde de yadsınamaz. Eğitimin temel iki bileşeni öğretmen ve öğrencidir (Sünbül, 1996). Bu iki bileşenin iletişimini güçlendirmek ve eğitimi daha verimli hale getirmek için pek çok eğitim modeli, yaklaşımı ve stratejiler sunulmuş, uygulanmış, yapılandırılmış ve değiştirilmiştir. Genel anlamda 1950'li yıllarda geleneksel eğitim sisteminin eksikliklerinin farkına varılması ve sorgulanması ile yeni eğitim yöntemleri arayışına girilmiş ve alternatif yollar aranmıştır (Hanslovsky, Moyer, Wagner ve Wagner, 1969). Bu eğitim yaklaşımlarından biri de "Birlikte Öğretim (Co-Teaching)" olarak adlandırılır. Birlikte öğretim ilk olarak 1989 yılında Bauwens, Hourcade ve Friend tarafından işbirlikçi öğretimin (co-operative teaching) kısaltılması olarak kullanılmıştır. Özellikle özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sisteme katılmasını desteklemek için birlikte öğretim kavramı bu alternatif yollardan biri olarak gündeme gelmiştir. Birlikte öğretimin ilk uygulamalarındaki asıl amaç; özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrenciler ile eğitim görebilmesidir (Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989). Geçmiş yıllarda kullanılmaya başlanan bu sistemin uygulanması 21. yüzyılın gereksinimleri ve görüşleri ile daha yaygın hale gelmiştir.

Birlikte öğretim, tanım itibari ile, iki ya da daha fazla öğretmenin öğrencilere aynı ortamda ders sunmasıdır (Çetin Kırış, 2016). Arguelles, Hughes ve Schumm (2000); birlikte öğretimi en az kısıtlayıcı sınıf ortamlarında (özel gereksinimi bulunan öğrencilerin akranlarıyla çalışabileceği sınıf ortamlarında) engelli öğrenciler için yapılandırılmış öğretim programlarının uygulanmasında hem genel hem özel eğitimcilerin yaptığı iş birliği olarak tanımlamıştır. Bu iş birliğinde, eğitimciler uygulamaların sadece sunma aşamasında değil planlama ve değerlendirme aşamalarında da birlikte çalışmaktadırlar. Bu tanımlamaya

benzer olarak Crow ve Smith (2005) birlikte öğretimi; öğretmenlerin sunum, planlama ve ölçme aşamasında da birlikte olmaları olarak tanımlamıştır. Talas, Karamuklu ve Türkoğlu'nun 2022 yılında yaptıkları çalışmalarında belirttikleri üzere birlikte öğretim, genel ve özel eğitim öğretmenlerinin heterojen bir gruba verdiği eğitimdir. Bu heterojen grup, özel gereksinimli öğrenciler ve örgün eğitimde ilerleyen öğrencileri kapsamakta ve bu sistem farklılıkları bulunan öğrencileri sistemden dışlamak yerine dahil etmeyi planlamaktadır. Bauwens, Hourcade ve Friend 1989 yılında bu sistemin aynı zamanda ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler için de faydalı olabileceğini söylemişlerdir. Roth ise (2005) başka bir bakış açısıyla birlikte öğretimi, tecrübesiz öğretmenin daha tecrübeli bir öğretmenin yanında derslere girerek eğitimine devam etmesi olarak tanımlamıştır. Bu görüşü Turan ve Bayar (2017) meslekte yeni olan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda tecrübeli öğretmenlere göre daha çok zorluk çektiklerini söyleyerek desteklemişlerdir. Bouck'ın (2007) tanımına göre birlikte öğretim, benzer eğitim yeteneklerine sahip öğretmenler tarafından aynı anda verilen bir eğitim türüdür. Birlikte öğretimin daha verimli olabilmesi için öğretmenlerin benzer seviyelerde olmaları gerektiğini savunmuştur. Turan ve Bayar (2017), kalabalık sınıflarda dikkatin daha kolay dağıldığını, öğretmenin öğrencilere daha az zaman ayırabildiğini, öğretmenin daha çabuk yorulduğunu ve kontrolü kaybettiğini, dolayısıyla dersten alınan verimin azaldığını söyleyerek birlikte öğretimin gerekliliğini savunmuşlardır. Birlikte öğretimin günün ya da haftanın kaç saatinde yapılacağı öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre değişebilmektedir. Aynı çalışmada belirtildiği üzere birlikte öğretim farklı sınıf seviyelerinde sadece bir ders saati boyunca uygulanabilirken başka sınıf seviyesinde tüm gün de uygulanabilmektedir (Turan ve Bayar, 2017).

Hang ve Rabren'e (2009) göre birlikte öğretimin dört temel bileşeni bulunmaktadır: Birincisi, daha önce de belirtildiği gibi ortak çalışan en az iki öğretmendir. Diğerleri ise; bu öğretmenler tarafından verilen eğitim, heterojen öğrencilerden oluşan bir grup ve ortak kullanılan bir sınıftır. Birlikte öğretim iki veya daha fazla öğretmenin aynı sınıfı paylaşması ve eğitimde eş zamanlı bulunması olarak tanımlansa da birlikte öğretimi uygulayan öğretmenlerin sınıf içindeki görevleri tamamen aynı olmak zorunda değildir (Çetin Kırış, 2016).

Birlikte öğretime benzer olarak takım öğretimi terimi de bulunmaktadır; ancak takım öğretimi birlikte öğretimden daha geniş bir anlama sahiptir ve iki ya da daha fazla eğitmenin birlikte çalışmaları, tecrübelerini birbirlerine aktarmaları ve üretken bir diyalog içerisinde olmaları olarak tanımlanabilir (Jang, 2006). Takım öğretiminde eğitmenler, aynı sınıfı veya

ortak öğrencileri paylaşmak zorunda değildir. Sonuç olarak birlikte öğretim ve takım öğretimi farklı iki kavram olsa da ortak özellikleri olarak iki veya daha fazla öğretmenin iş birliği içinde belirlenen hedefe ulaşmak için çalışmaları olarak belirtilebilir (Jeon, 2010).

No Child Left Behind (NCLB- Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın) eğitimin kalitesini artırmak ve öğrenciler için daha verimli olmasını sağlamak için başlatılmış bir reformdur (Maleyko ve Gawlik, 2011) ve derste ilgilenilmeyen, ulaşılamayan öğrencinin kalmaması anlamına gelir. Yüksek başarılı ve düşük başarılı, avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki farkı kapatmayı hedeflemektedir. Kalabalık sınıflarda öğretmenin dersi yönetmesi ve her öğrenciyle ilgilenmesi zorlaştığı için Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın reformunun uygulanması zorlaşmakta ve derste bazı öğrencilere ulaşılamamaktadır. Birlikte öğretimin uygulanması ile sınıf içerisinde tüm öğrencilere ulaşımın kolaylaşması sebebiyle bu reform için uygun bir model olarak görülebilir.

Birlikte öğretimin sağladığı kolaylıklar ve zorluklar bulunmaktadır. Yapılan çalışmada, birlikte öğretim ile öğretmenlerin farklı öğretim stillerini daha efektif kullandıkları görülmüştür (Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989). Buna benzer bir sonuç Maheady'nin 1997 yılında yaptığı çalışmada elde edilmiştir. Maheady bu çalışmada bir özel eğitim ve bir sınıf öğretmeni ile çalışmıştır ve her iki öğretmenin de kendilerini grup eğitimi, materyal kullanma ve farklı öğretim stillerini kullanmada geliştirdiklerini gözlemlemiştir. Birlikte öğretimin bu olumlu yönlerine rağmen öğrencilerin gruplara ayrılması ve iki farklı öğretmenin aynı öğrenim ortamında aynı anda eğitim sunması sınıf yönetimini daha zor hale getirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin girdiği rol çatışması da birlikte öğretimin zorluklarına bir örnektir (Kayhan ve Akçamete, 2018).

Birlikte öğretimde öğretmenler arası iş birliği ve iletişim önem arz etmektedir. Birlikte öğretimin daha etkili olabilmesi için öğrencilerin gereksinimlerinin detaylı olarak belirlenmesi ve öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmaları gerekmektedir. Öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesinin yanında öğretmenlerin sorumluluklarının net bir şekilde belirlenmesi de gerekmektedir (Vaughn ve Schumm, 1995). Bu bakımdan öğretmenlerin, öğretim süreci öncesinde hazırlık çalışmalarında birlikte planlamaya ihtiyaç duyabilecekleri belirtilmektedir (Dieker ve Murawski, 2003). Cook ve Friend, 2010 yılında yaptıkları çalışmada ders öncesinde yapılan planlama çalışmalarına her iki öğretmenin de yeteri kadar zaman ayırmalarının ve gönüllü katılımlarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bir başka çalışmada ise birlikte öğretim sürecinde sınıfı birden fazla öğretmen paylaştığı için öğretmenler arasındaki iş birliğinin önemli olduğu tekrar vurgulanmış ve bu iş birliğini

etkileyen bazı faktörler olduğundan bahsedilmiştir. Bu faktörlere örnek olarak öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, mesleklerindeki öncelikleri ve gösterdikleri tutumlar verilmiştir. Bu faktörler öğretmenlerin planlama ve bu planları uygularken gösterdikleri çabayı da etkilemektedir (Kayhan, 2016). Wood (1998) da mesleki yeterliliklerin iş birliğini etkilediğini belirtmiş, öğretmenlerin deneyimleri arttıkça birlikte öğretimdeki kendi rollerini çok daha kolay belirlediklerinden ve benimsediklerinden bahsederek desteklemiştir.

Bu bağlamda birlikte öğretimin anlaşılabilmesi ve geliştirilebilmesi için öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte öğretim hakkındaki görüşlerinin alınması ve değerlendirilmesi önem arz etmektedir ve bu durum araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitimin önemi yadsınamaz olup farklı eğitim yollarını denemek de önem arz etmektedir. Toplumun günden güne değişen bilgi ihtiyacını karşılayabilmek için eğitim sistemi nitelik açısından geliştirilmelidir diyen Karip ve Köksal (1996), eğitimde niteliğin artırılmasında bir yöntem olarak etkili okullar üzerine yapılan araştırmaları göstermiştir. Benzer sebeple birlikte öğretimin uygulandığı bir okulun ortaokul matematik öğretmenleri ve ortaokul öğrencileri ile öğretim üzerine bir araştırma yapmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Eğitimde büyük değere sahip olan öğretmenlerin farklı yöntemler hakkında bilgilendirilmesi de önem taşımaktadır. Bu sebeple Türkiye'de çok fazla bilinmeyen ve uygulanmayan birlikte öğretim yaklaşımı üzerine çalışma yapmanın eğitim sistemini geliştirmeye yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu durum ise araştırmanın amacını desteklemektedir.

Bu çalışmanın amacına uygun olarak araştırmanın problem cümlesi "Birlikte öğretimi tecrübe etmiş ortaokul öğrencilerinin ve ortaokul matematik öğretmenlerinin birlikte öğretim hakkındaki görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem cümlesi baz alınarak şu alt problemlere cevap aranacaktır:

1- Birlikte öğretimi tecrübe etmiş ortaokul öğrencilerinin birlikte öğretim hakkındaki görüşleri nelerdir?

2- Birlikte öğretimi tecrübe etmiş ortaokul matematik öğretmenlerinin birlikte öğretim hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okullarda eğitimin kalitesini artırmak doğru orantılı olarak verimi ve öğrenci başarısını da artıracaktır. Bu gelişimi sağlamak için öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının çok önemli olduğunu söyleyen Kayhan ve Akçamete (2018) öğretmenlerin gelişimlerine katkıda bulunmanın da önemli olduğunu vurgulamakta ve bu gelişimi sağlayabilmek için farklı öğretim modellerinin öğretmenlere tanıtılması ve öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Eğitimi nitelik açısından geliştirmek için yapılan uygulamaların işlevselliğini sorgulamak ve bu sorgulamanın sonucuna göre uygulamaların gelişimini sağlamak önem arz etmektedir. Gurgur ve Uzuner'e (2011) göre, artan öğrenci sayısı düşünüldüğünde örgün eğitimin verildiği sınıflarda eğitimin kalitesini artırabilmek için destek sistemleri üzerine yapılan çalışmalara hız kazandırılmalıdır. Uzun süredir uluslararası eğitim platformlarında uygulansa da Türkiye'de pek az bilinen birlikte öğretimin, öğretmenlere ve öğrencilere sağladığı pek çok yararı bulunmaktadır ve eğitimi daha kolay hale getirmektedir. Birlikte öğretimin uygulandığı bir okulda hem ortaokul matematik öğretmenleriyle hem de öğrencilerle yapılan araştırmaya yerli literatürde rastlanmaması sebebi ile literatüre sağlayacağı katkı da önemli görülmektedir.

1.4. Varsayımlar / Sayıltılar

- Katılımcıların sorulara yanlı cevap vermedikleri, fikirlerini açık bir şekilde, herhangi bir baskı altında kalmadan ve samimi olarak ifade ettikleri varsayılmıştır.
- Her ne kadar araştırmacı soruları katılımcılar ile birebir olacak şekilde görüşmüş olsa da katılımcıların birbirlerini ve cevaplarını etkilemedikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Birlikte öğretim Türkiye'de çok fazla okulda uygulanmamaktadır. Araştırma birlikte öğretimin uygulandığı MEB'e bağlı bir özel okul ile sınırlıdır.
- Çalışma sadece matematik dersi ile sınırlıdır.
- Çalışma ortaokul öğrencileri ve matematik öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Birlikte öğretim: İki ya da daha fazla öğretmenin öğrencilere aynı ortamda ders sunmasıdır (Çetin Kırış, 2016).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Birlikte Öğretim

Toplumun değişmesi ile pek çok ihtiyaç değişmiş ve yenileri ortaya çıkmıştır. Eğitim de bu süreç içinde değişim göstermiş ve ihtiyaçlara göre şekillenmiştir. 1950'lerde geleneksel eğitim yapısından çıkılmaya başlanmasıyla birlikte farklı eğitim sistemleri geliştirilmeye başlanmış ve bu süreçte birlikte öğretim, ilk olarak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ihtiyaçlarını giderebilmek için Amerika'da ortaya çıkmıştır (Taşdemir ve Yıldırım, 2017). Birlikte öğretim terimi ilk olarak 1989 yılında Bauwens, Hourcade ve Friend tarafından işbirlikçi öğretimin (co-operative teaching) kısaltılması olarak kullanılmıştır. Sandholtz (2000) birlikte öğretimi üç kategoriye ayırmıştır. Bunlar;

1- İki ya da daha fazla öğretmenin sorumlulukları keskin olmayan sınırlarla paylaşmaları,

2- Planlamanın ekip olarak yapılması ancak eğitimin tek yapılması,

3- Planlamanın, öğretimin ve değerlendirmenin birlikte yapılmasıdır.

Birlikte öğretimi uygulayan partner öğretmenlerin öğretime katkılarının oranı değişebilmektedir. Ancak bu farklılık ne oranda olursa olsun ortaya çıkan öğretim bir öğretmenin tek başına yapacağından daha kaliteli olmaktadır diyen Friend (2008) aynı zamanda birlikte öğretimi uygulayan partner öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini öğrenciler için daha iyi bir öğretim sağlamak için birleştirmelerinden dolayı öğretmenlerin öğrencilerin kendilerine has ihtiyaçlarına da faydalı olacaklarını savunmuştur. Aynı zamanda birlikte öğretim öğretmenlerin farklı alanlardaki uzmanlıklarını kullanarak sınıfta farklılaştırma yapabilmelerine de olanak sağlamaktadır (Taşdemir ve Yıldırım, 2017). Jang, 2006 yılında yaptığı çalışmada birlikte öğretimi altı farklı öğretim modeliyle bireysel ve sosyal etkileşimi barındıran ve iş birliği içeren etkinliklerin yapıldığı öğretim süreci olarak tanımlamıştır.

İş birliğine dayalı olan bir başka öğretim yöntemi ise "İşbirlikçi Öğrenme" olarak adlandırılır. Murawski ve Hughes (2009) işbirlikçi öğrenmeyi ortak bir hedef için iş birliği içinde çalışan ve farklı konularda uzman olan iki profesyonelin çalışma süreci olarak tanımlamışlardır. Ortak alanı paylaşarak eğitim veren birlikte öğretim partnerleri iş birliği ve iletişim içinde ve ortak amaç doğrultusunda dersi düzenleme, uygulama ve değerlendirme aşamalarında birlikte çalışmaktadırlar. Özel eğitim öğretmeninin ve ders öğretmeninin birlikte çalışabildiği bu sistemde özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler örgün eğitim sisteminde akranları ile eğitim görerek sosyal ve akademik açıdan desteklenebilmektedirler (Cook ve Friend, 1995).

Birlikte öğretimi kendi içinde 6 farklı uygulama modeline ayıran Cook ve Friend (1995) öğretmenlerin bu 6 farklı modelden kendilerine ve sınıfın durumuna en uygun olanı seçebileceklerini ve uygulayabileceklerini söylemişlerdir. Bu 6 uygulama modeli; takım öğretimi modeli, paralel öğretim modeli, istasyon öğretimi modeli, alternatif öğretim modeli, bir öğretmen bir gözlemci modeli ve bir öğretmen bir yardımcı modeli olarak sıralanabilir. Her bir modeli farklı durumlara ve konulara uygun kılan pozitif ve negatif yönleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu modellerden en uygun olanını seçebilmek için her bir modeli bilmeleri gerekmektedir. Böylece öğretmenler, öğrencilerin kendilerine özgü olan ihtiyaçlarını en iyi şekilde giderebilmek için birlikte öğretimden faydalanabileceklerdir.

Tablo 1

Birlikte Öğretim Modelleri

Birlikte Öğretim Modelleri	Özellikleri
Takım öğretimi	Öğretmenlerin eşit sorumlulukları bulunur ve öğretmenler öğrencilerle birlikte çalışırlar. Dersin öncesinde planlama ve sonrasında değerlendirme aşamalarını da birlikte yürütürler.
Paralel öğretim	Bir sınıfı ikiye bölerek uygulanan bu modelde öğretmenler aynı ya da benzer dersi aynı anda farklı gruplara anlatırlar. Böylece öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azalır ve bireysel ilgi artar.
İstasyon öğretim	Sınıf farklı istasyonlara ayrılır. Bu istasyonlarda farklı konular/aktiviteler bulunur. Öğrenciler bu istasyonları gruplar halinde ziyaret ederek öğrenimlerini tamamlarlar.
Alternatif öğretim	Bir sınıfta bir öğretmen büyük bir grup ile çalışırken diğer öğretmen sınıfın gerisinde kalmış ya da yardıma ihtiyaç duyan küçük bir öğrenci grubu ile çalışır.
Bir öğretim yapan, bir gözlemci	Bir öğretmen dersi anlatırken diğer öğretmen gözlemci durumundadır ve dersi geliştirebilmek adına notlar alır.
Bir öğretim yapan, bir yardımcı/destekleyici	Bir öğretmen dersi anlatırken diğer öğretmen öğrencilerle bireysel ilgilenir ve sorularında yardımcı olur. Daha çok ek yardıma ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgilenir.

Bu öğretim modellerinden bir öğretim yapan, bir gözlemci ve bir öğretim yapan, bir yardımcı modelleri birbirine benzemektedir. Ancak diğer modellerde birlikte öğretimi uygulayan partnerlerin aktif katılımı önem arz etmekte ve bu sebeple partnerlerin ortak planlama zamanlarının olması birlikte öğretimi daha faydalı hale getirmektedir. Dieker (2001), farklı birlikte öğretim modellerini uygulayan partnerleri gözlemlemiş ve öğretmenlerin ortak çalışma ve planlama vakitlerinin olmasının önemli olduğundan bahsetmiştir. Bazı özel eğitim öğretmenlerinin partnerleri ile ortak planlama vaktinin bulunmamasından kaynaklı gün içinde yapılacaklar konusunda yeterince bilgili olmadıkları gözlemlenmiştir. Partnerler arasındaki koordinasyon önem arz etmekte ve dersin kalitesini artırmaktadır. Bunun yanında Dieker; bir öğretim yapan, bir gözlemci ve bir öğretim yapan, bir yardımcı modellerini uygulayan her partnerin akademik bakış açılarından yeterince faydalanılamadığı için bu modelleri yeterli bulmamıştır.

2.1.1. Birlikte Öğretim Modelleri

2.1.1.1. Takım Öğretimi (Team Teaching)

Takım öğretiminde partner öğretmenlerin rolleri eşittir ve ikisi de öğrenciler ile direkt iletişimde bulunurlar. Ders öncesi planlama birlikte yapılır ve ders öğrencilere birlikte sunulur. Her öğretmen öğrencilere direkt öğretimde bulunur (Friend ve Cook, 2007). Takım öğretiminde öğretmenler birbirlerini ders içinde gözlem yaparak, fikir alışverişi yaparak, birbirlerini değerlendirip geri dönüt vererek ve farklı bakış açıları sunarak geliştirmiş olurlar. Bu da öğretmenlerin tek başlarına çalışmalarına göre daha verimli olmalarını sağlamaktadır. Bu gelişim Vygotsky'nin "Yakınsal gelişim alanı (The Zone of Proximal Development)" teorisi ile de açıklanabilir. Yakınsal gelişim alanı; öğrenenin çevresinden ve yetişkin veya akranlarının bilgisinden faydalanarak kendi bilgi seviyesini geliştirmesi olarak ifade edilebilir (Roth ve Radford, 2010). Takım öğretiminde öğretmenler arası iletişim, planlamanın ve ders sunumunun etkinliği için önemlidir. Ancak her ne kadar öğretmenler iş arkadaşları ile çalışmanın verimi artıracağını düşünse de okullarda öğretmenler arası iletişim seçenekleri kısıtlı kalmakta ve formal olmayan yollarla gerçekleştirilmektedir. Bu da takım öğretimini öğretmenler için daha zor ve verimsiz hale getirebilmektedir (Jang, 2006).

2.1.1.2. Paralel Öğretim (Parallel Teaching)

Paralel öğretim modelinde sınıf iki gruba ayrılır ve iki öğretmen öğrenci gruplarına aynı zaman diliminde, aynı öğrenme ortamında, aynı ya da benzer konuyu anlatırlar. Bu öğretim modeli, özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin derse daha aktif katılmasına olanak sağlar. Özel gereksinimli öğrenciler sınıfta oluşturulan iki grupta da bulunabilirler. Bu gruplar heterojen olmalı ve eşit sayıda öğrenci bulundurmalıdırlar. Ders planlaması iki öğretmenin de ortak görevidir ve bu planlama ders öncesinde yapılır. Villa, Thousand ve Nevin (2008) bu uygulamanın daha önce birlikte öğretim tecrübesi bulunan öğretmenler tarafından uygulanmasının daha doğru olduğunu savunmuşlardır. Paralel öğretimin zorlukları da bulunmaktadır. Örneğin; öğrencilerin gruplara ayrılması ve iki farklı öğretmenin aynı öğrenim ortamında aynı anda eğitim sunmaları sınıf yönetimini daha zor hale getirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin girdiği rol çatışması da olumsuz sonuçlara bir neden olabilir (Kayhan ve Akçamete, 2018).

2.1.1.3. İstasyon Öğretim (Station Teaching)

Öğrenme ortamında farklı istasyonlar kurulur. Bu istasyonlar aynı konuda farklı aktivitelerden ya da farklı konulardan oluşabilirler. Öğrenciler, bu istasyonlar arasında dolaşabilir ve öğrenmelerini sağlayabilirler. Öğretmenlerin görevi ise öğrencileri öğrenmeleri doğrultusunda yönlendirmek ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını sağlamaktır (Friend ve Cook, 2007).

2.1.1.4. Alternatif Öğretim (Alternative Teaching)

Bu öğretim yöntemi de diğer öğretim yöntemleri gibi birden fazla öğretmen gerektirmektedir. Bir öğretmen sınıfta dersi normal akışta anlatırken aynı öğrenme ortamını paylaştığı diğer öğretmen daha az sayıda öğrencinin bulunduğu bir gruba öğretim sağlamaktadır. Alternatif öğretim, sınıftan geride kalmış ya da özel gereksinimi olan öğrencilere fayda sağlamaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 1994).

2.1.1.5. Bir Öğretim Yapan, Bir Gözlemci (One Teach, One Observe)

Bir öğretim yapan, bir gözlemci eğitim modelinde, adından da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerden biri sınıfta bilginin sunulması ve öğretim sürecini üstlenirken diğer

öğretmen gözlemci rolündedir. Gözlemci olan öğretmen dersi aktif olarak sunmasa bile hazırlık aşamasında aktif rol alır ve iş bölümü eşit şekilde yapılır. Bu model özellikle özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin ve kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda etkilidir. Gözlemci, kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal hayata uyum sağlayıp sağlayamamasını da gözlemler. Gözlemcinin en büyük rolü; sınıftaki aktif olan öğretmenin, öğrenciler ve öğretim süreci üzerine değerlendirme yapmasına yardımcı olmaktır (Kayhan ve Akçamete, 2018).

2.1.1.6. Bir Öğretim Yapan, Bir Yardımcı/Destekleyici (One Teach, One Support)

Talas, Karamuklu ve Türkoğlu 2022 yılında yaptıkları çalışmada bir öğretim yapan, bir yardımcı modelini; bir öğretmen aktif öğretim yaparken diğer öğretmen aktif olan öğretmene göre daha pasif kalarak gerekli yerlerde müdahaleler yapması olarak tanımlamışlardır.

2.1.2. Birlikte Öğretimin Avantajları ve Dezavantajları

Birlikte öğretimin öğretmenlerin farklı öğretim stillerini daha efektif kullanmalarını sağladığı görülmüştür (Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989). Buna benzer bir sonuç Maheady'nin 1997 yılında yaptığı çalışmada elde edilmiştir. Maheady bu çalışmada bir özel eğitim ve bir sınıf öğretmeni ile çalışmıştır, bu çalışmada her iki öğretmenin de kendilerini grup eğitimi, materyal kullanma ve farklı öğretim stillerini kullanmada geliştirdiklerini gözlemlemiştir.

Friend ve Cook, 2007 yılında yaptıkları çalışmada birlikte öğretimin öğrencilerin derse katılımını iyileştirdiği ve öğrencilere bireysel eğitim sağladığı için yararlı olduğunu, öğretmenler için ise sınıf yönetimini kolaylaştırdığı ve öğretmenlerin birbirleriyle yaptıkları uzmanlık paylaşımlarını artırdığı için yararlı olduğunu söylemişlerdir. Murawski ve Swanson (2001) birlikte öğretimin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyerek daha fazla öğrenim stratejisi kullanabildiklerini söylemişlerdir. Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007 yılında yaptıkları çalışmada birlikte öğretimin avantajlarından birini özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenlerinin aynı ortamda çalışabilmeleri ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri olarak belirtmişlerdir. Thousand, Villa ve Nevin (2007) çalışmalarında birlikte öğretimin farklı tarzlarda öğrenen öğrencilere hitap edebilme ve öğrencilerin derse daha aktif katılım

sağlamaları noktasında destek sağladığını belirtmişlerdir. Solis, Vaughn, Swanson ve McCulley, 2012 yılında yaptıkları çalışmada öğrenci başarısındaki artış düşüncesini destekleyerek sınıf ortamında gerçekleşen pozitif değişiklikleri birlikte öğretimin pozitif yanlarından biri olarak belirtmişlerdir. Weiss ve Lloyd (2003) yaptıkları çalışmada öğrencilerin birlikte öğretim sayesinde öğretmenlerinden daha fazla destek alabildiklerini ve sınıfta birden fazla öğretim yöntemlerinin kullanılabildiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin davranışlarındaki olumlu değişiklikleri de vurgulamışlardır. Hang ve Rabren (2009), birlikte öğretim ile öğrencilerin ders başarılarındaki ve sosyal hayatlarındaki gelişiminden ve öğretmenler arasındaki bilgi alışverişinin olumlu etkisinden bahsetmişlerdir. Birden fazla öğretim yönteminin kullanılması, akademik başarının artması (Austin, 2001; Gately ve Gately, 2001), özel gereksinimli öğrencilere destek sağlanması ve öğrencilerin sosyal açıdan gelişim göstermeleri (Magiera ve Zigmond, 2005) birlikte öğretimin araştırmalarda belirtilen olumlu yönleri olarak ele alınmıştır.

Aynı çalışmalarda belirtilen bazı dezavantajlar da bulunmaktadır. Bunlar partner öğretmenler arasındaki uyum sorunu (Austin, 2001; Friend ve Cook, 2007; Gately ve Gately, 2001; Hang ve Rabren, 2009; Magiera ve Zigmond, 2005; Murawski ve Swanson, 2001; Solis, Vaughn, Swanson ve McCulley, 2012), öğretmenlerin planlama sürelerinin artmasına bağlı iş yükünün artması (Austin, 2001; Friend ve Cook, 2007; Magiera ve Zigmond, 2005; Murawski ve Swanson, 2001), kullanılacak olan kaynakların yetersiz olması (Austin, 2001; Magiera ve Zigmond, 2005; Murawski ve Swanson, 2001; Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007; Solis, Vaughn, Swanson ve McCulley, 2012; Weiss ve Lloyd, 2003) ve yönetim desteğinin yetersiz olması (Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007) olarak belirtilmiştir.

2.2. Kaynaştırma Öğrencilerinin Bulunduğu Sınıflarda Birlikte Öğretim

Eğitim-öğretim sürecindeki öğrencilerin bir kısmını kaynaştırma öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrenciler için uygulanan farklı bir plan bulunmaktadır. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin yaşıtları ile eşit şartlarda eğitim görebilmelerini savunur. Bunun için, kaynaştırma öğrencilerinin gereksinimlerinin tipi ve derecesi önem arz etmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek için özel gereksinimli öğrencilerin de eğitime eşit bir şekilde katılmaları gerekmektedir (Atıcı, 2014). Türkiye'de kaynaştırma sisteminin uygulanması 1983 yılında "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar" kanunu ile başlamıştır. "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" 1997 yılında çıkmış ve

bu kararnameye dayanarak "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"nin 2000 yılında yürürlüğe girmesiyle kaynaştırma sistemi yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (Yazıcıoğlu, 2018). Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarında pek çok sorun bulunmaktadır. Buna bağlı olarak öğrenciler de pek çok sorun yaşamaktadır. Öğretmenlerin uygulama sırasındaki olumsuz tutumları ve yeterlilikleri bunlardan ikisidir. Öğretmenler, kaynaştırma öğrencileri ve diğer öğrenciler arasındaki iletişimi ve uygun öğrenme ortamını sağlamalıdır (Yazıcıoğlu, 2018). Sınıf içinde kaynaştırma öğrencileri için gerekli olan etkinliklerin uygulanması ve aynı zamanda diğer öğrenciler ile ders düzenine devam edebilmek bir öğretmen için oldukça zorlu bir süreçtir. Bu konuda birlikte öğretimin uygulanması, öğretmenlerin sınıf içi ve hazırlık aşamalarındaki sorumlulukları paylaşmalarını sağlayacağından işlerin daha etkili ve kolay bir şekilde yönetilmesine yardımcı olacaktır.

Elliden fazla liseyi gözlemleyerek çalışma yapan Moin, Magiera ve Zigmond (2009) bu çalışmalarında özel gereksinimi bulunan öğrencilerin de bulunduğu sınıfları gözlemlemişlerdir. Bu çalışmaya göre birlikte öğretimin uygulandığı sınıflarda yaşanan problemlerin en büyüğü öğretmenlerin profesyonel gelişimleridir. Moin, Magiera ve Zigmond öğretmenlerin sınıfta özel gereksinimli öğrenci yokmuş gibi ders işlediklerinden ya da küçük değişiklikler yaparak ders işlediklerinden bahsetmişlerdir. Aynı çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin derste pasif kalmalarından ve rollerinin öğrencilere sadece küçük yardımlarda bulunabilmekten ibaret olduğundan bahsedilmiştir. Birlikte öğretim uygulayan öğretmenlerin ortak planlama yapmak için vakit bulamamalarının özel eğitim öğretmenlerinin derse aktif katılımlarına engel olduğu aynı çalışmada belirtilen bir başka problemdir. Birlikte öğretimi uygulayan partnerlerin öğrenime ve değişime açık olmaları gerekmektedir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin birlikte öğretimin avantajlarından tam olarak yararlanamadıkları görülmüştür.

Birlikte öğretimin uluslararası eğitim platformlarında yaygın kullanımına rağmen eğitim fakültelerinde öğrencileri birlikte öğretime hazırlayacak programlar bulunmadığı için öğretmenler birlikte öğretim deneyimlerini çalıştıkları kurumlarda kazanmakta ve çalıştıkları kurumun sistemine uyum sağlamaktadırlar. Pek çok birlikte öğretim uygulayan öğretmen, birlikte öğretimin birden fazla modelinin olduğunun farkında değildir (King-Sears, Brawand, Jenkins ve Preston – Smith, 2014).

2.3. Birlikte Öğretim ve Öğretmenlerde Tükenmişlik

Araştırmacılar tükenmişlik sendromunu tanımlarken çaresiz kalmak, umutsuz olmak ve fiziksel açıdan tükenmek terimlerini kullanmışlardır. Tükenmişlik durumu bireylerin topluma karışmasına mâni olmaktadır. Çünkü bu durum kişinin çevresine olumlu olmayan duygular beslemesine neden olabilmektedir. Tükenmişlik sendromunun derecesi "biraz tükenmişlik" ve "ciddi şekilde tükenmişlik" arasında değişebilmektedir. Seferoğlu, Yıldız ve Yücel (2014), yaptıkları çalışmada tükenmişliğin meslek grupları arasında en fazla öğretmenlik mesleğinde yaşandığını belirtmişler ve bunun sebebini öğretmenliğin fedakârlık isteyen, güçlü iletişim becerileri gerektiren bir meslek olması olarak belirtmişlerdir. Giderek artan başarı isteği sorumluluğunun öğretmenlere yüklenmesi de öğretmenlerdeki tükenmişlik sendromu derecesini artırmaktadır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamadaki kaynak yetersizliği öğretmenler üzerindeki stresi artırmaktadır. Seferoğlu, Yıldız ve Yücel (2014) çalışmalarında öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri kendi başlarına çözmeye çalışmalarının beklendiğini belirtmiş ve bu durumun öğretmenlerin içinde bulundukları durumu daha kötü etkilediğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin bu gibi durumlarla tek başlarına başa çıkamadıkları zamanlarda bir başka öğretmenden yardım alabilmeleri onları rahatlatabilir ve daha verimli olmalarını sağlayabilir. Bunun için de birlikte öğretim yapılan derslerde partner öğretmenlerin birbirlerinden alabilecekleri destek bu konudaki çözüm yollarından biri olabilir. Sınıf içinde problem oluşturan öğrencilerle ilgilenmek, iş yükü paylaşımı yapmak ve bu konuda destek almak öğretmenlerin tükenmişlik sendrom derecelerini düşürmede kullanılabilir.

2.4. Birlikte Öğretimin Matematik Başarısına Etkisi

Yayla ve Bangir-Alpan'ın 2019 yılında öğretmen ve öğrencilerle yaptıkları çalışmaya göre, öğrencilerin matematikte zorlanma sebepleri ve matematik başarılarını etkileyen faktörler arasında hem öğretmenlerin hem öğrencilerin etkileri bulunmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerden kaynaklı sebepler olarak sundukları sebepler arasında; etkili ders anlatılmaması, konuya uygun yöntem kullanılmaması, yeterli sayıda soru çözülmemesi, sınıfın gürültü seviyesinin yüksek olması, materyalde yetersizlik, derslerde zamanın etkili kullanılamaması ve zamanın boş geçmesi bulunmaktadır. Bu ve bunun gibi sebepler dersin verimini etkilediği için aynı zamanda öğrencilerin başarısını da etkilemektedir. Öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında ise bu sebeplerin pek çoğunun öğretmenlerin yoğunluğundan ve iş yüklerinin fazlalığından kaynaklandığı görülmektedir. Birlikte

öğretimin uygulanması iş bölümü sayesinde öğretmenlerin iş yükünü azaltmaktadır. Bu sebeple öğretmenlere fayda sağlamakta dolayısıyla ders başarısını artırabilmektedir.

2.5. Yapılandırmacı Eğitim ve Birlikte Öğretim

Açıkgöz (2003) yapılandırmacılığı öğrencilerin aktif öğrenmesi ile eş değer tutmuştur. Yapılandırmacı eğitim, kelime anlamı olarak öğrenenlerin öğrendikleri bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarından gelmektedir (Arslan, 2007). Öğrenciler eski bilgilerini yeni öğrendikleri ile birleştirerek anlamlı hale getirirler ve bu yapılandırmayı kendileri sağlarlar. Yapılandırmacı eğitimde öğrencilerin öğrenmelerinin gözlenmesi önemlidir. Aynı çalışmada yapılandırmacı eğitimde öğrencilerin öğrenmede etkin durumda ve öğretmenlerin ise pasif durumda olmaları gerektiği savunulmuştur. Yapılandırmacı eğitimde öğrenciler için uygun öğrenme alanlarını oluşturmak öğretmenin görevidir. Öğrencileri öğrenme sürecinde aktif tutabilmek öğrencilere pek çok beceri kazandırır. Bunlardan birkaçı; öğrencilerin karşılaştıkları problemleri kendilerinin çözmeye çalışmasını desteklediği için problem çözme yeteneği kazandırmak, bilgileri kendilerinin yapılandırmaları beklendiği için farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlamak ve bilgi öğretmen tarafında direkt olarak sağlanmadığı için öğrencilerin bilgiye erişim becerisini geliştirmektir (Ocak ve Çınar, 2010). Öğretmenlerin öğrenciler için yol gösterici konumda olmaları dışında bir diğer sorumluluğu ise derste kullanılan araç ve materyalleri belirlemek ve düzenlemektir. Materyaller, öğrenmeyi daha kolay kılmak ve daha uzun süreli saklanabilir ve kullanılabilir kılmak adına önem arz ederler. Yapılandırmacı eğitimin yaygınlaşmasına rağmen Meral, 2014 yılında yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıfta yapılandırmacı eğitim yerine davranışçı eğitim stilini kullanmaya daha yatkın olduklarını belirtmiştir.

Yapılandırmacı eğitim her ne kadar öğrenci merkezli ve öğrenci eforuna dayalı olsa da yukarıda belirtildiği gibi uygulama sırasında öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin öğrenim ortamını hazırlaması ve öğrencilere rehberlik edebilmesi aynı zamanda da derste kullanılabilecek materyallerin sunulması sınıfta bulunan tek öğretmen için zor hale gelebilmekte ve bu da sınıf yönetimiyle alakalı problemler oluşturabilmektedir. Bu durumda öğretmenlerin birlikte öğretim uygulaması ile sınıf içinde iş bölümü yapmaları öğretmenlerin sorumluluklarını azaltarak işlerini kolaylaştırmaya yardımcı olabilecek bir yöntemdir.

2.6. Birlikte Öğretim ve Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır (Güven ve Karslı, 2014). Bunlar okul yönetimi, aile yapısı ve okul çevresi gibi faktörlerin yanında öğretmenin niteliği ile de ilgilidir. Birlikte öğretimin öğrencilere kazandıracağı yararlardan bir tanesi de birden fazla öğretmenin bilgisinden faydalanmak ve birden fazla vizyon görmektir. Vatansever Bayraktar (2015) sınıf içerisinde verimli ders işlenebilmesi için ders sırasında uygulanan yöntemin, kullanılan araçlar ve materyallerin etkili biçimde sunulmaları gerektiğini savunmaktadır. Bunlar öğrencinin motivasyonunu etkilemekte ve derse katılımını artırmaktadır. Ancak, öğretmenin sınıf içerisinde bu hakimiyeti her zaman koruması kolay değildir. Bu gibi durumlarda birlikte öğretimin uygulanması, öğretmenlerin yapacakları iş bölümü ile belirtilen etkenlerin aynı anda karşılanmalarını sağlayarak ders yönetimini kolaylaştıracak ve öğrenci motivasyonunun artmasına yardımcı olacaktır. Ada, 2000 yılında yaptığı çalışmada bir aktiviteden diğer aktiviteye geçerken yaşanan kopukluğun sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bir öğretmenin aktivite sunumunu bitirdiği sırada diğer öğretmenin başka bir aktiviteye geçiş yapması süreci daha pürüzsüz hale getirebileceği için sınıf yönetimine katkıda bulunabilir. Aynı çalışmada sınıf yönetiminin bir diğer problemi kalabalık sınıflar olarak belirtilmiştir.

2.7. Kalabalık Sınıflarda Birlikte Öğretim

Turan ve Bayar'ın 2017 yılında yaptıkları çalışmadan elde edilen bilgilere göre kalabalık sınıflar, öğretmenlerin problem yaşadığı durumlar arasında ön sıralarda yer almaktadır. Kalabalık sınıflarda yaşanan problemlerden birkaçı etkinliklerin sınıfta kolayca uygulanamaması, öğrenci başına ayrılan sürenin azalması, öğrencilerin öğretmenlerini yanlış ya da eksik anlamaları ve yapılandırmacı eğitimin savunduğu öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasının zor hale gelmesidir. Turan ve Bayar (2017); aynı zamanda çalışmalarında kalabalık sınıfların nedenlerini açıklamış ve bunları köyden kente göç ve yeterli okul/derslik bulunmaması olarak örneklendirmiştir. Yaman'ın (2006) çalışmasında belirttiğine göre daha az öğrencinin bulunduğu ilköğretim sınıflarında her öğrenci tipi dersten daha fazla yarar sağlayabilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bu durumdan daha da fazla yararlanabilmektedir (Güçlü, 2002). Özdayı'nın (2002) yaptığı çalışmaya göre mevcudu fazla olan sınıflardaki öğrencilerin %31'i sınıfların kalabalık olmasından şikâyet etmiştir. Yine Yaman'ın (2006) yaptığı çalışmanın sonucuna göre sınıfının mevcudu 51'in üzerinde olan öğretmenler sınıfının mevcudu 20 ile 30 öğrenci arasında bulunan

öğretmenlere göre öğrencilerine daha sert davranmaktadır. Bu durum öğrencilerin okulda geçirdiği zamanı kalitesizleştirmekte ve gününün büyük bir kısmını okulda geçiren öğrenciler için ikinci ev olması gereken okul ile öğrencinin arasına mesafe koyabilmektedir. Aynı araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç katılımcı olan öğretmenlerin %97'sinin sınıf büyüklüğünün 10 ile 30 öğrenci arasında olması gerektiğini savunduklarını göstermiştir. Ayrıca kadın öğretmen adayların erkek öğretmen adaylarına göre sınıf yönetimi ile alakalı daha fazla korku içinde oldukları belirtilmiştir. Buradan yapılabilecek bir çıkarım ise kalabalık sınıflarda öğretmenin kontrolü kaybetmemesi adına birlikte öğretim uygulanabilir ve böylece tek öğretmenin uygulama yapması yerine iki öğretmen birlikte iş birliği içinde çalışabilir. Ayrıca bu sayede kadın öğretmenlerin daha fazla yaşadığı korkuya da yardımda bulunulabilir. Öğretmenler iş bölümü yaparak bir öğretmen materyali tanıtırken, diğer öğretmen geride kalan öğrencilere yardımda bulunabilir. Bu durum kalabalık sınıflardaki öğretmenlerin yükünü azaltmaya katkı sağlayabilir.

2.8. Öğretmenler Arası İletişim ve İş birliği

Birlikte öğretimin sağladığı pek çok yarar bulunmakta ve pek çok yönden öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktadır. Ancak bunun yanında uygulama aşamasında zorluklar bulunabilmektedir. Yapılan araştırmada, birlikte öğretimin daha etkili olabilmesi için öğrencilerin gereksinimlerinin detaylı olarak belirlenmesi ve öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğrenci gereksinimlerinin tanılanmasının yanında öğretmenlerin sorumluluklarının net bir şekilde belirlenmesi önem arz etmektedir (Vaughn ve Schumm, 1995). Öğretmenlerin kendi öğretim partnerlerini seçmeleri yerine okul yönetiminin atadığı öğretim partnerleri öğretmenler tarafından *"zorunlu evlilik"* olarak adlandırılmakta ve endişe vermektedir. Ayrıca öğretmenlerin arasındaki uyumu kısıtlayan bu yöntem birlikte öğretimin etkililiğini azaltabilmektedir (Friend, 2008). Öğretmenlerin, öğretim süreci öncesi hazırlık çalışmalarında gönüllü olarak birlikte planlamaya ihtiyaç duyabilecekleri belirtilmektedir (Dieker ve Murawski, 2003). Bu nedenle ders öncesinde planlama çalışmalarına her iki öğretmenin de yeteri kadar zaman ayırması ve gönüllü katılımlarının önemli olduğu ifade edilmektedir (Cook ve Friend, 2010). Sadece ders öncesi yapılan planlama değil aynı zamanda değerlendirme aşaması da diğer öğretim süreçlerinde olduğu gibi birlikte öğretimde de önemlidir ve partner öğretmenlerin değerlendirme aşamasında birlikte çalışmaları daha uygundur (Kayhan, 2016). Birlikte öğretim sürecinde sınıfı birden fazla öğretmen paylaştığı için öğretmenler arasındaki iş birliği önemlidir. Bu iş

birliğini etkileyen bazı faktörler vardır. Örneğin; öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, mesleklerindeki öncelikleri ve gösterdikleri tutumlar. Bu faktörler öğretmenlerin planlama ve bu planları uygularken gösterdikleri çabayı da etkilemektedir (Kayhan, 2016). Wood (1998) mesleki yeterliliklerin iş birliğini etkilemesini, öğretmenlerin deneyimi arttıkça birlikte öğretimdeki kendi rollerini çok daha kolay belirledikleri ve benimsediklerinden bahsederek desteklemiştir. Kayhan ve Akçamete (2018) ise iş birliğinin önemini vurgulayarak derslerin veriminin bu iş birliğine bağlı olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin birlikte çalışabilmeleri için öğretim sürecini birlikte planlamaları gerektiğini ve birlikte öğretimin ancak bu şekilde etkili olabileceğini söyleyerek diğer görüşleri desteklemişlerdir.

Öğretmenlerin meslektaşları ile paylaştıkları tecrübeleri öğretmenlerin gelişimi ve öğretimin kalitesi için önemlidir (Murawski ve Dieker, 2004). Birlikte öğretimi özel kılan unsur; kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda ders öğretmenine planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında sağlanan destektir. Partner öğretmenlerin sorumlulukları net olarak belirtilmekle birlikte hangi öğrencinin neye ihtiyaç duyduğu göz önünde bulundurularak etkinlik tasarlanmaktadır. Tüm bu aşamalarda partner öğretmenler birlikte çalışmaktadırlar. Alanyazında vurgulanan nokta, birlikte öğretim yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin iş birliğine dayalı düzenlemelerde tamamlayıcı ve geliştirici roller üstlendikleridir.

2.9. İlgili Çalışmalar

Sınıfta birden fazla öğretmenin bulunması her bir öğretmenin ilgilendiği öğrenci sayısını düşürerek hem öğretmenlerin öğrenciler ile daha fazla ilgilenebilmelerine hem de öğretim sürecinde birden fazla teknik kullanabilmelerine olanak sağlamaktadır (Ken-Maduako ve Oyatogun, 2015). Derslerin bu şekilde işlenebilmesi öğrenim ve öğretim kalitesini artırdığı için öğrenci başarısında da olumlu bir etki bırakmaktadır (Benoit ve Haugh, 2001). Birlikte öğretimin öğrenci başarısına olan etkisinin yanında öğretmenler için de pek çok pozitif yanı bulunmaktadır. Bir partner öğretmen ile çalışmak öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini desteklemektedir. Ayrıca planlamayı yapma, dersi sunma ve değerlendirme gibi aşamalarda paylaşım yapmak iş yükünü azaltmakta ve öğretmenlerin birbirlerinden geri dönüt alarak kendilerini geliştirebilmelerine olanak sağlamaktadır (Benoit ve Haugh, 2001).

Birlikte öğretimin öğrenciler ve öğretmenler üzerinde olan pozitif etkilerinin yanında negatif etkileri de bulunmaktadır. Bunlardan biri öğretmenlerin ortak plan hazırlayacak vakitlerinin olmamasından kaynaklı ders sunumu sırasında yaşanabilecek karışıklıklardır (Chapple, 2009). Ayrıca birlikte öğretimi uygulayacak öğretmenlerin seçiminde grup çalışmasında başarılı olan öğretmenlerin seçilmesi önem arz etmektedir. Grup çalışmasında başarılı olamayan öğretmenler birlikte öğretimin uygulanmasını zorlaştırmaktadırlar (Chapple, 2009). Öğretmenlerin birbirlerine farklı bakış açılarını öğretebilmeleri pozitif yanlardan sayılsa da öğretmenlerin değişime ve farklı bakış açılarına açık olmamaları birlikte öğretimi zor hale getirmekte ve negatif yanlarından birini oluşturmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenlerin başka bir öğretmen tarafından derste gözlenmekten hoşlanmadıkları, bu sebeple birlikte öğretime olumlu bakmadıkları belirtilmiştir (Benoit ve Haugh, 2001). Birlikte öğretimin getirdiği ve uygulamasında bulunan bu zorluklar temelde 4 kategoriye ayrılabilir (Welch, Brownell ve Sheridan, 1999):

1- Öğretmenlerin sorumluluklarını algılamalarında yaşanan sorunlar,

2- Birlikte öğretimin uygulanması için gerekli zaman ve kaynaklardaki eksiklik,

3- Öğretmenlerin yeni bir modeli denemekten çekinmeleri,

4- Öğretmenlerin birlikte öğretimin temellerinden birini oluşturan iş birliği uygulamalarındaki eksiklikleri.

Nunan'a (1992) göre, öğretmenlerin birlikte öğretimi yönetebilmeleri için gerekli yeteneklere ve yeterli zamana sahip olmaları gerekmektedir ve yönetim tarafından desteklenmeye ihtiyaçları vardır. Birlikte öğretimi uygulayan öğretmenler sürekli iletişimde kalmalılardır (Ken-Maduako ve Oyatogun, 2015). LaValley, 2023 yılında matematik ve özel eğitim öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada matematik ve özel eğitim iş birliğindeki engellerin öğretmenlerin birlikte çalışabilecek alan bulamamalarından kaynaklı olduğundan bahsetmiştir. Öğretmenlerin birlikte öğretimi uygulayabilmeleri için aralarında güven bağı oluşmalı ve planlama, uygulama, değerlendirme, geri dönüt verme gibi evreleri yönetebilmeli ve üstlerinden destek alabilmelilerdir.

Ruoff'un 2019 yılında ilkokul düzeyinde okuma bozukluğu olan öğrencilerle yaptığı çalışmada belirttiği üzere birlikte öğretimle okuyan öğrencilerin notları normal sınıfta okuyan öğrencilerin notlarından daha yüksektir. Ayrıca normal sınıftan birlikte öğretim sınıflarına alınan öğrencilerin matematik ve okuma notlarının yükseldiği görülmüştür. Murawski ve Hughes (2009) bir başka çalışmada birlikte öğretimin diğer faydalarını; derse

daha fazla katılım, farklılaştırmayı daha kolay yapabilme ve farklı stratejileri birlikte uygulayabilme yetilerini kazanmak olarak sıralamışlardır. Sadece ders notlarının yükselmesi değil sosyal, akademik ve özgüven açısından da yükselme olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısını düşürmeye yardımcı olan birlikte öğretim öğrencilerin derste daha aktif olmalarını ve bireysel yardım almalarını da kolaylaştırmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmacının rolü başlıkları açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmayı, nitel veri toplama yöntemlerinin (gözlem, görüşme, belge analizi) kullanımını içeren yöntem olarak tanımlamışlardır. Nitel veri toplamak araştırmacıya araştırma hakkında detaylı bilgi sağlar, çünkü Creswell'e (2013) göre bu süreçte araştırmacı katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerini inceleyebilir ve analiz edebilir. Odak grup tartışmaları, görüşmeler, gözlemler ve belge analizi nitel veri toplama yöntemlerindendir. Odak grup tartışmaları, verilen konu üzerinde bir grup tartışmacının fikirlerini paylaşmalarıdır (Krueger ve Casey, 2015). Görüşmeler katılımcının durumuna göre yarı-yapılandırılmış veya yapılandırılmamış formatta da uygulanabilir (Merriam, 2009). Gözlemin doğru şekilde yapılabilmesi için katılımcı doğal ortamındayken katılımcının davranışlarının incelenmesi gerekmektedir (Angrosino, 2007). Araştırma konusunda yapılmış önceki araştırmaların incelenmesi ise belge analizidir ve konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur (Bowen, 2009). Nitel veri toplama yöntemleri konunun daha iyi anlaşılabilmesi açısından araştırmacıya destek sağlar, ancak nitel araştırmada önemli olan kısım planlamanın doğru yapılmasıdır. Böylece verilerin ve analizin doğruluğu güvenilir kabul edilebilir (Lincoln ve Guba, 1985).

Durum çalışması, belirli bir konunun işleme ve çalışma şekli üzerine çoklu veri toplayarak sistematik bilgi toplanması ve toplanan bilginin incelenmesi olarak tanımlanabilir (Chmiliar, 2010). Yin (2003) durum çalışmasının araştırma konusunun birden fazla yönüyle ele

alınarak analiz edilebilmesine olanak sağladığını söylemiştir. Birden fazla olay üzerinde çalışabilmeye olanak sağlayan durum çalışması araştırmacıya olayın doğal ortamına göre yargı yapma olanağı da tanır. Durum çalışmalarında veri toplama süreci detay gerektirir. Bu süreçte kullanılan yöntemler birden fazla olay arasındaki ilişkiyi göstermede de kullanılabilir. Ancak durum çalışmasının negatif bir yönü bu alınan verilerin ve analizlerin her zaman genele yaymaya uygun olmamasıdır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma birlikte öğretim hakkındaki görüşleri elde etmek için yapılmıştır ve bu sebeple çalışma grubu birlikte öğretimin uygulandığı okullardan biri olan Ankara'daki MEB'e bağlı uluslararası bir özel ortaokulda matematik öğretmenliği yapmakta olan ve birlikte öğretim tecrübesi olan 5 öğretmenden ve hem birlikte öğretim yapılmış hem de yapılmamış sınıflarda öğrenim görmüş 9 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın hedef kitlesi birlikte öğretim görmüş tüm ortaokul öğrencileridir, ancak araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir (convenient) durum örneklemesi ile seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır çünkü araştırmacı bu yöntemi kullanarak erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılsa da güvenirliği, genellenebilirliği ve kullanılabilirliği daha azdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Öğrenci olan 9 katılımcının özel destek alıp almadığı ve sınıf seviyelerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Özel Destek Alan ve Almayan Öğrenciler ve Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri

Öğrenci Kodu	Özel Destek Alıyor Mu?	Sınıf Seviyesi
Ö1	Hayır	8
Ö2	Evet	8
Ö3	Hayır	8
Ö4	Evet	7
Ö5	Hayır	8
Ö6	Hayır	8
Ö7	Hayır	8
Ö8	Hayır	8
Ö9	Hayır	8

Birlikte öğretim uygulayan öğretmenler sınıf içerisinde tüm öğrencilere yardım etmekte ve iş birliği sağlamaktadır. Ancak sınıf seviyesinden akademik olarak geride olan öğrenciler,

birlikte öğretim uygulayan partner öğretmenden daha fazla yardım almaktadır. Bu yöntem alternatif öğretim modeli olarak da adlandırılmaktadır. Tablo 2'de belirtildiği üzere 9 katılımcıdan 2 tanesi özel destek almaktadır. Özel destek alan öğrencilerin birlikte öğretime olan bakış açıları özel destek almayan öğrencilere göre farklılık gösterebilir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunu 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Katılımcı olan 5 öğretmenin kişisel bilgileri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Öğretmenlik Tecrübesi	Birlikte Öğretim Tecrübesi	Partner Öğretmen Sayısı
MÖ 1	Kadın	38	Lisans	14 yıl	2 yıl	3
MÖ 2	Kadın	50	Lisans	16 yıl	6 yıl	5
MÖ 3	Kadın	34	Yüksek Lisans	10 yıl	8 yıl	3
MÖ 4	Kadın	28	Yüksek Lisans	4 yıl	4 yıl	3
MÖ 5	Kadın	43	Yüksek Lisans	17 yıl	7 yıl	2

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi kadındır. Katılan 5 öğretmenin üç tanesinin öğrenim durumu yüksek lisans düzeyinde, diğer ikisi ise lisans düzeyindedir. Öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları yılın ortalaması 12,2'dir. Birlikte öğretimi uyguladıkları yıl ortalaması ise 5,4 yıldır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmacı verileri çalışma grubunda yer alan Ankara'daki MEB'e bağlı uluslararası eğitim veren özel bir ortaokulda öğretmenlik yapan ve daha öncesinde birlikte öğretim tecrübesi bulunan ortaokul matematik öğretmenlerine ve birlikte öğretim yapılan sınıflarda öğrenim görmüş ortaokul öğrencilerine görüşme sorularının bulunduğu formları uygulayarak elde etmiştir. Veri toplama aracı olan form öğretmen ve öğrencilere uygulanmak üzere farklılık göstermekte olup öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte öğretim hakkındaki tecrübelerini ve düşüncelerini öğrenmek adına araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Birlikte öğretim üzerine literatür taraması yapılmış ve hem Türkçe hem yabancı dilde kaynaklar taranmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu bu kaynaklardan yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Form katılımcılara uygulanmadan önce öğrenci olan katılımcıların ailelerinden Onay Formu ile onayları alınmıştır. Bu form Gazi Üniversitesi Etik Kurul internet sayfasından alınmış ve

araştırmanın içeriğine göre düzenlenmiştir. Katılımcıların adı çalışmada belirtilmemiş ve gizli tutulmuştur. Sonrasında öğrencilerin deneyimlerini öğrenmek adına hazırlanan form öğrencilere uygulanmıştır (Ek 1). Bu formda öğrencilerin birlikte öğretim hakkındaki tecrübeleri ve görüşleri alınmıştır. Form elde edilen sonuçların birlikte öğretim modelini geliştirmek için önerilerde bulunacağına inanılarak hazırlanmıştır.

Öğretmenlere uygulanan form iki ayrı kısımdan oluşmaktadır (Ek 2). Birinci kısımda öğretmenler hakkında bilgi toplanmıştır. Bu bilgiler öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumları, kaç senedir öğretmenlik yaptıkları, kaç senedir birlikte öğretim modelini uyguladıkları, kaç tane birlikte öğretim partnerlerinin olduğu ve kişisel iletişim bilgilerinden oluşmaktadır. Formun ikinci kısmı ise öğretmenlerin birlikte öğretim hakkında düşünce ve tecrübelerine dair bilgi edinmek için kullanılmıştır.

Görüşme formları yarı-yapılandırılmış görüşme sorularından oluşmaktadır. Polat (2022) mülakatta sorulacak soruların sınırlı tutulmasının ve mülakatın gidişatına göre sonda sorularının türetilmesinin yarı-yapılandırılmış mülakatın temel özelliği olarak ele almıştır. Düşünülenin aksine mülakattaki temel soruları fazla tutmak etkili bir yöntem değildir ve sorular mülakatın ilerleyişine göre değişiklik gösterebilmelidir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasına Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınan Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu İzin Belgesi (Ek 3) ve katılımcılardan alınan onay formu (Ek 4) ile onay alınmasıyla başlanmıştır. Katılımcıların adı araştırmada belirtilmemiş ve katılımcılara verilen kod ile gizli tutulmuştur. Bu kodlar öğrenciler için Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9; öğretmenler için MÖ1, MÖ2, MÖ3, MÖ4 ve MÖ5 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama sürecinde ilk aşamada katılımcıların ailelerinden onay alındıktan sonra birlikte öğretimin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerden veri toplamak için oluşturulan form araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında ise birlikte öğretim üzerine tecrübesi olan öğretmenler için oluşturulan form öğretmenlere birebir uygulanarak veri toplanmıştır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler ile yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış ve bu ses kayıtlarının transkripti oluşturulmuştur. Öğrencilerin ve öğretmenlerin isimleri bu transkriptlerde de belirtilmeyerek kod kullanılmıştır. Böylece katılımcıların ve verilerin güvenliği sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilmiş olan veriler, öğrenciler ve öğretmenlerden elde edilen veriler olmak üzere iki ana başlığa ayrılmıştır. Bu iki ana başlık altında katılımcıların vermiş oldukları cevaplardaki ortak noktalara bakılarak cevaplar farklı alt kategorilere ayrılmıştır. Alt kategorilere öğrenci ve öğretmenlerden alınan yanıtlara göre karar verilmiş ve elde edilen veriler sistematik olarak analiz edilerek rapor haline getirilmiştir. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; bir metinde yer alan temel bileşenleri saptama, sınıflandırma ve yorumlama amacı ile kullanılan sistemli, metodolojik ve nesnel bir yöntem olarak tanımlanmakta ve bir metnin ya da görselin içerisinde sistemli bir biçimde belirlenen kategorilerin/kodların mevcudiyetini analiz etmek için gerçekleştirilmektedir (Alanka, 2024). Katılımcılardan elde edilen verilerin araştırmacının konu üzerine yaptığı literatür taraması ile benzerlik gösterdiği ya da ters düştüğü noktalar saptanarak rapora eklenmiştir. Elde edilen rapor genelleştirilemese de literatür taraması ile ne oranda benzer olduğu gösterilmiştir.

3.5.1. Geçerlik

Geçerlik diğer tüm çalışmalarda olduğu gibi durum çalışmaları için de oldukça önem arz etmektedir, çünkü araştırma sonucunun doğruluğuna olan güveni sağlar. Durum çalışması nitel bir araştırma türü olduğundan dolayı geçerliğini test etmek için farklı yollar bulunmaktadır. Bu çalışmada da geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için uygulanan yollar ve atılan adımlar araştırmanın devamında detaylıca belirtilmiştir:

3.5.1.1. Kapsam Geçerliği

İçerik geçerliği olarak da bilinen kapsam geçerliği incelenen konunun tüm önemli yönlerinin kapsanıp kapsanmadığını test eder. Kapsam geçerliğini artırmak için literatür taraması dikkatlice yapılmalı, araştırma soruları özenle oluşturulmalı ve bu sorular üzerine uzman görüşü alınmalıdır (Yin, 2018). Bunlara paralel olarak bu araştırmada kapsam geçerliğini sağlamak için geniş bir literatür taraması yapılmış, yerli ve yabancı kaynaklar taranarak araştırmaya eklenmiştir. Araştırma soruları hem araştırmacının tecrübelerinden hem de literatür taramalarından faydalanılarak oluşturulmuştur ve ikisi akademisyen diğer ikisi MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenler olmak üzere 4 uzman görüşü alınarak düzenlenmiş ve son hali verilerek uygulanmıştır.

3.5.1.2. Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, araştırmanın ölçmek istediği yapıyı gerçekten ölçebilmesidir. Yin (2018) yapı geçerliğini gerçekleştirmek için stratejiler önermiştir. Bunlar:

1- Birden fazla kaynak tipi kullanmak: Burada bahsedilen kaynak tipleri; görüşmeleri ve belge analizlerini içermektedir. Bu kaynak tiplerinin kullanılması ile yapı geçerliği güçlendirilir.

2- Zincirleme kanıt sağlama: Araştırmacı araştırma sürecini ve bulgularını detaylı bir şekilde belgelemeli ve araştırmacıların ve okuyucuların bu çalışmayı takip edebilmelerine olanak sağlamalıdır.

Bu stratejilere paralel olarak bu çalışmada veri toplanma aşamasında farklı kaynak tipleri kullanılmıştır. Bu kaynak tipleri; araştırmacının asıl verilere ulaşmasını sağlayan katılımcılar ile yaptığı görüşmeler ve araştırma boyunca yapılan literatür taramasıdır. Aynı zamanda araştırmada katılımcılardan elde edilen sonuçlar ses kaydına alınmış sonrasında yazılı ve rapor haline getirilmiştir. Böylece araştırmanın verilerinin nasıl elde edildiği izlenebilir hale getirilmiştir.

3.5.1.3. Dış Geçerlik

Genelleme geçerliği olarak da adlandırılan dış geçerlik araştırmada elde edilen verilerin genele yayılıp yayılamayacağını gösterir. Durum çalışmalarında çoğunlukla sınırlı olan dış geçerlik, bu çalışmada; araştırmalardan (literatür taramasından) ve araştırmaların sonuçlarından elde edilen verilerin karşılaştırılması ile benzerlik ve farklılıkları belirtilerek sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5.2. Güvenirlik

Durum çalışmalarında güvenirliğin sağlanması demek aynı çalışmanın tekrarlanabilir ve tekrarlandığında sonuçların birbirleriyle tutarlı çıkması demektir (Yin, 2018). Bu güvenirliğin sağlanması için önerilen ve bu çalışmada uygulanan stratejiler aşağıda belirtildiği gibidir:

1- Araştırma protokolü: Araştırmacı araştırmayı yaparken ilerlediği adımları ayrıntılı bir şekilde not etmiş ve araştırmada bu notlara yer vermiştir. Böylece araştırma bir başka

araştırmacı tarafından aynı adımlar izlenerek elde edilebilecek şekilde standardize edilmiştir.

2- Veri tabanı oluşturma: Araştırmacı araştırmada verileri elde ederken katılımcıların cevaplarını ses kaydına almıştır ve bu ses kayıtları araştırmacı tarafından saklanmıştır. Böylece araştırmacı araştırmadan bağımsız olan bir gözlemci tarafından araştırmanın ve verilerin incelenebilmesine olanak tanımıştır.

Bu adımların izlenmesi ile bu araştırmanın geçerliği ve güvenirliği sağlanmıştır ve araştırma sonucunda elde edilen bulguların doğruluğu gösterilmiştir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı tez çalışmasının her aşamasında aktif rol almıştır. Araştırmacı, araştırma öncesinde birlikte öğretim uygulanan sınıfları, öğrencileri ve öğretmenleri gözlemlemiş sonrasında bu gözlemden elde ettiği çıkarımları görüşme formlarının hazırlanması sürecinde kullanmıştır. Görüşmeleri katılımcılar ile birebir gerçekleştiren araştırmacı verilerin analizi ve raporlaştırılmasını sistematik olarak gerçekleştirmiştir. Tüm araştırma boyunca objektifliğini koruyan araştırmacı elde ettiği bilgilere literatür taraması ve görüşme sonuçlarından ulaşmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğrenci Formlarından Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında öğrencilere yönelik hazırlanan görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve analiz sonucu ulaşılan bulgular verilmiştir. Bu bulgulardan temalar oluşturulmuş ve ilgili temaların altında öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

4.1.1. Öğrencilerin Birlikte Öğretim Uygulanan Sınıflardaki Deneyimleri

Bu başlık altında incelenen soru öğrenci formunun birinci sorusu olan "Bir matematik sınıfında birlikte öğretim uygulanırken elde ettiğiniz (sınıfta iki öğretmen varken) deneyimlerinizi anlatır mısınız?" şeklindedir.

Tablo 4

Öğrencilerin Birlikte Öğretim Uygulanan Sınıflardaki Deneyimleri

Kodlar		*f*
1.	Öğretmenlerden daha kolay yardım alınabilmesi	7
2.	Sınıf ortalamasının gerisinde kalan öğrencilerin gerekli desteği alabilmeleri	5
3.	Sınıf içinde iki öğretmenin varlığının öğrenciler tarafından dikkat dağınıklığı ve gürültü kaynağı olarak algılanması	2

Tablo 4'te öğrencilerin birlikte öğretimin uygulandığı sınıflardaki deneyimleri üzerine olan görüşleri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun birlikte öğretimin uygulanması sayesinde ders içerisinde öğretmenlerden daha kolay yardım alabildiklerini ve sorularını daha kolay bir şekilde sorabildiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler birlikte öğretimin sınıf seviyesinden geride kalan öğrencilere ayrıca yardım sağladığını belirterek

olumlu bir yanını vurgulamışlardır. Bunun yanısıra iki öğretmen olması ile sınıf içinde gürültünün ve karmaşanın arttığını belirten öğrenciler de olmuştur.

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin daha anlaşılır olması için ise ihtiyaç duyulan kısımlarda parantez içerisinde açıklamalar yapılmıştır.

> *"Matematikte özellikle bence çok daha gerekli çünkü hani matematikte sorular yaparken bazı konuları anlayamıyorum, yani bazıları anlayamıyor. Orada ikinci bir öğretmen olduğunda birisi ders anlatırken, konuyu anlatırken diğeri açıklayabiliyor, şey yapabiliyor. O yüzden bence matematikte önemli. Herkes aynı seviyede değil; herkesin öğrenme seviyeleri, anlama seviyeleri farklı. O nedenle 2 öğretmen olunca bir tanesi daha ileriden gidenleri veya daha şey olanları* (geride olanları) *yönetirken ikinci öğretmen de diğerlerinin arkada kalmamasını sağlıyor ve onlara da çok büyük bence yardımcı oluyor* (Ö2 – Kod 1 ve 3)."

> *"Yani 2 öğretmen varsa bazen öbür öğretmen başka birisine bakıyorsa öbür öğretmen mesela bana ya da başkasına daha zamanımız olabilir böyle odaklanmaya. Öbür öğretmen başka bir şey anlatıyor olabilir ve o soruyu anlamadın diyelim ve öğretmen sonda soru alacak. Öbür öğretmene sorabilirsin. Herkes fayda alabilir bundan çünkü nasıl diyeyim böyle yardım ediyorlar hepimize* (Ö4 – Kod 1)*."*

> *"Bence 2 öğretmen varken yani biraz daha kolay oluyor çünkü öğretmen isn't free* (müsait olmuyor)*. 2 öğretmen varken diğer öğretmene sorabiliyorum benim sorularımı ve biraz daha yardım oluyor çünkü yani öğretmeni beklemeden direkt sorabiliyorum, daha kolay oluyor. Bir öğretmen anlatmaya devam ederken diğer öğretmen gelip soruma yardım edebiliyor* (Ö8 – Kod 1)*."*

4.1.2. Birlikte Öğretimin Uygulandığı ve Uygulanmadığı Matematik Dersleri Arasındaki Farklar

Bu başlık altında incelenen soru öğrenci formunun ikinci sorusu olan "Sınıfta birlikte öğretim uygulanması ve uygulanmaması arasındaki farklar nelerdir?" şeklindedir.

Tablo 5

Birlikte Öğretimin Uygulandığı ve Uygulanmadığı Dersler Arasındaki Farklar

Kodlar	*f*
1. Öğretmenlere sınıf içinde daha kolay erişim sağlayabilme	6
2. Öğrencilerde başarı duygusuna ait motivasyon artışı	2
3. İki öğretmen uygulamasında sınıftaki gürültü-ses oranının artışı	2
4. Tek öğretmen olduğunda öğretmenin zorlanması	1

Tablo 5'te öğrencilerin birlikte öğretimin uygulandığı ve uygulanmadığı matematik dersleri arasındaki farklar üzerine olan görüşleri incelendiğinde öğrencilerin sınıfta birlikte öğretim uygulanırken öğrencilerin öğretmenlerden daha kolay yardım alabildiklerini, kendilerini daha başarılı hissettiklerini, birlikte öğretim uygulanırken sınıfın daha sesli olduğunu belirttikleri ve sınıfta tek öğretmen varken öğretmenin sınıfta zorlandığını belirttikleri görülmüştür.

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı görüşü aşağıdaki şekildedir:

> *"Bence birkaç değişiklik var; öğrenciler normalde daha* (çok) *çalışıyorlar iki öğretmen olduğunda çünkü her zaman öğretmenler ona bakıyor gibi hissediyorlar, o yüzden yani çok arkadaşlarıyla konuşmuyorlar, çalışıyorlar. O birazcık faydalı benim için çünkü herkes çalışıyor. Ama yine de onlar çalıştığında konuşuyorlar öğretmenlerle, o yüzden birazcık odaklanamıyorum çünkü bir öğretmen yani bir öğrenciyle konuşuyor, başka konuşmalar var, birazcık zor. Ama genellikle bir öğretmen olduğunda tüm herkes derste o öğretmene odaklanıyor, o yüzden daha sessiz olabilir. Ama bazı kişiler çalışmıyor çünkü bir öğretmen var o yüzden herkese bakamıyor* (Ö1 – Kod 3)*."*

> *"Tek öğretmen olduğunda hani diyelim ki 15 kişilik bir sınıfı bir öğretmen yönetiyor. O nedenle hani bir olarak görüyor ve herkesin sorusuna cevap veremiyor, çok ayrılamıyor, şey yapamıyor ve konuda ilerlemek zorunda kalıyor ama 2 öğretmen olduğunda hani sınıf ikiye ayrılmış oluyor; anlayanlar, anlamayanlar, geride kalanlar, ileride gidenler ve bu bence çok daha verimli oluyor* (Ö2 – Kod 1)*."*

> *"Tek öğretmen olan derslerde öğretmenden yardım almamız daha uzun sürüyor ve yardımı beklerken biraz dikkatimiz dağılabiliyor ama 2 öğretmen olduğunda boştaki öğretmenden daha hızlı bir şekilde yardım alıyoruz ve genellikle dikkatimiz daha az dağılıyor. Biz derste konuya devam ediyorduk ama arkada başka bir öğretmen projesini bitiremeyenlere yardım ediyordu, bu bence işe yarıyor çünkü yani bir başka bir öğretmenin başlarında durması ve onların sorularına cevap verebilmesi arkadaşlarımın projelerinin daha hızlı ve efektif bir şekilde bitirmelerine yardımcı oldu* (Ö3 – Kod 1)."

> *"Sınıfta tek öğretmen varken aktif katılım bence daha çok oluyor, odaklanmak da daha çok oluyor tek olduğunda. 2 öğretmen olduğunda daha çok bağrışma çıkıyor, tek öğretmen olduğunda herkes daha sessiz oluyor yani o kadar da sessiz değil ama biraz daha sessiz oluyor. O yüzden bence tek öğretmen olması daha iyi* (Ö7 - Kod 3)*."*

4.1.3. Sınıfta Birlikte Öğretim Uygulanmasının Pozitif Yanları

Bu başlık altında incelenen soru öğrenci formunun üçüncü sorusu olan "Sınıfta birlikte öğretim uygulamasının pozitif yanları nelerdir?" şeklindedir.

Tablo 6

Sınıfta Birlikte Öğretim Uygulanmasının Pozitif Yanları

Kodlar	*f*
1. Daha hızlı yardım alınması	5
2. Öğretmenin sınıf yönetimi sürecini kolaylaştırması	4
3. Öğretmenlerden öğrenilecek iki farklı öğretim stratejisi avantajı	4
4. Anlaşılmayan konuların pekiştirilmesine olanak sağlaması	2
5. Daha kolay odaklanılması	2
6. Öğrencilerin çalışma oranında artış gözlemlenmesi	2
7. Öğrencilerin derse katılımın artması	1

Tablo 6'da öğrencilerin birlikte öğretimin uygulanmasının pozitif yanları üzerine olan görüşleri incelendiğinde öğrencilerin çoğu birlikte öğretim uygulandığında öğrencilerin daha hızlı yardım alabildiklerinden bahsetmişlerdir. Bunun yanında birlikte öğretimin sınıf yönetimini kolaylaştırdığı ve sınıfın daha sessiz olduğu, iki öğretmen bulunması sayesinde farklı perspektiflerin öğrenilebildiği, birlikte öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin daha çok çalıştıkları yönünde, birlikte öğretimin dersin daha iyi anlaşılmasına yardımcı

olduğunu, birlikte öğretimin uygulandığı sınıflarda odaklanmanın daha kolay olduğunu ve derse katılımın daha fazla olduğu yönünde fikir belirttikleri görülmüştür.

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı görüşü aşağıdaki şekildedir:

> *"Bence pozitif yanlar; daha kişiler çalışıyor ve derse odaklanıyorlar ya da çalışıyorlar ve daha matematik ya da derste zorlanan öğrenciler daha katılıyorlar ve daha öğreniyorlar* (Ö1 – Kod 6 ve 7)*."*

Sorulan sorunun ardından Ö1 ile araştırmacı arasında geçen diyalog şu şekildedir:

> Araştırmacı: Sence öğrenciler derse daha aktif katılıyor mu?
>
> *"Bazı öğrenciler daha katılıyorlar çünkü diğer öğretmen onlara birazcık yardım ediyor ve daha aktif oluyorlar. Ama bir öğretmen olduğunda birkaç kişi her zaman aktif katılıyor ama daha zorlanan öğrenciler katılmıyor* (Ö1)*."*
>
> Araştırmacı: Partner öğretmenlerin farklı stratejilerle anlatmaları iyi mi?
>
> *"Bence iyi çünkü bir metot daha zor olabilir, farklı metotları öğrenmek birazcık bence iyi çünkü birisi zor geldiyse diğerini deneyebilirsin. O yüzden bence o iyi bir şey ama kafa karıştırıcı olabilir bence zaten öğrenci nasıl algıladığını dayanıklı o yüzden* (Ö1)*."*
>
> *"Pozitif yanları iki öğretmenle; farklı seviyelere destek olması, sınıf yönetimini kolaylaştırması, ondan sonra diğer öğretmene destek olma ve konuyu daha iyi anlatma* (Ö2 – Kod 2 ve 4)*."*

Sorulan sorunun ardından Ö2 ile araştırmacı arasında geçen diyalog şu şekildedir:

> Araştırmacı: Partner öğretmenlerin farklı stratejilerle anlatmaları iyi mi?
>
> *"Evet çünkü her yöntem her çocuğa işe yaramıyor ve bir öğretmenin tüm yöntemleri teker teker anlatması çok zor. O nedenle 2 öğretmen olması hem destek oluyor hem farklı bakış açıları sunuyor* (Ö2)*."*
>
> Araştırmacı: Sence odaklanmana yardımcı oluyor mu?
>
> *"Bence evet odaklanmaya yardımcı oluyor çünkü bazen artık dikkatimiz dağılıyor ve o konu gidiyor. Önemli sınavlar var, o yüzden 2 öğretmen olunca bir tanesi daha yavaştan alıyor ve o da odaklanmaya, anlamaya ve konuyu devam ettirmeye destek oluyor* (Ö2)*."*
>
> *"Farklı perspektiflerden farklı yöntemler öğrenebiliyoruz öğretmenlerimizin anlattıklarından, daha hızlı yardım alabiliyoruz, hani dikkatimiz dağıldığı için sıra beklerken öğretmenlerden yardım almak için sınıf dinamiği biraz daha düzgün oluyor ve işte geride kaldıysak yardımcı başka bir öğretmenle hızlı bir şekilde kaldığımız yere yani olmamız gereken yere hızlı bir şekilde ulaşabiliyoruz* (Ö3 – Kod 1, 2, 3 ve 5)*."*
>
> *"Daha iyi odaklanabiliriz, mesela değişik bakış açısı, belki bir tanesi daha kolay anlatıyor bir tanesi daha zor anlatıyor* (Ö4 – Kod 3 ve 5)*."*
>
> *"Farklı perspektifler, sınıfın öğrenmeye daha açık olması, sessizlik* (Ö5 - Kod 2, 3 ve 6)*."*
>
> *"2 farklı perspektif görüyorsun; birinden anlamazsan birini anlıyorsun, biri daha kolay gelebiliyor, orada yardım alabiliyorsun, sınıf bir tık daha sessiz oluyor 2 öğretmen olduğu için. O yüzden öğretmen açısından da yönetim daha rahat oluyor ve sınıfı yönetmek daha kolay olduğu için öğretmen daha az stresli oluyor, bu yüzden ders daha sakin geçiyor, sorularına daha kolay cevap alabiliyorsun, daha hızlı cevap alabiliyorsun, böylece kendin daha fazla pratik yapma şansı buluyorsun* (Ö6 – Kod 1, 2 ve 3)*."*
>
> *"Eğer 30 – 40* (30 ile 40 arasında) *kişilik sınıflar varsa tabii 2 öğretmen daha yararlı olur, çocuklar daha çok öğrenir, daha iyi öğrenir ve metotlar daha gelişmiş olabilir ama 20 kişiye göre bence bir öğretmen yeterli* (Ö7 – Kod 1)*."*
>
> *"O zaman çok faydalı olur, daha sessiz olurdu sınıf ve daha hızlı anlarlardı diğer öğretmenlere sorabildikleri için* (Ö9 – Kod 1)*."*

4.1.4. Sınıfta Birlikte Öğretim Uygulanmasının Negatif Yanları

Bu başlık altında incelenen soru öğrenci formunun dördüncü sorusu olan "Sınıfta birlikte öğretim uygulamasının negatif yanları nelerdir?" şeklindedir.

Tablo 7

Sınıfta Birlikte Öğretim Uygulanmasının Negatif Yanları

Kodlar	*f*
1. İki öğretmen uygulamasında sınıftaki gürültü-ses oranının artışından dolayı odaklanma problemi yaşama	3
2. Öğrencilerin iki öğretmenin aynı anda sınıfta oluşundan kaynaklı stres ve baskı altında hissetmeleri	2

Tablo 7'de öğrencilerin birlikte öğretimin uygulanmasının negatif yanları üzerine olan görüşleri incelendiğinde öğrencilerin temel iki negatif yön üzerinde durdukları görülmüştür. Bunlar derse odaklanmanın daha zor olması ve birlikte öğretim uygulanmasının öğrencilerin stres altında hissetmelerine neden olabileceğidir.

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı görüşü aşağıdaki şekildedir;

> *"Derste zorlanmayan öğrenciler çok odaklanamıyorlar, zorlanıyorlar derste çünkü yani zorlanan öğrenciler yanlarda konuşuyor öğretmenle. O birazcık daha sesli oluyor, zor* (Ö1 – Kod 1)*."*
>
> *"Negatif yanları çok şey olmasa da belki insanları daha böyle stres altına sokabilir iki tane öğretmenin olması, ondan sonra sınıf daha farklı seviyelerde ilerleyebilir; bazıları hiç anlamazken bazıları çok ilerleyebilir hiç belli olmadığı için* (Ö2 – Kod 2)*."*
>
> *"Bazen mesela öğretmenler farklı bir şey anlattığında arkadaşlarımızla stres olabiliyoruz sınav öncesinde 'Bu soruyu böyle mi yapmamız gerekiyordu böyle mi yapmamız gerekiyordu?' diye ama çok az başıma geldi. Genel olarak birbirimize yardım ediyoruz öğretmenlerden öğrendiğimiz şekilde* (Ö3 – Kod 2)*."*
>
> *"Yani negatif yanı şey olabilir, sınıfta ses olması ve böyle daha çok gürültü olabilir, bazen ben çok ses olunca kendim odaklanamıyorum, o oluyor. O da belki bazılarına odaklanmasını bozabilir ya da favouritism* (kayırmacılık) *olabilir. Mesela hangi öğretmeni daha çok seviyorum gibi olabilir. Mesela diyelim öbür öğretmene çok soru sormuyorlar en çok öbür öğretmene sormaya çalışıyorlar çünkü onu daha çok seviyorlar* (Ö4 – Kod 1)*."*
>
> *"Negatif yanları bence benim tek şeyim, korkum bizim as öğretmenimizin bize anlattığı şeklin tam tersi hani 2 farklı yönde değil de tam tersini öğretirse diye bir şeyim var. Bir de yanımda biri konuşurken odaklanmakta zorluk çekebilirim* (Ö6 – Kod 1)*."*

4.1.5. Birlikte Öğretim Uygulamasının Geliştirilmesi

Bu başlık altında incelenen soru öğrenci formunun beşinci sorusu olan "Sınıfta birlikte öğretim uygulamasından beklentiniz nelerdir?" şeklindedir.

Tablo 8

Birlikte Öğretim Uygulamasının Geliştirilmesi

Kodlar		*f*
1.	Birlikte uygulamanın aynı şekilde sürdürülmesi-korunması	2
2.	Çalışma kağıtlarının içerik ve sayısının artırılması	1
3.	İyi düzeyde olan öğrencilere destek verilmesi	2
4.	Öğrencilerin seviyelerinin eşitlenmesi	1
5.	Daha farklı metotlar sunulması	1
6.	Öğrencilerin kendi tercihleri ile belirledikleri destek saatlerinin oluşabilmesi	1
7.	Sınıf dışında yapılması	1
8.	Birlikte öğretimin uygulanmaması	1
9.	Gürültü-sesin en aza inmesi	1

Tablo 8'de öğrencilerin birlikte öğretimin uygulanmasının nasıl geliştirileceği üzerine olan görüşleri incelendiğinde öğrencilerin 9 farklı fikir oluşturdukları görülmüştür. Öğrenciler ek çalışma kağıtlarının verilmesini, iyi düzeyde olan öğrencilere de destek verilmesini tavsiye etmişlerdir ve sınıfın daha sessiz olmasını, daha farklı metotlar kullanılmasını, farklı seviyelerde olan öğrencilerin seviyelerinin eşitlenmesi için uygulamalar yapılmasını, öğrencilerin kendilerinin seçerek gidebilecekleri bir destek saatinin oluşturulmasını, birlikte öğretim uygulamasının sınıf dışında yapılmasını önermişlerdir. Bunların yanısıra değiştirmek istedikleri bir şey olmadığını belirten ve birlikte öğretimin uyulanmamasını öneren öğrenciler de olmuştur.

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı görüşü aşağıdaki şekildedir:

> *"Bence öğretmenler ve öğrenciler biraz daha sessiz konuşsa daha iyi olurdu ve genellikle daha metot öğrensek iyi olurdu. O yüzden çünkü iki öğretmen derse geldiğinde aynı metotlar, her şey aynı yaptığında bir öğrenci bu metodu anlamadığında birazcık moral bozucu. O yüzden iki öğretmen gelse ve birisi birazcık farklı şey yapsa, yapmalı. Öğretmenler derse geldiğinde genellikle zorlanan öğrencilere yardım ediyorlar ama bazı öğrenciler zorlanmıyor sadece daha öğrenmek istiyorlar çünkü birazcık sıkıcı geliyor, her zaman aynı şeyi öğreniyoruz. Ben birazcık sıkılıyorum. O yüzden o öğrenciler için daha zor şey öğrenmek ya da daha başka şeyler öğrenmek daha iyi olurdu ve o öğretmenler onları desteklerse iyi olurdu. Çünkü sadece zorlanan öğrenciler destek alıyor, bence iki tarz destek olmalı. Worksheetlerde* (çalışma kağıtları) *daha gelişmiş olanları iyi olurdu* (Ö1 – Kod 2, 3 ve 5)*."*
>
> *"Bence hani çok büyük fark olan, kur farkı olan sınıflarda hatta lisenin en başında 8'lerin konularını kısaca üstünden geçen bir grup farklı bir yerde olması ve diğer grubun da yavaş yavaş ilerlemesi, diğerini beklemesi, herkesi eşit bir seviyeye getirmek için* (Ö2 – Kod 4)*."*
>
> *"Bazen iki öğretmen olunca bir öğretmen genellikle daha yani seçilen* (yardıma ihtiyaç duyan) *insanlara daha çok yardım ediyor ama o öğretmen daha çok dolaşırsa ve ekstra yardıma ihtiyacı olmayan insanların bile daha çok yanlarına gitse bence daha iyi olurdu* (Ö3 – Kod 3)*."*
>
> *"Yani herhalde neyi değiştirirdim, daha iyi odaklanabilirdim herhalde. İyi olur çünkü böyle sadece bir öğretmeden almam bir tane cevap ya da konuyu, iki öğretmenden öğrenirim ve o da benim için daha yardımcı olur. Değiştirmek istediğim bir şey yok şu anda* (Ö4 – Kod 1)*."*
>
> *"Bence şu an olduğu gibi iyi* (Ö5 – Kod 1)*."*
>
> *"Bence yine iki öğretmen olması harika olur çünkü yine söylediğim gibi daha iyi oturturum, bir de ikinci öğretmen olunca da hani soruları daha fazla zaman harcayarak anlatabilir. Bu yüzden bence*

iki öğretmen olayı harikaydı, tam mükemmel. Artıdan bence öğretmenlerin öğrenciye atandığı değil de öğrencilerin kendi isteyerek gittiği bir support (destek) *olabilir. Hani işte daha fazla yani konuyu anlamadılarsa derste sormak değil de yine o supportta sormak daha mantıklı* (Ö6 – Kod 6).”

“Bazen sınıf dışında yapmak daha iyi oluyor çünkü sınıf bazen biraz sesli oluyor, biraz dikkatini de alabilir ve bu yüzden dışarıda yapılırsa daha iyi olur. Bence bir kişiye anlatmak daha hızlı olur çünkü bütün sınıf olduğunda herkesin sorusu oluyor ama bir kişi olunca hızlıca anlatabilir ve soru varsa hızlıca cevaplayabilirsin (Ö8 – Kod 7)*.”*

Öğrenciler ile yapılan görüşme soruları aracılığıyla elde edilen bulgular sonucunda söylenilebilir ki; öğrencilerin birlikte öğretim uygulanan sınıflardaki ders içerisinde öğretmenlerden daha kolay yardım alabildikleri, öğretim uygulanırken öğrencilerin öğretmenlere sorularını daha hızlı ulaştırabildikleri görülmüştür. Bununla birlikte sınıfta iki öğretmenin birlikte öğretim yapma uygulamasının pozitif yanları incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla öğretmenden alınan geri bildirim sürecinin hızlandığı, sınıfta iki öğretmenin birlikte öğretim yapma uygulamasının negatif yanları incelendiğinde ise sınıftaki gürültü-ses oranının artışından dolayı odaklanma problemi yaşadıkları ifade edilebilir. Son olarak sınıfta iki öğretmenin birlikte öğretim uygulaması sürecinde öğrencilerin beklentilerinin arasında çalışma kağıtlarının içerik ve sayısının artırılması, iyi düzeyde olan öğrencilere odaklanılması ve birlikte uygulamanın aynı şekilde sürdürülmesi-korunması olduğu görülmüştür.

4.2. Öğretmen Formlarından Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlere yönelik hazırlanan görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve analiz sonucu ulaşılan bulgular verilmiştir. Bu bulgulardan temalar oluşturulmuş ve ilgili temaların altında öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Birlikte Öğretim Üzerine İlk Düşünceleri

Bu başlık altında incelenen soru öğretmen formunun birinci sorusu olan “Birlikte öğretim modelini ilk kez ne zaman deneyimlediniz? Matematik sınıfını bir partner ile paylaşmak/başka bir matematik öğretmeni ile paylaşmak ile ilgili ilk düşünceleriniz nelerdi? İlk deneyimden sonra neler değişti?” şeklindedir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Birlikte Öğretim Üzerine İlk Düşünceleri

Kodlar		*f*
1.	Destek olarak görülmesi	5
2.	Partner öğretmen tarafından izleniliyor hissine kapılma, tedirginlik.	2
3.	Partner öğretmenin zayıf öğrenciye verdiği destek düşüncesinden hareketle öğrencilerin başarısızlıklarının akranları tarafından etiketlenmesi	1

Tablo 9'da belirtilen ve öğretmenlerin birlikte öğretim uygulaması üzerine olan ilk görüşleri incelendiğinde üç farklı kod oluşturulmuştur. Öğretmenlerin tamamı birlikte öğretimi öğrencilere destek olarak görmüş, bazıları ise ilk başta rahatsız hissettiklerinden veya izleniyor gibi hissettiklerinden bahsetmiş ve öğrencilerin rahatsız olmalarından endişe ettiklerini belirtmiştir.

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı (öğretmen) görüşü aşağıdaki şekildedir:

> *"Öncelikle hani sınıfında başka bir öğretmenin olması yani matematik öğretmeni olmasa bile biraz açıkçası biraz huzursuz eden bir durum; yani sınıf artık sizin değil, bir başkası gözlemliyor, ister istemez bütün davranışlarının gözlemlendiğini düşünerek biraz daha böyle kontrollü olmaya çalışıyorsun. Bir ön yargım vardı açıkçası buna karşı ama sonra tabii ki karşıdaki yani sınıfı paylaştığın kişinin tutumlarına da bağlı olarak zaman içinde rahatlamaya başladım. Aslında burada yargılanmadığımı, işte destek bulma amaçlı ya da destek alma, destek verme amaçlı birlikte olduğumuzu daha rahat kavradım zaman içinde ve bu durumdan keyif almaya başladım. Hatta işte faydalanmaya başladığımı hissettim. Bazen işte başa çıkamadığım herhangi bir sınıf yönetimi durumu olduğunda ya da öğrencilere akademik olarak bireysel dönüt vermeye çalıştığımda yetişemediğim durumlarda işte görev paylaşımı yaparak bu durumdan faydalanmaya başladığımı hissettim zaman içinde* (MÖ1 – Kod 1 ve 2)*."*

> *"Şimdi bu birlikte öğretim modellerinin avantajları ve dezavantajları var tabii ki. İlk kez biz ne zaman yapmaya başladık bunu bir üç yıl önce falan sanırım. Push in* (sınıf içerisinde destek) *değil mi, daha önce yapıyor muyduk push in? Ne zaman yapmaya başladık ya tam hatırlayamadım. Daha önce ben hep pull out* (sınıf dışında destek) *yapıyordum ya sonradan push in yani bir iki senedir iki üç senedir push in yapıyoruz. Şimdi girdiğimizde sınıfta bir öğretmen yerine sonuçta 20 kişilik 18-20 kişilik* (18 ile 20 arasında öğrenci mevcudu bulunan) *sınıflar bir öğretmen yerine 2 öğretmen olması hem öğrencilerin sizden daha çok faydalanması açısından hem de sınıfta olan asıl öğretmene yardımcı olmak açısından, iki açıdan da güzel bence. İlk başta 'Öğrenciler bundan rahatsız olur mu acaba?', bazı öğrencilerle daha çok ilgileniyorsun, ama 'Öğretmen niye benimle ilgileniyor falan gibi rahatsız olur mu?' diye düşünüyordum ama daha sonra bunun sınıf içinde deneyimlerken çocuklar da öğrenciler de bu fikre alıştılar, kendilerini daha rahat ifade etmeye başladılar. Yani diğer öğretmene değil size de sürekli sorular sordukları için dersi de kesmemiş oluyorlar soru sorarken, siz onlara takıldıkları yerde yardımcı oluyorsunuz, bu şekilde.* (MÖ2 – Kod 1 ve 3)*."*

> *"Birlikte öğretim modelini ilk defa bu okulda çalışmaya başladığımda deneyimledim. Matematik dersimi bir öğretmenle paylaşmak konusunda bir sıkıntı yaşamadım aksine öğrencilere yardım ettiği için ben ders anlatırken öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulundu. Deneyimimden sonra değişen şeyse; bu hem bazen sınıf içinde bazen sınıf dışında oluyor, sınıf dışında olan saatlerin artırılması* (MÖ3 – Kod 1)*."*

> *"İlk bu okulda çalışmaya başladığımda, 2021 yılında deneyimledim. İlk deneyimimde kendimi çok rahat hissetmiştim, bir sınıfta 2 öğretmenin olmasını çok faydalı bulduğumu düşünüyordum. Yer yer bunlar değişti yani bu bakışlarım değişti ama geçen sene dersime support öğretmeni girdiğinde, onunla co-teaching* (birlikte öğretim) *yaptığımızda yine aynı desteği hissetmiştim* (MÖ4 – Kod 1)*."*

> *"İlk kez 2017'ydi yanlış hatırlamıyorsam 2018'de olabilir ozaman birlikte öğretim uygulandı sınıfımda. Tabi insan ister istemez önce bi şey oluyor hani nasıl olacağını bilmediğimiz şey,*

öğretmenin senin öğretmeni birisi gözlemliyor görüyor ve yani ama ondan sonra alıştım. Bence olumlu birlikte öğretim. (MÖ5 – Kod 1 ve 2)*."*

4.2.2. Öğretmenlerin Birlikte Öğretimi Tanımlamaları

Bu başlık altında incelenen soru öğretmen formunun ikinci sorusu olan "Birlikte öğretim" terimini siz tanımlasanız nasıl tanımlarsınız?" şeklindedir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Birlikte Öğretimi Tanımlamaları

Kodlar	*f*
1. İki öğretmenin beraber çalıştığı öğretim şekli	4
2. İş birliği avantajı sağlayan öğretim şekli	1
3. Öğretmenlerin birbirlerini destekleyebildiği öğretim şekli	1

Tablo 10'da belirtilen ve öğretmenlerin birlikte öğretim terimi üzerine yaptıkları tanımlar incelendiğinde 3 farklı kod oluşturulmuştur. Öğretmenler birlikte öğretimi tanımlarken iki öğretmenin birlikte çalışmasına, iş paylaşımına ve öğretmenlerin birbirlerini desteklemelerine vurgu yapmışlardır.

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı görüşü aşağıdaki şekildedir:

"Birlikte öğretim yani birlikte öğretmek biriyle birlikte. İki ya da daha fazla öğretmenin belli bir iş paylaşımı yaparak belli bir plan çerçevesinde iş paylaşımı yaparak sınıf içindeki eğitim ve öğretimi daha etkin bir hale getirmesi (MÖ1- Kod 1 ve 2)*."*

"Anlamakta güçlük çeken öğrencilere sınıf içerisinde diğer öğretmenle beraber derse girip daha çok takıldıkları yerlerde o öğrencilere yardımcı olmak olarak tanımlayabilirim. (MÖ2 – Kod 1)*."*

"Yani, her öğrencinin seviyesine uygun eğitim verebilmek için öğretmenlerin beraber çalışması. Farklılaştırılmış eğitimden farklı tabii kastetmek istediğim (MÖ3 - Kod 1)*."*

"Çocukların ihtiyacına uygun öğretmenlerin differentiation'a (farklılaştırma) *uygun bir model olduğunu düşünüyorum. Özellikle işte hani akademik düzeyleri farklı olan çocuklar için çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Differentiation için gerekli olan ve öğretmenlerin birbirini desteklediği bir oluşum diye tanımlarım* (MÖ4 – Kod 3)*."*

"İki öğretmenin, ama bir tanesi ana öğretmeni olmak üzere diğeri de ona yardımcı, birlikte öğretim yapması (MÖ5 - Kod 1)*."*

4.2.3. Öğretmenlerin Birlikte Öğretim Üzerine Deneyimleri

Bu başlık altında incelenen soru öğretmen formunun üçüncü sorusu olan "Birlikte öğretim uygulanan ve uygulanmayan matematik derslerindeki öğretmenlik deneyimleriniz hakkında bilgi verebilir misiniz?" şeklindedir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Birlikte Öğretim Uygulamasındaki Deneyimleri

Kodlar		*f*
1.	Öğrencilere daha rahat ve hızlı ulaşma imkanı sağlaması	5
2.	Sınıf yönetiminde hakimiyet ve kontrol avantajı sağlaması	4
3.	Öğrencinin geri bildirim alabilme imkanının derse katılımı artırması	1
4.	Partner öğretmen tarafından izleniliyor hissine kapılma, tedirginlik	1
5.	Partner öğretmenlerin aynı anda ders anlatmasından kaynaklı, ses ve gürültü karmaşası	1
6.	Partner öğretmenin zayıf öğrenciye verdiği destek düşüncesinden hareketle, öğrencilerin başarısızlıklarının akranları tarafından etiketlenmesi	1

Tablo 11'de belirtilen ve öğretmenlerin birlikte öğretim uygulaması üzerine olan deneyimleri incelendiğinde 6 farklı kod oluşturulmuştur. Öğretmenler birlikte öğretim sayesinde öğrencilere daha kolay ulaşıldığını, birlikte öğretimin sınıf yönetimini desteklediğini ve birlikte öğretim uygulanmasının öğrencilerin derse katılımını artırdığını belirtmişlerdir. Bunların yanısıra bazı öğretmenlerin de kısıtlanmış hissettiklerini, sınıfta ses olduğunu ve öğrencilerin etiketlenmiş hissedebileceklerini belirtmişlerdir.

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı görüşü aşağıdaki şekildedir:

> *"Yani uygulanan ve uygulanmayan derslerdeki deneyimler. Şimdi ben tabii en çok yıllarımı birlikte öğretim olmadan hani geçirdim. Oradaki ders öğretimimde işte sınıfın tek bir odak noktası ben olduğum için hani kendimi daha özgür, daha işte böyle tüm öğrencilerin odak noktası olduğum için daha özgürün yanında ne diyebilirim, daha aktif, daha rahat hissediyorum aslında. Tabii bu anlamda benim ders akışımı, ders hızımı ayarlamam açısından avantaj olarak görüyorum bunu ve işte az önce bahsettiğim gibi birlikte öğretim yapacağın kişiyle tabii çok fazla bir plan dahilinde aslında yapman gerekiyor bunu. Tek başımayken daha böyle doğaçlamaya daha çok gidebilirim, daha çok doğaçlama yapabilirim gibi hissediyorum ders anlatırken ama tabii dezavantaj olarak da sınıfın tamamına yetişememek olabilir ya da ne bileyim 40 dakika bazen bazı konular için çok enerji tükettiği için belki yirminci dakikada belki otuzuncu dakikada tıkanabilirim. Bu anlamda birlikte öğretim yaparsam eğer hani paslaşma anlamında daha avantajlı olabilir. Öğrencilere yeterli olmak, bireysel geri dönüt vermek anlamında evet birlikte öğretim daha avantajlı olabilir diye düşünüyorum. Başka, oradaki maddelere bakarsak. Beceri öğretimi? Yani herhalde etkinlik uygularken en çok birlikte öğretimi tercih ederim diye düşünüyorum yani bir konuyu anlatırken ilk anlatımda değil, ki zaten deneyimlerimden de onu görüyorum. Mesela bir support öğretmeni* (birlikte öğretim partneri) *sınıfıma geldiğinde eğer ben ders anlatıyorsam o arada destek öğretmeni de hani dinliyor ama eğer soru çözümü ve etkinlik varsa support öğretmeni de daha rahat öğrencilere ulaşabiliyor. Tabii değiştiriyor* (sınıf yönetimi üzerine) *yani şöyle ben diğer öğretmenin sürekli orada olduğunun farkında oluyorum ve nasıl diyeyim, yani söylediğim şeylerde mesela öğrencileri diyelim ki bir konuyla ilgili uyarmaya çalışıyorum. Uyarırken mesela support öğretmeninin olduğu tarafa doğru pek bakmamaya çalışıyorum çünkü yanlış anlaşılmak istemiyorum falan. Çünkü, eğer o gürültü olduğunda falan uyarmak istiyorsam hani o öğretmeni de uyarıyor gibi hissediyorum, saçma geliyor böyle o anda. Hani o anlamda birazcık kendimi kısıtlanmış hissedebiliyorum hani böyle öğrencilere dönüt verirken. Ama şey başka ne olabilir? A evet, bazen şöyle şeyler oldu, ben bir şey anlatıyorum, o anda bir öğrenci destek öğretmenine bir şey soruyor ama ben tam oraya bakmıyorum yani gürültünün nereden geldiğinin farkında değilim. İşte meğerse onlar fısıldaşıyorlarmış, arada bir şey anlatıyormuş falan, bir bakıyorum böyle sert sert öğretmen orada. Sonra üzülüp tekrar geri dönüyorum. Hani böyle şeyler oluyor. O yüzden sınıf yönetimini kesinlikle etkiliyor* (MÖ1 – Kod 1, 4 ve 5)*."*

> *"Birinde tek başına dersine giriyorsunuz ötekinde 2 öğretmen birinde derse giriyor. Birinde ders sürekli olarak kesilip işte takılan bazı öğrenciler bazı şeyleri anlatmakta zorluk çektiği için diğerlerine göre seviye farkları olan sınıflarda özellikle o anlayamayan öğrenciler bazen çok çok fazla soru sorup*

sürekli tekrar başa dönmeniz ve anlatmanız gerekiyor yetişebilmesi için diğerlerine. Bu sırada ötekiler sıkıldığı için konuşma tarzı şeyler olabiliyor. Ama sınıfta iki öğretmen varken yine dediğim gibi ders daha aktif, aktif demeyeyim de ne derler zamanı daha verimli kullanabiliyorsunuz. Sınıf yönetimi de aynı şekilde. İki öğretmen ve bir öğretmen olması bariz farklı. İki öğretmen olduğu zaman sınıf yönetimi de daha rahat oluyor. Özellikle eğer şey yapıyorsak sınıfta ne derler proje türü ya da öğrencilere bir hands on aktivite (uygulamalı aktivite) *verildiğinde bunlara da yardımcı olmak açısından bir grupla bir öğretmen ilgilenirken öteki grupla öteki öğretmen ilgileniyor ve bu da yine zaman, zamana karşı sizi daha kârlı duruma geçiriyor dersi veya o aktiviteyi yapabilmek adına. Ara ara işte şey olabiliyor, avantaj dezavantaj dedik ya asıl ders öğretmeni anlatırken bazen müdahalede bulunmak istiyorsunuz ama orada kendinizi tutmanız gerekiyor, o tip şeyleri de ne bileyim dezavantaj olarak da söyleyebilirim* (MÖ2 – Kod 1 ve 2)*."*

"Bir soruyu tekrar okuyabilir miyim? Az önce de bahsettiğim gibi bazı öğrencilerin sınıf içinde bazı öğrencilerin sınıf dışında destek alması gerekebiliyor. Öğrencilerin seviyesine göre; yalnız ders dışında bir öğrenci destek alıyorsa bu, o öğrencinin eksiğinin çok olduğunu gösterir, bu da haftada bir saatte tamamlanacak bir eksik değildir. O nedenle ders dışında destek alması gereken öğrencilerin ders dışı saatlerinin artırılması gerektiğini düşünüyorum. Ders içerisinde verilen destek öğrencilerin derse katılmasına katkıda bulunuyor çünkü o sırada öğretmen öğrencinin anlamadığı yerleri öğrenciye anlattığında öğrenci arkadaşlarından geride kalmıyor, öğretmen bir soru sorduğunda ya da aktivite yaptığında öğretmenin yardımıyla da o öğrenci o sorulara cevap verebiliyor, aktivitelere katılabiliyor, derse daha çok odaklanabiliyor yani o nedenle sınıf yönetimi açısından yararlı olduğunu da söyleyebilirim. Bu da tabii dersin o öğrenci için daha aktif geçmesini sağlıyor, öğrencinin derste olabildiğince becerilerini geliştirmesine katkıda bulunuyor. Zaten bu saydıklarım da avantajları arasında (MÖ3 – Kod 1, 2 ve 3)*."*

"Bir kere sınıf yönetimi çok daha şey desteklendiği için diğer öğretmen tarafından çok daha iyi oluyor. Şöyle iyi oluyor; bütün çocukları yani aktif bir şekilde derse katıyorsun. Şöyle bir şey var zaten, hani bazı çocuklar derste daha az ilgileniyor ya da akademik becerisi daha düşük olduğu için daha zayıf ya da matematiğe karşı ilgisiz olduğu için sınıf ortamında, ders ortamında dağılabiliyorlar. Özellikle bizim support sisteminde bu yani hani push-in support (sınıf içi destek) *olarak hani to the point* (tam yerinde) *bir şeydi. Nasıl desem yani, beni çok destekleyen bir şeydi. Bu arada yani co-teaching daha farklı da olabilir supporttan. Şöyle yani hani mesela dönüşümlü bir şekilde özellikle sınıf aktivitesi yaptırırken çocukların hani ne aldığını hani sonuçta hani orada çocuktan soru sorarken sen de hani birebir feedback* (geri besleme) *alıyorsun, eksiklerini görebilmek için de çok avantajlı çünkü on çocuğa yönelmek var aynı anda yirmi çocuğa yönelmek var. Yani hem bir toparlamak gerekirse 1) Akademik seviyeleri farklı olan sınıflarda yani mixed-ability group sınıflarda çok faydalı bir şey oluyor çünkü mesela sen başka bir taskla* (görevle) *ilgilenirken co-teaching yaptığın öğretmen desteklenmeye ihtiyacı olan çocuklarla ilgilenebilir. 2) Çocuklardan daha iyi feedback alıp, onları konuştuğun zaman hani, öğrencilerin durumunu konuştuğun zaman çok daha hani öğrenci odaklı, student-centered bir sınıf, aktivite yaptırmış oluyorsun. Böyle…* (MÖ4 – Kod 1 ve 2)*."*

"Genel olarak, genel itibariyle olumlu görüyorum özellikle farklılaştırma açısından. Hem seviyesi düşük, ekstra yardıma, birebir yardıma ihtiyacı olan öğrenciler için hem de yüksek seviyeli bazen çocuklar için de genel olarak avantajlı olduğunu düşünüyorum. Sınıf yönetimini çok etkilediğinden emin değilim sonuçta çünkü o öğretmen benim şeyimle ilgilenmiyor orada bazı çocuklarla birebir ilgileniyor. Belki şöyle bir şey olabilir; sorunlu bir çocuktur, dersi anlamadığı için sorun çıkarıyordur, o öğrenciyle özel olarak ilgilenirse o öğretmen belki sınıf yönetimine olumlu yönde etki eder ama ben kendi sınıflarımda öyle bir şey söyleyemem. Dezavantajları da şöyle oluyor öğretmenin ilgilendiği çocuklar biraz böyle etiketlenmiş gibi oluyor ve bazı çocuklardan, bazı ailelerden veli mailleri (e-postaları) *geldi istemiyoruz öğretmenin çocuğumuzla ilgilenmesini gibi şeyler olabiliyor yani. Beni sadece yardıma ihtiyacı olan çocuklarla ilgilenildiğini düşünüyor çünkü veliler ve öğrenciler. Bunun dışında öyle çok büyük bir dezavantajı yok, genel olarak olumlu bir şey birlikte öğretim* (MÖ5 – Kod 1, 2 ve 6)*."*

4.2.4. Birlikte Öğretim Sürecinin Başlaması ve Uygulanması

Bu kategori öğretmenler için oluşturulmuş formun 4, 5 ve 6. sorularından oluşmaktadır. 5. sorunun "Süreci nasıl değiştirmek isterdiniz?" kısmı ise 4.2.5. başlığı altında incelenmiştir. Bu kategoride bulunan sorular aşağıdaki şekildedir:

- Birlikte öğretim modeli uygulamalarında kurum yönetiminin süreci yönetme rolleri nelerdir? (4. soru)
- Çalıştığınız kurumda birlikte öğretim partneri seçme ve bu partnerle birlikte ders vermeye başlama prosedürü nasıl işlemektedir? Bu prosedürden memnun musunuz? (5. soru)
- Çalıştığınız kurumda birlikte öğretim partneriniz ile haftalık çalışma planı nasıl yapılmaktadır? Süreçte partnerlerin görevleri nelerdir? (6. soru)

Tablo 12

Birlikte Öğretim Sürecinin Başlaması ve Uygulanması

Kodlar	*f*
1. Yönetimin uygulama planını hazırlaması	3
2. Akademik olarak zayıf öğrencilerin belirlenmesi	3
3. Partner öğretmenlerin iletişimde kalması	3
4. Dersle ilgili planlamaları ana öğretmenin yapması	2
5. Kurumun içerik ile ilgili düzenlemelerde aksiyon almaması	1
6. Yönetimin sürecin her aşamasında öğretmenlere destek olması gereksinimi	1
7. Öğretmenlerin değerlendirme üzerine konuşabilmeleri için yeterli zaman bulamamaları	1

Tablo 12'de belirtilen ve öğretmenlerin birlikte öğretim süreci ve bu sürecin uygulanması üzerine sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde 7 farklı kod oluşturulmuştur. Öğretmenler planlamanın yönetim tarafından yapıldığını, sürece başlanırken akademik olarak sınıf seviyesinin gerisinde kalan öğrencilerin belirlendiğini, birlikte öğretim süreci uygulanırken partner öğretmenlerin iletişimde kaldıklarını ve birbirlerini gerekli durumlarla ilgili haberdar ettiklerini, dersle ilgili yapılan genel planlamaları ana öğretmenin yaptığını ve birlikte öğretimi uygulayan partner öğretmenin genel olarak bu plana uyduğunu, yönetimin sadece planlamayı yaptığını ve içerik ile ilgilenmediğini, yönetimin birlikte öğretimin uygulanması sürecine destek vermesi gerektiğini ve birlikte öğretim süreci uygulamasında yeterince vakitlerinin olmadığını belirtmiştir.

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı görüşü aşağıdaki şekildedir:

> *"Kurum yönetiminin süreci yönetme rolleri. Yani planlama ve programlama yapıyorlar. İşte hangi derste support öğretmeni yani diğer öğretmen gelecek, her zaman mı olacak? Ama planlama dışında*

hani içerikle ilgili tabii karar alma süreçlerinde varlar hani bu olay uygulanacak mı uygulanmayacak mı diye ama içerikle ilgili pek bir rolleri yok (MÖ1, 4. soru hakkında – Kod 1, 3 ve 5)*."*

"Kurum yönetiminin öncelikle ekstra öğretmen alarak matematik öğretmenlerine destek olması gerekir. Matematik öğretmenleriyle bu birlikte öğretim modelini uygulayacak olan öğretmenlerin iş birliği içinde çalışması için uygun ortamı sağlamalıdır. Aynı zamanda gerekli materyalleri almalıdır, mesela bir öğrencinin çarpması iyi değil. Beşinci sınıfta çarpma çok önemli. O öğrenciye bu birlikte öğretim modelini uygulayacak öğretmenin çarpma öğretmesi gerekiyor. Çarpma öğretmesi için gerekli olan materyalleri almalı, maddi ve manevi desteği sağlamalı yani (MÖ3, 4. soru hakkında – Kod 1, 3, 4 ve 6)*."*

"Yani şöyle, mesela bizim okulumuzda yani maalesef öğretmenler çok yoğun bir şekilde çalıştıkları için her bir öğretmen 24 saat çalışıyor yani genelde 24 saat çalışıyorlar mesela 3 sınıfı olan bir öğretmen 18 saate girerken 6 saat co-teaching yapabiliyor. Bu yüzden farklı grade'lerde (sınıf seviyelerinde) *daha fazla giremiyor ya da işte mesela bir sınıfta sadece bir saat maksimum haftada 2 saat girebiliyor. O yüzden hani yeterli olmadığını düşünüyorum, hani bunu artırabilirler. Böyle bir politika şey yapabilirler. Bazı okullarda hiç böyle bir şeyin olmadığını duyuyorum, support değil de co-teaching'in bile olmadığını. Bazı okullarda da şöyle olduğunu duydum yani bu okul politikalarında işte öğretmenler farklı grade'lere girip böyle sınıf değiştirmeler yapıyorlarmış ama aynı anda da girdikleri zaman da birbirlerine feedback veriyorlarmış. Bizim okulda da bu bazen şey oluyor hani co-teaching yapmak birbirini desteklemek anlamında oluyor yani iki öğretmen aynı sınıfta dursun gibi. Biraz daha classroom management* (sınıf yönetimi) *odaklı oluyor ya da işte support gibi. Bu kadar. Herkesin fixed* (sabit) *saati var. Bizim okulda support sisteminin başka bir süreci var. Şöyle işte; önce dersin öğretmeni akademik olarak zayıf çocukları belirliyor ve sonra support sistemine yönlendiriyor. Ondan sonra da hani supporta uygun görülüp görülmeme hani PDR'ciler tarafından ve hani support coordinator'ı* (destek koordinatörü) *tarafından ilerletiliyor ve okulun yine bir poliçesi olarak öğrenci supporttan çıkabiliyor ve support öğrencisini her hafta gözlemlemek zorunda bir support öğretmeni, öğretmeniyle paylaşmak zorunda ve öğretmenin de bu durumu paylaşması gerekiyor ki faydalı olabilsin çocuğa. Böyle bir support süreci var okulun* (MÖ4, 4. soru hakkında – Kod 2, 3, 4 ve 7)*."*

"Biz seçmiyoruz, atanmış öğretmen oluyor. Hangi öğretmenin hangi saati uygunsa, başka planlamalar da oluyor o öğretmenle ilgili. Biz seçmiyoruz, kurum işte bunu illa kurum yöneticisi değil ama benim çalıştığım okulda sırf bu destek sistemiyle ilgilenen birisi var. O kişi bu öğretmen, bu saatte, bu sınıfa girmeye uygun deyip atıyor direkt, hani bizim bir seçme şansımız yok. Neyse ki kendi departmanımızdan kişiler olduğu için hani zaten iyi anlaştığımız ve sıkıntı yaşamadığımız insanlar olduğu için hani support öğretmeniyle ilgili şu olsun bu olsun diye bir ihtiyacım olmadı ama biz seçmiyoruz tabii ki saati ya da kişiyi (MÖ1, 5. soru hakkında)*."*

"Birlikte öğretimi planlayan kişi haftada bir ya da 2 ders diğer öğretmenin gelmesine karar veriyor, bizim belirlediğimiz bir saati olmuyor programların sıkışıklığından dolayı. Haftalık bir çalışma planından bahsedemeyeceğim ama belki dönemlik bahsedebilirim. Çok haftalık bir planlama şeklinde olmuyor dönemlik olarak "Öğrencimiz nasıl gidiyor ya da sınıf nasıl gidiyor, desteğe devam edilmeli mi?" gibi görüşmeler oluyor. Bu görüşmeler yoğunluktan dolayı bence çok aktif, çok verimli, çok sonuca bağlayan ya da çözüm üreten görüşmeler olmuyor bana göre. Genelde şöyle oluyor; öğretmenimiz öğrencinin durumunu soruyor, devam etsin mi etmesin mi gibi (MÖ1, 6. soru hakkında)*."*

"Şöyle oluyor, zaten grade'deki öğretmenler planını yapıyor ve push in'deki öğretmenler buna dahil oluyor. Ben 6. sınıflardayken hani bu sene support nasıl değişti bilmiyorum ama ben co-teaching yapmadım bu sene. Ondan önceki sene support öğretmeni geliyordu ve benim aktivitelerime dahil oluyordu, onunla ortak bir plan yapmıyorduk, yani oturup aktiviteyi onunla birlikte yapmıyorduk. Ama bir quiz (küçük sınav) *olacak 'Şunlara şunlara çalışabilir' diye birbirimize destek atıyorduk. Vaktimiz olmadığı için planlama sürecine dahil edemedik support öğretmenini* (MÖ4, 6. soru hakkında)*."*

4.2.5. Birlikte Öğretim Uygulanması Sürecinin Değiştirilmesine Yönelik Görüşler

Bu başlık altında incelenen soru öğretmen formunun beşinci sorusunun bir kısmı olan "Süreci nasıl değiştirmek isterdiniz?" şeklindedir.

Tablo 13

Sürecin Değiştirilmesine Yönelik Görüşler

Kodlar	*f*
1. Planlamanın iyileştirilmesi	3
2. Öğretmenlerin iş yükünün azaltılması	3
3. Partner öğretmenin öğrenciler hakkında dosya tutması	1
4. Sürecin aynı şekilde sürdürülmesi	1
5. Birlikte öğretim uygulayan öğretmenlerin değişmesi	1
6. Birlikte öğretim uygulanan saatlerin artırılması	1

Tablo 13'te belirtilen ve öğretmenlerin birlikte öğretim sürecinde değiştirmeyi istedikleri noktalar üzerine sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde 6 farklı kod oluşturulmuştur. Öğretmenler planlamaların daha iyi yapılması gerektiğini vurgulamışlardır ve bu planlamanın sınıfın ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre şekillenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Birlikte öğretim uygulamasının düz anlatım sürecinde değil daha çok etkinlik ve soru çözümü yapılan derslerde olması gerektiğini eklemişlerdir. Bununla beraber öğretmenlerin iş yükünün fazla olduğunu, bu sebeple sistemde aksamaların yaşandığını ve bu öğretmenlerin iş yükünün azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki bilgileri ve gelişimlerini kaydetmeleri gerektiğini yoksa unutulabileceğini belirterek partner öğretmenlerin öğrenciler hakkında dosya tutmaları önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerden bazıları durumdan memnun olduğunu ve değiştirmek istediği bir şey olmadığını belirtirken bazıları birlikte öğretimi uygulayan öğretmenlerin ve asıl ders öğretmenlerinin düzenli değişmesi gerektiğini belirtmiş ve birlikte öğretimin uygulandığı saatlerin artırılmasını istemişlerdir.

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı görüşü aşağıdaki şekildedir:

> *"Ya evet üzerinde pek düşünmeye fırsatım olmayan bir konu, değiştirmek istediğim şeyler olurdu herhalde. Şimdi mesela az önceki söylediğim şeylerle bağlantılı olarak bence planlamada konu anlatımı kısmında birlikte öğretime çok gerek yokken uygulama kısmında birlikte öğretim çok hani düzgün olabilir ya da konu anlatımı kısmında da belki farklılaştırmaya ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik bir şeyler yapılabilir. Yani, sınıf içinde değil sınıftan çıkararak şeklinde olabilir belki ama ona birlikte öğretim deniyor mu onu bilmiyorum. Yani sınıfın içinde mi olmalı iki öğretmen mutlaka bilmiyorum. Ama sınıfın içinde iki öğretmen olacaksa daha çok konu anlatım, düz öğretim bölümünde değil uygulamalar bölümünde olabilir. Tabii eğer hani ders programından düz anlatımını çıkarıp 'Biz hani her şeyi etkinliklerle öğreteceğiz, her şey uygulamalı olacak' diyorsak o zaman tabii ki tüm derslerde olabilir ama bence okulun bu konuda hani öğretmenlerle, departmanlarla görüşüp hangi*

derslerde öğretmenin gelmesi daha uygun diyerek buna göre bir planlama yapılması daha uygun olur diye düşünüyorum. Değiştirmek istediğim şey bu olabilirdi herhalde çünkü eğer birlikte öğretim yapılacak öğretmen diyelim ki 6 saatlik matematik dersinin sadece 1 tanesine giriyorsa çok zaten verimli olmuyor ama bir tane de olacaksa illaki onun da mutlaka uygulamaya denk gelmesi lazım. Bunun da mutlaka öğretmenle işte hangi ders sizin için daha uygun olur diye sorulmalı diye düşünüyorum. Belki raporlama sürecinde hani hangi yani öğrenci bir dosya tutulabilir, hani birlikte öğretime gelecek yani asil öğretmen değil de diğerinin bir dosyası olabilir öğrencilerle ilgili hani bir çıktı olarak, ders esnasında oraya notlar alıp işte çünkü unutuluyor, hangi öğrenciyle ne yapıldığına dair aktif bir notlandırma, not alma süreci olabilir ama tabii bunların hepsinin yapılabilmesi için öğretmenlerin iş yükünün dengelenmesi lazım. Yani çok ütopik konuşuyorum ama ders saati fazla olursa tabii bunlar pek mümkün olmuyor. O yüzden ders saatlerinin de nasıl diyeyim, şey bir saate indirgenmesi yani mantıklı ve tüm bu işlerin etkili, verimli bir şekilde yapılabileceği bir saate indirgenmesi gerekiyor. Hani bu konuda da kurum yöneticilerinin planlama yaparken dikkatli olması lazım (MÖ1 – Kod 1, 2 ve 3)*."*

"Şöyle yani öyle cok fazla seçme şansınız gibi bir şey yok, kim varsa o seviyeye giren o öğretmenle birlikte çalışıyoruz zaten. Yani partner seçmek değil de sınıf seçebiliyoruz sonuçta atıyorum 8. sınıflarla 7. sınıflarla çalışmalar yapıyoruz. İlk başta öğrenciler belirleniyor. Yani; kimlerin, hangi sınıfta, kaç öğrencinin böyle bir şeye destek almaya ihtiyacı var gibi. Daha sonra o sınıfa girerek, onlarla ilgili çalışmalar yani o çocuklara yardımcı olarak yürütülüyor. Genel sınıfa da yardım ediyoruz yani sonuçta birebir onlarla beraber olup oturmak falan gibi bir şeyimiz yok. Sadece bazen grup çalışmalarında öğretmenden ayrı gruba almalarını isteyip belki o öğrencilerle çalışabiliriz. Onun dışında genel olarak diğer öğrencilere de tabii ki yardımcı oluyoruz, sordukları soruları cevaplıyoruz veya anlatımda anlamadıkları yerlerde onlarla da ilgileniyoruz. Tabi ki daha iyi olabilir ama bu da yine zamanla alakalı bir şey. Yani onlarla mesela normalde biz partner öğretmenimizle beraber öğrenciler hakkında konuşuyoruz, paylaşımda bulunuyoruz ama daha detaylı olabilmesi için iki tarafın da daha çok zamana ihtiyacı olması lazım, iki öğretmenin de. Biraz arka arkaya oluyor işler gibi geliyor bazen. Yani bir şeyi kaçırabiliyorsunuz. Quizler, sınavlar şeyler çok fazla olduğu için, birinin sonucunu almadan öteki geliyor. Onlarla ilgili yani öğrencilerle alakalı, yardımcı olacağımız öğrencilerle alakalı öncesinde ve sonrasında ders öncesinde ve ders sonrasında her seferinde keşke konuşulabilse ama öyle bir zaman yok açıkçası (MÖ2 – Kod 1 ve 2)."

"Çalıştığım kurumda ders öğretmenleri ve birlikte öğretim modelini uygulayacak olan öğretmenler farklı öğretmenler; ders öğretmenleri sadece derse giriyorlar, birlikte öğretim modelini uygulayacak öğretmenler de sadece birlikte öğretim modelini uyguluyorlardı. Son zamanlarda birlikte öğretim modelini uygulayanlar da derslere girmeye başladılar. Bence de bu şekilde olmalı zaten. Bizde kimin kiminle çalışacağı yönetim tarafından belirleniyor. Yani bunu öğretmenlerin seçmesine gerek olmadığını düşünüyorum. Sonuçta bu profesyonel bir iş, iki öğretmen de profesyonel olarak işini yapmalı. O nedenle bu prosedürden memnunum (MÖ3 – Kod 4)*."*

Yani şöyle yani ben bu süreçten memnunum ama maalesef her grade'de olmuyor, yani mesela bizim okulumuzda support sistemi yedinci ve sekizinci sınıflarda daha yoğun ve onlarda var. Bu sene biz beşinci ve altıncı sınıflarda support yapmadık yani co-teaching yapamadık. Yani cevaplamadığım bir şey var mı orada? Bir de şöyle bir şey var yine dediğim gibi maalesef ders saatlerimiz bizim fazla olup öğrenciler de fazla olduğu için yani beş tane sınıf var her grade'den, maalesef bu işte haftada bir yardıma yani bir co-teaching yapabiliyorsun, o da yedinci ve sekizinci sınıflarda. Bu sene ne olur bilmiyorum ama maalesef böyle bir politika izliyorlar. Ben daha çok olabilir, olabileceğini düşünüyorum. Ya da mesela sadece bir support öğretmeni iki support öğretmeni değil de genelde bir sirkülasyon olsa daha iyi olabilir diye düşünüyorum. Mesela ne bileyim beşinci sınıf öğretmenisin, üç sınıf oradan alıp biraz da hani support yapabilirsin. Daha fazla hani birbirimize destek atabiliriz yani bütün öğretmenler support verebilir diye düşünüyorum ya da support ama aslında o sınıfta o derste, birden fazla çocuğun da ihtiyacı olabilir. Neyse ki bizim kesin bir policy'miz (politika) *yok, sadece bir çocukla ilgilenmek yok yani, neyse ki support öğretmeni tüm sınıfla birlikte yani öğretmenle birlikte çocuklara ulaşmaya çalışıyor. Onun dışında hani işte sadece support öğretmeni gelebilir yani bir saat değil de üç saat olsa daha faydalı olabilir diye düşünüyorum* (MÖ 4 – Kod 2 ve 5)*."*

"Birlikte öğretim öğretmenini yönetim belirliyor zaten bunun da bir koordinatörü var. O koordinatör öncelikli olarak hangi sınıf seviyelerinde birlikte öğretim yapılması gerektiğine, kaç saat işte yapılması gerektiğine ve bunun nasıl olması gerektiğine karar veriyorlar. Biz sadece biz planlama aşamasında değil de uygulama aşamasında öğretmen olarak devreye giriyoruz. Prosedürden genel olarak memnunum zaten her adımda bizimle iletişim kuruluyor. Değiştirmek istediğim şey; tabii daha fazla olmasını isterdim, yani mümkün olsaydı da daha fazla öğretmen olsaydı sayıca. Her derse

girebilselerdi çünkü onu ayarlamak da zor sadece onun girdiği derslere planlama yapamıyorsun, o geliyor ve öğretim birlikte gerçekleşiyor. Keşke her derse gelseler ya da mümkün olsa da sadece onun geldiği dersler varsa ona göre planlama yapsak ama bunu ben değiştiremem (MÖ5 – Kod 1 ve 6)*."*

4.2.6. Öğrenci – Öğretmen – Veli İlişkisi

Bu başlık altında incelenen soru öğretmen formunun yedinci sorusu olan "Çalıştığınız kurumda birlikte öğretim modeli uygulanan sınıflarda öğrenciye/düzey öğretmenlerine/aileye dönütlerde nelere dikkat edilmektedir? Öğrenci ve veli ile iletişimde olan öğretmen partnerlerden hangisidir?" şeklindedir.

Tablo 14

Öğrenci – Öğretmen – Veli İlişkisi

Kodlar	*f*
1. Partner öğretmenlerin her ikisinin de veliye düzenli bilgi aktarımı sağlaması	3
2. Öğrencinin durumu ve eksikleri hakkında bilgi verilmesi	2
3. İletişim kurma noktasında partner öğretmenin değil, asıl öğretmenin iletişim kurması	2

Tablo 14'te belirtilen ve öğretmenlerin birlikte öğretim sürecinde öğrenci – öğretmen – veli ilişkisi ve iletişimi üzerine sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde 3 farklı kod oluşturulmuştur. Öğretmenlerin bazıları her iki partner öğretmenin de iletişime geçtiğini, iletişim kurulduğunda öğrencilerin genel durumu ve eksikleri ile alakalı konuşulduğunu

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı görüşü aşağıdaki şekildedir:

"İki taraf da iletişimde oluyor. Öncelikle asıl öğretmen 'Öğrencimizin işte ihtiyacı var işte support almasını uygun görüyoruz ama işte onayınızı bekliyoruz.' gibi bir e-posta atıyor. Sonrasında eğer aile onay verirse, bu kurumun yani bölümün başındaki kişinin de bilgisi oluyor tabii her aşamada, aile onay verirse support sistemine başlatıyor. İkinci öğretmenin yani diğer hani birlikte öğretime gelen öğretmenin velilerle nasıl bir iletişimi olduğu hakkında bir fikrim yok benim açıkçası ama öğrencilerle nasıl iletişimde olduğunu biliyorum. Sınıf içinde zaten aktif bir şekilde öğrencilere birebir destek vererek öğrencilerle iletişimde oluyorlar. Aileyle iletişim kurarken hani öğrencinin özellikle hangi alanda, hangi konuda, hangi biçimde desteğe ihtiyacı olduğu vurgulanıyor işte öğrencimizin işte şu konuda şu seviyede desteğe ihtiyacı var gibi bilgilendirme yapılıyor ve işte dönem sonunda ya da sene sonunda gelişimine dair işte bir tekrar geri dönüt veriliyor. Birinci dönemin sonunda işte ikinci dönem devam edip etmemesiyle ilgili bir dönüt veriliyor galiba gelişimine dair yine. Bu şekilde bildiğim (MÖ1 – Kod 1 ve 2)*."*

"Veliyle iletişimde olan öğretmen asıl ders öğretmeni oluyor ya da işte support başkanı ya da PDR (psikolojik danışmanlık ve rehberlik) *bazen iletişime geçiyor. Biz partner öğretmen olarak onlarla iletişimdeyiz yani öğrenciyle ilgili herhangi tespit ettiğimiz bir şey varsa onlara anlatıp, öğretmen özellikle ders öğretmeni veliyle iletişime geçiyor. Birebir veliyle iletişim kurmuyoruz, bence kurulmasına da gerek yok çünkü yeteri kadar çok parçalanıyor veliye her yerden bilgi gitmesi yine velide kafa karışıklığına neden olabilir, dolayısıyla veliyle öğretmen iletişime geçmeli* (MÖ2 – Kod 3)*."*

"Hem ders öğretmeni hem de birlikte öğretim modelini uygulayan öğretmen veliyle iletişim halindedir. Tabii ailelere geri dönüt verirken sadece olumsuz yönleri değil olumlu yönlere de odaklanarak ailelere geri dönüt veriliyor. Her dönem sonunda birlikte öğretim modelini uygulayan

öğretmen öğrenci hakkında bir rapor yazıp bunun hem okul ile hem de aileyle paylaşıyor (MÖ3 – Kod 1 ve 2)*."*

"Şey, şöyle ana öğretmen yani düzey öğretmeni daha çok iletişime geçer, support öğretmenini cc'leyebilir (mail zincirine ekleyebilir)*. O akademik bilgi olarak düzey öğretmeni daha çok şey mail atar, yani iletişime geçer* (MÖ4 – Kod 3)*."*

"Şimdi ikimiz de iletişim kuruyoruz. Ben, eğer diyelim ki başarı durumu düşük bir öğrenci ve şeyden değerlendirmeden istendik notu alamadı. O seviyeye çıkamadı. Ben veliye bilgilendirme yaparken genelde birlikte öğretim uygulandığından, onun da işte faydalarından bahsediyorum. İletişimi ben de yapabilirim, diğer öğretmen de yapabilir. Onu direkt ilgilendiren bir konuysa o yapıyor (MÖ5 – Kod 1)*."*

4.2.7. Öğrenciler Üzerinde Görülen Olumlu / Olumsuz Etkiler

Bu başlık altında incelenen soru öğretmen formunun sekizinci sorusu olan "Birlikte öğretimin uygulanmasının öğrenciler üzerindeki olumlu/olumsuz etkileri nelerdir?" şeklindedir.

Tablo 15

Birlikte Öğretimin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Kodlar	*f*
1. Öğrencinin özgüveninin artması	5
2. Öğrencilerin çalışma oranlarındaki artış	4
3. Öğrencilerin akademik düzeylerindeki gelişme	4
4. Öğrencilerin başarısızlık duygusuyla etiketlenmiş hissetmeleri	3

Tablo 15'te belirtilen ve öğretmenlerin birlikte öğretimin öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri üzerine sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde 4 farklı kod oluşturulmuştur. Öğretmenler birlikte öğretimin bir negatif yönü olarak öğrencilerin etiketlenmiş hissedebileceklerinden bahsetmişlerdir. Bunun bir sebebini ise araştırmanın yapıldığı okulda birlikte öğretim uygulanırken sınıf seviyesinden geride olan öğrencilere daha fazla destek verilmesi olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler birlikte öğretim uygulamasının öğrencilerin özgüvenlerinin artmasına yardımcı olduğunu belirtmişler, öğrencilerin daha çok çalıştıklarına vurgu yapmışlar ve öğrencilerin akademik olarak gelişim gösterdiklerini söylemişlerdir.

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı görüşü aşağıdaki şekildedir:

"Yani evet, herhalde daha çok olumlu etkiyi de çok gördüm bugüne kadar olumsuz etkiyi de gördüm. Şöyle olumsuz oluyor, akademik olarak olumsuz bir şey olmuyor ama sosyal anlamda öğrencilerin olumsuz etkilendikleri oluyor. Çünkü eğer işte ona support verildiğini arkadaşları öğrenirse onunla ilgili ne düşünürler kaygısı çok yüksek oluyor benim çalıştığım okulda. Sırf bu kaygıdan dolayı okul içindeki supportu istemeyen öğrenciler oluyor ya da veliler oluyor. Bunun yerine okul dışında özel ders aldırmayı tercih ediyorlar. Olumlu şöyle gördüm; eğer bu konuda kendisi rahatsa öğrencinin zaten etrafındaki herkes bu konuda rahat oluyor ve onu hani sosyal olarak sıkıntıya sokan, zorbalığa uğratan kimse olmuyor etrafında ve hani olumlu sonucunu gören, işte support sonucunda kendine

birazcık güveni gelen, daha çok çalışan (öğrenciler var). *Hani ben supportun direkt %100 öğrencinin başarısını 'support sayesinde buraya geldi' şeklinde düşünmüyorum ama birçok şeyi tetiklediğini; işte öğrencinin özgüvenini tetiklediğini, birazcık farkındalığını artırdığını ve belki bir tempo kazandırdığını düşünüyorum. Böylelikle de öğrencinin akademik olarak olumluya doğru gittiğini gördüm. Bazı support öğrencilerimde hiçbir değişiklik olmadığını gördüm. Yani o herhalde öğrencinin algı seviyesiyle de ilgili olabilir* (MÖ1 – Kod 1, 2, 3 ve 4)*."*

"Özellikle geride kalan öğrenciler hiçbir şekilde çok fazla geride kalıyorlardı ve o sınıfta geçirdiği zamanın çoğunu boşa geçiriyorlardı ve kendine olan güvenleri de konuyu anlamadıkça sürekli düşüyordu ve derse karşı da olumsuz bakış açısına sahip oluyorlardı. Ama biraz bir şeyler öğrenmeye başlayınca, tamam diğerlerinden yine belki aynı seviyeye gelmeseler bile kendi seviyelerinin kendi potansiyellerinin üstüne çıkabiliyorlar. Anladıkça kendilerine olan güvenleri de artıyor ve olumlu yönde gerek quizlerde olsun gerek sınavlarda olsun ya da gerekse derse katılımında ne bileyim bazı sorulara onlar da cevap vermek istiyorlar. Normalde hiç derse katılmayan bir öğrenci bile sizden aldığı destekle katılımda bulunabiliyor (MÖ2 – Kod 1, 2 ve 3)."

"Bu stratejinin, bu uygulamanın öğrenci üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisi öğrencinin kişiliğine göre değişiyor, bazı öğrenciler 'Neden öğretmen o kadar öğrenci varken sadece benimle ilgileniyor?' deyip bu durumdan sıkılabiliyor, utanabiliyor ve destek almak istemiyor ama bazı öğrenciler de bu durumu avantaja çeviriyor. Mesela soruları çözmek istedikleri için bu birlikte öğretim uygulama modelini uygulayan öğretmenle beraber istekli bir şekilde çalışıyorlar, derse katılıp soruları cevapladıklarını gördükçe kendilerine olan özgüvenleri geliyor. Ders esnasında bazı öğrencilerin eksiklerinden dolayı verilen konuyu anlamayacak durumdalarsa, o sırada birlikte öğretim öğretmeni hemen öğrencinin yanına gidip o konuda öğrenciye destek veriyor, böylece öğrencinin de ders sürecinde konuyu anlamasına yardımcı oluyor (MÖ3 – Kod 1, 2, 3 ve 4)*."*

"Yani şöyle, benim 2 sene önce iki tane öğrencim vardı aynı sınıfta ve çok zorlu bir sınıftı. Bu çocukların öğrenme güçlüğü yoktu ama kesinlikle yani bir motivasyon problemleri ve özgüven eksiklikleri vardı. Kesinlikle bir matematikle, herhangi bir hatayla, herhangi bir zorlukla karşılaştıkları zaman bırakma eğilimindelerdi fakat işte hani support öğretmeni bir araya getirip onları 'Hadi yapabilirsiniz' gibi hani böyle cesaretlendirici şeyler söylediği zaman, işte positive reinforcement'ı (olumlu pekiştirme) hani benim ilgimdense hani *sadece onlarla ilgilenerek orada yaptıkları zaman işte çocuklar 'Ya ben anlıyorum aslında sadece bireysel ilgiye ihtiyacım var' dediği zaman oluyordu. Bir de başka bir şey, yine bizim okulda özel ihtiyaçları olan birçok öğrenci var; işte disleksisi olan öğrenciler işte bazen yazmada zorluk çekiyorlardı, daha vakit alıyorlar ve support öğretmeni bu çocuklarla birebir ilgilendiği zaman işte daha hızlı ve derse daha aktif katılmalarını sağlayarak, derste task'ta* (görevde) *kalmalarını sağladığı zaman çok yardımcı olan bir şey co-teaching yapmak. Özellikle işte dediğim gibi özel ihtiyaçları olan, motivasyon eksikliği yaşayan çocuklardan hani daha çok derse katma, hani bir positive reinforcement gibi olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden ben push in supportun, co-teaching'in faydalı olduğunu düşünüyorum sınıflarda* (MÖ4 – Kod 1 ve 2)*."*

"Tabi genel olarak olumlu çok olumlu etkileniyor çünkü birisi sonuçta birebir o çocukla ilgileniyor. Yani hiç hiçbir şey yapılmadan geçilebilirdi o çocuk, ama bir yerde takıldı diyelim ki öğretmen orada hemen onun yardımına koşuyor, ufak bir yardımla çocuğu tekrar derse entegre etmiş oluyorsun. O yüzden öğrenmesinde de artış oluyor, derse katılımında da çünkü özgüveni geliyor, bir şey yapmış oluyor, artış oluyor. Konunun kavranmasını da hepsini olumlu etkilendiğini düşünüyorum, tek olumsuz tarafı dediğim gibi öğrencinin bir başka öğretmenden diğer öğrencilerin gözünün önünde yardım alması bu yaş grubunda tabi bunlar şey yapılabiliyor farklı yansıtabiliyor öğrenciye daha sonra (MÖ5 – Kod 1, 3 ve 4)*."*

4.2.8. Partnerlerin Birbirlerinden Beklentileri

Bu kategori öğretmenler için oluşturulmuş formun 9, 10 ve 11.sorularından oluşmaktadır. Bu sorular aşağıdaki şekildedir:

- Birlikte öğretim partneriniz ile iş bölümüne nasıl karar verdiniz? Beklentilerinizi nasıl belirttiniz? (9. soru)

- İş bölümü ile ilgili olan beklentilerinizden gerçekleşen ve gerçekleşemeyen öğeler nelerdi? (10. soru)
- Birlikte öğretim deneyiminizden sonra gelecekteki partnerlerinize karşı olan beklentinizde değişiklikler oldu mu? Değiştiyse yeni beklentileriniz nelerdir? İletişiminizde ve iş bölümünüzde neleri değiştirmek isterdiniz? (11. soru)

Tablo 16

Birlikte Öğretimde İş bölümü

Kodlar	*f*
1. Öğrenci listelerinin belirlenerek başlanması	3
2. Hali hazırda uygulanan düzene devam etme	2
3. İş paylaşımının doğaçlama gerçekleşmesi	2
4. Beklentilerin gerçekleşmesi	1
5. Beklenti belirtilmedi	1
6. Öğrencinin akademik durumu fark etmeksizin tümüyle ilgilenilmesi gerektiği	1
7. Partnerin, ana öğretmenin planlamasına tabii olması gerektiği	1
8. Partner öğretmenlerin öğrenci ile ilgili ders dışında da konuşmaları gerektiği	1

Tablo 16'da belirtilen ve birlikte öğretim sürecinde iş bölümüne karar verilmesi, partnerlerin beklentileri ve bu beklentilerin nasıl sonuçlandığı, partnerlerin yeni beklentileri üzerine sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde 8 farklı kod oluşturulmuştur. Öğretmenler sürece derslerde geride kalan öğrencilerin ve daha fazla yardıma ihtiyacı olan öğrencilerin belirlenmesi ile başlandığını belirtmişlerdir. İki öğretmenAyrıca okulda halihazırda uygulanan bir sistemin olduğunu ve onların da bu sisteme dahil olduklarını vurgulamışlardır ve . İki öğretmen iş bölümünün doğaçlama gerçekleştiğini ve sınıfın dinamiğine göre değişebildiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmenBunların yansıra öğretmenlerin bazıları beklentilerinin gerçekleştiğini, bir öğretmen beklentisinin olmadığını, bir öğretmen partner öğretmenlere odaklanarak onlarının sadece ihtiyacı olan öğrencilere değil tüm öğrencilere yardımcı olması gerektiğini, bir öğretmen partnerinin asıl ders öğretmeninin belirttiği materyallere bağlı kalması gerektiğini ve bir öğretmen partner öğretmenlerin ders dışında değerlendirme yapabilmeleri gerektiğini belirtirken bazıları ise beklentilerinin gerçekleştiğini ve beklentilerinin olmadığını belirtmişlerdir

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı görüşü aşağıdaki şekildedir:

> *"Yani okulda genel olarak bir birlikte öğretim kültürü var hani bu işin nasıl ilerlediğine dair. Ben de geldiğimde bunu öğrendim, ben de buna ayak uydurdum. Bu iş bölümü nasıl oluyor genelde? Öğretmenimiz geliyor, sınıf içinde işte belirlenen bazı öğrencilerin ama genel olarak tüm öğrencilerin cevaplarını bireysel olarak yanıtlama üzerine sınıfta görev alıyor. Genel olarak sınıf içindeki o iş paylaşımı doğaçlama hani öğrencilerin talepleri üzerine, parmak kaldırmaları üzerine, bazen iki öğretmenin bir araya gelip belli püf noktaları üzerinde konuşup konuyla ilgili ya da bazı öğrencilerle*

ilgili sonrasında tekrar hani zaten öğretmenliğin bence yani büyük bir bölümü doğaçlama üzerine olduğu için iki öğretmen de sınıf içinde görev paylaşımını o günkü sınıf ortamına göre, konuya göre paylaşarak doğaçlama bir şekilde ilerletiyorlar (MÖ1, 9. soru hakkında – Kod 1, 2, 3 ve 4)*."*

"Yani sanırım beklen - daha yeni bu işin içine girdiğim için, çok kısa süredir yaptığım için ve hani haftada bir ya da iki ders birlikte öğretim yapıldığı için benim okulumda, çok büyük beklentilere giremedim, girmedim yani ve hani beklenti olarak genelde işte bireysel dönütlere destek anlamında bir beklentim oldu ve bu konuda da gayet beklentilerim karşılandı. Ama şöyle bir güzelliği de oluyor bence birlikte öğretimin; mesela çok sıkışıyorsun bir lavabo ihtiyacın oluyor, sınıfı bırakıp gidecek bir destek yanında. Bu çok önemli bir ayrıntı bence, çok önemsiz gibi görünüyor ama sınıftan çıkabilme özgürlüğü de çok güzel oluyor kısa süreliğine de olsa. Bu anlamda beklentilerim karşılandı, bu kadar (MÖ1, 10. soru hakkında)*."*

"Yani gerçekleşen öğeler birlikte çalışma, birlikte öğretim modelini uygulayan öğretmenin öğrenci hakkında öğretmene destek vermesiydi, öğretmene bilgi vermesiydi. Bazen sınıfta sadece öğretmenin belirlediği öğrenciler dışında belirlemediği öğrencilerin de ihtiyacı olabiliyor. Birlikte öğretimi uygulayacak olan öğretmenlerden bazıları diğer öğrencileri desteklerken bazıları bu desteği vermiyordu (MÖ3, 10. soru hakkında – Kod 1, 6 ve 7)*."*

"Yani önceki söylediğim sorulara çok benzer oluyor aslında cevaplarım ama direkt partnerlerden bir beklentiden ziyade belki bu sistemden olan beklentilerim belki değiştirilebilir. Birlikte öğretim saatlerinin çoğaltılması, işte blok derslerde ilk değil de ikinci derse daha çok ağırlık verilmesi ve bizim de planımızı buna göre yapmamız gibi beklentilerim olabilir. Yani mesela eğer support öğretmenim, birlikte ders yapacağım öğretmenimin eğer mesela blok derslerden diyelim ki birincisine atanmış normalde ama ikincisinde de müsaitse sene içerisinde sorup değiştirdiğim oldu ikinciye gel ya da support öğretmenimin direkt talep edip 'bak ihtiyacın varsa ikinci ders daha uygunsa o zaman gelebilirim' dediği oldu, bu tarz iletişimlerimiz oldu. Bunlar güzeldi. Hani değişim olarak daha çok birlikte öğretim saati isteyebilirim mümkünse ve iş planlamasının ve ders planlamasının buna göre değişmesini isterim herhalde (MÖ1, 11. soru hakkında)*."*

"Kesinlikle çok güzel olur. Böyle bir beklentimiz var. Ben açıkçası herkesin kağıdına bakıp, en azından ilgilendiğim öğrencilerle, hepsininkini görüp değerlendirmek de isterim fakat yine aynı konuya dönüyorum yine zaman konusuna. Böyle bir yani en büyük şey bence support öğretmenlerinin de diğer öğretmenlerin de ders saatinin daha az olup daha böyle ön çalışma veya sonrasındaki çalışmalarla ilgili daha çok vaktinin olabilmesi okul saatleri içerisinde diye düşünüyorum yani olursa iyi olur gibi geliyor. Ya da o gün mesela derste ne yapılacaksa bununla ilgili öncesinde daha çok derse girdiğimizde ne yapılacağını öğreniyoruz, zaten konuları biliyoruz ama birebir etkinlik olarak mesela atıyorum o gün worksheet (çalışma kâğıdı) *mi yapılacak ya da şey mi yapılacak bunlar hakkında daha çok bilgi alınırsa daha net olunsa daha güzel olur* (MÖ2, 11. soru hakkında – Kod 2 ve 5)*."*

"Bir dakika, soruyu bir tekrar okumak istiyorum. Beklentilerimde bir değişiklik olmadı yani benim bir ders öğretmeni olarak benim en büyük beklentim birlikte öğretim modelini uygulayan öğretmenin öğrenci hakkındaki gelişmeleri benimle paylaşması, öğrencinin durumunu, öğrenci hakkında öğrendiği en ufak bilgiyi bile bana söylemesi. Yeni beklentim şu olurdu ya da iş bölümünde değiştirmek istediğim değil de uyarmak istediğim konu şu olurdu yani o öğretmeni; benim verdiğim bilgilere ve materyallere bağlı kalmasını isterdim öğretmenden. Ya da benimkinden farklı bir materyal kullanmak istiyorsa ya da farklı bir şekilde farklı kaynaklar kullanarak öğrenciye öğretmek istiyorsa beni bu konuda bilgilendirmesini isterdim önceden (MÖ3, 11. soru hakkında)*."*

"İş bölümünde hani şöyle, daha aktif, maalesef ki zaten biz kendi partnerlerimizle o kadar iyi bir iş bölümü yapamıyoruz şu an vaktin kısıtlı olmasından dolayı. Yani şunu isterdim mesela, bir aktiviteyi kararlaştırırken hani belki düzey öğretmeniyle sen mesela hani altıncı sınıf öğretmenisin, bir diğer altıncı sınıf öğretmeniyle kararlaştırırken bazen vaktin olursa konuşuyorsun hani 'bu uygun mudur, bu değil midir?' gibi. Aslında bütün haftalık planı support öğretmeninin de görebilmesi işte ya da ondan bir fikir almak çok da güzel olabilirdi. Bazen sen çok genel düşünüyorsun, bütün altıları düşünüyorsun ama differentiation (farklılaştırma) *diye bir şey var işte, bazı çocukların başka ihtiyaçları var. Support öğretmenleri bu çocuklarla daha çok haşır neşir olduğu için ya da sadece genelde o çocuklarla haşır neşir oldukları için yani sana şey diyebilirler hani 'bu çok da uygun değil acaba bunu bir farklılaştırsak mı?'. Sen orada tam göremiyor olabiliyorsun hani haftalık programı hazırlarken, orada destek atabilir mesela bunu hep konuşuyoruz zaten aramızda böyle bir ihtiyacımız var bazen push-in supportlarda işte quize denk geliyor ya da herhangi bir şeyde denk geliyor yani hani co-teaching olma- individual task* (bireysel görev) *yaptıkları çocukların bir şeye denk geliyor,*

onun saatlerini co-teaching yaptığın hocayla belirleyebilirseniz çok daha verimli olur işte hani o yüzden önceden planlanması hani bir vakit olsa da böyle bir toplantılar yapsanız, ne bileyim bir ikide ben bunu yapacağım, burada şu çocuğun şuna ihtiyacı olacak. Sonra hani birlikte bir konuşalım gelişimi nasıl diye, birlikte konuşalım. Ondan sonra belki şurada bir saate ihtiyacım olabilir ya da olmayabilir deyip daha co-teaching sürecini daha verimli hale getirebiliriz. Ben bunun daha iyi olacağını düşünüyorum (MÖ4, 11. soru hakkında – Kod 3)*."*

"Biz genel olarak iş bölümünde iyiyiz. Onda büyük bir değişiklik yapmazdım. Tabii ki sınıfına gelen insanın bildiğin tanıdığın bir arkadaşın olması senin için daha olumlu bir şey çünkü sonrasında oturup konuşup birlikte bilgi alışverişi yapıp çocuğa daha nasıl faydalı olunabilir, bunların değerlendirilmesi lazım. O da eğer daha iyi anlaşabildiğim iletişim kurabildiğim birisi olursa daha iyi oluyor yani beklentim iyi iletişim kurabildiğim bir partnerle birlikte çalışmak (MÖ5, 11. soru hakkında – Kod 1 ve 8)*."*

4.2.9. Birlikte Öğretimin Partner Öğretmenler İçin Faydaları

Bu başlık altında incelenen soru öğretmen formunun on ikinci sorusu olan "Matematik derslerinin planlama, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde bir partnerle matematik sınıfını paylaşmanın ve karşılıklı işyeri ilişkileri kurmanın şimdiye kadar öne çıkan faydaları neler oldu? Birlikte öğretim deneyimlerinizden belirleyici örnekler vererek anlatır mısınız?" şeklindedir.

Tablo 17

Birlikte Öğretimin Partner Öğretmenler Üzerindeki Etkisi

Kodlar	*f*
1. Farklı bakış açılarını ve öğretim stratejilerini görebilme	4
2. Yapılan etkinliğin / eğitimin kalitesini artırma	2
3. Partnerlerin birbirlerine verdiği geribildirimlerin onları geliştirmesi	2
4. Öğretmenlerin üzerindeki iş yükünün azalması	1
5. Sınıf yönetiminde pozitif etki	1

Tablo 17'de belirtilen ve birlikte öğretimin partner öğretmenler üzerindeki etkileri üzerine sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde 5 farklı kod oluşturulmuştur. Öğretmenler birlikte öğretim uygulanması sırasında birbirlerini gözlemleyebilmeleri sayesinde farklı bakış açılarını ve öğretim stratejilerini görebildiklerini ve bu sayede kendilerini geliştirebildiklerini vurgulamışlardır. Bunun yanısıra öğretmenler partner öğretmenlerin geri dönütleri sayesinde sınıf içinde kullanılan etkinliğin ya da eğitimin kalitesini artırabildiklerini, geri dönütler sayesinde kendilerini daha çok geliştirdiklerine inandıklarını, birlikte öğretim uygulamasının öğretmenleri rahatlattığını ve birlikte öğretimin sınıf yönetimini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı görüşü aşağıdaki şekildedir:

"Aslında söylediğin her şeye onay veriyorum, bir rahatlama kesinlikle oluyor. Yani çok spesifik bir örnek şu anda aklıma gelmiyor. Ya mesela gerçekten hani şöyle bir şey olabiliyor bazen, diğer

öğretmen bir şey anlatırken tahtada açıklarken bayağı bir aydınlandığım 'hiç bu açıdan bakmamıştım' dediğim işte belli bir örnek üzerinden. Yani tabii ki nasıl bir öğretmeni gözlemlemek derste nasıl sana bir şey katıyorsa birlikte öğretim yaptığın öğretmenin ufak dokunuşları, tahtada anlattığı ufak şeyler çok kalıcı olabiliyor o yüzden hani ders anlatımında desteklendiğimi gerçekten hissettim. Çok kısıtlı bir süre olmasına rağmen hissettim bunu. Başka bir şey söyleyemiyorum (MÖ1 – Kod 1 ve 4)."

"Kesinlikle bir kere kendinizden farklı bir öğretmenin de nasıl ders işlediği ile ilgili bir fikriniz oluyor ya da siz de dersin sonrasında fikir alışverişinde bulunabiliyorsunuz. 'Burada şöyle yapılırsa, şöyle bir aktivite olursa daha güzel olur' gibi. Farklı öğretmenlerin farklı öğretim teknikleri var. Aynı etkinliği yapsanız bile farklı şekilde yaklaşabiliyorsunuz ve birbirinizle fikir alışverişinde bulunup bir şeyler öğrenebiliyorsunuz, değişik aktivitelerin nasıl uygulandığı ile ilgili fikirler ediniyorsun (MÖ2 – Kod 1)*."*

"Öğretmenlik bir yandan ömrünün sonuna kadar ya da bu mesleği yaptığın sürece öğrenci olmaktır, devamlı kendini geliştirmek, bir şeyler öğrenmek gerekir. O nedenle farklı bir öğretmenle beraber çalışmanın en büyük avantajlarından biri de bu tabii ki, birbirimizle kendi öğrenme yöntemlerimizi, öğretme yöntemlerimizi paylaşmak veya bir öğrencinin nasıl daha iyiye gidebileceği konusunda tek başımıza değil de biriyle beraber karar vermek bu yöntemin öğretmenler açısından avantajlarından biri (MÖ3 – Kod 1)*."*

"Yani şöyle yani genelde hani benim daha önceden de bahsettiğim gibi özellikle classroom management'ta çok etkisi oluyor yani mesela birkaç sene yani sen bana supporta gelirken işte hani özellikle iki öğrenci demiştim ya onlar hakkında çok iyi feedbackler vermiştin. 'Ya bu çocuklar aslında yapıyor ama orada bocaladığında hani sen birebir olarak çalıştığın için diyorsun ki yani konuyu anlamış ama çarpmada eksiği var ya da bölme yapamıyor. Böyle spesifik to the point yaptığın zaman ben de veliyi öyle bilgilendirmiştim hani bu çocuğun çarpmada iyi değil biliyordum aslında iyi olmadığını ama bazen gözden kaçıyor. Özellikle bu iki farklı şekilde bölme yapıyorlar ya bizim okuldaki çocuklar, onu karıştırdığını sen bana söylemiştin ya da diğer öğrencinin sadece isteksiz olduğunu yine sen söylemiştin. Yani böyle örnekler verebilirim. Mesela şeyle de konuşmuştuk, diğer hocayla da konuşmuştuk; mesela bir aktivite yaptırıyor, ben ondan öğrendiğim bir aktiviteyi bu sene altılara uyguladım mesela ya da işte bir oyun oynatacak 'hocam ya şöyle şöyle mi oynatsanız' diye ben söyledim ya da sen de aynı şekilde bana söyledin. Öyle hani hem de farklı grade'lere giriyorsun ya hani bu çocuklar ne öğrenecek seneye falan deyip bazen aktiviteni ona göre değiştirmende bile faydalı olabiliyor yani. Sen düzey öğretmenisin, tek başına sınıfa giriyorsun ve bir partnerin var 'seneye bu çocuklar bunu öğreniyor' çünkü curriculum'dan (müfredat) *okumak farklı ve çocuktan ve çocuklardan beklentiler farklı olabiliyor o anda. İki öğretmen birlikte aynı anda girince zaten düzey öğretmeni çok fazla yediye odaklanmış oluyor ama sen altı öğretmenisin ve diyorsun ki bu çocuklar burada zorlanıyor ve ben diyebilirim ki altıncı sınıfta buna bir challenge* (zorluk) *katıp verebilirim de diyebiliyorsun. Hem öğrenciye hem öğretmene faydalı oluyor. Hem öğretmenlere geri dönüt veriyorsun öğrencinin durumuyla ilgili 2) dersle ilgili geri dönüt verebiliyorsun, o da sana veriyor aynı şekilde, 3) 'kendi öğrettiğim düzeyin beklentilerini nasıl karşılıyorum, çok mu ileri gidiyorum, çocukları zorlamıyor muyum?' diye kendine de geri dönüt verebiliyorsun yani 3 tane tatlı avantajı olduğunu düşünüyorum* (MÖ4 – Kod 1, 2, 3 ve 5)*."*

"Ya aslında genel olarak bunlardan bahsettim. Bana direkt etkisi şöyle olabilir, bazen geri dönüt veriyor kullandığım bir metoda ya da öğretme biçimime. Ben de kendimi ona göre ilerletebiliyorum. Bunun dışında daha en büyük şey etkisi öğrenciye, öğrenci ile ilgili olan kısmı da zaten konuştum (MÖ5 – Kod 2 ve 3)*."*

4.2.10. Yaşanan Çatışmalar ve Çözümleri

Bu kategori öğretmenler için oluşturulmuş formun 13 ve 14.sorularından oluşmaktadır. Bu sorular aşağıdaki şekildedir:

- Şimdiye kadar matematik derslerinin planlama, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde partnerinizle bir matematik sınıfını paylaşırken karşılaştığınız öne

çıkan zorluklar ve partnerlerinizle yaşadığınız çatışmalar nelerdi; birlikte öğretim deneyimlerinizden belirleyici örnekler vererek anlatır mısınız?

- Süreçte yaşanan zorlukları nasıl aştınız? Şimdiye kadar çatışmaları çözmek için kullandığınız yöntemleri açıklayabilir ve somut örnekler verebilir misiniz?

Tablo 18

Partnerler Arasında Yaşanan Çatışmalar ve Çözümleri

Kodlar	*f*
1. Çatışma yaşamadım	4
2. İş yükünün bir öğretmen üzerinde birikmesi	1
3. Sınıf içinde ikililikten dolayı otorite kuramamak	1
4. Çatışma çözümlenemedi	1

Tablo 18'de belirtilen ve birlikte öğretimi uygulayan partner öğretmenler arasında yaşanan çatışmalar ve bu çatışmaların çözümleri üzerine sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde 4 farklı kod oluşturulmuştur. Öğretmenlerin bazıları birlikte öğretim uygulanması sırasında bir çatışma yaşamadıklarını belirtirken bazıları iş yükünün kendisine yıkıldığını, sınıfta otorite kuramadığını ve yaşanılan çatışmayı çözemeden dönem bittiğini belirtmiştir.

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı görüşü aşağıdaki şekildedir:

> *"Partnerimle bugüne kadar bir çatışma yaşamadım ama dediğim gibi bazen şey olabiliyor işte ben bir şey anlatırken sessizlik istiyorum ama o arada meğerse support öğretmen bir öğrenciyle konuşuyormuş gibi şeyler olabiliyor ama bunu bir çatışma olarak şey yapmıyorum. Çatışma tabii ki olabilir bazen, hani ben yaşamadım ama olma ihtimali olabilir diye düşünüyorum. Yani planlama, beraber bir planlama, hani support öğretmeniyle bir planlama yapılmıyor. Yapılırsa eğer, ben hiç negatif bir şey düşünemiyorum yani her şeyin pozitif olacağını düşünüyorum çünkü hani hakikaten tek bir öğretmenin planlama yaparken göremediği, atladığı ayrıntılar olabilir. Bu noktada bazen aynı seviyeyi paylaştığım öğretmenlerden de çok destek alıyorum. Yani o öğretmenlerden aldığın destek aynı şekilde birlikte öğretim yaptığın öğretmenlerden destek alınabilir. Ben hiç negatif bir şey düşünemiyorum, hep pozitif ve olumlu bir şey olacağını düşünüyorum* (MÖ1, 13. soru hakkında – Kod 1)*."*

> *"Yani çoğunlukla çalışmak iyi de bazen işte kendimi atıyorum ders tamamen birebir öğretme şeklindeyse ve de bana çok ihtiyaç olmadığı zamanlarda sıkıldığım zaman oldu yani niye buradayım falan dediğim gibi dediğim zamanlar oldu açıkçası ama bu çatışma veya şey şeklinde değil de dersin işlenişi ile alakalı bir şey* (MÖ2, 13. soru hakkında – Kod 1)*."*

> *"Yo, hiç çatışma yaşamadım, bir zorluk da yaşamadım* (MÖ3, 13. soru hakkında – Kod 1)*."*

> *"Ben ilk senemde çok zorluk yaşadım bununla ilgili. Sınıfta iki öğretmen varmış gibi gözüküyordu ama aslında biraz bana bırakmıştı. Hani sınıfta iki öğretmen olma etiketi yapışmıştı üzerimize ve aslında hani çoğu yükü tek kişi kaldırıyordu ve ben de hani o zamanlar ilk defa burada öğretmen olduğum için çocukları tanıma, hani otoritemi tanıyamadılar, ben hani sınıf kurallarını kuramadım. Sonradan birlikte öğretmenlik yapmaya başladığımız için, yani ben kasım ayında geldim, kural belirleyememek işte ta en başından otorite olamamak çocuklarda tabii seni ciddiye almama gibi bir soruna yol açıyor. O yüzden hani co-teaching yaparken, hani birebir ben onlarla ilgilendiğimde iyiler ama ben ders anlattığımda beni hiç dinlememeye başladılar. O çok büyük bir dezavantajdı ama bunun hani biraz da okulla ilgili olduğunu düşünüyorum yani hani sistem değil de. Daha doğrusu iki*

öğretmen aynı anda bugün kim anlatacak dersi diye düşündükleri anda çocuklar hani genç olan mı daha önce gördüğümüz otoriter bir figür mü diye şey yapıp beni arkadaşları gibi görmeye başladılar. Bu tabii benim classroom management'ıma çok büyük etkileri oldu (MÖ4, 13. soru hakkında – Kod 2, 3 ve 4)*."*

"Ya biz hiç çatışma yaşamadık, çünkü o partnerle zaten ben birebir önceden de birebir tanıyorum en büyük zorluk partner sayısının azlığı o yüzden planlamayı çok zorlaştırıyor. Her derse gelebilseler hiçbir zorluk olmadan devam edeceğiz ama her derse gelemedikleri için buna göre plan yapmaya çalışıyoruz ve verim de azalıyor ister istemez (MÖ5, 13. soru hakkında – Kod 1)*."*

"Evet hepsi de oldu açıkçası atıyorum iki dersten bir tanesine gireceksek ondan sonraki derste 'ben bundan gideyim şimdi' ama ona da zamanınızı ayarlıyorsunuz mesela ondan sonraki derste kalmak bazen zor olabiliyor. Ondan sonraki derse gireyim gibi şeyler de oldu ya da bu derste quiz yapılacaksa mesela ben gelmeyeyim falan gibi çok nadir de olsa arada sırada böyle şeyler olabildi. Yani ihtiyaç olmadığında, çok da ihtiyaç olmadığında çok da gelinmesine gerek yok tabi ki, sadece zaman doldurmak için girmeye gerek yok. (MÖ2, 14. soru hakkında – Kod 1)*."*

"Yani şöyle aşamadık, dönem bitti (MÖ4, 14. soru hakkında – Kod 2, 3 ve 4)*."*

4.2.11. Geliştirme Önerileri

Bu başlık altında incelenen soru öğretmen formunun on beşinci sorusu olan "Birlikte öğretim modelini nasıl geliştirebilirsiniz? Sürece neler eklemek ya da süreçten neler çıkarmak istersiniz?" şeklindedir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Birlikte Öğretimi Geliştirme Önerileri

Kodlar		*f*
1.	Toplantılar için partnerlerin ortak boş saatlerinin ayarlanması	3
2.	Veli toplantılarında her iki öğretmenin de eşit görev alması	1
3.	Öğretmenlerin ders saatlerinin azaltılması	1
4.	Öğretmenlerin kendi ilgi alanlarına göre görev paylaşımı yaparak ders planı hazırlanması	1
5.	Evrak işlerinin azaltılması	1
6.	Özel öğrenciler için daha çok destek verilmesi	1
7.	Birlikte öğretim saatlerinin artırılması	1
8.	Partnerlerin öğrenciler ile ilgili ortak değerlendirme yapmaları gerektiği	1
9.	Asıl öğretmen-partner öğretmen konumlarının ara sıra değiştirilerek deneyim edilmesi	1

Tablo 19'da belirtilen ve öğretmenlerin birlikte öğretimi geliştirme üzerine sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde 9 farklı kod oluşturulmuştur. Öğretmenler toplantılar için boş bir saat oluşturulması gerektiğini ve öğretmenlerin kendi ilgi alanlarına göre iş paylaşımı yapılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler tarafından ders saatlerinin azaltılması, evrak işlerinin azaltılması, özel öğrencilere daha çok destek verilmesi, birlikte öğretim saatlerinin artırılması, partnerlerin ortak değerlendirme yapmaları ve partnerlerin rol değiştirmeleri gibi öneriler de sunulmuştur.

Bu alt başlık ile ilgili birkaç katılımcı görüşü aşağıdaki şekildedir:

"Veli toplantılarında işte bireysellerde de diğerlerinde de hep sınıfın matematik öğretmeni baz alınıyor, hani bu noktada belki support öğretmeni de sürece dahil edilebilir. Tabii bu support öğretmeni için fazla iş yükü demek olabilir ama dediğim gibi hani bu; ders saatlerinin ayarlanması ve azaltılmasıyla, toplantılar için boş saatler ayarlanmasıyla olabilir. Yani bence veliyle iletişimde support öğretmeninin de etkili bir rol oynaması gerekir çünkü aslında support öğretmeni yani yeterli bir saat derse girdiği zaman öğrenciyle birebir iletişimde daha çok bulunabilir aslında yani. O yüzden bence support öğretmenlerinin de sürece dahil edilmesi önemli olabilir. Evet mutlaka aktif bir şekilde gerçekten haftada bir ya da 2 haftada bir öğrencilerin birebir görüşülebildiği ve onların gelişimiyle ilgili birebir görüşülebildiği, raporlama ya da işte en azından iletişim kurulabilecek bir şekilde bir sistem geliştirilebilir. Mesela seviye toplantıları, işte altıncı sınıflar için yapılan toplantılarda support öğretmenleri de dahil edilebilir duruma ama planlama bazen o kadar eksik kalıyor ki okulda yani ders saatleri çok yoğun olduğu için altıncı sınıflara giren bütün öğretmenler bile o toplantıya katılamıyor ki support öğretmeni gelsin. Birazcık realiteye baktığımız zaman bunlar tabii biraz uzak şeyler, hani keşke yapılabilse. Yani bol bol iletişim tabii ki kurmak için toplantı saatleri uygun olur diye düşünüyorum. Daha aktif nasıl kullanılabilir üzerine düşünülebilir aslında. Bizim yaptığımız birazcık daha ezbere, ilk akla gelen şeyler üzerine, sınıfı paylaşıp bireysel geri dönütleri daha hızlı vermek gibi ama aslında ders programına birlikte öğretim yedirilerek belli bir planlama yapılabilir. A kişisi şu kısımla ilgilensin, b kişisi de çocukların dönütleriyle şöyle ilgilensin, biri anlatım yapsın, biri çocuklarla ilgilensin, bir süre sonra bu rol değişsin gibi. Böyle planlamalar, hangi örneği hangisi öğretecek gibi bir şeyler belki daha aktif olabilir. Belki bir öğretmen direkt anlatımı seviyorken diğeri etkinlik yaptırmayı seviyor olabilir, buna göre paylaşımlar yapılabilir (MÖ1 – Kod 1, 2, 3 ve 4)*."*

"Burada çok fazla şey vardı işte toplantılarımız oluyordu ve aynı öğrenciler hakkında sürekli konuşuyorduk ya toplantılarda, support toplantılarında. Bunlar daha çok bilgisayar üzerinden yani yazışma şeklinde bu tip toplantılarda toplantılar daha kısa olabilir, daha net olabilir. İşte evrak işleri kesinlikle daha az olabilir. Ne derler ya da atıyorum ben Türkçe öğretmeninin yaşadığı şeyden Türkçe öğretmeni ya da İngilizce öğretmenin yaşadığı zorluklardan çok daha branşlaşarak sadece matematik öğretmenleriyle beraber yapılan branş matematik mesela matematik öğretmenleriyle yapılan toplantılar daha faydalı olur diye düşünüyorum. Ya support toplantısı adı altında gruplara bölünerek matematik sadece matematikle Türkçe sadece Türkçecilerle falan support başkanı ya da idareci olan kişi de bu toplantılara katılabilir. Onun için de bir saat atanırsa yani çünkü gün içinde konuşuyorsunuz derslerden önce sonra konuşuyorsunuz ama her an böyle sabit bir saat olmadığı zaman yine burada da güçlük çıkıyor. Programı ayarlamak açısından güçlük çıkıyor. Dolayısıyla onlarla da haftanın bir saati bir toplantı saati konulabilir. Orda da hem çocukların kağıtlarına bakarsınız hem o çocuklarla ilgili daha çok görüşürsünüz falan gibi paylaşım daha çok artar daha verimli olur. (MÖ2 – Kod 1 ve 5)*."*

"Bence bu öğretim modelinde geliştirilebilecek yani okullardaki uygulamasında en azından geliştirilebilecek en önemli kısım özel öğrencilere daha fazla destek verilmesi. Sonuçta bazı öğrencilerin IQ'su çok yüksek olabiliyor veya bazı öğrenciler doğuştan bazı hastalıklarla doğmuş olabiliyor, onların da bir eğitim hakkı var. O nedenle bu öğretim modelinde öğrenciler de düşünülerek öğretmenler ve birlikte öğretim yöntemini uygulayacak olan kişi beraber çalışmalı (MÖ3 - Kod 6)*."*

"Yani şey bunu aslında ben bir önceki soruda cevaplamıştım. Kesinlikle daha fazla 1) Daha fazla support saati olması gerekiyor, co-teaching yaptığın saatlerini daha fazla olması gerekiyor ama bunun başka bir öğretmen alınabileceği ile mümkün olduğunu düşünüyorum 2) yine zaman sıkıntısından dolayı karşılaştığımız bir durum; planlamalara support öğretmenleri daha çok dahil olmalı ama bu yine imkansız gibi gözüküyor çünkü herkes çok yoğun çalışıyor ve kendi düzey partnerinle bile çalışamadığın zamanlar oluyor yer yer, bir şeye karar veremediğin zamanlar oluyor 3) bunu bizim okulda İngilizce supportta yapıyorlar, çocukların sınav kağıdını support öğretmeniyle birlikte değerlendiriyorlar yani biz de böyle bir şey yapabiliriz diye düşünüyorum (MÖ4 – Kod 1, 7 ve 8)*. "*

"Şöyle de olabilir, bizim okulumuz bizim kurumumuz için konuşuyorum, destek öğretmenleri yani birlikte öğretim yaptığımız öğretmenler hep aynı. Onlar az derse giriyor, daha çok destekliyor. Ama bunu şöyle yapılsa daha verimli olabilir; yani her öğretmen aynı zamanda birinin partneri olabilir. Mesela işte 24 saat dersimiz var diyelim vermemiz gereken, bu 24 saatin 20 saatini ben aktif olurum, 4 saatini ben partner olurum. Böylece daha karşılıklı zorlukları görebiliriz, o da başka türlü sürece dahil olur. Daha verimli olabilir, öyle bir şey olabilir bence (MÖ5 – Kod 9)*."*

Öğretmenler ile yapılan görüşme soruları aracılığıyla elde edilen bulgular sonucunda söylenilebilir ki; öğretmenler birlikte öğretimi öğrencilere ve öğretmenlere verilen bir destek olarak görmektedirler. Öğretmenler birlikte öğretimi tanımladıklarında ise çoğunluğun birlikte öğretimi iki öğretmenin beraber çalışmaları olarak tanımladıkları görülmüştür. Birlikte öğretim üzerine deneyimleri sorulduğunda ise birlikte öğretimin uygulanması ile öğrencilere daha rahat ulaştıklarını ve birlikte öğretimin sınıf yönetimine destek olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın yapıldığı okulun birlikte öğretimi yönetme sürecinin akademik olarak zayıf olan öğrencilerin belirlenmesi ile başladığı ve planlamayı bu okuldaki yönetimin yaptığı belirtilmiştir. Aynı zamanda partner öğretmenlerin birbirleriyle iletişimde kaldıkları ve süreci iş birliği içinde geçirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu süreç hakkında değiştirmek istedikleri faktörler arasında planlamanın geliştirilmesi ve öğretmenlerin iş yükünün azaltılması gerektiği bulunmaktadır. Öğretmenlerin veli ve öğrenciler ile olan iletişimleri üzerine sorulan soruya verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun her iki öğretmenin de öğrenci ve velilerle iletişimde olduğunu belirttikleri görülmüştür. Birlikte öğretimin öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine bakıldığında ise öğrencilerin özgüveninin birlikte öğretim uygulaması ile arttığını aynı zamanda öğrencilerin birlikte öğretim partnerlerinden destek görmeleri ile etiketlenmiş hissedebilecekleri vurgusu yapılmıştır. Partnerlerin birbirlerinden beklentileri üzerine sorulan sorulara bakıldığında öğretmenlerin okulda var olan bir sistem olduğunu belirttikleri ve bu sisteme uygun birbirlerine destek vermeye çalıştıkları görülmüştür. İş paylaşımı yaparken doğaçlama yapabildikleri de vurgulananlar arasındadır. Partner öğretmenler birlikte öğretimin pozitif yanlarından biri olarak birlikte öğretim uygulaması ile birbirlerinden farklı bakış açılarını ve stratejileri öğrenebildiklerini belirtmişlerdir. Partnerlerin yaşadıkları çatışmalar sorulduğunda ise büyük çoğunluğu bir çatışma yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Birlikte öğretim için geliştirme önerileri sorulduğunda ise partner öğretmenlerin toplantı yapabilmeleri için boş saatlerin ayarlanmasının gerektiği en çok vurgulanan konudur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı; birlikte öğretimi tecrübe etmiş öğretmen ve öğrencilerin birlikte öğretim üzerine fikirlerinin ve geri dönütlerinin alınması ile birlikte öğretim uygulamalarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıdır. Bu amaca hizmet etmesi adına araştırmada iki temel sorunun üzerinde durulmuş ve bu sorulara cevap aranmıştır. Bu sorular:

1- Birlikte öğretimi tecrübe etmiş ortaokul öğrencilerinin birlikte öğretim hakkındaki görüşleri nelerdir?

2- Birlikte öğretimi tecrübe etmiş ortaokul matematik öğretmenlerinin birlikte öğretim hakkındaki görüşleri nelerdir?

Buna göre sonuçlar iki alt başlık halinde sunulmuştur. Her alt başlık ilgili çalışmalarla birlikte ele alınarak tartışılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birlikte Öğretimi Tecrübe Etmiş Ortaokul Öğrencilerinin Birlikte Öğretim Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilere sorulan 5 açık uçlu sorunun cevaplarına bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunlukla birlikte öğretimi olumlu ve yararlı gördükleri görülmüştür. Araştırmacının öğrencilerden elde ettiği veriler kendi içinde büyük oranda tutarlıdır.

Araştırmaya katılan öğrenciler sınıfta iki öğretmen bulunmasının en büyük avantajının sorularına daha hızlı yanıt alabilmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak bir öğretmen ders anlatırken ya da başka bir öğrenci ile ilgilenirken diğer öğretmenin kalan öğrencilerle ilgilenebilmesi olarak belirtmişlerdir. Böylece öğrenciler sorularına cevap

alırken konu anlatımında gerilemenin mümkün olduğunca önüne geçilmektedir. Konuyu anlamamış olan öğrenci ile özel olarak ilgilenen öğretmen, öğrenciyi sınıf seviyesine getirmede yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin bu cevapları yapılan literatür taraması ile paralellik göstermektedir. Murawski ve Dieker 2004 yılında yaptıkları çalışmalarında, sınıfta iki öğretmenin olmasının öğrencilerin öğrenme aşamasını daha kolaylaştırdığını savunmuşlardır. Fenty, McDuffie-Landrum ve Fisher'ın 2012 yılında yaptıkları çalışmanın sonucuna göre birlikte öğretimin sağladığı avantajlardan biri de öğrencilerin anlamadıkları konularda kolayca yardım isteyebilmeleridir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar Farrell ve Logan'ın 2018 yılında yaptıkları çalışmadan elde ettikleri "Sınıfta iki öğretmenin bulunması sayesinde öğrencilerin sorularını daha hızlı sorabilmeleri" çıktısını destekler niteliktedir. Bacharach ve Heck (2012); Beninghof (2012); Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi ve Mcduffie (2005); Weiss ve Lloyd (2002); Zach ve Avugos (2024); Embury ve Kroeger (2012); Murawski ve Lochner (2011); Scruggs, Mastropieri ve McDuffie (2007) yaptıkları çalışmalarda birlikte öğretimin uygulanması ile öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalmasından, öğrencilerin soru sorarken daha rahat hissetmesinden, eğitimin daha esnek sağlanabilmesinden ve daha destekleyici bir ortam oluşmasından bahsetmektedirler. Weiss ve Lloyd 2002 yılında yaptıkları çalışmada belirttikleri üzere iki öğretmenin sınıfta birlikte bulunmalarının sınıf içi denetimi ve desteği artırdığını belirtmişler ve öğrencilerin öğretmenlerden daha kolay ve hızlı geri dönüt aldıklarını söyleyerek sınıf içi düzenin daha kolay sağlandığını söylemişlerdir. Öğrencilerin cevapları bu çıkarımı desteklemektedir.

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında büyük oranda birlikte öğretimin uygulandığı sınıflarda daha rahat hissettikleri anlaşılmaktadır. Bu rahat hissetme halinin en büyük etmenini istedikleri an daha fazla yardıma ulaşabiliyor olmaları ve konuyu anlamadıkları takdirde sınıfa yetişmeleri için yeterli kaynaklarının olması şeklinde belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğrenci bir öğretmen ile anlaşamadığında diğer öğretmen ile bağ kurup ona soru sorabileceği için de birlikte öğretimi faydalı bulmuş ve rahatlığını ifade etmiştir. Konu üzerinde literatür taraması yapıldığında benzer şekilde öğrencilerin özgüvenlerindeki artış ve yardım alabilecekleri daha fazla öğretmenin bulunması gibi sebeplerle öğrencilerin sınıfta daha rahat hissettiklerini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Gerber ve Popp, 1999; Harter ve Jacobi, 2018; Lochner, Murawski ve Daley, 2019; Smith ve Brown, 2012; Gillespie, 2005; Roland ve Jones, 2023; Zach ve Avugos, 2024).

Öğrencilerin birlikte öğretimin pozitif yanları üzerine sorulan sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında öğrencilerin birlikte öğretim sayesinde farklı öğretmenlerden farklı bakış açıları ve stratejileri öğrenebildikleri görülmüştür. Bu sayede bir anlatım yöntemini anlamayan öğrencilerin diğer anlatım yöntemini kullanabileceklerini belirten öğrenciler bu durumu birlikte öğretimin pozitif yanlarından biri olarak belirtmişlerdir. Literatür taraması yapıldığında iki farklı öğretmenin birlikte sınıfta bulunması farklı öğretim stratejilerinin kullanılabilmesine olanak sağladığı sonucuna varılmıştır (Bovill, 2020; Friend, 2016; Harter ve Jacobi, 2018; Hurd ve Weilbacher, 2017). Brendle, Lock ve Piazza'nın 2017 yılında yaptıkları çalışmada belirttikleri üzere birlikte öğretim, öğrencilere birden fazla bakış açısı sağlayarak öğrencilerin öğrenme seviyelerini artırmaktadır. Bacharach ve Heck (2012), birlikte öğretimin öğrencilere birden fazla bakış açısı sunabileceğini çünkü her öğretmenin kendi tarzının olduğunu belirtmişlerdir. Scruggs ve Mastropieri'nin 2017 yılında yaptıkları çalışmada birlikte öğretimin farklı bakış açıları sunabildiğinden, Weiss ve Lloyd'un 2002 yılında yaptıkları çalışmada birlikte öğretimin öğrenci özgüvenine olumlu bir etki bıraktığından bahsedilmiştir.

Öğrencilerin cevaplarından anlaşılan bir diğer konu ise birlikte öğretimin öğrenci başarısına etkisidir. Bu olumlu etkinin en büyük sebebi öğrencilerin anlamadıkları konularda daha hızlı ve bireysel destek alabilmeleri ve sorularını öğretmenlere daha hızlı sorabilmeleridir. Literatüre göre birlikte öğretimin başarıya olan etkisinin arkasında bulunan sebepler arasında; öğretmenlerin öğrenciler ile daha fazla iletişimde kalabilmeleri ve bu sayede öğrenmeyi olumlu yönde etkilemeleri, birlikte öğretimin öğrencileri ders sürecinde daha aktif kılması, davranış problemlerinin azaltılması sayesinde derste odaklanılarak geçirilen vaktin artırılması, sınıf yönetiminin iyileştirilmesi ile ders başarısının olumlu olarak etkilenmesi ve öğrencilere daha hızlı verilen geri dönütlerin öğrenci başarısını iyileştirmesi bulunmaktadır (Harter ve Jacobi, 2018; Vembye, Weiss ve Hamilton Bhat, 2024). Simmons ve Magiera (2007), öğrencilerin birlikte öğretim uygulanan sınıflarda daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Farrell ve Logan'ın 2018 yılında yaptıkları çalışmada belirttikleri gibi daha fazla eğitim stratejisinin uygulanması ve etkileşimin artırılması sayesinde öğrencilerin odaklanması daha kolay hale gelmektedir.

Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında birlikte öğretimin uygulanmasının pozitif yanlarının yanında negatif yanları da bulunmaktadır. Bazı öğrencilerin cevapları Sileo'nun 2011 yılında yaptığı çalışmada belirttiği üzere birlikte öğretimin öğrencilerin dikkatlerini azaltabileceği çıkarımıyla paralellik göstermektedir. Weiss ve Lloyd 2002 yılında yaptıkları

çalışmada öğrenci başına düşen denetim ve dikkatin arttığını belirtmişlerdir. Bu da öğrencilere *"sürekli izleniyormuş"* hissi verebilmektedir. Farrell ve Logan (2018), birlikte öğretim uygulanırken öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişimin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu iletişimin sağlanamadığı durumlarda sınıf içinde öğretmenler arasında kopukluklar yaşanabileceği belirtilmiştir. Bu da öğrencilerin akıllarının karışmasına sebebiyet verebilmektedir. Bunun yanında Sileo 2011 yılında yaptığı çalışmada birlikte öğretimde sınıfta iki öğretmenin bulunması ve artan etkileşim sebebiyle ses seviyesinin artmasından bahsetmiştir. Bu durumu azaltmak için öğretmenlerin sınıf içi yönetim becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Dehnad, Jalali, Shahabi, Mojgani ve Bigdeli (2021); birlikte öğretim uygulanırken öğrencilerin dikkatlerinin dağılması problemini birlikte öğretim uygulamasının negatif yanlarından biri olarak göstermişlerdir. Kamens (2007) birlikte öğretimin negatif yanlarını sınıf içindeki sesin artması ve bu sese bağlı olarak dikkat dağınıklığının oluşabilecek olması olarak belirtmiştir.

5.1.2. Birlikte Öğretimi Tecrübe Etmiş Ortaokul Öğretmenlerinin Birlikte Öğretim Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında sınıfı biriyle paylaşma fikrine olumsuz bakabilecekleri görülmüştür. Bu durum Zach ve Avugos'un 2024 yılında yaptıkları çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Zach ve Avugos (2024) öğretmenlerin birlikte öğretim modelini uygulamaya başlamadan önce gergin hissedebileceklerinden bahsetmişlerdir ve yapılan doğru iş birliği ile bu durumun çözülebileceğini söylemişlerdir. Murawski ve Dieker'ın 2004 yılında yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin sınıf üzerindeki tam kontrollerinden vazgeçmelerinin ilk başta öğretmenlere endişe verebileceğinden bahsetmişlerdir.

Birlikte öğretimi uyguladıklarında öğrencilere yardım ettiklerini ve bu sebeple birlikte öğretime karşı olumlu tutum geliştirdiklerini söyleyen öğretmenler Weiss ve Lloyd'un 2002 yılında yaptıkları çalışmayı desteklemektedirler. Weiss ve Lloyd (2002) birlikte öğretim uygulayarak öğrencilere yardım ettiklerini bilen öğretmenlerin bu durumdan mutlu olduklarını, mesleki tatmin yaşadıklarını ve birlikte öğretimi destekliklerini belirtmişlerdir. Weiss ve Lloyd (2002) bu çalışmada, artan öğretmen sayısı sayesinde öğrencilerin sınıf içinde desteğe daha kolay ulaşabildiklerini de söylemişlerdir.

Öğrencilerin ulaşabildikleri desteğin yanında farklı stratejiler ve bakış açılarını görebilmeleri de vurgulanan başlıklar altındadır. Bu başlık Zach ve Avugos'un 2024 yılında yaptıkları çalışmayı desteklemektedir. Zach ve Avugos (2024) birlikte öğretim uygulanırken sınıfta 2 öğretmen bulunması sebebiyle öğretmenlerin kullandıkları farklı stratejiler ile farklı ihtiyaçları olan öğrencilere hitap edebildiklerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabildiklerini belirtmişlerdir.

Birlikte öğretimin öğrenciler üzerinde başka olumlu yanları da bulunmaktadır. Hurd ve Weilbacher (2017) birlikte öğretimi uygulayan öğretmenlerin öğrenciler üzerinde yaptıkları gözlemlerin olumlu yönde olduklarını belirtmişlerdir. Bu olumlu yanların arasında; artan akademik başarı, sosyal açıdan etki ve derslere olan katılımın artışı bulunmaktadır. Bu görüşler; Fenty, McDuffie-Landrum ve Fisher'ın 2012 yılında yaptıkları çalışmada belirttikleri birlikte öğretimin öğrenci başarısını olumlu etkilediği ve geride kalan öğrencilere yardım ettiği görüşlerini de desteklemiştir. Farahi ve Mohseni 2014 yılında yaptıkları çalışmada, birlikte öğretimin öğrencileri derse daha fazla katılmada ve başarılı olmada motive ettiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların cevapları Farahi ve Mohseni (2014)'yi bu konuda desteklemektedir.

Öğretmenlerin belirttikleri üzere birlikte öğretimin uygulanabilmesi için sağlanması gereken bazı ihtiyaçlar bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlardan biri ortak bir toplantı saatidir. Simmons ve Magiera (2007), birlikte öğretim uygulayan partner öğretmenlerin planlama ve iş birliği yapacakları toplantı saatlerine ihtiyaç duyduklarını ve bu toplantı saatlerinin birlikte öğretim için çok önemli olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler ise bu toplantı saatlerini ayarlamada zorluk yaşadıklarını çünkü iki farklı programı birbirine uydurmakta zorlandıklarından bahsetmişlerdir. Murawski ve Dieker 2004 yılında yaptıkları çalışmada birlikte öğretimin ideal bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin birlikte planlama yapacakları ortak bir zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Bir diğer ihtiyaç olarak belirtilen konu ise ders planlarının ve görev dağılımlarının öğretmenlerin ilgi alanlarına ve becerilerine göre yapılmasıdır. Murawski ve Dieker (2004) partner öğretmenlerin özelliklerinin öğrenilmesi ile ders planlarının yapılması ve sorumlulukların paylaşılmasının birlikte öğretimi gerçekleştirmede önemli etkiye sahip olduğunu söylemişlerdir. Aynı zamanda MÖ3 kodlu katılımcı birlikte öğretim uygulamasının geliştirilmesi sorusu üzerine birlikte öğretimi uygulayan partner öğretmenlerin özel öğrencilere eğitim verme üzerine kendilerini geliştirmeleri gerektiği önerisinde bulunmuştur. Cook ve Friend (1995), özel öğrenciler üzerine eğitim almış

partnerlerin birlikte öğretim uygulamalarında çok büyük bir öneme sahip olduklarını belirtmiş ve bu sayede öğrencilerin gerekli eğitimi alabileceklerini ve ihtiyaçlarının giderilebileceğinden bahsetmişlerdir.

Birlikte öğretimin sadece öğrencilere değil öğretmenlere de faydaları bulunmaktadır. Öğretmen olan katılımcılar bu durumu birbirlerini derste izlerken öğrendikleri farklı yöntemleri örnek vererek açıklamışlardır. Murphy, Carlisle ve Beggs (2009) öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamaları sırasında birbirlerini gözlemleyebilmeleri sayesinde farklı stratejiler öğrendiklerini ve karşılıklı destek bulduklarından bahsetmişlerdir. Aynı çalışmada birlikte öğretim uygulayan partnerlerin birbirlerine geri dönüt verebilmelerinin öğretmenlerin yeteneklerini geliştirebilmelerinden ve birbirlerinden öğrenebilmelerine olanak sağlamasından bahsedilmiştir. Birlikte öğretimin bir diğer olumlu yanı ise öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda kolaylık sağlamasıdır. Hurd ve Weilbacher (2017) birlikte öğretimde bulunan iki öğretmenin sınıf içi sorumlulukları paylaşmaları sebebi ile birlikte öğretimin sınıf yönetimine katkıda bulunduğunu söylemişlerdir.

Öğretmen olan katılımcıların hepsi, birlikte öğretimin öğrencileri akademik açıdan geliştirdiğinden bahsetmiştir. Bu akademik gelişimin sebepleri arasında ise öğrencilerin öğretmen yardımına çok daha kolay ulaşabilmeleri, özel yardım alabildikleri için akademik açıdan kendilerini geliştirebilmeleri ve buna bağlı olarak da öz güvenlerinde iyileşme yer almaktadır. Öz güvenleri gelişen öğrencilerin derse katılım seviyelerinde de artış görüldüğü katılımcılar tarafından pek çok kez ifade edilmiştir. Literatür taraması yapıldığında; birlikte öğretimin öğrencilere ek destek sağlayabilmesi, öğrencilerin sınıf içinde daha rahat soru sorabilmesi ve kendilerini daha rahat hissetmeleri sayesinde akademik başarının olumlu etkilendiğinin belirtildiği görülmüştür (Friend ve Cook, 1992; Murawski ve Swanson, 2001; Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007; Solis, Vaughn, Swanson ve McCulley, 2012).

Katılımcıların görüşleri ve birlikte öğretimi geliştirebilmek adına önerileri alındığında birlikte öğretimi uygulayan öğretmenlerin partnerleri ile dersin sadece uygulama bölümünde değil planlama ve değerlendirme bölümlerinde de aktif rol almak istedikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin yoğun programlarından ve programlarının bu planlama ve değerlendirme aşamalarını birlikte yapabilecekleri toplantı saatlerinin ayarlanmasına göre yapılmadığından dolayı bu konuda zorluk çekildiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin ortak kanısı, özellikle planlama aşamasında partner öğretmenlerin birlikte çalışabilmeleri sayesinde birlikte öğretimin veriminin artacağı yönündedir. Bu sebeple birlikte öğretim modelinin nasıl geliştirilebileceği sorulduğunda; partner öğretmenlerin programlarına ortak

olarak işlenen toplantı saatlerinin olması, öğretmenlerin planlama ve değerlendirme süreçlerini birlikte yapabilmeleri için boş vakitlerinin bulunması yani ders saatlerinin azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Literatür taraması yapıldığında, birlikte öğretim yapan öğretmenlerin ortak zaman bulamamalarından yakındıkları ve bu durumun birlikte öğretim uygulamasını zorlaştırdığını belirttikleri görülmüştür (Gerst, 2012; Pratt, 2014; Pappamihiel, 2012).

Katılımcıların büyük kısmı direkt ya da dolaylı yoldan birlikte öğretimin sınıf yönetimine olumlu etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Birlikte öğretimin sınıf yönetimini etkileme sebepleri arasında; sınıfta iki öğretmenin bulunması sayesinde öğretmenlerin yükünün azalması ve sınıfa daha hâkim olabilmeleri, öğrencilerin sınıfta iki yetişkin olduğu için derse daha fazla katılmaları ve dersin düzenini bozacak öğrencilerle birebir ilgilenilmesi gibi sebepler belirtilmiştir. Bu konuda yapılan literatür taramasında benzer olarak birlikte öğretimin sınıf yönetimini pozitif anlamda etkilemesinin sebepleri arasında; zorlu (derste geride kalmış, odaklanmakta problem yaşayan, sınıf işleyişini bozan vb.) öğrencilerle daha hızlı ve fazla iletişim kurulması, sınıf içi rutinlerin oluşturulabilmesi ve öğrenci davranışları üzerine partner öğretmenlerin birlikte çalışabilmesi bulunmaktadır (Murawski ve Lochner, 2011; Pizana, 2022; Villa, Thousand, Nevin ve Liston, 2005).

Katılımcı öğretmenler birlikte öğretimin bir faydası olarak; partner öğretmenlerin birbirlerini gözleme şansı bulmaları sayesinde birbirlerine geri dönüt verebilmelerinin, kullanılan farklı stratejileri görebilmenin, yapılan ders planlarına olan eklemelerin öğretmenlerin akademik ve sosyal açıdan kendilerini geliştirebilmelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili literatür tarandığında benzer sonuçlar elde edilmiş ve birlikte öğretimin öğretmenleri geliştirmede katkı sağladığı görülmüştür. Buna örnek olarak; özellikle öğretmen adaylarının kendilerini geliştirebilmeleri ve özel eğitim öğretmenleri ile ders öğretmenlerinin birbirlerini geliştirebilmeleri verilmiştir. Bu gelişimin öğretmenlerin birbirlerine olan destekleri sayesinde olduğu belirtilmiştir (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamber, 2010; Magiera ve Zigmond, 2005; Pancsofar ve Petroff, 2013; Shaffer ve Thomas-Brown, 2015; Strogilos, King-Sears, Tragoulia, Voulagka ve Stefanidis, 2023).

5.2. Öneriler

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacı tarafından diğer araştırmacılara ve kurumlara (MEB'e bağlı eğitim kurumlarına) yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Bu tez Ankara'da bulunan MEB'e bağlı özel bir uluslararası okulda sınırlı sayıda öğretmen ve öğrenci ile yapılmıştır. Benzer bir çalışma daha kapsamlı bir şekilde daha fazla katılımcıyı içerecek şekilde tekrarlanabilir. Katılımcılar farklı yaş gruplarından, farklı eğitim düzeylerinden ya da farklı coğrafi bölgelerden seçilebilir.
- Nitel yöntemin yanında nicel yöntemlerin de kullanılmasıyla birlikte öğretimin eğitime olan etkisi incelenebilir.
- Yapılacak olan araştırmalar uzun dönemli planlanarak öğrencilerin bir öğretim yılı içindeki değişimleri ve gelişimleri incelenebilir.
- Araştırma öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf içindeki yüz yüze eğitim üzerindeki fikirlerini almaktadır. Benzer bir çalışma çevrim içi öğretim ortamları gibi farklı öğretim ortamları üzerinde uygulanabilir.
- Birlikte öğretim sürecinde öğretmenler arasındaki iş birliğinin önemi araştırmada vurgulanmıştır. Öğretmenler arasındaki bu iş bölümü ve iş birliği incelenerek bu dinamiklerin birlikte öğretim uygulamasının ve öğrencilerin başarısına nasıl etki ettiği incelenebilir.
- Bu çalışma matematik dersine odaklanmıştır. Farklı branşlara odaklanarak karşılaştırmalı bir çalışma elde edilebilir.
- Farklı kültürel ve sosyal bağlamlarda birlikte öğretim uygulamasının değişimi incelenebilir.
- Katılımcılar çeşitlendirilerek özel eğitim öğrencileri, dezavantajlı öğrenciler veya yüksek başarı düzeyine sahip öğrenciler ile çalışmalar yapılabilir.
- Benzer bir çalışma farklı ülkelerde tekrarlanarak ülkeler arası karşılaştırmalı bir çalışma elde edilebilir.

Kurumlara (MEB'e bağlı eğitim kurumlarına) Yönelik Öneriler:

- Birlikte öğretim modelinin önemi ve avantajları hakkında kurum yöneticilerine, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yönelik bilgilendirme ve farkındalık artırıcı seminerlerin düzenlenmesi.
- Farklı bölgelerde ve okullarda birlikte öğretim uygulamalarının pilot projeler olarak başlatılması ve uygulamanın sonuçlarının değerlendirilerek yaygınlaştırılması.
- Birlikte öğretim modelini destekleyecek şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artıracak hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi.
- Birlikte öğretim uygulamalarının etkilerinin düzenli olarak izlenmesi, geri bildirim alınması ve bu doğrultuda iyileştirme yapılması için sistematik bir değerlendirme mekanizmasının kurulması.
- Eğitim fakültelerinin MEB'e bağlı devlet okulları ve özel okullar ile işbirliği yapması ve bunun sonucunda birlikte öğretim uygulamalarını destekleyecek projelerin geliştirilmesi.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim.

Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(12), 1-8.

Alanka, D. (2024). Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi: Teorik Bir Çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, *1*(1), 64-84.

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. New York: Sage.

Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Schumm, J. S. (2000). Co-teaching: A different approach to inclusion. *Principal, 79*(4), 50-51.

Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 40*(1), 41-61.

Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies, 9*(5), 279-291.

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education, 22*(4), 245-255.

Bacharach, N., & Heck, T. W. (2012). Voices from the field: Multiple perspectives on a co-teaching in student teaching model. *Educational Renaissance, 1*(1), 49-62.

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.

Beninghof, A. M. (2012). *Co-teaching that works: Structures and strategies for maximizing student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Benoit, R., & Haugh, B. (2001). Team teaching tips for foreign language teachers. *The Internet TESL Journal, 7*(10), 1-8.

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.

Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education, 79*(6), 1023-1037.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

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.

Chapple, J. W. (2009). *Co-teaching: From obstacles to opportunities*. Ohio: Ashland University.

Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (pp. 582-583). New York: Sage.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children, 28*(2), 22-46.

Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 1-8.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). New York: Sage.

Crow, J., & Smith, L. (2005). Co-teaching in higher education: Reflexive conversation on shared experience as continued professional development for lecturers and health and social care students. *Reflective Practice, 6*(4), 491-506.

Çetin Kırış, P. (2016). *A case study on co-teaching in EFL classrooms: Teachers' and directors' perceptions of benefits, challenges and suggestions in workplace relationships*. Master's Thesis, Middle East Technical University Institute of Education Sciences, Ankara.

Dehnad, A., Jalali, M., Shahabi, S., Mojgani, P., & Bigdeli, S. (2021). Students' view on supportive co-teaching in medical sciences: A systematic review. *BMC Medical Education, 21*, 1-13.

Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of 'effective' middle and high school co-taught teams for students with disabilities?. *Preventing School Failure, 46*, 14-23.

Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal, 86*(4), 1-13.

Embury, D. C., & Kroeger, S. D. (2012). Let's ask the kids: Consumer constructions of co-teaching. *International Journal of Special Education, 27*, 102-112.

Farahi, T., & Mohseni, A. (2014). The impact of co-teaching model on improving motivation and achievement of Iranian young EFL learners. *Journal of Language and Translation, 4*(1), 17-22.

Farrell, A., & Logan, A. (2018, July). *Increasing engagement and participation in a large, third-level class setting using co-teaching.* Paper presented at the 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'18) (pp. 1-8). Editorial Universitat Politècnica de València.

Fenty, N. S., McDuffie-Landrum, K., & Fisher, G. (2012). Using collaboration, co-teaching, and question answer relationships to enhance content area literacy. *TEACHING Exceptional Children, 44*(6), 28-37.

Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction, 2*(2), 9-19.

Friend, M. (2016). Co-teaching as a special education service: Is classroom collaboration a sustainable practice? *Educational Practice and Reform, 2*, 1-12.

Friend, M., & Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York: Longman.

Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York: Pearson.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamber, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9-27.

Gately, S. E., & Gately Jr., F. J. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children, 33*(4), 40-47.

Gerber, P. J., & Popp, P. A. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model: Views of students with and without LD and their parents. *Remedial and Special Education, 20*(5), 288-296.

Gerst, S. (2012). *The co-teaching journey: A systematic grounded theory study investigating how secondary school teachers resolve challenges in co-teaching*. Retrieved from https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/574/.

Gillespie, M. (2005). Student–teacher connection: A place of possibility. *Journal of Advanced Nursing, 52*(2), 211-219.

Gurgur, H., & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: Team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education, 15*(6), 589-610.

Güçlü, M. (2002). İlköğretimde kalabalık sınıflar sorunu ve çözüm önerileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 0*(9), 52-58.

Güven, S., & Karslı, M. D. (2014). Sınıf yönetiminin etkililiğini etkileyen faktörlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 1-24.

Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education, 30*(5), 259-268.

Hanslovsky, G., Moyer, S., Wagner, H., & Wagner, H. T. (1969). *Why team teaching?* New York: Merrill.

Harter, A., & Jacobi, L. (2018). “Experimenting with our education” or enhancing it? Co-teaching from the perspective of students. *ie: Inquiry in Education, 10*(2), 4.

Hurd, E., & Weilbacher, G. (2017). "You want me to do what?" The benefits of co-teaching in the middle level. *Middle Grades Review, 3*(1), 15-26.

Jang, S. (2006). Research on the effects of team-teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research, 48*(2), 177–194.

Jeon, I. (2010). Exploring the co-teaching practice of native and non-native English teachers in Korea. *English Teaching, 65*(3), 43-67.

Kamens, M. W. (2007). Learning about co-teaching: A collaborative student teaching experience for preservice teachers. *Teacher Education and Special Education, 30*(3), 155-166.

Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6*(6), 245.

Kayhan, H. 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.

Kayhan, N., & Akçamete, G. (2018). Birlikte öğretim yaklaşımı: Altı farklı öğretim modeli. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 9*(18), 25-52.

Ken-Maduako, I., & Oyatogun, A. T. (2015). Application of team teaching in the English language class. *Journal of Education and Practice, 6*(29), 178-181.

King-Sears, M. E., Brawand, A. E., Jenkins, M. C., & Preston-Smith, S. (2014). Co-teaching perspectives from secondary science co-teachers and their students with disabilities. *Journal of Science Teacher Education, 25*(6), 651–680.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). New York: Sage.

LaValley, B. (2023). *Mathematics and Special Education Co-Teaching in The Middle School: How Teachers Make Sense of Their Partnership*. Doctoral dissertation, The University of Mississippi, Mississippi.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.

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.

Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co–teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co–taught and solo–taught classes? *Learning Disabilities Research & Practice, 20*(2), 79-85.

Maheady, L. (1997). Preparing teachers for instructing multiple ability groups. *Teacher Education and Special Education, 20*(4), 322-339.

Maleyko, G., & Gawlik, M. A. (2011). No Child Left Behind: What we know and what we need to know. *Education, 131*(3), 600-624.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1994). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New York: Merrill.

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*(5), 260-270.

Meral, Y. D. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Moin, L. J., Magiera, K., & Zigmond, N. (2009). Instructional activities and group work in the US inclusive high school co-taught science class. *International Journal of Science & Mathematics Education, 7*, 677-697.

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., & Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53*(4), 267-277.

Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic, 46*(3), 174-183.

Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education, 22*(5), 258-267.

Murphy, C., Carlisle, K., & Beggs, J. (2009). Can they go it alone? Addressing criticisms of co-teaching. *Cultural Studies of Science Education, 4*, 461-475.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University.

Ocak, G., & Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı anlayış ve çeşitleri. *Eğitime Bakış Dergisi, 16*, 56-60.

Özdayı, N. (2002). *Kaliteli eğitim arayışları içinde öğrencilerin gözüyle nasıl bir lise.* 2000'li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Kültür Üniversitesi, İstanbul.

Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher Education and Special Education, 36*(2), 83-96.

Pappamihiel, N. E. (2012). Benefits and challenges of co-teaching English learners in one elementary school in transition. *TAPESTRY, 4*(1), 2.

Pizana, R. F. (2022). Collective efficacy and co-teaching relationships in inclusive classrooms. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research, 3*(9), 1812-1825.

Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(Özel Sayı 2), 161-182.

Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education, 41*, 1-12.

Roland, E., & Jones, A. (2023). Co-teaching difficult subjects: Critical autoethnography and pedagogy. *Teaching in Higher Education, 28*(3), 616-631.

Roth, W. M. (2005). Becoming like the other. *Counterpoints, 294*, 27-51.

Roth, W. M., & Radford, L. (2010). Re/thinking the zone of proximal development (symmetrically). *Mind, Culture, and Activity, 17*(4), 299-307.

Ruoff, K. A. (2019). *The effects of the station teaching model of co-teaching on students with learning disabilities.* Retrieved from https://rdw.rowan.edu/etd/2703/

Sandholtz, J. H. (2000). Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. *Teacher Education Quarterly*, *27*(3), 39-54.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children, 49*(4), 284-293.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73*(4), 392-416.

Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 348-364.

Shaffer, L., & Thomas-Brown, K. (2015). Enhancing teacher competency through co-teaching and embedded professional development. *Journal of Education and Training Studies, 3*(3), 117-125.

Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children, 43*(5), 32-38.

Simmons, R. J., & Magiera, K. (2007). Evaluation of co-teaching in three high schools within one school district: How do you know when you are truly co-teaching? *Teaching Exceptional Children Plus, 3*(3), n3.

Smith, J. P., & Brown, R. L. (2012). The impact of co-teaching on student comfort and engagement. *Journal of Educational Research, 106*(3), 215-230.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools, 49*(5), 498-510.

Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A., & Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review, 38*, 100504.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8*(8), 597-608.

Talas, S., Karamuklu, E. S., & Türkoğlu, G. (2022). Özel eğitimde alternatif yönelimler: Birlikte öğretime (co-teaching) genel bakış. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 2441-2470.

Taşdemir, H., & Yıldırım, T. (2017). Collaborative teaching from English language instructors' perspectives. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13*(2), 632-642.

Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2007). *Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. California: Corwin.

Turan, M., & Bayar, B. (2017). Examining teachers' view on primary teaching practices based on co-teaching model. *Journal of Education and Training Studies, 5*(11), 82-97.

Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies, 10*(3), 1079-1100.

Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 264-271.

Vembye, M. H., Weiss, F., & Hamilton Bhat, B. (2024). The effects of co-teaching and related collaborative models of instruction on student achievement: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research, 94*(3), 376-422.

Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, *33*(3), 33-50.

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

Weiss, M. P., & Lloyd, J. (2003). Conditions for co-teaching: Lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education, 26*(1), 27-41.

Weiss, M. P., & Lloyd, J. W. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *The Journal of Special Education, 36*(2), 58-68.

Welch, M., Brownell, K., & Sheridan, S. M. (1999). What's the score and game plan on teaming in schools? A review of the literature on team teaching and school-based problem-solving teams. *Remedial and Special Education, 21*(1), 36-50.

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

Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(3), 261-274.

Yayla, Ö., & Bangir-Alpan, G. (2019). Öğrencilerin matematikte zorlanma nedenlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 401-425.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 8*(1), 92-110.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). New York: Sage.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). New York: Sage.

Zach, S., & Avugos, S. (2024). Co-teaching in higher education: Implications for teaching, learning, engagement, and satisfaction. *Frontiers in Sports and Active Living, 6*, 1424101.

EKLER

Ek 1. Öğrenci Görüşme Formu

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Bir matematik sınıfında birlikte öğretim uygulanırken (sınıfta iki öğretmen varken) elde ettiğiniz deneyimlerinizi anlatır mısınız? (Aldığınız yardım, soru sorma, not tutmada kolaylık, özel destek vb.)
2. Sınıfta birlikte öğretim uygulanması ve uygulanmaması arasındaki farklar nelerdir? (Sınıftaki öğrencilerin daha sessiz olması, öğretmenlerden alınan yardımın daha fazla olması, daha başarılı hissetme, soruları daha kolay cevaplama, daha kolay anlama, derste daha aktif olma vb.)
3. Sınıfta birlikte öğretim uygulamasının pozitif yanları nelerdir?
4. Sınıfta birlikte öğretim uygulamasının negatif yanları nelerdir?
5. Sınıfta birlikte öğretim uygulamasından beklentiniz nelerdir?

Ek 2. Öğretmen Görüşme Formu

Aşağıda belirtilen soruları cevaplayınız.

Cinsiyetiniz nedir?
Kaç yaşındasınız?
Öğrenim durumunuz nedir? (Lisans, yüksek lisans, doktora)
Kaç senedir matematik öğretmenliği yapıyorsunuz?
Kaç senedir birlikte öğretim modeli uyguluyorsunuz?
Birlikte öğretim modeli uyguladığınız kaç partner öğretmeniniz oldu?
İletişim adresiniz nedir? (e-mail)

1. Birlikte öğretim modelini ilk kez ne zaman deneyimlediniz? Matematik sınıfını bir partner ile paylaşmak/başka bir matematik öğretmeni ile paylaşmak ile ilgili ilk düşünceleriniz nelerdi? İlk deneyimden sonra neler değişti?
2. "Birlikte öğretim" terimini siz tanımlasanız nasıl tanımlarsınız?
3. Birlikte öğretim uygulanan ve uygulanmayan matematik derslerindeki öğretmenlik deneyimleriniz hakkında (farklılıklar, avantajlar, dezavantajlar, sınıf yönetimi, beceri öğretimi, aktif ders süreci vb.) bilgi verebilir misiniz?
4. Birlikte öğretim modeli uygulamalarında kurum yönetiminin süreci yönetme rolleri nelerdir?
5. Çalıştığınız kurumda birlikte öğretim partneri seçme ve bu partnerle birlikte ders vermeye başlama prosedürü nasıl işlemektedir? Bu prosedürden memnun musunuz? Nasıl değiştirmek isterdiniz?
6. Çalıştığınız kurumda birlikte öğretim partneriniz ile haftalık çalışma planı nasıl yapılmaktadır? Süreçte partnerlerin görevleri nelerdir?
7. Çalıştığınız kurumda birlikte öğretim modeli uygulanan sınıflarda öğrenciye/düzey öğretmenlerine/aileye dönütlerde nelere dikkat edilmektedir? Öğrenci ve veli ile iletişimde olan öğretmen partnerlerden hangisidir?

8. Birlikte öğretimin uygulanmasının öğrenciler üzerindeki olumlu/olumsuz etkileri nelerdir? (Özellikle öğrenme güçlüğü olan ve geride kalan öğrencilerdeki etkisi, olumlu yanları, konunun kavranması, derse katılımda artış, öğrenmede artış, öğrenci başarısı vb.)
9. Birlikte öğretim partneriniz ile iş bölümüne nasıl karar verdiniz? Beklentilerinizi nasıl belirttiniz?
10. İş bölümü ile ilgili olan beklentilerinizden gerçekleşen ve gerçekleşemeyen öğeler nelerdi?
11. Birlikte öğretim deneyiminizden sonra gelecekteki partnerlerinize karşı olan beklentinizde değişiklikler oldu mu? Değiştiyse yeni beklentileriniz nelerdir? İletişiminizde ve iş bölümünüzde neleri değiştirmek isterdiniz?
12. Matematik derslerinin planlama, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde bir partnerle matematik sınıfını paylaşmanın ve karşılıklı işyeri ilişkileri kurmanın şimdiye kadar öne çıkan faydaları neler oldu? Birlikte öğretim deneyimlerinizden belirleyici örnekler vererek anlatır mısınız? (Birbirinizden öğrendiğiniz yöntemler, sosyal ve akademik yönden kendini geliştirme vb.)
13. Şimdiye kadar matematik derslerinin planlama, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde partnerinizle bir matematik sınıfını paylaşırken karşılaştığınız öne çıkan zorluklar ve partnerlerinizle yaşadığınız çatışmalar nelerdi; birlikte öğretim deneyimlerinizden belirleyici örnekler vererek anlatır mısınız?
14. Süreçte yaşanan zorlukları nasıl aştınız? Şimdiye kadar çatışmaları çözmek için kullandığınız yöntemleri açıklayabilir ve somut örnekler verebilir misiniz?
15. Birlikte öğretim modelini nasıl geliştirebilirsiniz? Sürece neler eklemek ya da süreçten neler çıkarmak istersiniz? (Partner öğretmenler arası iletişim, toplantı yapabilecek boş saatler, partner öğretmenlerin atanması, veli-öğretmen iletişimi vb.)

Ek 3. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.05.2024-E.961582

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-961582 30.05.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Didem BEKTAŞ'ın, Prof.Dr.Murat BEKAR'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin ve Ortaokul Öğrencilerinin Birlikte Öğretim Hakkındaki Görüşleri "*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **28.05.2024** tarih ve **10** 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: 2024 - 873

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Murat BEKAR

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Ek 4. Katılımcılardan Alınan Onay Formu

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi**, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'**ndan 28.05.2024 tarih / E-77082166-302.08.01-961582 sayı ile izin alınan ve Didem BEKTAŞ ve Prof. Dr. Murat BEKAR tarafından yürütülen ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİNİN BİRLİKTE ÖĞRETİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izini alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	Bu çalışmanın amacı öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte öğretim üzerine olan tecrübelerini öğrenerek birlikte öğretim sistemini geliştirmeye katkı sağlamaktır.
Araştırmanın Yöntemi	Araştırma yöntemi nitel olan bu çalışmada katılımcılar ile yapıkacak olan görüşmelerden veri toplanacaktır ve bu veriler sınıflandırılarak rapor edilecek ve çıkarımlar yapılacaktır.
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi Başvurudaki Başlangıç ve Bitiş Tarihi ile Uyumlu Olmalıdır.)	15 Mayıs 2024 – 14 Haziran 2024
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	16 kişi
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Ankara ilinin Çankaya ilçesine bağlı özel okul / okullar

Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☒	Hayır ☐

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Ek 5. Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	BEKTAŞ, Didem
Uyruğu	T.C.

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	TED Kdz. Ereğli Koleji Vakfı Özel Lisesi	2017
Üniversite	TED Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	2021
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi/ İlköğretim Matematik Eğitimi	Devam Ediyor

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2021	Bilkent Laboratuvar ve Uluslararası Okulu	Matematik Öğretmenliği
2024	Büyük Kolej	Matematik Öğretmenliği

Yabancı Dil	İıgilizce

Yayınlar

Toker, Z., & Bektaş, D.(2021). Reflections on online matlıematics teaclıing. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitiıni Dergisi, 15(2), 233-253.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...