

PAPER DETAILS

TITLE: Özel Eğitimde Alternatif Yönelimler: Birlikte Öğretme (Co-Teaching) Genel Bakis

AUTHORS: Sertan TALAS,Emine SEÇİL KARAMUKLU,Gizem TÜRKOĞLU

PAGES: 2441-2470

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2439247>


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Alternative Directions in Special Education: Co-Teaching Overview

Sertan Talas
Emine Seçil Karamuklu
Gizem Türkoğlu

Article Information



DOI: 10.29299/ kefad.1119342

Received: 20.05.2022

Revised: 07.11.2022

Accepted: 21.12.2022

Keywords:

Co-teaching,
Team-teaching,
Inclusive,
Special Education,
Inclusive Education

Abstract

The use of current approaches to benefit from education at the highest level has a very important place today. It is known that inclusion practices have an important place in the field of education. In this context, it is considered important for class/branch teachers to benefit from current approaches in education in order for inclusion practices to be successful. Co-teaching; It is an instructional method that aims to ensure that all students benefit at the highest level and is based on the principle of continuing the lessons with more than one teacher. In this sense, we can talk about co-teaching as a new orientation that can be put into practice in the creation of inclusive education environments in our country. Co-teaching is a method applied to students with special needs and normal development. The aim of this study; To introduce the co-teaching approach used in the education of students with special needs and normal development, to make explanations about application preparations, application sub-models, benefits and limitations. It is also to offer suggestions to practitioners and researchers based on these explanations.

Özel Eğitimde Alternatif Yönelimler: Birlikte Öğretme (Co-Teaching) Genel Bakış

Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/ kefad.1119342

Yükleme: 20.05.2022

Düzelme: 07.11.2022

Kabul: 21.12.2022

Anahtar Kelimeler:

Ekiple Öğretim,
Birlikte Öğretim,
Kaynaştırma,
Özel Eğitim,
Kapsayıcı Eğitim

Öz

Eğitimden üst düzeyde fayda sağlayabilmek için güncel yaklaşımların kullanımı günümüzde oldukça önemli görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının ise eğitim alanında önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için sınıf-branş öğretmenlerinin eğitimde güncel yaklaşımlardan yararlanması önemli görülmektedir. Birlikte öğretim; tüm öğrencilerin üst düzeyde fayda görmesini amaçlayan ve derslerin birden fazla öğretmen ile sürdürülmesi ilkesine dayanan öğretimsel bir yöntemdir. Bu anlamda ülkemizde birlikte öğretimin, kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşmasında uygulamaya koyulabilecek yeni bir yönelim olarak bahsedebiliriz. Birlikte öğretim, özel gereksinimli olan ve normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik olarak uygulanan bir yöntemdir. Bu çalışmanın amacı; özel gereksinimli olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitiminde kullanılan birlikte öğretim yaklaşımını tanıtmak, uygulama hazırlıkları, uygulama alt modelleri, yarar ve sınırlılıkları hakkında açıklamalarda bulunmaktır. Ayrıca bu açıklamalara dayanarak uygulamacı ve araştırmacılara öneriler sunulmaktadır.

Yazar 1: Sertan Talas, Dr.Öğr.Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, sertan_talas@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1635-9707.

Sorumlu Yazar: Emine Seçil Karamuklu, Arş. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, emine.secil58@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6010-8406.

Yazar 3: Gizem Türkoğlu, Arş. Gör., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, gizem.turkoglu@gop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8614-1714.

Atıf için: Talas, S., Karamuklu, E. S. & Türkoğlu, G. (2022). Özel eğitimde alternatif yönelimler: birlikte öğretme (co-teaching) genel bakış. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2441-2470.

Giriş

Eğitimden, insanoğlunun var oluşundan itibaren hayatta kalma sürecinde gereksinim duyduğu bir olgu olarak bahsedebiliriz. Günümüz eğitim sürecinin önemli bir payını da özel eğitim oluşturmaktadır. Özel eğitimin genel amacı, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile eşit düzeyde eğitimden yararlanmalarını sağlamak ve onları hayata hazırlamaktır. Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası'nda [The Individuals with Disabilities Education Act-IDEA] özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte aynı ortamda eğitim almaları olarak tanımlanmaktadır (Vaughn ve Linan-Thompson, 2003). IDEA'nın 2004 tarihli güncellemesinde ise özel eğitim ile ilgili öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almaları gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamber, 2010). Bu anlamda IDEA yasası ile birlikte genel eğitim sistemi içinde eğitim verilen özel gereksinimli öğrenciler için özel ihtiyaçların belirlenmesi ve buna yönelik müdahale programları oluşturulması hedeflenmiştir (Vaughn ve Linan-Thompson, 2003; Zigmond, 2003).

Ülkemizde, özel eğitim gerektiren öğrenciler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı; yetersizliği olmayan akranları ile bir arada eğitim gördükleri normal sınıf, yani kaynaştırma sınıfı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2010). Ülkemizde 2006 yılındaki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)'nde "en az sınırlandırılmış eğitim ortamı" olarak ifade edilmiş olup "özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı" şeklinde tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2006). 19 Eylül 2017 tarihinde yayımlanan 2017/28 sayılı "Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları" konulu genelgede, kaynaştırma kavramı ile birlikte "bütünleştirme" kavramı dikkat çekmektedir (MEB, 2017). İlgili genelgede kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amacı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır (MEB, 2017). Önceki yıllarda bütünleştirmenin özel gereksinimli bireyleri normal akranlarının olduğu sınıflara yerleştirmekten ibaret olduğunun düşünülmesi, bu öğrencilerin derslere aktif olarak katılamamalarına neden olabileceğinden bahsedilmektedir (Battaglia ve Brooks, 2019). Özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim sınıflarına yerleştirildiklerinde çoğunlukla akademik başarılarında akranlarının gerisinden seyrettikleri, destek almadıkları ya da çok az destek alarak eğitim hayatlarını sürdürdükleri belirtilmektedir (Battaglia ve Brooks, 2019; Murawski ve Dieker, 2004). Bu öğrencilerin genel müfredata erişim sağlayabilmeleri için kendilerine sunulan özgün fırsatlara ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Bu amaca ulaşmak adına, son yıllarda uluslararası literatürde alternatif ve güncel bir yaklaşım olan birlikte öğretim bir yöntem olarak benimsenmeye başlanmıştır (Murawski ve Dieker, 2004). Bu çalışmada, uluslararası literatürde kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde

kullanılmakta olan birlikte öğretim yönteminin tanımı, önemi, yarar ve sınırlılıkları, alt model stratejileri ile sınıf ortamında kullanımına ilişkin bilgilere yer verilecektir. Son olarak ise bu bağlamda, birlikte öğretim yönteminin kullanılması ve yaygınlaştırılması amacıyla önerilerde bulunulacaktır.

Birlikte Öğretim

Birlikte öğretim; genel ve özel eğitim öğretmenlerinin, öğretimsel faaliyetleri yürütürken aynı ortamda akademik ve davranışsal olarak heterojen öğrenci gruplarına koordineli olarak eğitim faaliyetlerini yürüttüğü bir eğitim yaklaşımıdır (Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989; Cook ve Friend, 1995; McCaw, 2020). Bu yöntem “dışlamaya” değil, “dahil etmeye” odaklanmaktadır (Bauwens, ve diğerleri., 1989). Bir diğer tanıma göre ise birlikte öğretim; bir genel eğitim öğretmeni ile bir özel eğitim öğretmeni ya da başka bir uzmanın özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerini gidermek adına birlikte çalışmasıdır (Friend, 2014; Murawski ve Dieker, 2004). Birlikte öğretim; özel gereksinimli öğrenciler ve ikincil dil olarak İngilizce öğrenenler için yaygın olarak uygulanan öğretimsel bir yöntemdir (Bauwens ve diğerleri., 1989). 1950’lerde Amerika Birleşik Devletleri ve diğer gelişmiş ülkelerdeki eğitimcilerin geleneksel okul yapılarını sorgulamaya başlamalarının sonucunda, alternatif modellerin geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Hanslovsky, Moyer ve Wagner, 1969). Dünya literatüründe 1980’lerin ortalarında, genel eğitim ortamlarında yeni bir hedef olan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi gerçekleştirmenin bir aracı olarak birlikte öğretim gündeme gelmiştir (Bauwens ve diğerleri., 1989). İlk olarak, 1980-1990’lı yıllarda birlikte öğretim, kapsayıcı öğretim uygulamalarına bağlı okul bölgelerinde zaman zaman uygulanmış ve bu uygulamalarda esas amaç özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri adına normal gelişim gösteren akranları ile aynı eğitimi alarak ilerleme kaydetmesi olarak düşünülmüştür (Bauwens ve diğerleri., 1989).

21. yüzyılda eğitimde modernlik ve alternatif uygulamaların benimsenmesi anlayışı ile birlikte öğretim çalışmaları hız kazanmış; 1990, 1997 ve 2004’te IDEA’nın yeniden yetkilendirmesi, genel eğitim sınıflarında birlikte öğretime duyulan gereksinim ve 2001 tarihli Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası [The No Child Left Behind Act-NCLB] ile birlikte öğretime gösterilen değerin gün geçtikçe artış gösterdiği ifade edilmiştir (Brinkmann ve Twiford, 2012; Polloway, Patton ve Serna, 2008; Shields, Rieg ve Rutledge, 2021).

Birlikte Öğretim Uygulamalarının Yapıldığı Sınıf Ortamları

Birlikte öğretim, kapsayıcı bir okulda öğrencilere hizmet sağlamanın etkili yollarından bir tanesidir (Friend, 2007). Bu yöntem, ortaokul ve lise kademelerinde yalnızca tek bir ders dönemi için ya da birleştirilmiş bir dersin yarısı için gerçekleştirilebilirken, ilkokullarda ise nispeten kısa bir süre boyunca (örneğin, tek bir ders alanında 30 veya 40 dakika) tüm güne yayılarak gerçekleştirilmektedir (Friend ve diğerleri., 2010). Bu yöntemin uygulanmasını destekleyen bir okulun, tüm öğrencileri koşulsuz bir şekilde kabul ettiği ve çok yönlü öğrenmelerine katkıda

bulunmayı amaç edindiği söylenebilir. Birlikte öğretimin uygulandığı okullarda sadece birkaç öğretmen değil tüm öğretmenler kapsayıcı bir okul kültürüne katkıda bulunması gerekirken, öğrenci öğrenimine olan bu bağlılık, gerekli eylemlere dönüşerek uygulamada kendini gösterebilmektedir (Friend, 2007; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010). Birlikte öğretim, “eğlenceli vakit geçirerek” öğrenmenin ötesinde farklı öğrenenler için farklılaştırılmış uygulamaları tasarlamayı ve uygulamayı gerektirmektedir (Murawski ve Bernhardt, 2016). Sınıf ortamındaki başarıyı artırmak için özel gereksinimli öğrenciler küçük grup ortamlarının yapısına ve yoğunlaştırılmış bir eğitime gereksinim duymaktadır (Friend, 2007). Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte çalıştığı bir öğrenme ortamı oluşturmak için, öğretme şeklinin değiştirilmesi ve Bireysel Eğitim Planı (BEP) bulunan öğrencilere yönelik dersin şekillendirilmesi gerekmektedir (Battaglia ve Brooks, 2019; Friend, 2014). Ayrıca bu öğrencilerin öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olmalarına izin verileceği ders kazanımlarının oluşturulması gerekmektedir (Battaglia ve Brooks, 2019). Bu yöntemin uygulandığı sınıf ortamında, birlikte çalışan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin kendi alanlarındaki uzmanlıklarını öğrencilere gösterme fırsatı yakalamaları açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir (Battaglia ve Brooks, 2019; Dieker ve Little, 2005; Fulton ve Britton, 2011; Thomas ve Diana, 2014). Birlikte öğretim uygulamalarının yapıldığı sınıf ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin genel müfredata ulaşımı ve başarılı olmak için ihtiyaç duydukları özel eğitim faaliyetleri sağlanmaya çalışılmaktadır (Battaglia ve Brooks, 2019; Duran, Flores, Ribas ve Ribosa, 2021; Friend, 2014). Öğretim paydaşıyla birlikte bulunan sınıflarda öğrenciler, öğretmenle daha fazla iletişim kurma şansı yakalamakta ve geribildirim daha yoğun uygulanmasıyla öğretimin kalıcılıştırılmasına daha fazla fırsat tanınmaktadır (Thomas ve Diana, 2014).

Birlikte Öğretim Yaklaşımında Öğretmenlerin Rolü

Birlikte öğretim, özel eğitim öğretmenin öneriler sunduğu veya ihtiyaç duyulduğu anlarda yardımda bulunduğu bir danışma modelinden çok, genel eğitim öğretmenin öğretme sürecine özel eğitim öğretmenin doğrudan dâhil olduğu, dersleri birlikte planladıkları bir öğretimsel süreçtir (Cook ve Friend, 1995). Özel eğitim öğretmeni, öğrencilerin anahtar kavramları öğrenmelerine yardımcı olacak öğretim araçlarını belirleyebilen, güçlüğüne sahip ya da üstün yetenekli öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğretimi özelleştirebilen bir uzman olması; düşük performans gösteren öğrenciler için iyileştirme ve yüksek performans gösteren öğrenciler için ise zenginleştirme uygulamaları ile sınıf/branş öğretmenine yardımcı olabilmektedir (Battaglia ve Brooks, 2019). Öğretmenlerin birlikte öğretime göre ilgili ders için uzun vadeli hedefleri planlarken, öğretim sürecini de seçtikleri birlikte öğretim modeline göre günlük olarak planlayabilmeleri gerekmektedir (Pratt, Imbody, Wolf ve Patterson, 2017).

Bu uygulamada öğretmenler, öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yer alan kazanımları amaçlayacak şekilde özel eğitim yöntem ve stratejileri günlük derslerine adapte ederek

uygulamaktadır (Friend, 2014). Yaratıcı düşünme becerilerinin kullanıldığı sorularla, birlikte öğretime dair kazanımların belirlenmesi, zamanı verimli kullanma anlamında ve hedefe odaklanmada sağladığı katkı sebebiyle oldukça kullanışlı bir yöntem olduğu düşünülmektedir (Pratt, Imbody, Wolf, ve Patterson, 2017). Başka bir ifade ile öğretim zamanının önceden planlanmasını gerektirdiği gibi anlık düzenlemeler de yapılabilmesine olanak tanıdığı söylenebilir.

Birlikte öğretim uygulamalarında gönüllü olarak sürece katılan öğretmenler, öğretmen görevlendirmesi yapılırken uygulamaya istekli öğretmenler yerine okul idarecileri tarafından atanan öğretmenler ile ilgili sürdürülecek olan meslektaş ilişkisi konusunda endişelendiklerini ve bu ilişkinin adeta “zorunlu evlilik” gibi olduğunu dile getirdikleri görülmektedir (Friend, 2008). Birlikte öğretim uygulamaları gönüllü olarak bir araya gelen öğretmenlerin uyumunu eşsiz kılmakla birlikte, gönüllülük esasına dayanmadan yürütülen öğretimin ise verim sağlayamayacağı ve öğretimde tekdüzelik engeline takılacağı düşünülmektedir (Friend, 2008; Murawski ve Bernhardt, 2016; Thomas ve Diana, 2014). Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının eşleştirme yöntemiyle iki veya daha fazla yetişkinin bir sınıfa yerleştirilerek uygulandığı diğer öğretim modellerinin genellikle birlikte öğretim olarak adlandırılmaya uygun olmadığı düşünülmektedir (Friend ve diğerleri., 2010). Birlikte öğretim uygulamalarında profesyonel olarak görev almakta olan öğretmenler birlikte çalışacakları ekip arkadaşlarını kendilerinin seçme hakkının olması gerektiğini bu şekilde öğretim ortağı ile uygulamadan tam verim alınabileceğini dile getirmektedir (Friend, 2007). Ancak birlikte çalışacağı ekip arkadaşının seçilemediği durumlarda, okul idarecileri rastgele atama yoluyla diğer öğretmeni belirleyebilmekte ya da okul idarecileri okuldaki tüm öğretmenlerin farklı öğrenci gruplarını görmesini isteyebilmektedir (Friend, 2008; Thomas ve Diana, 2014).

Birlikte Öğretime Yönelik Uygulama Modelleri

Cook ve Friend (1995), birlikte öğretime yönelik altı uygulama modeli tanımlamış ve her bir modelin öğretmenler tarafından uygun olan öğretim planında kullanımını önermiştir. Uygulama modelleri; bir öğretmen bir gözlemci modeli, bir öğretmen bir yardımcı modeli, istasyon öğretimi modeli, paralel öğretim modeli, alternatif öğretim modeli ve takım öğretimi modeli olmak üzere toplam altı modelden oluşmaktadır (Cook ve Friend, 1995). Birlikte öğretim modellerinin her birinin güçlü ve zayıf özellikleri bulunmakla birlikte her bir model belirli bir ders ve öğrenci için bir diğerinden daha işlevsel olabilmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına tüm modellere dair fikir sahibi olması, uygulama sürecinde daha rahat ve emin adımlarla ilerlemeyi sağlayacak unsurlar arasında yer almaktadır (Dieker ve Little, 2005). Modeller, Tablo 1’de detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 1. Birlikte öğretim modelleri

Birlikte Öğretim Modelleri	Özellikleri
Bir Öğretmen Bir Yardımcı Modeli	Birinci öğretmen öğretim faaliyetleri için esas sorumluluğa sahipken, diğer öğretmen ise sınıfta dolaşp gerekli görülen durumlarda öğrencilere yoğun olmayan müdahalelerde bulunmaktadır.
Bir Öğretmen Bir Gözlemci Modeli	Bir öğretmen öğretimsel faaliyetleri sürdürürken, diğer öğretmen ise sınıfı gözlemler ve veri toplar. Ders öncesinde hangi verilerin toplanacağına dair bilgileri öğretmenler ders öncesinde karar vermektedir. Bu yöntemde her iki öğretmen de bilgileri birlikte analiz etmektedirler.
İstasyon Öğretimi Modeli	Ekiple öğretim paydaşları, öğrencilerin bir öğretmenden diğerine istasyonlar arası geçişlerinin yapıldığı uygulamayı yürütürler. Her öğretmen yönergeleri üç kez yineler ve öğrencilerin hem öğretmenlere hem de birbirinden bağımsız olarak tasarlanmış istasyonlara erişimi sağlar.
Alternatif Öğretim Modeli	Sınıf içerisinde iki grup oluşturulur ve oluşturulan büyük grup planlanan dersi, küçük grup ise ihtiyaç duyulan alanlarda oluşturulan alternatif dersi tamamlamaktadır.
Paralel Öğretim Modeli	Her iki öğretmen de aynı dersi farklı iki grupta eşit konu dağılımı ve içeriği ile yürütmektedir.
Takım Öğretimi Modeli	Öğretim sırasında öğretmenler eşgüdümlü olarak dersi yürütmekte ve öğrenciler arasında serbestçe dolaşp, soru cevaplar ve geri dönütler ile dersi yürütmektedir.

Cook, L., ve Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus On Exceptional Children*, 28(2), November 1995' den uyarlanmıştır.

Bir öğretmen ve bir yardımcı modeli (one support/assist): Birlikte öğretimin bu modelinde, öğretmenlerden biri öğretim faaliyeti rolünü üstlenirken diğer öğretmen ise öğrencilere gerekli görülen durumlarda yardımcı olmak ve eğitimsel faaliyet devam ederken gerekli durumlarda sürece katkıda bulunmak adına destekte bulunmaktadır (Cook ve Friend, 1995). Birlikte öğretim modelinin ilk kez uygulandığı genel eğitim sınıflarında oldukça etkili kullanılabilecek olan bu model, özel eğitim öğretmeninin genel eğitim programlarında tecrübe edindiği ve sınıf öğretmenin ise özel eğitim uygulamaları konusunda desteğe gereksinim duyduğu zamanlarda her iki öğretmene oldukça katkı sağlamaktadır (Cook ve Friend, 1995; Volonino ve Zigmond, 2007; Zigmond ve Magiera, 2001).

Bir öğretmen ve bir gözlemci modeli (one teach, one observe): Bu modelin, bir öğretmenin eğitim sorumluluğunu aldığı diğer öğretmenin ise yardımcı olduğu modele benzer yanları bulunmakta ancak ilgili modelde farklı olarak ikinci öğretmen ders süreci esnasında öğretmen ve öğrencileri ayrıntılı olarak gözlemlemekte, ders sürecine ilişkin veri toplamaktadır. Bu yöntemde toplanan verilere ilişkin her iki öğretmenin de ders öncesi süreçte verilerin nasıl toplanacağına ve analiz edileceğine dair önceden planlama yapması gerekmektedir (Cook ve Friend, 1995). Bir öğretmen ve bir yardımcı modelinde olduğu gibi bu modelde de bir öğretmenin yardımcı rolü üstlenmesine dair yardımcı konumda bulunan öğretmenin yetersizlik hissiyatı içine girebilme ihtimali bulunabilmektedir. Bu modeli uygulayan öğretmenlerin bu tür bir bakış açısından kaçınması gerekmektedir (Embury ve Kroeger, 2012). Bu modelin, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile

birlikte genel eğitim sınıfına katıldıkları ilk günlerden itibaren sosyal kabullerinin desteklenmesine ilişkin etkili bir model olduğu düşünülmektedir (Slieo, 2011). Bir öğretmen ve bir gözlemci modelinin öğretmen ve öğrencilere birçok yararı bulunmaktadır. Bu yararlar arasında; işbirliğinin artırılması, okul personelinin süreçten olumlu yönde etkilenmesi, uygulamalara katılan öğretmenlerin kanıt temelli araştırmalar hakkında daha fazla fikir sahibi olmaları gösterilebilir (Friend ve Cook, 2004; Murawski ve Swanson, 2001).

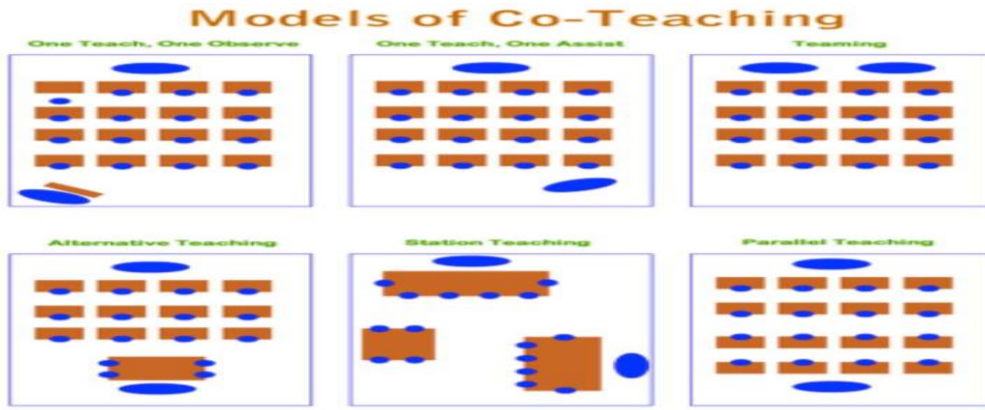
İstasyon öğretimi (station teaching) modeli: Bu model, öğretmenlerin öğretim içeriğini iki, üç veya daha fazla bölüme ayırmasına ve bu içeriği sınıf desteğinde farklı konumlarda sunmasına olanak tanımaktadır (Cook ve Friend, 1995). Öğretim paydaşı olan öğretmenler, öğretimsel içeriği iki ayrı istasyona ayırabilmekte ve öğrencilerin farklı istasyonlarda farklı öğretimsel etkinlikler içerisinde bulunmalarını sağlayabilmektedir. Bir diğer taraftan, öğretmenler, öğrencilerin çalışabilecekleri üçüncü bir bağımsız istasyon da oluşturabilmektedir. İstasyon öğretimi, öğretim paydaşlarının öğretimi planlama ve içerik sunumu adımlarında sorumluluğu paylaşmalarını ve birlikte hareket etmelerini gerektirmektedir (Cook ve Friend, 1995). Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin kendi gruplarında bulunan öğrencilerle çalıştıkları bu modelde, öğrenciler farklı öğretim istasyonlarındaki öğretmenlerin ders içeriğine sahip olmak amacıyla dönüşümlü olarak hareket etmektedirler (Cook ve Friend, 2010; Slieo, 2011). Bu öğretim modeli, birlikte öğretim çalışmalarına yeni başlayan öğretmenlerin daha rahat hissetmelerini sağlayabilir öte yandan özel gereksinimli öğrencilerin derse adaptasyon sürecini de kolaylaştırabilmektedir (Cook ve Friend, 1995). Diğer bir yandan istasyon öğretiminin özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerin derse aktif katılımını artırdığı düşünülmektedir (Friend ve Cook, 2004; Murawski ve Swanson, 2001; Welch, Brownell ve Sheridan, 1999). Öğretim yönteminin uygulanması tüm sınıf seviyeleri için uygun olmakla birlikte istasyonlar arası geçiş yapılırken ve etkinlikler esnasında oluşabilecek gürültü ortamının önüne geçilebilmesi adına her iki öğretmende sınıf atmosferinin doğasını eşgüdümlü olarak korumalıdır (Cook ve Friend, 1995). Bu öğretim modelinin, öğrencilerin öğretmenleri ile ve kendi aralarında olan etkileşim düzeylerini olumlu anlamda geliştirdiği belirtilirken (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Cook, 2004; Murawski ve Dieker, 2004); öğrencilerin gruplar arasında içeriği öğrenmek için yer değiştirmelerinin sınıf yönetimi ve zaman açısından dezavantajlı bir durum oluşturduğu belirtilmiştir (Embury, 2010; Zigmond ve Magiera, 2001; Walter-Thomas, 1997).

Paralel öğretim (parallel teaching) modeli: Bu modelde, öğretmenler heterojen bir yapıdan oluşan iki ayrı grupta dersi yürütmektedir (Cook ve Friend, 1995). Paralel öğretimin, bir öğretmenin daha az öğrenciden sorumlu olmasından kaynaklı olarak öğrencilerin uygulamalı derslerde, akran etkileşimini gerektiren konularda ve aktif olmalarını gerekli kılan kazanımlarda daha fazla zaman kazanmalarına ve daha fazla söz hakkı almalarına fırsat tanımasından dolayı öğrenciler adına avantajlı bir öğretim yöntemi olduğu düşünülmektedir (Embury ve Kroeger, 2012). Paralel öğretim modelinde, her iki öğrenci grubunun da aynı öğretimi aynı anda farklı öğretmenlerden alması bilgiye ulaşım açısından

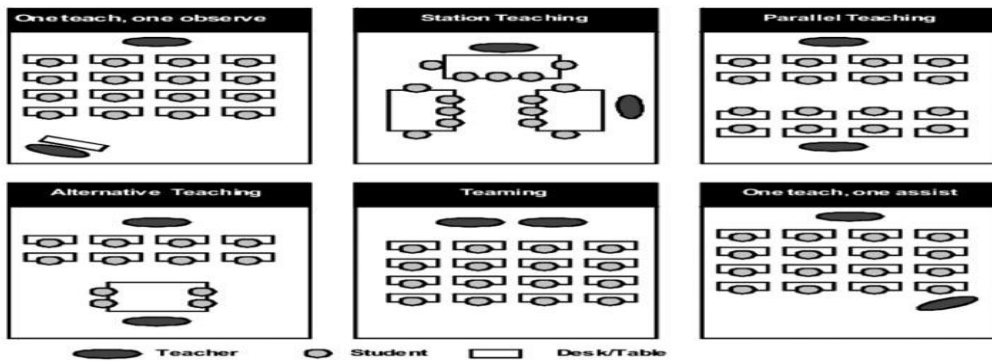
zaman kazandırırken bir diğer yandan istasyon öğretimi yöntemine benzer olarak öğretimsel etkinlikler sırasında sınıf içi gürültü ortamı oluşabilme ihtimaline karşı öğretmenlerin bu durumu kontrol altında tutmasını gerekli kılmaktadır (Embury ve Kroeger, 2012). Bu model genellikle birlikte öğretim yaklaşımının en az bir kez uygulandığı genel eğitim sınıflarında, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimine sahip olan sınıf öğretmenleri ile genel eğitim programlarının içeriğini iyi bilen özel eğitim öğretmenleri tarafından tercih edilebilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Sileo, 2011; Sileo ve Van-Garderen, 2010; Zigmond ve Magiera, 2001; Wilson ve Michaels, 2006).

Alternatif öğretim (alternative teaching) modeli: Bu öğretim modeli, bir öğretmenin büyük sınıf grubuyla öğretimsel faaliyeti sürdürürken, diğer öğretmenin küçük bir öğrenci grubuyla (örneğin, 3-8 öğrenci) öğretimsel faaliyeti sürdürmesi esasına dayanmaktadır (Cook ve Friend, 1995). Özel eğitim öğretmenin küçük gruptan oluşan özel gereksinimli çocuklarla derse ön hazırlık ve tekrar yapma gibi çalışmalara ağırlık verilmektedir (Zigmond ve Magiera, 2001). Özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitimsel faaliyetlerde başarı yakalaması bu yöntemle mümkün olabilmektedir. İlgi grupları, değerlendirmeler, ön öğretim ve yeniden öğretim çalışmaları için bu yöntem özellikle kullanılabilmektedir (Cook ve Friend, 1995). Bu modelin, öğrenme güçlüğü ve dikkat dağınıklığı olan çocukların bulunduğu sınıflarda ve kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu genel eğitim sınıflarında etkili bir şekilde uygulanabileceği dile getirilmektedir (Boudah, Schumacher ve Deshler, 1997; Cook ve Friend, 1995; Friend ve Bursuck, 2009; Murawski ve Dieker, 2008). Model, özel gereksinimli öğrencileri etiketleme hususunda sınırlı görülebilmektedir ancak değişen grup öğretimleri ile bu sınırlılığın önüne geçilebilmektedir (Cook ve Friend, 1995).

Takım öğretimi (team teaching) modeli: Model, her iki öğretmenin de öğretimi planlamasına ve paylaşmasına olanak tanımaktadır (Cook ve Friend, 1995). Bu modelde, öğretmenler sınıf ortamında hakimiyeti birlikte sürdürmektedir örneğin bir öğretmen konuşurken diğer öğretmen tahtada modelleme örneği çizebilmektedir (Cook ve Friend, 1995). Diğer bir ifade ile öğretim sürecinde öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim sorumluluğunu eşit şekilde üstlenmeleri olarak ifade edilmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2000; Villa, Thousand ve Nevin, 2008). Birlikte öğretim çalışmalarında bulunan öğretmenlerin çoğu bu modeli etkili buluyor olsa da bir diğer taraftan bazı öğretmenler modelin uygulama adımlarını eleştirebilmekte dolayısıyla burada birlikte öğretimin doğasında var olması gereken işbirlikli yaklaşım, karşılıklı güven ve iletişim unsuru ön plana çıkabilmektedir (Cook ve Friend, 1995). Şekil 1 ve Şekil 2’de birlikte öğretime dair alt strateji modelleri yer almaktadır.



Şekil 1. Birlikte öğretim alt strateji modelleri (Friend, M., ve Bmsack, W. D. (2009). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers, Boston: Allyn & Bacon.)



Şekil 2. Birlikte öğretim alt strateji modelleri (Kurtz, R. (2018). Integrated co-teaching models. 16 Ocak 2022 tarihinde

[https://ictmodels.wordpress.com/#:~:text=Integrated%20Co%2DTeaching%20\(ICT\),and%20without%20identified%20disabilities%20together](https://ictmodels.wordpress.com/#:~:text=Integrated%20Co%2DTeaching%20(ICT),and%20without%20identified%20disabilities%20together) adresinden erişilmiştir.)

Birlikte Öğretim Yönteminin Yarar ve Sınırlılıkları

Birlikte öğretim, özel gereksinimli bireylerin başarılarını geliştirmek için uygulanabilecek iyi bir yöntem olarak görülmesine karşın genel izlenim; tasarımında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde karşılaşılan zorluklarla oldukça karmaşık bir süreç olduğu yönündedir (Duran ve diğerleri., 2021). Birlikte öğretim uygulamalarının başlangıçta göz korkutucu ve karmaşık gelebileceği söylenebilir. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin yaşlıları ile birlikte aynı sınıf ortamında, aynı müfredat uygulamalarına erişebilmelerini mümkün kılması, eğitim-öğretim faaliyetlerinden eşit derecede yararlanmalarını sağlamak adına uygulamanın gösterilen çabayı oldukça hak ettiği düşünülmektedir (Bacharach, Heck ve Dahlberg, 2010; Cook ve Friend, 1995; Duran ve diğerleri., 2021; Friend, 2008). Öte yandan bir öğretim stratejisi olarak birlikte öğretimin, eğitimde yeni bir yaklaşım olmasının yanı sıra ilerleyen zamanlarda öğretmenlerin nasıl yetiştirilmesi gerektiğini belirleyen bir unsur olabileceği düşünülmektedir (Thomas ve Diana, 2014). Birlikte öğretim sürecinde önemli bir kavram olarak ifade edilen öğretmen işbirliği, sadece öğretimsel faaliyetlerde bulunmayı değil aynı zamanda öğretmenlerin yetkinliklerine yönelik çeşitli özelliklerini kapsayan (Su, 2021) ve bir araya getiren şemsiye bir kavramdır (Eriksson, Jaskari ve Kinnunen, 2020).

Duchardt, Marlow, Inman, Christensen ve Reeves (1999) birlikte öğretimi, “iki kafa, bir kafadan iyidir” atasözüne benzeterek birlikte çalışmanın olumlu etkilerine dikkat çekmektedir. Birlikte öğretimin en güçlü yanlarından biri de öğretimsel süreçle ilgili planlama yapılırken farklı düşünme biçimlerine ve inançlara sahip olabilecek iki ya da daha fazla öğretmen arasındaki işbirliği sürecinin uygulamaya sağladığı olumlu destek sürecidir (Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989; Murawski ve Bernhardt, 2016; Thomas ve Diana, 2014). Başarılı bir öğretimsel faaliyet oluşturabilmek ve sürdürülebilmek için, uzmanlığı ya da deneyimi olan bireyler tarafından yöneticilerin, akademisyenlerin, idareci, öğretmen ve velilerin birlikte öğretimin ne olduğunu, sınıf ortamında nasıl uygulanacağına dair bilgilendirilebileceği toplantılar yapılması sağlanılabilir. Birlikte öğretimin başarıya ulaşabilmesi için tüm bu hedef kitlenin sürece dahil edilmesi ve yalnızca özel gereksinimli bireylere yönelik olarak gerçekleştirilecek bir uygulama olduğu düşüncesinden ziyade daha çok “eğitimde herkes için iyi uygulamalar” olarak düşünülmesi gerekmektedir (Murawski ve Bernhardt, 2016).

Birlikte öğretim ortakları sürecin sınıfta birlikte çalışmaktan çok daha fazlasını gerektirdiğinin bilincinde olmalıdır (Bacharach ve diğerleri., 2010; Friend, 2008; Thomas ve Diana, 2014). Etkili birlikte öğretim, sınıf/branş öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin işbirliği, birlikte öğretimin farklılaştırılması konularında eğitim almalarını gerektirmektedir (Battaglia ve Brooks, 2019). Öte yandan çoğunlukla bu durum zaman ve maliyet gibi hususlardan dolayı sekteye uğrayabilmektedir (Battaglia ve Brooks, 2019). Bu anlamda öğretimsel faaliyetleri net bir şekilde belirlemeye çalışırken metodolojik sorunlar nedeniyle, öğretmenler arasındaki etkileşimde ortaya çıkan öğrenme durumlarını belirlemeye yönelik araştırma açığı ortaya çıkabilmektedir (Duran, 2021). Birlikte öğretim deneyimlerinin yapısal özelliklerine ilaveten öğretmen tutumları da öğretim ortaklığı üzerinde rol oynayan önemli unsurlar arasında yer alabilmektedir (Bauwens ve diğerleri., 1989). Sınıf/branş öğretmenleri, özel eğitim öğretmenlerinin öğretimsel faaliyetlerini yargılayabileceğinden kuşku duyabilir ya da özel eğitim öğretmenleri, çalışmalarının değerinin sorgulanabileceğinden hatta çalışmalarının gereksiz bulunabileceğinden endişe duyabilmektedir (Friend, 2007). Ulusal Öğretim ve Amerika’nın Geleceği Komisyonu [National Commission on Teaching & America's Future-NCTAF] raporunda konu ile ilgili, öğretim kalitesini artırmanın ve günümüz öğrencilerini gelecekte iyi birer kariyere ulaştırmanın en etkili yolunun; birlikte öğretim çalışmalarına gerekli finansman desteğinin sağlanması ve birçok eyalette bulunan okulların öğretmen kadrosunda gerekli güncelleme çalışmaları yapılarak uygun öğretimsel faaliyetlere zemin hazırlanmasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Fulton ve Britton, 2011).

Birlikte Öğretimin Özel Eğitime Yansımaları

Alanyazında birlikte öğretim modellerinin uygulama sürecinin incelendiği (Gökbulut, Akçamete ve Güneyli, 2020; Gürgür ve Uzuner, 2011) ya da birlikte öğretim modeli öneren (Shaffer ve

Thomas-Brown, 2015) çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. İlgili çalışmalar sonuçları bakımından incelendiğinde; bir öğretmen bir yardımcı modelinin öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunduğu, öğrencilerin uygulama esnasında mutlu hissettikleri görülmektedir (Gökbulut, Akçamete ve Güneyli, 2020). Çalışmada bu hislerin yansıması olarak düşünüldüğünde, ailelerin çocuklarının okuma-yazma konusunda daha istekli olduğunu ve çocuklarının bu becerilerinin geliştiğini belirtmeleri dikkat çekmektedir. Tremblay (2012) tarafından yürütülen başka bir çalışmada, bu bulguları destekler nitelikte, kaynaştırma ortamında sunulan birlikte öğretim uygulamasının, öğrencilerin okuma yazma becerileri ve katılım düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gürgür ve Uzuner (2011) tarafından yürütülen çalışmada ise daha çok uygulama süreci hakkında bulgulara ulaşılmaktadır. Bu bulgularda, birlikte öğretim uygulamasını gerçekleştirecek öğretmen ikilisinin ders öncesi yeterli paylaşım yapmaması, uygulama içeriğinin tüm öğrencileri kapsamaması gibi olumsuz sayılabilecek durumlar yer almaktadır. Shaffer ve Thomas-Brown (2015) ise önerdikleri birlikte öğretim modelinin kaynaştırma ortamları için kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturabileceğini belirtmektedir. Bu çalışmalarda öğrenci başarısına ilişkin bir bulgunun olmaması ise dikkat çekmektedir (Gürgür ve Uzuner, 2011; Shaffer ve Thomas-Brown, 2015).

Gürgür ve Uzuner (2010) tarafından yürütülen başka bir çalışma, birlikte öğretim uygulamasından önce, birlikte öğretime ilişkin mesleki eğitim alma gerekliliğine dikkat çekmektedir. İlgili çalışmada öğretmenlerin planlamaya ilişkin zamana ihtiyacı olduğu, uygulamaya ilişkin olumlu tutumlara sahip olabilmek için eğitim almaları, öğretime yönelik ekipman temini ve sınıf ortamının düzenlenmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Brendle, Lock ve Piazza (2017) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise öğretmenlerin birlikte öğretim stratejileri hakkında bilgi eksikliğine sahip olduğu, birlikte öğretim için idari bir destekle birlikte eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular Chitiyo (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada daha somut olarak görülmektedir. İlgili araştırmanın birlikte öğretimin kullanılmasını engelleyebilecek durumların belirlenmesi amacıyla yürütüldüğü belirtilmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin uygulamaya ilişkin yeterli beceri ve eğitime sahip olmaması, meslektaşlarının birlikte öğretimi desteklememesi, uygulamanın başarılı olabilmesi için çok fazla kaynak gerekmesi gibi durumların uygulamayı engelleyebileceği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalarda ortaya çıkan durumların desteklenmesi ve iyileştirilmesi gerektiği yorumu yapılabilir.

Alanyazında yapılan çalışmalar arasında birlikte öğretim sürdüren öğretmenlerin mesleki gelişim ve özellikleri çerçevesinde gelişen sonuçlar da bulunmaktadır (Jurkowski ve Müller, 2018; Malian ve McRae, 2010; Miller ve Oh, 2013; Pancsofar ve Petroff, 2013). Pancsofar ve Petroff (2013) çalışmalarında birlikte öğretim uygulamalarında daha çok hizmet içi eğitim fırsatına sahip olan öğretmenlerin, olmayanlara oranla birlikte öğretim uygulamalarına daha fazla güvendikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada eğitim fırsatına sahip olan öğretmenlerin birlikte öğretime ilişkin daha fazla ilgi ve olumlu tutum sergiledikleri belirtilmektedir. Bu anlamda başka bir çalışmada ortak bir iş

birliği oluşturmama durumunun öğretmenler üzerinde olumsuz bir etkisi olabileceğinden bahsedilmektedir (Jurkowski ve Müller, 2018). İlgili çalışmada ayrıca öğrencilerin öğretmen ikilisinin uyum sağlayamadığını fark ettiği görülmektedir. Öğrencilerin bu durumdan nasıl etkilendiğine ilişkin bir sonucun olmaması uygulamaya ilişkin bir sınırlılık olarak görülebilir. Başka bir açıdan Miller ve Oh (2013), mesleki gelişimin birlikte öğretim üzerindeki etkisini incelemek istedikleri araştırmalarında, birlikte öğretim üzerine mesleki gelişimin minimum bir etkisi olduğunu ileri sürmektedir. Bu anlamda mesleki gelişimin birlikte öğretim üzerinde etkisi olup olmadığına ilişkin ek araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Birlikte öğretim uygulamalarına ilişkin deneyimlere odaklanan ve kullanım sıklığına ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır (Pancsofar ve Petroff, 2016; Saloviita ve Takala, 2010). Öğretmenlerin en az iş birliğine dayalı yardımcı öğretmen modelini kullanmaları olumsuz öğretmen tutumları ile ilişkilendirilmiştir (Pancsofar ve Petroff, 2016). Bu açıdan öğretmen tutumları ve daha öncede değindiğimiz mesleki gelişim fırsatlarının kullanılan birlikte öğretim modelini etkilediği söylenebilir. Saloviita ve Takala (2010) ise birlikte öğretimin gerçek sıklığını araştırmak istediği araştırmasında, öğretmenlerin birlikte öğretim yöntemini az kullanmalarına karşın, yönetime ilişkin olumlu deneyimler bildirdikleri görülmektedir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada iletmeye çalışılan bilgiler ile birlikte öğretimin ne olduğu, uygulama hazırlıkları, uygulamaya ilişkin alt model özellikleri, yarar ve sınırlılıkları açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca alanyazında yer alan birlikte öğretime ilişkin araştırma sonuçları ile objektif bir bakış açısı sunmaya çalışılarak, birlikte öğretimin uygulanabilirliğine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bu anlamda birlikte öğretimin ülkemizde uygulamaya konulabilecek bir öğretim modeli olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

Uluslararası alanda uygulama örnekleri görülen birlikte öğretimin, öğrenci ve öğretmenler tarafından farklı deneyimleri bulunmaktadır. Genel fikir olumlu yönde olsa da benimsendiği takdirde sonuçlarının ne olacağı ancak uygulamaya konulduğunda görülebilir. Ülkemizde sürdürülmeye çalışılan kaynaştırma uygulamalarını destekler nitelikte bir yöntemin var olduğuna dair farklı bir bakış açısının faydalı olacağı umulmaktadır.

Sonuç olarak, bir birlikte öğretim modelinin diğer bir modelden daha etkili olduğu söylenememektedir (Cook ve Friend, 1995). Süreç içerisinde öğretmenlerin kendilerine, öğrencilerine ve müfredatlarına en uygun yaklaşımı seçme özgürlüğü bulunmaktadır (Muscelli, 2011). Öğretmenler bahsi geçen altı yaklaşım dahilinde özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir (Friend ve diğerleri., 2010). Öte yandan yaklaşımlar karıştırılabilir, eşleştirilebilir ve tek bir ders döneminde çeşitli modeller bir arada kullanılabilir. Değişen birlikte öğretim modellerine rağmen, tüm birlikte öğretim modelleri, tek bir fiziksel alanda çeşitli veya harmanlanmış bir öğrenci grubuna somut öğretim sunan iki veya daha fazla öğretmeni sürece dâhil eden bir yaklaşım olarak sürdürülmeye devam etmektedir (Muscelli, 2011). Bu yaklaşımı temel alan çalışmalarda öğretim modellerinin öğrencilerin yaş, yetersizlik türü, performans düzeyi, sınıf mevcudu ve öğretmenlerin mesleki becerileri gibi değişkenlere göre farklı sıra ile uygulanmasının daha etkili olabileceği ifade edilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Bursuck, 2009; Zigmond ve Magiera, 2001).

Bilinmektedir ki; birlikte öğretim, bir okulun tüm öğrencilere hak ettiği eğitimi sağladığında ve eğitimcileri bu hususta birlikte çalışmaya teşvik ettiğinde amacına ulaşabilmektedir (Barth, 2006; Friend ve diğerleri., 2010). Birlikte öğretim ile ilgili yapılan araştırmaların birçoğu, öğretmenler için alternatif uygulama seçeneklerini açıklamaya yönelik gerçekleştirilirken, çok az araştırma öğretmenlerin birlikte öğretim sürecinde farklı yaklaşımları ne sıklıkla kullandıklarına ve öğrencilere olan etkisine değinmiştir (Pancsofar ve Petroff, 2016). Bu tür araştırmalar, birlikte öğretimin uygulama adımlarının daha iyi benimsenmesini ve öğretmen işbirliğine yönelik öğretmen eğitimi ve desteğine ilişkin alternatif yolları belirlemek adına oldukça gereklidir (Friend ve diğerleri., 2010).

Birlikte öğretim yönteminin kullanılabilir oluşunun sınanması ve araştırılması üzerine aşağıda yer alan öneriler verilebilir:

1. Eğitim sistemimize entegrasyon çalışmaları sınanabilir.
2. Birlikte öğretim uygulamasının ülkemizde kullanılabilir bir uygulama olup olmadığına ilişkin deneysel araştırmalar sürdürülebilir.
3. Birlikte öğretim uygulamasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenebilir.
4. Eğitim sistemimizde, özellikle özel eğitim alanında var olan öğretmen ikililerinin durumlarını ortaya koyacak betimsel bir çalışma yapılabilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

We can talk about education as a phenomenon that human beings need in the process of survival since their existence. Special education constitutes an important part of today's education process. The general purpose of special education is to ensure that students with special needs benefit from education on an equal basis with their peers and to prepare them for life. In The Individuals with Disabilities Education Act-IDEA, special education is defined as individuals with special needs receiving education in the same environment with their peers (Vaughn and Linan-Thompson, 2003). In the 2004 update of IDEA, attention is drawn to the need for special education students to receive education in the least restrictive environment (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, and Shamber, 2010). In this sense, with the IDEA law, it is aimed to identify special needs for students with special needs who are educated in the general education system and to create intervention programs for this (Vaughn and Linan-Thompson, 2003; Zigmond, 2003).

In our country, the least restrictive educational environment for students who need special education; It is defined as the normal classroom, that is, the inclusive classroom, where they are educated together with their peers who do not have a disability (MEB, 2010). In our country, in the Special Education Services Regulation (ÖEHY) of 2006, it was stated as "the least restricted educational environment" and "the individual in need of special education; It is defined as "the most suitable educational environment where support education services are provided in order to provide students with social, self-care, language and communication behaviors and academic and professional knowledge and skills appropriate for their level to ensure their integration with the society, and which enables them to be together with their peers who do not have any disabilities as much as possible" (ÖEHY, 2006). In the circular numbered 2017/28 on "Educational Practices Through Inclusion/Integration" published on September 19, 2017, the concept of "integration" draws attention together with the concept of mainstreaming (MEB, 2017). Purpose of mainstreaming/integration education in the relevant circular; It is to ensure that individuals who need special education interact with other individuals of all types and levels and achieve their educational goals at the highest level (MEB, 2017). In previous years, it is mentioned that the thought of integrating individuals with special

needs into classes with their normal peers, may cause these students to not be able to participate actively in classes (Battaglia and Brooks, 2019). It is stated that when students with special needs are placed in general education classrooms, they often lag behind their peers in academic success, do not receive support, or continue their education life with little support (Battaglia and Brooks, 2019; Murawski and Dieker, 2004). It is thought that these students need unique opportunities offered to them in order to gain access to the general curriculum. In order to achieve this aim, co-teaching, which is an alternative and current approach, has been adopted as a method in the international literature in recent years (Murawski and Dieker, 2004). In this study, information about the definition, importance, benefits and limitations of the co-teaching method used in the education of inclusive students in the international literature, sub-model strategies and its use in the classroom will be given. Finally, in this context, suggestions will be made for the use and dissemination of co-teaching method.

Co-teaching

Co-teaching; It is an educational approach in which general and special education teachers carry out educational activities in coordination with academically and behaviorally heterogeneous student groups in the same environment while carrying out instructional activities (Bauwens, Hourcade, and Friend, 1989; Cook and Friend, 1995; McCaw, 2020). This method focuses on “inclusion” rather than “exclusion” (Bauwens, et al., 1989). According to another definition, co-teaching; It is a general education teacher and a special education teacher or another expert working together to meet the needs of students with special needs (Friend, 2014; Murawski and Dieker, 2004). Co-teaching; It is a widely used instructional method for students with special needs and learners of English as a secondary language (Bauwens et al., 1989). As a result of the fact that educators in the United States and other developed countries began to question traditional school structures in the 1950s, it was emphasized that alternative models should be developed (Hanslovsky, Moyer, and Wagner, 1969). In the mid-1980s in the world literature, co-teaching came to the fore as a means of realizing the education of students with special needs, which is a new goal in general education environments (Bauwens et al., 1989). Firstly, co-teaching was applied from time to time in school districts connected to inclusive education practices in the 1980s-1990s, and the main purpose in these practices was thought to be the academic and social development of students with special needs to progress by getting the same education as their normally developing peers (Bauwens et al., 1989).

With the understanding of modernity and the adoption of alternative practices in education in the 21st century, teaching activities have gained momentum; With the reauthorization of IDEA in 1990, 1997, and 2004, the need for co-teaching in general education classrooms, and the No Child Left Behind Act (NCLB) of 2001, the value placed on education has been increasing day by day (Brinkmann and Twiford, 2012; Polloway, Patton and Serna, 2008; Shields, Rieg and Rutledge, 2021).

Classroom Environments Where Co-teaching Practices Are Made

Co-teaching is one of the effective ways to serve students in an inclusive school (Friend, 2007). While this method can be carried out for only a single lesson period or half of a combined lesson in secondary and high school levels, it can be carried out for a relatively short period of time (for example, 30 or 40 minutes in a single subject area) throughout the day in primary schools (Friend et al., 2010). It can be said that a school that supports the application of this method accepts all students unconditionally and aims to contribute to their versatile learning. While all teachers, not just a few teachers, should contribute to an inclusive school culture in schools where co-teaching is practiced, this commitment to student learning can turn into necessary actions and manifest itself in practice (Friend, 2007; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, and Shamberger, 2010). Co-teaching requires designing and implementing differentiated practices for different learners beyond learning by "having fun" (Murawski and Bernhardt, 2016). In order to increase success in the classroom environment, students with special needs need the structure of small group environments and intensive education (Friend, 2007). In order to create a learning environment where students with special needs work together with their normally developing peers, it is necessary to change the way of teaching and shape the course for students with an Individual Education Plan (IEP) (Battaglia and Brooks, 2019; Friend, 2014). In addition, it is necessary to create course outcomes that will allow these students to be active participants in the learning process (Battaglia and Brooks, 2019). It is thought that in the classroom environment where this method is applied, it may be beneficial for the classroom teacher and special education teacher working together to have the opportunity to demonstrate their expertise in their own fields to students (Battaglia and Brooks, 2019; Dieker and Little, 2005; Fulton and Britton, 2011; Thomas and Diana, 2014). In classroom environments where co-teaching practices are carried out, it is tried to provide students with special needs access to the general curriculum and the special education activities they need to be successful (Battaglia and Brooks, 2019; Duran, Flores, Ribas and Ribosa, 2021; Friend, 2014). In classrooms with the teaching partner, students have the chance to communicate more with the teacher, and more opportunities are provided to perpetuate teaching with more intensive application of feedback (Thomas and Diana, 2014).

The Role of Teachers in Co-teaching Approach

Co-teaching is an instructional process in which the special education teacher is directly involved in the teaching process and plans the lessons together, rather than a counseling model in which the special education teacher offers suggestions or helps when needed (Cook and Friend, 1995). A special education teacher is an expert who can identify instructional tools to help students learn key concepts and customize instruction to meet the instructional needs of students with disabilities or giftedness; It can help the classroom/branch teacher with improvement practices for low-performing students and enrichment for high-performing students (Battaglia and Brooks, 2019). While teachers

plan long-term goals for the relevant course according to co-teaching, they should also be able to plan the teaching process daily according to the co-teaching model they choose (Pratt, Imbody, Wolf, and Patterson, 2017).

In this practice, teachers apply special education methods and strategies to their daily lessons in a way that aims at the achievements of students in individualized education programs (Friend, 2014). It is considered to be a very useful method because of its contribution to the questions in which creative thinking skills are used, to determine the learning outcomes related to co-teaching, to use time efficiently and to focus on the target (Pratt, Imbody, Wolf, and Patterson, 2017). In other words, it can be said that teaching time requires pre-planning and allows instant arrangements to be made.

It is observed that teachers who voluntarily participate in the process of co-teaching practices are concerned about the colleague relationship that will be maintained with the teachers appointed by the school administrators instead of the teachers willing to practice, and that this relationship is almost like a "forced marriage" (Friend, 2008). Co-teaching practices make the harmony of teachers who come together voluntarily unique, but teaching carried out on a voluntary basis cannot provide efficiency and there is a uniformity in teaching.

Implementation Models for Co-teaching

Cook and Friend (1995) defined six practice models for co-teaching and suggested that each model be used by teachers in an appropriate teaching plan. Application models; It consists of a total of six models: a teacher an observer model, a teacher an assistant model, station teaching model, parallel teaching model, alternative teaching model and team teaching model (Cook and Friend, 1995). Although each of the co-teaching models has strengths and weaknesses, each model can be more functional than the other for a particular course and student. The fact that teachers have an idea about all models in order to meet the individual needs of students is among the elements that will enable them to progress more comfortably and confidently in the implementation process (Dieker and Little, 2005). The models are detailed in Table 1.

Table 1. *Co-teaching models*

Co-teaching models	Features
One support/assist	While the first teacher has the main responsibility for the teaching activities, the other teacher wanders around the classroom and intervenes in the students when deemed necessary.
One teach, one observe	While one teacher carries out the instructional activities, the other teacher observes the class and collects data. The teachers decide on the information about which data will be collected before the lesson. In this method, both teachers analyze the information together.
Station teaching	Team-teaching stakeholders run the practice, where students transition from one teacher to another between stations. Each teacher repeats the instructions three times and students are given access to both teachers and independently designed stations.
Alternative teaching	Two groups are formed in the classroom, and the large group completes the planned lesson, and the small group completes the alternative lesson created in the areas needed.
Parallel teaching	Both teachers conduct the same course with two different groups with equal subject distribution and content.
Team teaching	During the teaching, the teachers conduct the lesson in coordination and move freely among the students, conducting the lesson with questions and answers.

Cook, L., and Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus On Exceptional Children*, 28(2), November 1995.

One teacher and one assistant model (one support/assist): In this model of co-teaching, one of the teachers assumes the role of teaching activity, while the other teacher supports the students when necessary and contributes to the process when necessary while the educational activity continues (Cook and Friend, 1995). This model, which can be used very effectively in the general education classrooms where the co-teaching model is applied for the first time, makes a great contribution to both teachers when the special education teacher has experience in general education programs and the classroom teacher needs support in special education practices (Cook and Friend, 1995; Volonino and Zigmond, 2007; Zigmond and Magiera, 2001).

One teacher and one observer model (one teach, one observe): This model has similar aspects to the model in which one teacher takes the responsibility of education and the other teacher helps, but unlike this model, the second teacher observes the teacher and students in detail during the lesson and continues to the lesson. Collects data on regarding the data collected in this method, both teachers need to plan in advance about how the data will be collected and analyzed in the pre-lesson process (Cook and Friend, 1995). As in the model of a teacher and an assistant, in this model, there may be a possibility that the teacher, who is in the position of helping a teacher to take on the role of an assistant, may enter into a feeling of inadequacy. Teachers who apply this model should avoid such a point of view (Embury and Kroeger, 2012). This model is thought to be an effective model for supporting the social acceptance of students with special needs from the first days they join the general education class together with their peers (Slieo, 2011). The one teacher and one observer model has many benefits for teachers and students. Among these benefits; It can be shown that

increasing cooperation, positively affecting school personnel from the process, and teachers participating in the practices have more ideas about evidence-based research (Friend and Cook, 2004; Murawski and Swanson, 2001).

Station teaching model: This model allows teachers to divide the teaching content into two, three or more parts and present this content in different positions in classroom support (Cook and Friend, 1995). Teachers, who are teaching with together, can divide the instructional content into two separate stations and enable students to engage in different instructional activities at different stations. On the other hand, teachers can also create a third independent station where students can work. Station teaching requires teaching stakeholders to share responsibility, act together in the steps of planning the teaching and presenting the content (Cook and Friend, 1995). In this model, in which the classroom teacher and the special education teacher work with the students in their own groups, the students act alternately in order to have the course content of the teachers at different teaching stations (Cook and Friend, 2010; Slieo, 2011). This teaching model can make teachers who have just started co-teaching work feel more comfortable and it can also facilitate the adaptation process of students with special needs to the lesson (Cook and Friend, 1995). On the other hand, station teaching is thought to increase the active participation of all students with and without special needs (Friend and Cook, 2004; Murawski and Swanson, 2001; Welch, Brownell and Sheridan, 1999). Although the implementation of the teaching method is suitable for all grade levels, both teachers should protect the nature of the classroom atmosphere in coordination in order to prevent the noise environment that may occur during the transition between stations and during activities (Cook and Friend, 1995). While it is stated that this teaching model improves the interaction levels of the students with their teachers and among themselves, it is stated that on the other hand, it is stated that the changing of the students between the groups in order to learn the content creates a disadvantageous situation in terms of classroom management and time. While stated that this teaching model improves the interaction levels of the students with their teachers and among themselves (Cook and Friend, 1995; Friend and Cook, 2004; Murawski and Dieker, 2004), on the other hand, the changing of the students between the groups in order to learn the content creates a disadvantageous situation in terms of classroom management and time (Embury, 2010; Zigmond and Magiera, 2001; Walter-Thomas, 1997).

Parallel teaching model: In this model, teachers conduct the course with two separate groups consisting of a heterogeneous structure (Cook and Friend, 1995). Parallel teaching is thought to be an advantageous teaching method for students, since a teacher is responsible for fewer students, and it allows students to gain more time and have a say in practical lessons, in subjects that require peer interaction, and in acquisitions that require them to be active (Embury and Kroger, 2012). In the parallel teaching model, both student groups receiving the same instruction from a different teacher at the same time saves time in terms of accessing information, while on the other hand, it requires teachers to keep this situation under control, in case of the possibility of occurrence of a noise

environment in the classroom during instructional activities, similar to the station teaching method (Embury and Kroger, 2012). This model can generally be preferred by classroom teachers who have experience working with students with special needs and special education teachers who know the content of general education programs well in general education classrooms where co-teaching approach is applied at least once (Cook and Friend, 1995; Sileo, 2011; Slieo and Van Garderen, 2010; Wilson and Michaels, 2006; Zigmond and Magiera, 2001).

Alternative teaching model: This teaching model is based on the principle that one teacher continues the instructional activity with a large class group, while the other teacher continues the instructional activity with a small group of students (for example, 3-8 students) (Cook and Friend, 1995). Special education teachers focus on activities such as pre-preparation and repetition with small groups of children with special needs (Zigmond and Magiera, 2001). In particular, it is possible for individuals with special needs to achieve success in educational activities with this method. This method can especially be used for interest groups, assessments, pre-education and re-education studies (Cook and Friend, 1995). It is stated that this model can be applied effectively in classrooms with children with learning disabilities and distractibility, and in general education classrooms with inclusive students (Boudah, Schumacher and Deshler, 1997; Cook and Friend, 1995; Friend and Bursuck, 2009; Murawski and Dieker, 2008). This model can be seen as limited in labeling students with special needs, but this limitation can be avoided with changing group teachings (Cook and Friend, 1995).

Team teaching model: This model allows both teachers to plan and share teaching (Cook and Friend, 1995). In this model, teachers maintain dominance together in the classroom environment, for example, while one teacher is talking, the other teacher can draw a modeling example on the board (Cook and Friend, 1995). In other words, it is expressed as teachers' equal responsibility for teaching in the classroom during the teaching process (Mastropieri and Scruggs, 2000; Villa, Thousand and Nevin, 2008). Although most of the teachers involved in co-teaching studies find this model effective, on the other hand, some teachers may criticize the application steps of the model, so the collaborative approach, mutual trust and communication element that should exist in the nature of co-teaching can come to the fore (Cook and Friend, 1995).

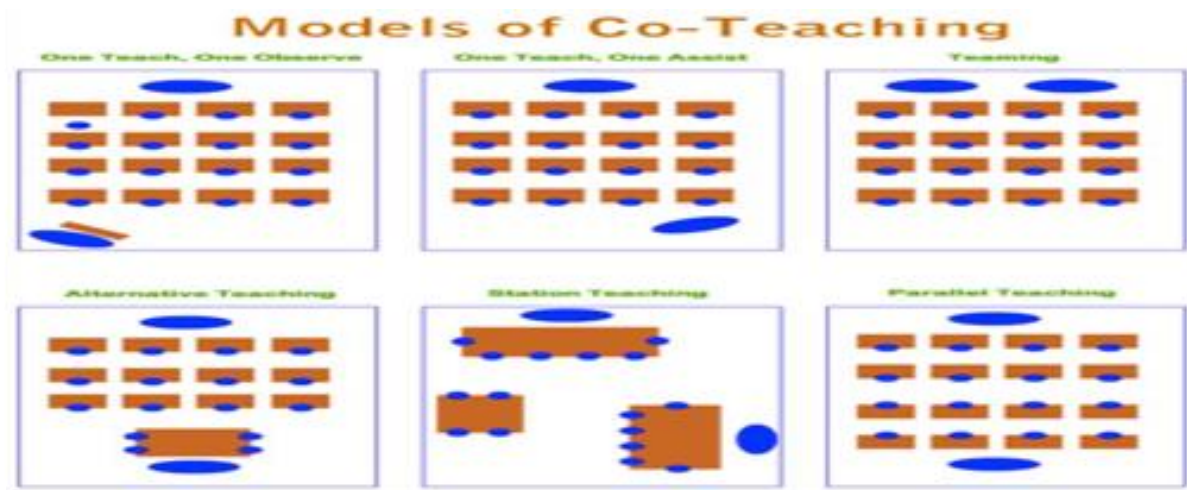


Figure 1. Co-teaching sub-strategy models (Friend, M., ve Bmsack, W. D. (2009). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers, Boston: Allyn & Bacon.)

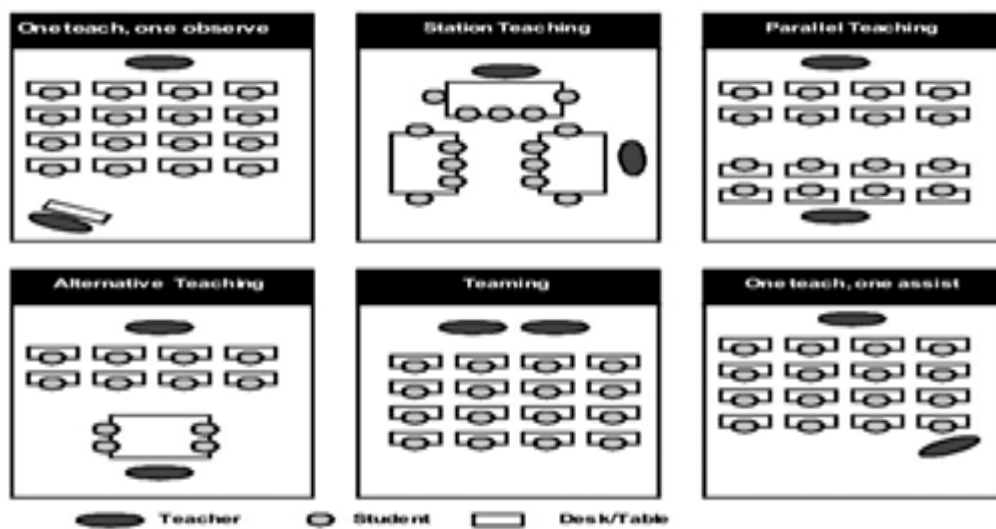


Figure 2. Co-teaching sub-strategy models (Kurtz, R. (2018). Integrated co-teaching models. 16 January 2022 on accessed from [https://ictmodels.wordpress.com/#:~:text=Integrated%20Co%2DTeaching%20\(ICT\),and%20without%20identified%20disabilities%20together.](https://ictmodels.wordpress.com/#:~:text=Integrated%20Co%2DTeaching%20(ICT),and%20without%20identified%20disabilities%20together.)

Benefits and Limitations of Co-teaching Method

Although co-teaching is seen as a good method to improve the success of individuals with special needs, the general impression is; It is a very complex process with the difficulties encountered in its design, implementation and evaluation (Duran et al., 2021). It can be said that co-teaching practices may seem daunting and complex at first. However, it is thought that the application deserves the effort to enable students with special needs to access the same curriculum applications in the same classroom environment with their peers and to ensure that they benefit from educational activities equally (Bacharach, Heck, and Dahlberg, 2010; Cook and Friend, 1995; Duran). et al., 2021; Friend, 2008). On the other hand, co-teaching as a teaching strategy is thought to be a new approach in

education, as well as an element that determines how teachers should be trained in the future (Thomas and Diana, 2014). Teacher collaboration, which is expressed as an important concept in the co-teaching process, is an umbrella concept that not only includes instructional activities, but also covers and brings together various aspects of teachers' competencies (Su, 2021) (Eriksson, Jaskari, and Kinnunen, 2020). Duchardt, Marlow, Inman, Christensen, and Reeves (1999) draw attention to the positive effects of working together by comparing teaching together to the proverb "two heads are better than one". One of the strongest aspects of co-teaching is the positive support process provided by the cooperation process between two or more teachers who may have different thinking styles and beliefs while planning the instructional process (Bauwens, Hourcade, and Friend, 1989; Murawski and Bernhardt, 2016; Thomas and Diana, 2014). In order to create and maintain a successful educational activity, meetings can be organized by individuals with expertise or experience, where administrators, academicians, administrators, teachers and parents can be informed about what co-teaching is and how to implement it in the classroom environment. In order for co-teaching to be successful, it is necessary to include all this target audience in the process and to be considered as "good practices for everyone in education" rather than as an application to be carried out only for individuals with special needs (Murawski and Bernhardt, 2016).

Co-teaching partners should be aware that the process requires much more than just working together in the classroom (Bacharach et al., 2010; Friend, 2008; Thomas and Diana, 2014). Effective co-teaching requires the classroom/branch teacher and special education teacher to receive training on cooperation and differentiation of co-teaching (Battaglia and Brooks, 2019). On the other hand, this situation can be interrupted mostly due to issues such as time and cost (Battaglia and Brooks, 2019). In this sense, while trying to determine the instructional activities clearly, a research gap may arise to determine the learning situations that arise in the interaction between teachers due to methodological problems (Duran, 2021). In addition to the structural characteristics of co-teaching experiences, teacher attitudes can also be among the important factors that play a role in teaching partnership (Bauwens et al., 1989). Classroom/branch teachers may doubt that special education teachers can judge their instructional activities, or special education teachers may be concerned that the value of their work may be questioned or even deemed unnecessary (Friend, 2007). In the report of the National Commission on Teaching & America's Future-NCTAF, the most effective way to increase the quality of teaching and to enable today's students to have a good career in the future; It is stated that it is necessary to provide the necessary financial support for co-teaching studies and to prepare the ground for appropriate educational activities by making the necessary update studies on the teacher staff of schools in many states (Fulton and Britton, 2011).

Reflections of Co-teaching on Special Education

It is seen that there are various studies in the literature examining the application process of co-teaching models (Gökbulut, Akçamete, and Güneyli, 2020; Gürgür and Uzuner, 2011) or suggesting a co-teaching model (Shaffer and Thomas-Brown, 2015). When the relevant studies are examined in terms of their results; It is seen that a teacher and an assistant model are found interesting by the students, and the students feel happy during the application (Gökbulut, Akçamete, and Güneyli, 2020). Considering the reflection of these feelings in the study, it is noteworthy that families stated that their children are more willing to read and write and that these skills of their children have improved. In another study conducted by Tremblay (2012), it was concluded that co-teaching practice offered in an inclusive environment, in support of these findings, was effective on students' literacy skills and participation levels. In the study conducted by Gürgür and Uzuner (2011), more findings about the implementation process are reached. In these findings, there are situations that can be considered negative, such as the fact that the teacher couple who will carry out the teaching together practice does not share enough before the lesson, and the content of the application does not cover all students. Shaffer and Thomas-Brown (2015) state that the co-teaching model they propose can create an inclusive education environment for inclusive environments. It is noteworthy that there is no finding related to student achievement in these studies (Gürgür and Uzuner, 2011; Shaffer and Thomas-Brown, 2015).

Another study conducted by Gürgür and Uzuner (2010) draws attention to the necessity of receiving vocational training on co-teaching before co-teaching practice. In the related study, it is emphasized that teachers need time for planning, they need to receive training in order to have positive attitudes towards practice, the provision of equipment for teaching and the arrangement of the classroom environment. In another study by Brendle, Lock, and Piazza (2017), it was concluded that teachers lack knowledge about co-teaching strategies and they need training with administrative support for co-teaching. These findings are seen more concretely in a study conducted by Chitiyo (2017). It is stated that the relevant research was carried out in order to determine the situations that may prevent the use of co-teaching. In the research, it has been revealed that situations such as teachers do not have sufficient skills and training regarding the application, their colleagues do not support co-teaching, and the application requires a lot of resources to be successful. It can be commented that the situations emerging in these studies should be supported and improved.

Among the studies in the literature, there are also results developed within the framework of the professional development and characteristics of teachers who continue teaching together (Jurkowski and Müller, 2018; Malian and McRae, 2010; Miller and Oh, 2013; Pancsofar and Petroff, 2013). In their study, Pancsofar and Petroff (2013) concluded that teachers who have more in-service training opportunities in co-teaching practices have more confidence in co-teaching practices than

those who do not. In the same study, it is stated that teachers who have educational opportunities display more interest and positive attitudes towards co-teaching. In this sense, another study mentions that the inability to establish a common cooperation may have a negative effect on teachers (Jurkowski and Müller, 2018). In the related study, it is also seen that the students noticed that the teacher pair could not adapt. The absence of a conclusion about how students are affected by this situation can be seen as a limitation regarding the application. From another point of view, Miller and Oh (2013), in their research in which they want to examine the impact of professional development on co-teaching, argue that professional development has a minimal effect on co-teaching. In this sense, it can be said that there is a need for additional research on whether professional development has an effect on co-teaching.

There are also studies focusing on experiences with co-teaching practices and frequency of use (Pancsofar and Petroff, 2016; Saloviita and Takala, 2010). Teachers' use of the least collaborative assistant teacher model was associated with negative teacher attitudes (Pancsofar and Petroff, 2016). In this respect, it can be said that teacher attitudes and professional development opportunities, which we mentioned before, affect the co-teaching model used. Saloviita and Takala (2010), on the other hand, in their study that they wanted to investigate the actual frequency of co-teaching, found that although the teachers used the co-teaching method less, they did not use the method.

Ethical Permissions of the Research

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

Conclusion and Recommendations

In this study, it has been tried to explain what teaching is, preparations for the application, sub-model features, benefits and limitations of the application, together with the information that is tried to be conveyed. In addition, by trying to present an objective point of view with the results of the research on co-teaching in the literature, information on the applicability of co-teaching is presented. In this sense, we can conclude that co-teaching is a teaching model that can be put into practice in our country.

Co-teaching, which has examples of practice in the international arena, has different experiences by students and teachers. Even though the general idea is positive, what will be the consequences if it is adopted can only be seen when it is put into practice. It is hoped that a different perspective on the existence of a method that supports the inclusion practices that are being pursued in our country will be beneficial.

As a result, it cannot be said that one co-teaching model is more effective than another model (Cook and Friend, 1995). In the process, teachers have the freedom to choose the most appropriate approach for themselves, their students and their curriculum (Muscelli, 2011). Teachers can meet the learning needs of their students with special needs and normal development within the aforementioned six approaches (Friend et al., 2010). On the other hand, approaches can be mixed and matched and various models can be used together in a single course period. Despite changing co-teaching models, all co-teaching models continue to be an approach that involves two or more teachers who offer concrete instruction to a diverse or blended group of students in a single physical space (Muscelli, 2011). In studies based on this approach, it is stated that applying teaching models in different order according to variables such as students' age, type of disability, performance level, class size and teachers' professional skills may be more effective (Cook and Friend, 1995; Friend and Bursuck, 2009; Zigmond and Magiera, 2001).

It is known that; Co-teaching can achieve its purpose when a school provides all students with the education they deserve and encourages educators to work together on this issue (Barth, 2006; Friend et al., 2010). While most of the research on co-teaching has been conducted to explain alternative practice options for teachers, few studies have addressed how often teachers use different approaches in the co-teaching process and their impact on students (Pancsofar and Petroff, 2016). Such research is essential to better adopt the practical steps of co-teaching and to identify alternative pathways for teacher training and support for teacher collaboration (Friend et al., 2010).

The following suggestions can be given on testing and investigating the usability of the co-teaching method:

1. Integration studies into our education system can be tested.
2. Experimental research on whether co-teaching is a usable practice in our country can be continued.
3. The views of teachers and students on co-teaching practice can be examined.
4. A descriptive study can be done to reveal the situation of teacher pairs in our education system, especially in the field of special education.

Kaynakça

- Bacharach, N., Heck, W. T., & Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through co-teaching. *The Journal of the Association of Teacher Educators Action in Teacher Education*, 32(1), 3-14.
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership. Improving Professional Practice*, 63(6), 8-13.
- Battaglia, E., & Brooks, K. (2019). Strategies for co-teaching and teacher collaborations. *National Science Teachers Association*, 43(2), Tried and True Teaching Ideas, September, 2019.
- Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(17).
- 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.
- Brinkmann, J., & Twiford, T. (2012). Voices from the field: skill sets needed for effective collaboration and co-teaching. *NCPEA Publications Version*, 1.8: September 2012.
- Chen, Y., Shen, X., Hu, S. X. & Suykens, J. A. K. (2021). Boosting co-teaching with compression regularization for label noise. *2021 IEEE/CVF Conference on Computer Vision and Pattern Recognition Workshops (CVPRW)*.
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55-66.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(2), November 1995.
- 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, 1-8.
- Dieker, L. A., & Little, M. (2005). Secondary reading: not just for reading teachers anymore. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), May 2005.
- Duchardt, B., Marlow, L., Inman, D., Christensen, P., & Reeves, M. (1999). Collaboration and co-teaching: *General and Special Education Faculty*, 72(3).
- Duran, D., Flores, M., Ribas, T., & Ribosa, J. (2021). Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 495-510.
- Embury, D.C. (2010). *Does co teaching work? A mixed method case study evulation of co-teaching as an intervention*. Published doctorate thesis, University of Cincinnati, Special Education Program of the Division of Teacher Education.

- Embury, D.C., & Kroeger, S. D. (2012). Let's ask the kids: consumer constructions of co-teaching. *International Journal of Special Education*, 27(2).
- Eriksson, T., Jaskari, M. M., & Kinnunen, P. (2020). Co-teaching is great!- but only if there is time: Teacher Perspectives on Online Co-Teaching. *NJB*, 69(3), Autumn 2020
- Friend, M. (2007). *The Co-teaching*. Educational Leadership. February, 2007.
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*, 2(2), July 2008.
- Friend, M. (2014). Welcome to co-teaching 2.0. Educational leadership, 2014.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2009). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*, Boston: Allyn & Bacon.
- Friend, M., & Cook, L. (2004). *Collaborating with professionals and parents without being overwhelmed: building partnerships and teams*. In J. Burnett and C. Peters-Johnson (Eds.), *Thriving as a special educator*. Arlington, VA: The Council for Exceptional Children.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamber MEd, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Friend, M., Embury, D. C., & Clarke, L. (2015). Co-teaching versus apprentice teaching: an analysis of similarities and differences. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 79-87.
- Fulton, K., & Britton, T. (2011). *Stem teachers in professional learning communities: from good teachers to great teaching*. National Commission on Teaching and America's Future, Washington, DC 20005.
- Gökbulut, O. D., Akçamete, G., & Güneyli, A. (2020). Impact of co-teaching approach in inclusive education settings on the development of reading skills. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 1-17.
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1), Winter 2010.
- 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.
- Hanslovsky, G., Moyer, S., Wagner, H., & Wagner, H. T. (1969). *Why team teaching?*. Merrill Publishing Company.
- Jurkowski, S., & Müller, B. (2018). Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education*, 75, 224-231.

- Kurtz, R. (2018). Integrated co-teaching models. 16 Ocak 2022 tarihinde [https://ictmodels.wordpress.com/#:~:text=Integrated%20Co%2DTeaching%20\(ICT\),and%20without%20identified%20disabilities%20together](https://ictmodels.wordpress.com/#:~:text=Integrated%20Co%2DTeaching%20(ICT),and%20without%20identified%20disabilities%20together). adresinden erişildi.
- Malian Ph D, I., & McRae, E. (2010). Co-teaching beliefs to support inclusive education: Survey of relationships between general and special educators in inclusive classes. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(6), 2.
- McCaw, J. (2020). Special education administrative supervision of integrated co-teaching. *Journal for Leadership and Instruction*, Fall, 2020
- Miller, C., & Oh, K. (2013). The effects of professional development on co-teaching for special and general education teachers and students. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(1), n1.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where is the data? *Remedial and Special Education*, 22, 258-267.
- Murawski, W. W., & Dieker, L.A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Council for Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Murawski, W. W., & Dieker, L.A. (2008). 50 ways to keep, your co-teacher, strategies for before during and after co teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40-48.
- Murawski, W. W., & Bernhardt, P. (2015). An administrator's guide to co-teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 30-34.
- Muscelli, G. B. (2011). *The effect of co-teaching on ninth grade world history students' academic achievement and classroom behavior*. An Applied Dissertation Submitted to the Abraham S. Fischler School of Education in Partical Fullfillment of the Requirements fort he Degree of Doctor of Education. Nova Southeastern University, 2011.
- 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.
- Pancsofar, N., & Petroff, J.G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10),1043-1053.
- Ploessl, D. M., Rock, M. L., Schoenfeld, N., & Blanks B. (2010). On the same page practical techniques to enhance co-teaching interactions. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), January, 2010.

- Polloway, E. A., Patton, J. R., & Serna, L. (2008). *Strategies for teaching learners with special needs*. Prentice Hall.
- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., & Patterson, A. L. (2017). Co-planning in co-teaching: A practical solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243-249.
- Saloviita, T., & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389-396.
- 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.
- Shields, M., Rieg, S., & Rutledge, S. (2021). An investigation of mentor teachers' and student teacher candidates' perceptions of co-teaching during the covid-19 pandemic. *School-University Partnerships* 14(3): SUPs in a Time of Crisis, 2021.
- Slieo, J. M. (2011). Co-teaching getting to know your partner, *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38
- Slieo, J. M., & Van-Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics. Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), 14-21.
- Su, W. (2021). *Two heads better than one? Exploring the Co-teaching of Intercultural Competence by NES and NNS Teachers*. Asia-Pacific Edu Res, March 2021.
- Thomas, J., & Diana, Jr. (2014). Co-teaching: enhancing the student teaching experience. *Kappa Delta Pi Record*, 50(2), 76-80.
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(4), 251-258.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education*, 37(3), 140-147.
- Volonino, V., & Zigmond, N. (2007). Promoting research-based practices through inclusion? *Theory into Practice*, 46(4), 291-300.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.
- Zigmond, N. (2001). Special education at a crossroads. *Preventing School Failure*, 45(2), 70-75.
- Zigmond, N., & Magiera, K. (2001). Co-teaching. *Current Practice Alerts*, 6, 1-4
- Walter-Thomas, C.S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-408.
- Weiss, M. P. (2004). Co-teaching as science in the schoolhouse: More questions than answers. *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), May/ June 2004.

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