



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 2, Sayfa No: 299-327

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.584392


ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 29.06.19

Kabul Tarihi: 04.03.20

Erken Görünüm: 13.03.20

Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Öğretmenlerin Destek Eğitim Odalarının İşleyişine İlişkin Görüşleri

Tansel Yazıcıoğlu *

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Öz

Destek eğitim odaları, kaynaştırma eğitimi kapsamında, özel gereksinimli öğrencilerin kendilerine sunulan eğitim hizmetinden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak amacıyla, özel araç-gereçler ve materyaller sağlanarak oluşturulan ortamlardır. Bu çalışmanın amacı destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmaya Ankara'nın Altındağ, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerindeki okulların destek eğitim odalarında görev yapan 18 öğretmen katılmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmış, tümevarım yöntemi kullanılarak içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları destek eğitim odalarının işlevsel olmadığını, destek eğitim odaları için okulların yeterli fiziki koşullara sahip olmadığını, destek eğitim odalarında yürütülen eğitim hizmetlerinin planlanmasında mevzuat dışı farklı uygulamaların olduğunu, okul yönetimlerinin destek eğitim odalarında yürütülen çalışmalara destek verdiğini göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalar esas alınarak tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Destek eğitim odası, kaynaştırma, öğretmen, fiziki ortam, destekleyici okul yönetimi.

Önerilen Atıf Şekli

Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2) 299-327. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.584392

**Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: tanselyazicioglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0946-2637>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Özel eğitim, özel gereksinimli öğrenciler için bir dizi eğitsel değerlendirmenin yapılmasını ve bireyin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesini içerir (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2012). Destek eğitim odası, temel eğitim ve ortaöğretimde öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler için en sık kullanılan eğitim ortamlarından biri olarak kabul edilmektedir (Friend & McNutt, 1984). Destek eğitim odası programı, özel eğitim için yeni bir uygulama değildir. Görme yetersizliği olan öğrencilere, 1930'lu yıllara kadar destek eğitim odası öğretmenleri tarafından eğitim hizmeti verilmiştir (Wiederholt, Hammill, & Brown, 1983). Ancak, destek eğitim odası uygulaması eğitilebilir düzeyde zihinsel yetersizliği, hafif düzeyde duygusal bozukluğu ve öğrenme güçlüğü (ÖG) olan öğrenciler için 1960'ların sonlarına veya 1970'lerin başlarına kadar önerilmemiştir (Hammill, 1972). Destek eğitim odası, fiziksel olarak, öğrencilerin özel eğitim hizmetleri almak için eğitim günlerinin bir bölümünü geçirmek için geldikleri bir sınıftır. Ancak, fiziksel bir alandan daha fazlasıdır. Özel gereksinimli bir öğrencinin destek eğitim odasında eğitim alması, öğrenciye genel eğitim sınıfında önemli ölçüde zaman kazandırır. Birçok devlet, destek eğitim odasında harcanacak zaman için bir kılavuza sahiptir. Ancak önemli olan nokta belirtilen zaman değil, bu yerleşimin özel eğitim sınıflarından önemli ölçüde farklı olduğu düşüncesidir (McNamara, 1989). McNamara (1989) destek eğitim odalarının kategorik, çapraz kategorik (çok kategorili) ve kategorik olmayan türlerinin olduğunu ifade etmektedir. Kategorik destek eğitim odası, özel eğitim öğrencilerinin kendi sınıflandırmalarına (öğrenme güçlüğü, duygusal ve davranışsal bozukluk, zihinsel yetersizlik gibi) göre destek eğitim aldıkları bir odadır. Kategoriler arası (çok kategorili) bir destek eğitim odası programında ise öğrenciler belirli sınıflandırmalardan ziyade, özel ihtiyaçları (akademik, sosyal, fiziksel ve davranışsal) temelinde yerleştirilirler. Kategorik olmayan destek eğitim odası programı teorik olarak, kesinlikle öğrencilerin herhangi bir özel eğitim kategorisinde sınıflandırılmadığı ve özel bir eğitim odası olarak görülmediği destek eğitim programıdır. Bu tür programları kullanan ve genellikle onaylı bir özel eğitim öğretmeni ile bunu yapan eyaletler ve yerel okul bölgeleri vardır. McNamara'ya göre (1989) kategorik olmayan destek eğitim odası programının gerekçesi oldukça basittir. Bu tür destek eğitim odası programı genellikle risk grubundaki öğrencilerin ek özel eğitim hizmeti alabilmeleri için, sınıflandırılmaları gerekip gerekmediğini görmek için "deneme" amaçlı kullanılmaktadır.

Destek eğitim odasında gerçekleşen eğitimin niteliği ve türü, kaynaştırma eğitiminin başarısını belirler. Destek eğitim odalarında verilen eğitim deneyimleri ile genel eğitim sınıflarında verilen eğitim deneyimlerinin büyük ölçüde benzer olması gerekir (Thurlow, Ysseldyke, Grader, & Algozzine). İşbirliğinin destek eğitim odalarındaki eğitimin düzenlenmesine olumlu etkisi bulunmaktadır (VOLTZ, Elliot, & Harris, 1995). Destek eğitim odasının alanyazındaki tanımlarına bakıldığında benzer tanımların yapıldığı görülmektedir. Salend'e (1998) göre destek eğitim odası eğitimi, genel eğitim sınıfına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrenciye farklı bir odada özel yetiştirilmiş bir özel eğitim öğretmeni tarafından özel araç gereçlerle destek hizmeti sunulmasıdır. Destek eğitim odası eğitimi, özel gereksinimli öğrencinin kaydının akranları ile birlikte eğitim aldığı genel eğitim sınıfında olduğu, ancak desteğe gereksinim duyduğu derslerde destek eğitim odasında özel eğitim öğretmeninden destek aldığı öğretim uygulamasıdır (Batu & Kırcaali-İftar, 2010). Bir başka tanımda ise destek eğitim odası, kaynaştırma eğitiminin başarısı için, özel gereksinimli öğrencilerin kayıtlı olduğu genel eğitim sınıfının dışında akademik, sosyal ve davranış gelişimini destekleyici uyarlanmış öğretim planları ve materyalleri ile öğretimin yapıldığı bir destek özel eğitim hizmeti olarak tanımlanmaktadır (Glomb & Morgan, 1991; Rieth & Ocala, 1984; Stinson & Kluwin, 2003). Özokçu'ya (2013) göre destek eğitim odası, özel gereksinimli öğrencinin bir okul gününün en az yüzde 21'ini, en fazla yüzde 60'ını genel eğitim sınıfı dışında, özel eğitim hizmeti almak için geçirdiği yerdir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise destek eğitim odası, tam zamanlı kaynaştırma ya da bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilebilmesi için düzenlenmiş ortam olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). Görüldüğü gibi destek eğitim odası özel gereksinimli öğrenciler için uyarlanmış eğitim planı ve programların uygulandığı, özel materyal desteğinin sağlandığı ve öğrencilerin belirlenen süre kadar genel eğitim sınıfının dışındaki bir ortamda eğitim desteği aldıkları ortam olarak tanımlanmaktadır.

Ülkemizde destek eğitim odaları okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim veren okullarda tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenciler için il ve ilçe özel eğitim hizmetleri

kurulunun teklifi doğrultusunda il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından açılmaktadır. Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenciler, bu öğrencilere okutulacak dersler ile öğrencilerin alacağı haftalık ders saati Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) biriminin kararı doğrultusunda belirlenmektedir. Destek eğitim odasında görev alacak öğretmenlerin programlarının ise okul yönetimince yapılacağı belirtilmektedir (MEB, 2018a).

Alanyazında destek eğitim odalarına ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların daha çok üstün ve özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasında verilen eğitime ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlendiği (Demir & Avcu, 2018; Nar & Tortop, 2017; Pemik, 2017) çalışmalar olduğu görülmektedir. Demir ve Avcu (2018) yaptıkları çalışmada “Destek Eğitim Odası Eğitici Eğitimi” üzerine düzenlenen hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin “Destek Eğitim Odaları” kavramına ilişkin algılarını belirlemişlerdir. Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin destek eğitim odalarının öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarıp onlara ihtiyaçları doğrultusunda uygun eğitim fırsatının sağlandığı ve bilimsel, yaratıcı ve sorgulayıcı düşünme becerilerinin kazandığı bir mekân olarak algıladıklarını göstermiştir. Nar ve Tortop’un (2017) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili verilen eğitimlerin yetersiz olduğunu ve destek eğitim odalarının yeterli materyal ve uygun öğretim ortamına sahip olmadığını belirtmişlerdir. Pemik’in (2017) özel yetenekli öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlediği çalışmanın sonuçlarında özel yetenekli öğrencilere destek eğitim odasında eğitim verilmesinde bu konuda uzman olan gezici öğretmenlerin istihdam edilmesini ve okulların üniversitelerle işbirliğine girmesinin ve bu özellikteki öğrencilere mentorluk hizmeti sağlanması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalar dışında Kale ve Demir’in (2017) bu odalarda yapılan eğitimin Türkçe ve Matematik derslerine etkisini araştırdıkları çalışmanın sonuçlarında destek eğitim odalarında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin eğitim almayan kaynaştırma öğrencilerine göre, Türkçe ve Matematik testi başarı puanlarının artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer çalışmalarda ise bu odalarda görev yapan öğretmenlerin yeterlilikleri ve tutumları incelenmiş, çalışmaların sonuçlarında destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin yetersizliklerinin olduğu ve öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır (McNamara, 1989; Talas vd., 2016; Vaughn, Moody, & Schumm, 1998). Bazı çalışmalarda ise kaynaştırma ortamındaki işitme yetersizliği olan öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinlikleri (Akay, 2015) incelenmiştir. Çağlar’ın (2016) ilköğretim kurumlarındaki destek eğitim uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği çalışmasının sonuçlarında destek eğitim oda uygulamasının mevzuat, alt yapı ve uygulama açısından belirsizlikler barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlendiği çalışmanın (Tunalı Erkan, 2018) sonuçlarında ise destek eğitim odası kapsamında ders vermekte olan öğretmenlerin eğitim eksikliğine, materyal, yer ve donanım anlamında mevcut olan yetersizliklere vurgu yapılmıştır. Çevik ve Yağcı’nın (2017) yaptıkları çalışmanın sonuçlarında ise destek eğitim odalarının fiziki alt yapılarının olmadığı ve öğretmenlerin destek eğitim odaları konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Speece ve Mandell’in (1980) yaptığı çalışmada destek eğitim odasındaki hizmetlerin sunumuna ilişkin öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerle çalışan temel eğitim öğretmenleri ile destek eğitim odasında çalışan öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarında destek eğitim odasında görev yapan öğretmenler ile genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin birbirleriyle iletişim ve işbirliği konusunda memnuniyetsizlikleri görülmüştür.

Ülkemizde kaynaştırma öğrenci sayısının her geçen gün artması destek eğitim odalarının yaygınlaşması anlamına gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının 2012-2016 Resmî İstatistik Programı verilerine göre 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarından yararlanan toplam öğrenci sayısı 173.117’dir. Bu öğrencilerin 152.485’i ilkökul ve ortaokullardadır. Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma öğrencisi sayısı ise 20.632’dir (MEB, 2014). Milli Eğitim Bakanlığının 2017-2018 yılı istatistikleri incelendiğinde 2.601’i okul öncesi, 105.098’i ilkökul ve 108.753’ü ortaokul ve 41.318’ de ortaöğretim olmak üzere toplam 257.770 öğrencinin kaynaştırma eğitimine devam ettiği görülmektedir (MEB, 2018b). Bu durum destek eğitim odalarında verilecek eğitimin önemini arttırmakta ve bu odalarda kaynaştırma öğrencilerine verilecek

eğitimin planlanması, çalışma programlarının hazırlanması, hazırlanan programların öğretmenler tarafından uygulanması gibi süreçlerin işletilmesini gerektirmektedir. Bu süreçlerin yürütülmesinde şüphesiz bu odalarda görev alan öğretmenlerin rolü ve sorumlulukları büyüktür. Dolayısıyla destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ülkemizde destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği sınırlı çalışmanın olması bu çalışmanın önemini arttırmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Destek eğitim odalarında yürütülen hizmetlerin planlaması nasıl yapılmaktadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışma, araştırmacıya konu ile ilgili ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel algıları, deneyimleri ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacı taşıyan nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni ile tasarlanmıştır (Patton, 2014). Durum çalışması, bir veya birden çok durumu ortam, zaman, birey, olay, süreç gibi faktörlerle kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz eder. Durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçların genellenmesi söz konusu değildir. Ancak bir duruma ilişkin olarak elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturulması beklenir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda çalışma grubunun belirlenmesinde farklı örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Marshall ve Rossman'a (2014) göre ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında öncelikle okulların ilkökul ve ortaokul düzeyinde eğitim veren okullar olması, bu okullarda kaynaştırma öğrencisinin bulunması ve bu öğrencilere destek eğitim odalarında eğitim hizmeti sunulması ölçüt olarak alınmıştır. Bunun için, ilçelerin Rehberlik Araştırma Merkezlerinden kaynaştırma öğrencisi bulunan okulların listesi alınmıştır. Her ilçenin listesinden rastgele üçü ilkökul, üçü de ortaokul olmak üzere altışar okul seçilmiş ve seçilen okulların müdürleri ile telefonla görüşülerek okullarında destek eğitim odası açılıp açılmadığı sorulmuştur. Okullarında destek eğitim odasının açıldığını söyleyen okul müdürlerinden randevu alınarak okullara gidilmiş ve okul müdürlerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Okul müdürü ile yapılan görüşmede destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin görevlendirilme süreçlerine ilişkin bilgi alınmıştır. Okul müdüründen alınan bilgiye göre destek eğitim odasında görev almak isteyen öğretmenler bu isteklerini yazılı olarak okul yönetimine sunmakta, bu talepler ilçe milli eğitim müdürlüğüne gönderilip, kaymakamlık onayı alınmaktadır. Kaymakamlık onayından sonra öğretmenler destek eğitim odalarında çalışmaya başlamaktadırlar. Öğretmenlerin görevlendirilme süreçlerine ilişkin bilgi alındıktan sonra okul müdürleri destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenleriyle görüşmüşler ve öğretmenler araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul etmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ait demografik bilgiler ve destek eğitim programlarına ilişkin bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Alanı	Eğitim düzeyi	Öğretmenlikteki hizmet süresi (yıl)
Ö1	Kadın	Sınıf öğretmeni	Lisans	11-20
Ö2	Kadın	Sınıf öğretmeni	Lisans	11-20
Ö3	Kadın	Sınıf öğretmeni	Lisans	11-20
Ö4	Kadın	Sınıf öğretmeni	Lisans	11-20
Ö5	Kadın	Sınıf öğretmeni	Lisans	11-20
Ö6	Kadın	Sınıf öğretmeni	Lisans	11-20
Ö7	Kadın	Sınıf öğretmeni	Lisans	11-20
Ö8	Kadın	Sınıf öğretmeni	Lisans	11-20
Ö9	Kadın	Sınıf öğretmeni	Lisans	6-10
Ö10	Kadın	Bilişim teknolojileri	Lisans	11-20
Ö11	Kadın	Matematik	Yüksek lisans	6-10
Ö12	Erkek	Din kültürü ve ahlak bilgisi	Lisans	21 ve üzeri
Ö13	Kadın	Bilişim teknolojileri	Lisans	1-5
Ö14	Erkek	İngilizce	Doktora	6-10
Ö15	Erkek	Din kültürü ve ahlak bilgisi	Doktora	11-20
Ö16	Erkek	Matematik	Lisans	6-10
Ö17	Kadın	Sosyal bilgiler	Lisans	11-20
Ö18	Erkek	Matematik	Lisans	11-20

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin 13’ünün kadın, 5’inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında 12 öğretmen 11-20 yıl, 4 öğretmen 6-10 yıl, 1 öğretmen 1-5 yıl ve 1 öğretmen 21 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında ise ‘sinin doktora, 1’inin yüksek lisans ve 15’inin ise lisans düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir.

Tablo 2

Destek Eğitim Programlarına İlişkin Bilgiler

Öğretmen	Okul türü	Haftalık ders saati süresi	Öğrencinin yetersizlik türü	Öğrencinin sınıfı	Öğrenci sayısı
Ö1	İlkokul	6	HDZY	2	1
Ö2	İlkokul	30	ÖG	3	3
			ÖG	2	2
Ö3	İlkokul	30	HDZY	1	3
			HDZY	2	2
Ö4	İlkokul	6	ÖG	3	2
Ö5	İlkokul	6	ÖG	3	1
Ö6	İlkokul	6	ÖG	3	1
			HDZY	2	2
Ö7	İlkokul	30	HDZY	3	1
			ÖG	4	1
Ö8	İlkokul	6	OSB	2	1
Ö9	İlkokul	30	ÖG	4	4
			OSB	3	1

Tablo 2 (devamı)

Öğretmen	Okul türü	Haftalık ders saati süresi	Öğrencinin yetersizlik türü	Öğrencinin sınıfı	Öğrenci sayısı
Ö10	Ortaokul	8	HDZY	6	2
Ö11	Ortaokul	4	ÜY	8	2
Ö12	Ortaokul	4	HDZY	6	1
			ÖG	6	1
Ö13	Ortaokul	6	HDZY	5	1
			HDZY	6	1
			HDZY	7	1
Ö14	Ortaokul	2	ÖG	6	1
			HDZY	6	1
Ö15	Ortaokul	4	ÖG	5	4
Ö16	Ortaokul	2	ÜY	8	1
Ö17	Ortaokul	2	ÖG	7	1
Ö18	Ortaokul	2	ÖG	5	1

HDZY: Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik, ÖG: Öğrenme Güçlüğü, OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, ÜY: Üstün Yetenekli

Tablo 2'ye bakıldığında destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin haftalık ders saatlerinin en az 2, en fazla 30 saat olduğu görülmektedir. Destek eğitim odalarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı en az 1, en fazla 6 öğrencidir. Öğrencilerin yetersizlik türlerine bakıldığında ÖG ve HDZY öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasının amacı, araştırmanın amacı doğrultusunda daha derinlikli veri sağlayarak öğretmenlerin destek eğitim odalarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve anlamaktır. Hazırlanan formlar görüşme bilgileri, demografik bilgiler ve görüşme soruları olmak üzere üç bölümden oluşmuştur. Destek eğitim odalarına ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla öğretmenler için altı açık uçlu görüşme sorusu belirlenmiştir. Hazırlanan formlar özel eğitim alanında çalışan iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında öğretmenler için hazırlanan altı açık uçlu görüşme sorusu, yedi açık uçlu görüşme sorusu olarak düzenlenmiş ve görüşme sorularına "Okul yönetiminin destek eğitim odasında yürüttüğünüz çalışmalara desteğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?" sorusu eklenmiştir. Görüşmeler esnasında destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlere sorulan sorular aşağıda verilmiştir.

Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlere sorulan sorular;

1. Destek eğitim odaları hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Okulunuzda destek eğitim odasında yürütülen hizmetlerin planlaması nasıl yapılmaktadır?
3. Okulunuzda destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi nasıl yapılmaktadır?
4. Destek eğitim odalarının fiziki koşullarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
5. Destek eğitim odalarının donanımına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
6. Destek eğitim odasında verilen eğitimlerin daha nitelikli olabilmesi için önerileriniz nelerdir?
7. Okul yönetiminin destek eğitim odasında yürüttüğünüz çalışmalara verdiği desteğe ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Görüşme sorularını sınamak amacıyla araştırmacının görev yaptığı il olan Nevşehir’de, okullarında destek eğitim odası olan biri ilkokul, biri ortaokul müdürü ile görüşülmüş ve kendilerinden randevu alınarak okullara gidilmiş ve okul müdürlerine pilot uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Pilot uygulama için okul müdürlerinin onayı alındıktan sonra ilkokulda görev yapan iki sınıf öğretmeni ve ortaokulda görev yapan biri Türkçe diğeri Matematik öğretmeni olmak üzere iki alan öğretmeni ile okul müdürünün odasında görüşülmüş ve uygulamanın pilot çalışma olduğu konusunda öğretmenler bilgilendirilmiştir. Öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen gönüllü onam formları verilmiş ve bu formlar öğretmenler tarafından okunup imzalandıktan sonra pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme yapılan öğretmenler görüşme sorularının içeriğine ve amacına uygun geri bildirimler vermişlerdir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara’nın Altındağ, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla 2 Mayıs 2019-23 Mayıs 2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşme tarihlerinden bir gün önce okul müdürleri ile telefonla görüşülmüş ve belirtilen tarih ve saatte okullara gidilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme öncesinde öğretmenler, araştırmacı ve okul müdürü kısa bir toplantı yapmışlar ve öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmişlerdir. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları yanıtlar araştırmacı tarafından cep telefonunun ses kayıt programı ile kaydedilmiştir. Yapılan görüşmelerden toplam 61 sayfalık veri elde edilmiştir. Görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Görüşme tarihi	Görüşülen kişi	Görüşme yeri	Görüşme süresi (dk/sn)
2 Mayıs 2019	Öğretmen 1	Okul aile birliği odası	09:04
2 Mayıs 2019	Öğretmen 2	Okul aile birliği odası	16:52
2 Mayıs 2019	Öğretmen 3	Okul aile birliği odası	06:53
2 Mayıs 2019	Öğretmen 4	Müdür odası	14:05
17 Mayıs 2019	Öğretmen 5	Müdür odası	07:03
17 Mayıs 2019	Öğretmen 6	Müdür odası	20:45
21 Mayıs 2019	Öğretmen 7	Müdür yardımcısı odası	08:49
21 Mayıs 2019	Öğretmen 8	Müdür odası	08:05
21 Mayıs 2019	Öğretmen 9	Müdür odası	10:15
21 Mayıs 2019	Öğretmen 10	Müdür odası	06:48
21 Mayıs 2019	Öğretmen 11	Müdür odası	12:23
21 Mayıs 2019	Öğretmen 12	Müdür odası	10:51
21 Mayıs 2019	Öğretmen 13	Müdür odası	09:16
21 Mayıs 2019	Öğretmen 14	Destek eğitim odası	06:17
22 Mayıs 2019	Öğretmen 15	Destek eğitim odası	05:17
22 Mayıs 2019	Öğretmen 16	Destek eğitim odası	07:23
23 Mayıs 2019	Öğretmen 17	Destek eğitim odası	07:45
23 Mayıs 2019	Öğretmen 18	Destek eğitim odası	09:31

Tablo 3’te öğretmenlerle yapılan görüşmelerin 9’unun okul müdürlerinin odasında, 1’inin müdür yardımcısı odasında, 5’inin destek eğitim odalarında, 3’ünün ise okul aile birliği odasında gerçekleştirildiği görülmektedir. Görüşmeler en az 5 dakika 17 saniye, en fazla 20 dakika 45 saniye sürmüştür.

Veriler, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. Cep telefonunun ses kayıt programı ile elde edilen veriler hiçbir değişiklik yapılmaksızın görüşmelerin yapılış sırasına göre numaralandırılmış, görüşülen okul müdürü ve öğretmenlere kod verilerek her konuşma duyulduğu şekliyle hiç düzeltme yapmadan çevriyazıya dönüştürülmüştür. Veri analizi öncesinde güvenilirlik çalışması yapmak amacıyla rastgele seçilen beş (verilerin %25'i) görüşmenin ses kayıtları araştırmacı ve özel eğitim alanında çalışan bir doktor öğretim üyesi tarafından dinlenerek yazılı dökümler doğrulanmıştır. Bu süreçte %100 oranında bir güvenilirlik elde edilmiştir. Daha sonra yazıya dökülen veriler bilgisayarda hazırlanan görüşme formuna görüşmeci-görüşülen sırasıyla aktarılmıştır. Görüşme formunun sol yanına veri setinde yazılı olan bilgilerin özetlendiği ve verilerle ilgili kısaltmaların kullanıldığı betimsel indeks, sağ yanına veri analizinde kolaylık sağlayacak bilgilerin ve notların yazıldığı sözcük ve cümlelerden oluşan görüşmeci yorumu, sayfanın altına da yapılan görüşmenin ilişkili sayfası hakkında genel yorumlar yazılmış ve veri seti oluşturulmuştur.

Araştırmacı elde edilen verilerin tümevarım yöntemiyle analizini gerçekleştirmek için, varolan bilgileri azaltma amaçlı temalar oluşturmuştur. Var olan bilgiler organize edilerek temalara ayrılmış ve kodlanmıştır. Temalara ayırma işleminde kodlama dosyasındaki veriler araştırmacı tarafından okunarak aynı başlık altında toplanabilecek verilere birer başlık verilmiş ve bu başlıklara uygun öğretmenlerin konuşmalarından alıntılar yapılarak veriler düzenlenmiştir. Bu düzenlemeden sonra elde edilen başlıklar araştırmanın temalarını, alt başlıklar ise alt temalarını oluşturmuştur.

Araştırmacı tarafından oluşturulan temalar kodlama dosyalarıyla birlikte özel eğitim alanında çalışan iki öğretim üyesine verilmiş ve bu öğretim üyeleri tarafından, rastgele seçilen ikişer kodlama dosyasıyla ilgili temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı ve diğer öğretim üyeleri tarafından toplam sekiz tema oluşturulmuştur. Bu temaların yedisinde görüş birliğine varılarak temalar aynen bırakılmış, “Destek Eğitim Odalarında Yaşanan Problemler” başlıklı temada ise görüş ayrılığı yaşanmıştır. Daha sonra yapılan tartışmalar sonucunda diğer tema ve alt temaların bu temayı da kapsadığı düşünülerek tema listesinden çıkarılmış ve uzlaşma sağlanmıştır. Güvenirlik çalışmasının ardından belirlenen her bir tema için öğretmenlerin frekansları (f) belirlenmiş ve yapılan görüşmelerden alıntı ve örneklere yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, destek eğitim odasında görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan temalar dikkate alınarak sunulmuştur.

Destek Eğitim Odası Hakkındaki Düşünceler

Araştırmaya katılan öğretmenler destek eğitim odalarının faydalı ve gerekli olduğunu, ancak fiziki koşulların yetersiz olduğunu, ayrıca uygulamaların işlevsel olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Destek Eğitim Odaları Hakkındaki Düşünceler

Alt Temalar	Alıntılar	Öğretmen Kodu	N
Fiziki ortam yetersiz	Fiziki ortam yok.	Ö2, Ö4	2
	Okulun fiziki şartları çok önemli.	Ö6, Ö7, Ö8, Ö11	4
	Kullandığımız odalar özel gereksinimli öğrenci için yeterli değil. Esasında destek eğitim odaları yetersiz. Çünkü okulumuzda çok sayıda kaynaştırma öğrencisi var.	Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17	5
Faydalı	Destek eğitim odaları kaynaştırma öğrencilerimiz için çok faydalı.	Ö1, Ö2, Ö6	3
	Birebir ilgilenebildiğimiz için çocuklarda ilerleme kaydedebiliyoruz.	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9 Ö10,	
	Uygulamanın çok faydalı olduğunu düşünüyorum.	Ö11, Ö14, Ö17, Ö18	10
	Çocuklar çok mesafe kat ediyorlar.	Ö4, Ö12, Ö16	3

Tablo 4 (devamı)

Alt temalar	Alıntılar	Öğretmen kodu	N
Gerekli	Destek eğitim odaları gerekli. Öğrencilerin eksikliklerini tamamlayabilmesi için gerekli.	Ö5	1
	Destek eğitim odalarını olması gereken bir şey gibi görüyorum.	Ö9	1
	Her okul için mümkün mertebe bulunması gereken odalar.	Ö13	1
İşlevsel değil	Destek eğitim odası, okuldaki boş alanlarda yapıldığı için açıkçası çok verimli olduğunu düşünmüyorum.	Ö9, Ö10, Ö11	3
	Düzenli ve güzel bir şekilde yapılırsa.	Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14	5

Tablo 4 incelendiğinde destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin tamamına yakınının destek eğitim odalarını faydalı buldukları ancak fiziki ortamlarının yeterli olmadığını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yarısı destek eğitim odalarının işlevsel olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin destek eğitim odalarının faydalı ve gerekli olduğunu söyleyen öğretmenlerden (Ö5), “Destek eğitim odaları gerekli. Faydasını görüyoruz. Verimli olduğunu düşünüyorum.”, destek eğitim odalarının işlevsel olmadığını söyleyen öğretmenlerden (Ö11), “Destek eğitim odalarının olumlu bir şey olduğunu düşünüyorum. Ama çok işlevsel olmadığını düşünüyorum. Zorlamayla olmuyor.”, destek eğitim odalarının fiziki koşullarının yetersiz olduğunu söyleyen öğretmenlerden (Ö6), “Kullandığımız odalar özel gereksinimli öğrenci için yeterli değil...” sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir.

Destek Eğitim Odalarında Yürütülen Hizmetlerin Planlaması

Araştırmaya katılan öğretmenler destek eğitim odalarında yürütülen eğitim hizmetlerinin planlanmasına ilişkin farklı görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Destek Eğitim Odalarında Yürütülen Hizmetlerin Planlamasına İlişkin Düşünceler

Alt temalar	Alıntılar	Öğretmen kodu	N
Rehberlik öğretmeni	Rehber öğretmenlerimiz planlıyor açıkçası.	Ö1, Ö7, Ö18	3
	Önce rehber öğretmenimiz belirliyor.	Ö11, Ö14	2
	Rehber öğretmenimiz yönlendiriyor bizi daha çok.	Ö4, Ö10	2
Okul yönetimi ve rehberlik servisi	Her dönem başında müdürümüz gerekli ayarlamaları yapıp rehberlik servisimizle konuşuyor.	Ö13	1
	Planlama okul idaresi ve rehberlik servisi ile birlikte yapılıyor.	Ö6, Ö8	2
Ekip	Rehber öğretmenimiz, sınıf öğretmeni, özel eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmeni ve kendimiz dörtlü grupla oturuyoruz.	Ö15	1
	Rehber öğretmenimizle planlıyoruz.	Ö2, Ö12	2
Rehberlik ve sınıf öğretmeni	RAM’ın verdiği rapor doğrultusunda rehber öğretmen ve sınıf öğretmeniyle birlikte yapılıyor.	Ö3	1
	Sene başında rehber öğretmenimizin rehberliğinde bir plan hazırlıyoruz.	Ö5, Ö9, Ö14	3
	Rehberlik servisi öğrencileri belirleyip bize liste veriyor.	Ö16	1

Tablo 5 incelendiğinde destek eğitim odalarında yürütülen hizmetlerin planlanmasında planlamaların daha çok rehberlik öğretmenleri ve rehberlik öğretmeni ile sınıf öğretmenin işbirliği ile yapıldığı görülmektedir. Tablo 5’te ayrıca planlamaların okul yönetimi ve rehberlik servisi ile bazı okullarda okullarda oluşturulan bir ekip tarafından yapıldığı görülmektedir. Örneğin planlamaların rehberlik öğretmenleri tarafından yapıldığını belirten öğretmenlerden (Ö10) “Rehber öğretmenlerimiz planlıyor açıkçası. Daha sonra bize veriyorlar. Daha sonra biz bu programları derinleştiriyoruz.”, öğretmen (Ö7) “Önce rehber öğretmenimiz belirliyor...” diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Planlamaların rehberlik öğretmeni ile sınıf öğretmenin işbirliği ile yapıldığını belirten öğretmenlerden (Ö5) “Sene başında rehber öğretmenimizin rehberliğinde bir plan hazırlıyoruz.” sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir.

Destek Eğitim Odasında Eğitim Alan Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Destek Eğitim Odasında Eğitim Alan Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesi

Alt temalar	Alıntılar	Öğretmen kodu	N
Gözlem yapma	Sene başı ile sene sonu arasındaki farkı sadece biz gözlemliyoruz.	Ö1	3
	Ben kendi adıma gözlemleyerek değerlendiriyorum. Herhangi bir kâğıt üzerinde yaptığım çalışma yok.	Ö2	
	Davranışlarına bakıyoruz daha çok.	Ö3	
Küçük test çalışmaları	Zaman zaman mini testler yaptım.	Ö5	3
	Ufak ufak testler yapıyorum.	Ö7	
	Çalıştığımız konulardan kısa testler yapıyoruz.	Ö12	
Dikte çalışmaları	Dikte çalışmaları yapıyorum.	Ö4	1
Karışık kelimelerden cümle oluşturma	Karışık kelimelerden cümle oluşturuyorum.	Ö4	1
İzleme çizelgesi	İzleme çizelgemiz var.	Ö15	1
Kaba değerlendirme formu	Etkinliği yapıp yapmamalarına göre kaba değerlendirme formlarımız var.	Ö17	1
Küçük metin çalışmaları	Küçük metin çalışmaları ve onları okuyup anlatma yapıyoruz.	Ö4	1
Kazanım testi	Örneğin beşinci sınıf öğrencisi ise beşinci sınıfın kazanımlarına bakıyorum.	Ö7	2
	Kazanımları işaretliyoruz.	Ö16	
	Onlara ayrı sınavlar yapıyoruz.	Ö9	
Yazılı sınavlar	Onlara farklı bir yazılı hazırlıyoruz.	Ö10	4
	Örneğin 15 soruluk bir sınavda destek eğitim almayan öğrenciler 13'ünü doğru cevaplıyorlarsa bu öğrencilerden de 10 ve altını görüyoruz.	Ö13	
	Değerlendirme sınavı yapıyoruz. Örneğin dördüncü sınıfta yazılılar oluyor	Ö18	
5N1K	5N1K uyguluyorum.	Ö4	1
Sınav yapılmıyor	Başarı değerlendirmesi için bir sınav yapmamız söz konusu değil.	Ö1	5
	Bu öğrencilerle sınav şeklinde bir şey yapamayız.	Ö6	
	Şu an herhangi bir sınav yapmıyoruz.	Ö8	
	Aslında bu çocuklara farklı bir sınav hazırlamak lazım.	Ö11	
	Biz sadece geri kaldıkları konularda ders veriyoruz.	Ö14	

Tablo 6'ya bakıldığında destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin bu odalarda eğitim alan öğrencilerin başarılarını daha çok yazılı sınavlar, gözlem ve küçük test çalışmaları ile değerlendirdiklerini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden bazılarının kaba değerlendirme formu, izleme çizelgesi, küçük metin ve dikte çalışmaları, karışık kelimelerden cümle oluşturma ve 5N1K gibi değerlendirme tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerden bazılarının ise sınav yapmadıkları görülmektedir. Sınav yapılmadığını belirten öğretmenlerden (Ö6) konuyla ilgili görüşlerini "Bizim öğrencilerimizde şunu yapamayız. Ben bu konuyu anlattım, bitirdim hadi gel seni bununla sınıyoruz diyemeyiz. Benim öğrencimde mesela şöyle bir problem vardı. Okuyabiliyor, dikte yapabiliyor ama defter düzenimiz yoktu. Kareli defter kullanamıyorduk, çizgili defter kullanamıyorduk sanki üçüncü sınıf öğrencisi değildi nedir ilkokulun birinci sınıfının ilk üç haftası gibiydi. Şu an onu aştık. İstedığı gibi defter kullanıyor, matematik defterinde de çok iyi, normal çizgili defterde de çok iyi. Rahatlıkla kullanabiliyor. Ama bu öğrencilerle sınav şeklinde bir şey yapamayız yani. Başarı ya da değerlendirme anlık oluyor. Mesela dikteyi yapabiliyorsa o an tamam bunu hallettik diyorum" sözleriyle ifade etmiştir. Destek eğitim odasındaki öğrencilerin başarılarını yazılı sınav yaparak değerlendirdiğini söyleyen öğretmenlerden (Ö9)

“Onlara ayrı sınavlar yapıyoruz. Biz destek eğitimi versek de vermesek de bu bir kural. O öğrencilere ayrı sınav yapmak zorundayız biz. Durumlarına göre sınav yapıyoruz. Mesela konuşma yetersizliği oluyor ama zekasında hiçbir sıkıntısı olmuyor. Onlara normal öğrencilerle aynı sınavı da yapabiliyoruz. Zaten 45 puan barajı var. Ama genelde ayrı sınavlar yapılıyor.” sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Başarı değerlendirmesini gözlem yaparak değerlendirdiğini söyleyen öğretmenlerden (Ö1) konuyla ilgili görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir: “Başarı değerlendirmesi için bir sınav yapmamız söz konusu değil. Sene başı ile sene sonu arasındaki farkı sadece biz gözlemliyoruz...”

Destek Eğitim Odalarının Fiziki Koşullarına İlişkin Düşünceler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitim odalarının fiziki koşullarına ilişkin görüşleri, fiziki koşulların yetersizliği ve fiziki koşulların ortamı olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Toplanan bu görüşler Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7

Fiziki Koşulların Yetersizliğine İlişkin Düşünceler

Alt temalar	Alıntılar	Öğretmen kodu	N
Fiziki koşullar yetersiz	Fiziki koşullarımız yeterince elverişli değil.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	15
Fiziki koşullar yeterli	Destek eğitim odamızın yeri uygun. Okulumuzda iki odamız var. Bence yeterli. Birisi daha kapsamlı bir oda. Dönüşümlü olarak kullanıyoruz. Biz birazcık şanslıyız Her imkânımız var. Bireysel odalarımız var.	Ö16 Ö17 Ö18	3

Tablo 7’ye bakıldığında destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin tamamına yakınının destek eğitim odalarının fiziki koşullarının yetersiz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Örneğin öğretmen (Ö4) “Ben destek eğitimini burada veriyorum gördüğümüz gibi. Burası ilkokul öğrencisi için çok cazip bir yer değil. Burada çocuklar, girenler, çıkanlar, teneffüs oluyor, dediğim gibi bir iki arkadaş burada birlikte eğitim yaptığımız oluyor. Küçük bir masa etrafında üç öğretmen, üç öğrenci altı kişi. Yani fiziksel koşullar kesinlikle verimsiz.”, öğretmen (Ö9) “Ayrı bir destek odamız yok. Bence olması gereken bir şey. Hangi odayı boş bulursak orada ders yapıyoruz. Sessiz bulduğumuz yerleri tercih ediyoruz.” diyerek konu ile görüşlerini ifade etmiştir.

Tablo 8

Destek Eğitim Odalarının Ortamına İlişkin Düşünceler

Alt temalar	Alıntılar	Öğretmen kodu	N
Destek eğitim odası	Okulumuzda destek eğitim odası var ama yetersiz.	Ö1, Ö2	2
	Kullandığımız oda tabii ki yeterli değil.	Ö6	1
	Destek eğitim odamız var ama malzeme yetersiz.	Ö7	1
	Açıkçası çok yetersiz.	Ö10	1
	Bir tane odamız var ama öğrenci sayımız çok.	Ö11, Ö12	2
	Destek eğitim odamız küçük.	Ö5, Ö15	2
	Destek eğitim odamızın yeri uygun.	Ö16	1
	Okulumuzda iki odamız var.	Ö17	1
Diğer ortamlar (Müdür odası, kütüphane, müdür yardımcısı odası, okul aile birliği odası, rehberlik servisi, öğretmenler odası, drama odası)	Bireysel odalarımız var. Bu konuda şanslıyız.	Ö18	1
	Destek eğitim odası zaten sabit olan bir yer değil.	Ö3, Ö8	2
	Ben destek eğitim odasını burada veriyorum gördüğümüz gibi.	Ö4, Ö13	2
	Ayrı bir destek odamız yok	Ö9	1
	Çok özel bir odamız yok maalesef!	Ö14	1

Tablo 8’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden çoğunun destek eğitim hizmetlerini destek eğitim odalarında, bazılarının ise okul içindeki diğer ortamlarda yürüttüklerini belirttikleri görülmektedir. Örneğin

öğretmen (15) “Destek eğitim odamız küçük. Birebir çalışmak için müsait ama çocuk bir noktadan sonra sıkılıyor. Kalkıp gezmek istiyor” sözleriyle, öğretmen (17) “Okulumuzda iki odamız var. Bence yeterli. Birisi daha kapsamlı bir oda. Dönüşümlü olarak kullanıyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir. Destek eğitim hizmetini diğer ortamlarda yürüttüğünü ifade eden öğretmenlerden öğretmen (Ö3) konuyla ilgili görüşlerini “Destek eğitim odası zaten sabit olan bir yer değil. Genelde okul aile birliği odasında yapıyoruz, drama odasında yapıyoruz. Açıkçası neresi uygunsa orada yapmaya gayret ediyoruz.” sözleriyle ifade ederken, öğretmen (14) ise “Çok özel bir odamız yok maalesef. Genelde boş bir yer buluyoruz. Ya kütüphanede yapıyoruz ya da başka bir yer buluyoruz.” dile getirmiştir.

Destek Eğitim Odalarının Donanımına İlişkin Düşünceler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitim odalarının donanımına ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Destek Eğitim Odalarının Donanımına İlişkin Düşünceler

Alt temalar	Alıntılar	Öğretmen kodu	N
	Donanım yok.	Ö1	1
	Destek eğitimde donanım eksikliği çok hissedildi.	Ö5	1
	Drama odası gibi fiziki şartların düzenlenmesi gerekir.	Ö4, Ö6	2
Materyal yetersizliği	Materyal olarak yetersiz.	Ö7	1
	Materyal eksikliğini çok hissediyorum.	Ö10	1
	Ayrı oda olması dışında bir farkı yok. İçinin donatılması gerekir.	Ö11	1
	Eksik, iki sandalye bir masa var.	Ö12	1
Oda olmadığı için donanım yapılamaması	Destek eğitim odamız olmadığı için de donanımımız yok.	Ö1, Ö8	2
	Ayrı bir destek eğitim odamız yok.	Ö9	1
	Çok özel bir odamız yok maalesef.	Ö14	1
	O odaların daha iyi bir konuma getirilmesi gerekir.	Ö2	1
Kısmen yeterli	Asgari bir düzeyde yeterlilik söz konusu ama ilerletilebilir.	Ö13	1
	Çok fazla bir materyalimiz yok.	Ö15	1
	Temin etmeye çalışıyoruz.	Ö16	1
Yeterli	Şu an bir sıkıntımız yok.	Ö3, Ö17	2
	Her imkânımız var.	Ö18	1

Tablo 9’a bakıldığında öğretmenlerin yarısının destek eğitim odalarındaki materyallerin yetersiz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Tablo 9’da ayrıca bazı öğretmenler destek eğitim odası olmadığı için donanımın da olmadığını, destek eğitim odalarındaki donanımların kısmen yeterli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Destek eğitim odalarındaki donanımların yeterli olduğunu belirten öğretmen sayısı ise çok azdır. Örneğin materyal yetersizliğinin olduğunu ifade eden öğretmenlerden (Ö1) “Donanımımız yok. O öğrencilere özel olarak hazırlanmış materyal ya da o öğrencilerin dikkatini çekebilecek araç gerecimiz yok.” sözleriyle, oda olmadığı için donanım yapılamadığını söyleyen öğretmenlerden (Ö9) “Ayrı bir destek eğitim odamız yok. İşte bir özel eğitim odası gibi olsa. Materyalleri olsa. Biz nereyi boş bulursak oraları tercih ediyoruz.” sözleriyle, kısmen yeterli olduğunu söyleyen öğretmenlerden (Ö15) “Çok fazla bir materyalimiz yok, evden getirdiğimiz, sağdan soldan bulduğumuz, sınıflardan bulduğumuz kaynakları veya kendimiz oluşturduğumuz kaynakları kullanıyoruz” sözleriyle görüşlerini ifade etmişlerdir.

Okul Yönetimlerinin Destek Eğitim Odalarındaki Çalışmalara Verdiği Desteğine İlişkin Düşünceler

Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin okul yönetimlerinin destek eğitim odalarındaki çalışmalara verdiği desteğe ilişkin görüşleri destek olup olmama ve destek şekillerine göre iki grupta toplanmıştır. Toplanan bu görüşler Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10

Okul Yönetimlerinin Destek Eğitim Odalarındaki Çalışmalara Verdiği Desteğe İlişkin Düşünceler

Alt temalar	Alıntılar	Öğretmen kodu	N
Destekleyici okul yönetimi	Bu konuda her türlü desteği veriyorlar.	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö6	4
	Okulumuz bu tarz konularda son derece destekleyici.	Ö11, Ö12, Ö16	3
	Okul idaresi bu konuda destek oluyor.	Ö3, Ö4, Ö8, Ö18	4
	Her zaman destek oluyor okul idaremiz.	Ö9, Ö13, Ö14, Ö15	4
	Yapılabilecek her şeyde yardımcı oluyorlar bize.	Ö16, Ö17	2
Destekleyemeyen okul yönetimi	Okulumuz somut anlamda çok fazla destek veremiyor. Çok fazla yapabilecekleri bir şey yok aslında. Onların da imkânları kısıtlı.	Ö10	1

Tablo 10'a bakıldığında öğretmenlerin neredeyse tamamı okul yönetimlerinin destek eğitim odalarında yürütülen çalışmalara destek verdiklerini, bir öğretmenin ise okul yönetimlerinin kendilerine destek veremediğini belirttikleri görülmektedir. Örneğin okul yönetimlerinin destek eğitim odalarında yürütülen çalışmalara destek verdiklerini söyleyen öğretmenlerden (Ö2) "*Her zaman destek oluyor okul idaremiz. Öğrenci sayımıza fazla ama idare yanımızda oldu*", öğretmen (8) "*Okul yönetimimiz her konuda destektir. Her şeyi kolaylaştırmayı çalışır.*", öğretmen (13) "*Okulumuz bu tarz konularda son derece destekleyici. Bizden gelen geri bildirimlere de kulak veriyorlar.*", öğretmen (14) "*Müdürümüz bu konuda çok gayretli, yardımsever. Boş sınıf bulunmadığında hizmetliyi gönderip hemen sınıf ayarlatıyor.*" sözleriyle görüşlerini dile getirmişlerdir.

Tablo 11

Okul Yönetimlerinin Destek Eğitim Odalarındaki Çalışmalara Verdiği Destek Şekilleri

Alt temalar	Alıntılar	Öğretmen kodu	N
Ortam hazırlama	İdarecilerimin birisinden rica edip onu odasında destek eğitim verebiliyorum.	Ö1, Ö4, Ö9	3
	Boş sınıf bulunmadığında hizmetliyi gönderip hemen sınıf ayarlatıyor.	Ö2, Ö11, Ö14, Ö17, Ö18	5
	Okulun her yeri açıktı bize.	Ö6	1
Plan ve program	Plan ve program konusunda yardımcı oluyorlar.	Ö3, Ö5, Ö7	3
	Okul idaresi ders programı açısından destekliyor.	Ö8, Ö10, Ö12	3
	Destek saatlerimizi esnettiler.	Ö13, Ö15, Ö16	3

Tablo 11'e bakıldığında öğretmenlerin okul yönetimlerinin kendilerine ortam hazırlama ile plan ve program konusunda destek olduklarını belirttikleri görülmektedir. Örneğin öğretmen (Ö1) "*Şöyle söyleyeyim eğer ben destek eğitim verebilecek bir yer bulamadım o gün diyelim, gidip idarecilerimin birisinden rica edip onu odasında destek eğitim verebiliyorum.*", öğretmen (14) "*Müdürümüz bu konuda çok gayretli, yardımsever. Boş sınıf bulunmadığında hizmetliyi gönderip hemen sınıf ayarlatıyor.*" sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Okul yönetimlerinin plan ve program konusundaki desteğine ilişkin örnek ise öğretmenlerden öğretmen (16) ve öğretmen (8) in görüşleridir. Öğretmen (16) "*Şimdiye kadar hiçbir olumsuz dönüt almadık. Okul idaresinin sağladığı imkânlarla çalışıyoruz. Program konusunda sorun yaşamıyoruz.*" sözleriyle konuyla ilgili görüşlerini ifade ederken, öğretmen (8) "*Okul idaresi ders programı açısından destekliyor. Bu konuda çok rahatız.*" sözleriyle dile getirmiştir.

Destek Eğitim Odalarında Nitelikli Bir Eğitim İçin Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitim odalarında nitelikli bir eğitim verilebilmesine ilişkin görüşleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Nitelikli Bir Destek Eğitime İlişkin Düşünceler

Alt temalar	Çıkarımlar	Öğretmen kodu	N
Özel eğitim sınıflarına benzer bir donanım	Eğer okulda destek eğitimi yapılacaksa tıpkı özel alt sınıflardaki gibi standart bir odanın olması gerekiyor.	Ö1, Ö4	2
Fiziki ortamın düzenlenmesi	Fiziki koşulların iyi hale getirilmeli.	Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16	7
Öğretmen eğitimleri	Çok daha fazla eğitim almamız gerekli. Öğretmenlerin eğitimlerinin tazelenmesi gerektiğine inanıyorum.	Ö8, Ö11, Ö14 Ö10, Ö17	5
Materyal desteğinin artırılması	Materyallerin geliştirilmesi gerekir.	Ö7, Ö10, Ö11, Ö18	4
Öğretmen tutum ve yaklaşımları	Öğretmenlerin özverili olması gerekir. Bu işi sırf para için yapmamalı. İkincisi öğrenciler istekli olmalı.	Ö9 Ö7	1 1
Devam zorunluluğu	Öncelikle çocuğa devam sağlatılması gerekir.	Ö7	1
Aile ile işbirliği	Velilerle iletişim kurmak lazım. Ailesiyle iletişim içinde olmak gerekir.	Ö12 Ö8	2
Destek eğitim hizmeti servisleriyle işbirliği	Özel eğitim rehabilitasyondaki öğretmenlerle işbirliği yapılmalı. Rehabilitasyon merkezindeki öğretmenle irtibata geçilmeli. Çocuğun varsa psikoloğu ile görüşme.	Ö9 Ö7 Ö8	3
Sınıf öğretmeniyle işbirliği	Kesinlikle öğrenci hangi sınıftan alınıyorsa o sınıfın öğretmenleriyle işbirliği içinde olmalı.	Ö17	1
Öğretmeni teşvik etme	Ücretin fazla olması etkili olabilir. Hizmet puanı açısından bir şeyler yapılabilir	Ö11, Ö13, Ö14	3

Tablo 12'ye bakıldığında destek eğitim odalarında görev alan öğretmenlerin fiziki ortamın düzenlenmesinin, öğretmen eğitimlerinin, materyal desteğinin artırılmasının, destek eğitim hizmeti servisleriyle işbirliğinin, öğretmenlere teşvik edici çalışmaların yapılmasının aile ile işbirliği yapılmasının ve öğretmen tutum ve yaklaşımlarının değiştirilmesinin destek eğitim odalarının niteliğinin artırılmasında etkili olacağını belirttikleri görülmektedir. Tablo 12'de ayrıca destek eğitim odalarına devam eden öğrencilerin bu eğitimlerine devamlarının sağlanmasının ve destek eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmenin işbirliği yapmasının öneri olarak sunulduğu görülmektedir. Örneğin öğretmen (7) "Öncelikle çocuğa devam sağlatılması gerekir. Örneğin geçen sene bir tane altıncı sınıf öğrencimiz vardı. Hiç okuma yazması yoktu. İyice hırslandırdık bunu. İki kızdı bunlar epey gayret ettik ikisinin arasında yarışma düzenledik. Sürekli devam edince bunları okuma yazmaya geçirdik. İkisi de hırslandı ödül verdik. Bu sene bir kız öğrenciyi aldık 15-16 yaşında. O kız devam etmediği için süreç yarıda kaldı. Harfleri yarıya kadar öğrettik yarıda kaldı." sözleriyle görüşlerini dile getirmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, destek eğitim odası uygulamalarının alt yapı ve işleyiş açısından birtakım sorunlar barındırdığı, buna rağmen faydalı ve gerekli bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Okulların fiziki koşullarının yetersizliğinden dolayı okullarda destek eğitim odası uygulamalarının beklenen düzeyde yapılamadığı anlaşılmaktadır. Nitekim araştırma bulguları, bazı okullarda müdür ve müdür yardımcı odası, kütüphane, okul aile birliği odası, rehberlik servisi, öğretmenler odası ve drama odası gibi ortamların destek eğitim odası olarak kullanıldığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu Talas ve diğerlerinin (2016) yaptığı araştırmanın bulgularıyla tutarlıdır. Talas ve diğerlerinin yaptığı araştırmanın bulgularında, destek eğitim odası olmayan okullarda, destek eğitimlerinin nerelerde yapıldığı ile ilgili

soruya verilen cevapların genellikle müdür odası, öğretmenler odası, boş derslikler olduğu görülmüştür. Bu durum kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin gelişimleri açısından olumsuz bir durumdur. Çünkü öğrenmenin gerçekleşmesinde fiziki ortam önemlidir. Fiziki ortamın ısısı, ışık miktarı, rengi, büyüklüğü, gürültü düzeyi, ulaşılabilirliği, oturma düzeni ve uyaran miktarı öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkileyen fiziksel özelliklerdir. Bu nedenle destek eğitim uygulaması yapılan okulların fiziki koşullarının dikkate alınması ve mevcut kapasitelerinin artırılması gerekmektedir. Nitekim alanyazında destek eğitim odalarına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlendiği diğer araştırmaların (Çağlar, 2016; Çevik & Yağcı, 2017; Nar & Tortop, 2017; Pemik, 2017; Tunali Erkan, 2018) sonuçlarında da destek eğitim odalarının fiziki koşullarının yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar okulların fiziki koşullarında, özellikle de kaynaştırma öğrencilerinin yararlandıkları destek eğitim odalarının okul içindeki yeri, şekli, büyüklüğü, ısısı, temizliği, ışığı gibi fiziki koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde (2017) özel eğitim sınıfı ile destek eğitim odası için ayrılan mekanların fiziki şartlarının (ısı, ışık, genişlik, hijyen vb.) eğitime uygun ve kolay ulaşılabilir olmasına dikkat edileceği hususuna yer verilmiştir. Ayrıca eğitim öğretim açısından elverişsiz ortamlarda özel eğitim sınıfı ile destek eğitim odası düzenlemesi yapılmayacağı belirtilmiştir. Ancak araştırma bulguları bu değişimin neden yapılamadığı sorusunu akla getirmektedir. Özellikle özel gereksinimli öğrencilere yönelik okullarda alınması gereken tedbirler yasal düzenlemelerle açık ve net bir şekilde belirtilmişken destek eğitim odası ile ilgili gelişmelerin istenilen düzeyde olmaması beklenen bir durum değildir. Bu durumun oluşmasında her ne kadar okulların fiziki koşullarının yetersizliği söz konusu olsa da farklı faktörlerin de bu süreci etkileyebileceği düşünülmektedir. Örneğin denetim ve izleme faaliyetlerinin yetersiz kalması, yönetim birimlerinin özel eğitim uygulamalarının rutin işleri dışında destek eğitim odalarının geliştirilmesine ilişkin çalışma yapmaması, özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda yapılan yasal düzenlemeler hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgilendirilmemeleri bu süreci olumsuz etkileyebilir. Okullarda fiziki koşulların yetersizliğinden dolayı destek eğitim odası açılmama durumu hali hazırda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öngörülen bir durumdur. Nitekim bu durum Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Destek Eğitim Odaları Kılavuzu'nda da (2015) belirtilmiş, "fizikî şartları nedeniyle destek eğitim odası açılmayan okullarda il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin onayı doğrultusunda fen laboratuvarları, resim atölyeleri, müzik odaları vb. uygun alanların destek eğitim odası olarak kullanılabilmesi" ifadesine yer verilmiştir. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı Destek Eğitim Odaları Kılavuzu'nda (2015) uygun alanların destek eğitim odası olarak kullanılabilmesi belirtilse de, bu araştırmanın bulgularında öğretmenlerden bazıları boş alanların destek eğitim odası olarak kullanılmasının işlevsel olmadığını ve uygulamayı çok yararlı bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadelerinde haklı oldukları söylenebilir. Nitekim destek eğitim odaları kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarından yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin kendilerine sunulan eğitim hizmetlerinden en üst seviyede yararlanmaları amacıyla açılan eğitim ortamlarıdır. Bu ortamların öğrencilerin yetersizlik türü ve yetenek alanlarına göre düzenlenmiş olması, özel araç-gereçler ve uygun materyaller ile donatılması gerekmektedir. Aksi takdirde müdür odası, resim atölyesi, laboratuvar, okul aile birliği odası gibi alanlarda yapılan destek eğitim odası hizmetlerinin amacına hizmet edemeyeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın destek eğitim odalarının donanımlarına ilişkin bulguları değerlendirildiğinde bu odaların çoğunda materyal olmadığı ya da kısmen yeterli olduğu, bazı okullarda destek eğitim odası olmadığı için donanım da sağlanamadığı görülmektedir. Bu bulgular kaynaştırma eğitiminin başarısı açısından kaygı vericidir. Nitekim alanyazında kaynaştırma eğitiminin başarısı için, destek eğitim odalarında özel gereksinimli öğrencilerin akademik, sosyal ve davranış gelişimini destekleyici materyallerle öğretimin yapılması ve mevcut uygulamalarda materyal eksikliklerinin tamamlanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Bilen, 2007; Çağlar, 2016; Demir & Açar, 2011; Glomb & Morgan, 1991; Kargin, Güldenoğlu, & Şahin, 2010; Rieth & Ocala, 1984; Sadioğlu, Bilgin, Batu, & Oksal, 2013; Stinson & Kluwin, 2003; Yılmaz & Batu, 2016; Zağlı, 2010). Bu araştırmanın bulgularında sadece üç öğretmen destek eğitim odalarının donanımları konusunda sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin çoğu destek eğitim odalarının donanımlarının yeterli olmadığını hatta oda olmaması nedeniyle donanımın yapılamadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu alanyazında yapılan bazı araştırmaların bulguları

ile örtüşmektedir. Nar ve Tortop'un (2017) yaptığı araştırmanın sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin çoğu destek eğitim odalarındaki materyal ve donanımın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Benzer sonuç Tortop ve Dinçer (2016) tarafından yapılan çalışmada da elde edilmiş, bu çalışmanın sonuçlarında da destek eğitim odalarında çalışan sınıf öğretmenleri materyal ve donanım açısından yetersizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çevik ve Yağcı (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarında ise yönetici ve öğretmenler destek eğitim odalarının materyal eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, kaynaştırma eğitiminden yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin destek eğitim odası hizmetlerinden yeterince yararlanamadıklarını göstermektedir. Oysaki Milli Eğitim Bakanlığı Destek Eğitim Odaları Kılavuzu'nda (2015) okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde açılan destek eğitim odalarında bulunması gereken materyaller her kademe için sırayla belirtilmiştir. Ancak destek eğitim odalarına gerekli materyal desteğinin sağlanamadığı görülmektedir. Bu durumun birkaç nedeni olabilir. Okul yönetimleri bu odaların materyal ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik resmi talepte bulunmayabilirler ya da resmi talepte buldukları halde bu talepleri üst yönetimler tarafından karşılanamayabilir. Milli Eğitim Bakanlığı Destek Eğitim Odaları Kılavuzu'nda (2015) destek eğitim odalarının materyal desteğinin okulun ya da kurumun bağlı olduğu genel müdürlük tarafından karşılanacağı belirtilmiş ise de okul yöneticileri ya da üst yönetimlerin bu konunun takipçisi olmamaları bu duruma neden olabilir. Ancak destek eğitim odalarındaki materyal yetersizliğinin nedeni ne olursa olsun, bu sorunun çözülmesi ve öğretmenlerinin önerilerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu konuda başta üst yönetimler olmak üzere, okul yöneticilerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticileri destek eğitim odaları açılmadan önce özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik materyalleri belirleyip üst yönetimlerden talep edebilirler. Üst yönetimler bu konuyu sadece okul müdürlerinin sorumluluğu olarak görmeyip bu konuda destekleyici bir tutum sergileyebilirler. Başta Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri olmak üzere, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan eğitim yöneticilerinin bu konuda hassas ve duyarlı, ayrıca özel gereksinimli öğrencilere okullarda sunulan destek eğitimi hizmetlerinin takipçisi olmaları gerekmektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin destek eğitim odalarını faydalı ve gerekli buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin destek eğitim odalarını faydalı ve gerekli bulmalarının nedeni bu odalarda alınan birebir eğitim olabilir. Çünkü destek eğitim odalarında öğrencilerle birebir ilgilenilmekte ve öğrencinin gelişimine olumlu katkılar sunulmaktadır. Nitekim alanyazında yapılan bazı çalışmaların sonuçları (Çağlar, 2016; Demir & Açar, 2011; Gök, 2013; Güler, 2014; Sadioğlu, 2011; Sadioğlu vd., 2013) özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında istenilen düzeyde eğitim alamadıklarını ortaya koymuştur. Ünal (2008) tarafından yapılan başka bir araştırmanın sonuçlarında ise destek eğitim odalarının özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri açısından daha fazla imkân sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve diğer araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, destek eğitim odası uygulamasının ülkemiz koşullarında hali hazırda ve sürdürülebilir bir uygulama olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın destek eğitim odalarında yürütülen hizmetlerin planlanmasına ilişkin bulguları değerlendirildiğinde farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde destek eğitim odalarında yürütülen hizmetlerin daha çok rehberlik öğretmenleri tarafından ya da rehberlik öğretmeni ile birlikte sınıf öğretmenleri tarafından planlandığı görülmektedir. Rehberlik ve sınıf öğretmenleri tarafından planlanan çalışmaların daha çok ilkokullarda olduğu düşünüldüğünde, ortaokullarda planlanma sürecinin rehberlik öğretmenleri tarafından yapıldığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın destek eğitim odalarında yürütülen hizmetlerin planlanmasına ilişkin diğer bulguları ise bu planlamaların okul yönetimi ve rehberlik servisinin birlikte yaptıklarını, sadece bir okulda bu planlamaların bir ekip tarafından yapıldığını ortaya koymuştur. Elde edilen bu bulgular, araştırma yapılan okullarda destek eğitim odalarında yürütülen hizmetlerin planlanmasında farklı uygulamaların olduğunu göstermektedir. Bu farklılık düşündürücüdür. Çünkü destek eğitim odalarında yürütülen hizmetlerin nasıl planlanacağı, Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında açık bir şekilde belirtilmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018a) destek eğitim odasında eğitim alacak öğrencilerin, bu öğrencilere okutulacak dersler ile öğrencilerin alacağı haftalık ders saatinin BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda belirleneceği ve bu planlamanın haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın destek eğitim odalarındaki hizmetlerin

planlamasına ilişkin bulgularında, okullardaki planlamaların mevzuata uygun olarak yapılmadığı, planlamalarda BEP geliştirme birimi dışında, rehberlik öğretmenlerinin bu görevi üstlendiği görülmektedir. Bu durum aynı zamanda okul yöneticilerinin özellikle kaynaştırma eğitimine ilişkin mevzuat bilgilerinin yeterliliği açısından da değerlendirilmesi gereken bir durumdur. Nitekim alanyazında yapılan çalışmalar (Aydın & Şahin, 2002; Barnet & Lisa, 1998; Çerezci, 2015; Kargın, Acarlar, & Sucuoğlu, 2003; Kaya, 2003; Yıkılmış, 2006) okul müdürlerinin özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermiştir. Collins ve White'a (2001) göre bazı ülkelerde okul yöneticilerine yönelik düzenlenen hizmetçi eğitimlerde okul yöneticilerinin özel eğitim mevzuatı, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ve davranış özellikleri, özel eğitim programlarının yönetimi, kaynaştırma sınıfında görevli personelin kontrolüne ilişkin yönetim becerileri, öğrencilerin sınıf ortamına uyumunu kolaylaştıran müdahaleler konusunda bilgi ve beceri kazanmaları sağlanmakta ve bu eğitimler üç yıl sürmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin süreç içerisinde bilgilendirilmelerine yönelik hizmetçi eğitimlerin düzenlenmesi, düzenlenen bu eğitimlerin sistematik ve uzun vadeli olarak planlanması gerekmektedir.

Araştırmanın destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin bulgularına bakıldığında öğretmenlerin çoğunun farklı yöntem, teknik ve ölçme araçları kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerden bazıları ise öğrencilere sınav yapılmadığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Talas ve diğerlerinin (2016) yaptığı çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Talas ve diğerlerinin (2016) yaptığı çalışmanın sonuçlarında da destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin çok farklı ölçme ve değerlendirmeler yaptıkları, bazı öğretmenlerin ise hiçbir ölçme ve değerlendirme yapmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Oysaki destek eğitim odasında eğitim alan öğrenciler bulunduğu okulun eğitim programını takip eden öğrencilerdir. Milli Eğitim Bakanlığı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde (2017) bu öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesini takip ettikleri program esas alınarak hazırlanan BEP'e göre yapılacağı, ayrıca öğrencilerin devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerinin uygulanacağı ifade edilmiştir. Ancak öğretmenler özellikle BEP'e ilişkin görüş belirtmemişlerdir. Bu durum öğretmenlerin BEP geliştirme birimlerinde yer almamaları ya da sınıfta yapılan değerlendirme yöntemleri konusunda sınıf ve alan öğretmenleri ile işbirliği içinde hareket etmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Oysaki destek eğitim odası hizmetinden yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin genel başarı değerlendirilmelerinde sınıfta yapılan değerlendirmenin yanı sıra destek eğitim odasında yapılan değerlendirme sonuçlarının da dikkate alınması gerekmektedir. BEP doğrultusunda yapılmayan bir değerlendirmenin özel gereksinimli öğrencinin eğitim performansını gerçekçi bir şekilde yansıtmayacağı, dolayısıyla BEP'in temel amacına hizmet etmeyeceği düşünülmektedir. Nitekim BEP özel eğitimin temel taşlarından biri olmakla beraber özel gereksinimli bireylerin eğitiminde önemli bir role sahiptir (Vuran, 2007) ve değerlendirme yöntemi BEP'in içerisinde yer alması gereken öğelerden birisidir (Kargın, 2007). Öğretmenlerin destek eğitim odası hizmetinden yararlanan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde farklı değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanılmaları elbette önemlidir. Nitekim araştırmanın verilerinde de görüleceği üzere destek eğitim odası hizmetinden yararlanan öğrencilerin devam ettikleri sınıfın düzeyi, yetersizlik türleri, takip ettikleri program türleri farklılıklar göstermektedir. Özellikle öğrencilerin yetersizlik türü göz önüne alındığında öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yerinde olduğu söylenebilir. Nitekim bu araştırmanın verileri incelendiğinde çoğunluğu hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler olmak üzere, öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu ve üstün yetenekli olan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde (2017) de özel gereksinimli öğrencilerin ne şekilde değerlendirileceği açıkça belirtilmiştir. Örneğin yazılı sınavların öğrencilerin yetersizlik türlerine, eğitim performanslarına ve gelişim özelliklerine göre çeşitlendirileceği, sınavların kısa cevaplı ve az sorulu olarak düzenleneceği belirtilmektedir. Ayrıca yazma güçlüğü olan öğrenciler ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirmesinin sözlü, sözlü ifade zorluk yaşayan öğrencilerin değerlendirmesinin ise yazılı olarak yapılacağı ifade edilmiştir. Yazılı ve sözlü ifade etme becerilerinde yetersizliği olan bireylerin ise davranışlarının gözlemlenmesi yoluyla değerlendirileceği belirtilmektedir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde uygulamadaki değerlendirme yöntem ve tekniklerinin BEP doğrultusunda yapılmaması dışında, mevzuat açısından sorun oluşturmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın okul yönetimlerinin destek eğitim odalarındaki çalışmalara verdiği desteğine ilişkin bulguları değerlendirildiğinde, okul yönetimlerinin destek eğitim odalarında yürütülen çalışmalara destek verdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Nar ve Tortop'un (2017) yaptığı araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Nar ve Tortop'un (2017) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun destek eğitim odaların kurulumu ve çalışması ile ilgili olarak okul idarecileri ile sorun yaşamadıklarını, okul müdürlerinin kendilerini desteklediklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularında da okul yöneticilerinin destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlere çoğunlukla okul içinde ortam hazırlama, öğretmenlerin plan ve programlarında esneklik gösterme şeklinde destek oldukları görülmüştür. Bu durumun kaynaştırma eğitimi açısından sevindirici ve umut verici olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazında etkili okullarda yöneticilerin öğrenmeyi geliştiren ve sürekli öğrenme ortamı yaratan aktörler olduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin var olan performanslarını harekete geçirmelerinin gerektiği belirtilmektedir (Arslan, 2002; Şişman, 1996; Turan, 2006). Ayrıca başarılı bir kaynaştırma eğitimi için öncelikle başta okul müdürü olmak üzere tüm okul çalışanları, özel gereksinimli öğrencilere karşı, kabul edici ve destekleyici bir tutum sergilemeleri gerektiği ifade edilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2010).

Araştırma bulguları öğretmenlerin nitelikli bir destek eğitim için farklı önerilerinin olduğunu göstermiştir. Öğretmenler tarafından en fazla getirilen öneriler fiziki ortam düzenlemeleri, öğretmen eğitimleri ve materyal eksikliğinin giderilmesi olmuştur. Bu önerilerin dışında öğretmenlerin destek eğitim odalarında görev yapabilmeleri için çeşitli teşviklerin olması gerektiği, destek eğitim hizmeti servisleri ve ailelerle işbirliği yapılması gibi önerilere de yer verilmiştir. Öğretmenler tarafından getirilen önerilerin başında yer alan fiziki ortam düzenlemelerine ilişkin öneri bu araştırmanın destek eğitim odalarının fiziki koşullarının yetersizliğine ilişkin bulgusu ile alanyazındaki diğer araştırmaların bulgularını (Çevik & Yağcı, 2017; Nar ve Tortop, 2017; Pemik, 2017) destekler niteliktedir. Öğretmenler tarafından getirilen önerilerden birisi de öğretmenlerin eğitimlerine ilişkin öneridir. Bu öneri kaynaştırma uygulamalarının başarısı açısından önemlidir. Çünkü alanyazında yapılan birçok araştırma (Kargın, 2004; Kaya, 2003; Önder, 2007; Tortop & Dinçer, 2016; Yılmaz & Batu, 2016) özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda öğretmenlerin yetersiz olduklarını, öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları başlıklı Genelge'de (2017) "Destek eğitim odasında görev vermek üzere görevlendirilen öğretmenler bu derslikte ders okutmaya başlamalarından önce öğretmenlerin özel eğitim alanına ilişkin becerilerini geliştirmek üzere il ya da ilçe milli eğitim müdürlüklerince hizmet içi eğitimler düzenlenecektir." hükmüne yer verilmiştir. Gerek bu araştırmanın, gerekse alanyazında yapılan diğer araştırmaların bulguları ile mevzuattaki düzenlemeler, kaynaştırma öğrencilerinin eğitim ve öğretimlerinde görev alacak öğretmenlerin eğitimlerini ön plana çıkarmaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitimleri dikkate alınmalı ve tüm öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri konusunda uzmanlaşmaları sağlanmalıdır. Bunun için de öncelikle destek eğitim odalarında eğitim verecek öğretmenlerin görevlendirilmelerinde seçici davranılmalı, özel eğitim konusunda herhangi bir hizmet içi eğitim almamış öğretmenler destek eğitim odalarında görevlendirilmemelidirler. Nitekim alanyazında yapılan bazı çalışmalarda (Battal, 2007; Fazlıoğlu & Doğan, 2013; Kartopu, 2013; Pektaş, 2008) destek eğitim odalarında görev alan sınıf ve alan öğretmenlerinin yeterli mesleki bilgi ve deneyime sahip olamadıkları için özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri konusunda sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Battal (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında, alan öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre özel gereksinimli öğrencilere dil öğretimi ve özel gereksinimli öğrencileri tanıma konusunda daha yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle destek eğitim odasında görev alacak öğretmenler için kapsamlı bir hizmet içi eğitim programı hazırlanmalıdır.

Sonuç olarak destek eğitim odaları araştırmaya katılan öğretmenler tarafından gerekli ve faydalı olarak görülse de uygulamada bazı sorunların olduğu anlaşılmaktadır. Uygulamada yaşanan sorunların giderilmesi amacıyla mevcut okulların fiziki koşulları il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından gözden geçirilmeli, okulların sınıf, derslik, oda gibi fiziki koşullarına göre destek eğitim odaları oluşturulmalıdır. Bu anlamda okullara gereken maddi destek sağlanmalı, donanım ve materyal eksikliği giderilmelidir. Ayrıca örnek destek eğitim odası oluşturan okul yöneticileri ve bu odalarda örnek çalışmalar yapan öğretmenler ödüllendirilmeli, yaptıkları

çalışmalar diğer okullarla paylaşılmalıdır. Bunların dışında, yeni yapılacak okulların bina projelerinde mümkün olduğunca destek eğitim odaları göz önünde bulundurularak planlama yapılmalıdır.

Okul yönetimlerinin destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlere özellikle planlama ve ders programı konularında yardımcı olmaları bu odaların aktif ve işlevsel olması açısından önemli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımı gösteren ve örnek destek eğitim odası oluşturan okul yöneticilerinin yaptıkları bu çalışmaların kariyer ve atama sisteminde mutlaka değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu odalarda örnek çalışmalar yapan öğretmenlerin ödüllendirilmesi, yapılan çalışmaların diğer okullarla paylaşılması durumunda destek eğitim odalarında sunulan eğitimin daha nitelikli olacağı düşünülmektedir.

Okullarda destek eğitim odası hizmetinden yararlanan öğrencilerin destek eğitim programlarının mevzuata uygun olarak planlanması gerekmektedir. Bu konuda kaynaştırma eğitimi kapsamında destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin yönetici ve öğretmenlere mevzuat bilgilendirme çalışmalarının yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Özellikle BEP biriminin işleyişi, görevleri ve işbirliği konusunda tüm paydaşların süreç içerisinde bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Ayrıca destek eğitim odası uygulaması yapılan okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüş ve önerilerinin alınması durumunda destek eğitim odası uygulamalarının geliştirileceği ve başarılı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi [Investigating affordances of resource room activities for mainstreamed hearing impaired primary school students' Turkish language classes]. *Journal of Education & Special Education Technology, 1*(1), 1-14.
- Arslan, H. (2002, May). *Okul müdürlüğünü geliştirme programları [School management development programs]*. Paper presented at 21st Century Training of Education Managers Symposium, Ankara University Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey.
- Aydın, B., & Şahin, R. (2002). *Kaynaştırma programının uygulandığı okullardaki uygulamalarla özel eğitim yönetmeliğinin karşılaştırılması [Comparison of special education regulations with the applications in the inclusion program]*. Paper presented at 11th National Special Education Congress, Selçuk University Department of Special Education, Konya, Turkey.
- Barnett, C., & Lisa E. M. A. (1998). Principal' knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial and Special Education, 19*(3), 181-192. doi: 10.1177/074193259801900306
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği). [The evaluation of the sufficiency of the class and branch teachers on fusion education (sample of Uşak City)]* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma [Inclusion]*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri [Primary school teacher's opinions about the problems they are facing during the integration activities and their solution proposals]* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Collins L., & White, G. P. (2001). *Leading inclusive programs for all special education students: A pre-service training program for principals. Final report*. Washington DC: U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470381.pdf>
- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi [The examination of the opinions of the school managers and teachers resource education room in primary education]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi [Assessment of implementations of integration in-preschool educational institutions in terms of integrations criteria]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çevik, M., & Yağcı, A. (2017). Destek eğitim odalarına ilişkin idareci ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Karaman ili örneği [The opinions of managers and primary teachers regarding support education rooms: Karaman province case]. *The Journal of Academic Social Science Studies, 58*(2), 65-79. doi:10.9761/JASSS709
- Demir, M. K., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. [Experienced classroom teachers' opinions on inclusive education]. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 719-732.

- Demir, S., & Avcu, Y. E. (2018). Özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odalarına ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' perceptions towards the pull-outclasses for gifted students]. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 156-185. doi: 1023891/efdyu.2018.65
- Fazlıoğlu, Y., & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi [To investigate teachers attitudes towards inclusion. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Friend, M., & McNutt, G. (1984). Resource room programs: Where are we now? *Exceptional Children*, 51, 150-155. doi: 10.1177/001440298405100207
- Glomb, K., & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25(2), 221-235. doi: 10.1177/002246699102500206
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri [The problems that primary school teachers who have also students with special needs in their classroom, experience in classroom management and the strategies they use to overcome them]* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [To determine the attitudes of primary school teachers and pre-service primary school teachers towards inclusive education]* (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2012). *Exceptionals learners: An introduction to special education*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Education.
- Hammill, D. D. (1972). The resource room model in special education. *The Journal of Special Education*, 6, 349-354. doi: 10.1177/002246697200600406
- Kale, M., & Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitimin Türkçe ve matematik dersleri başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi [Investigation of the effect of support room education in primary schools on the success of students in Turkish and mathematics courses]. *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı Dergisi*, 10(4), 47-57.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. [Inclusion: Definition, development and principles]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci [Educational evaluation and individualized education program preparation process]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi [Opinions of the general education teachers on the adaptations for students with special needs in general education classrooms]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2381-2414.
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Determination of opinions of teachers, managers and parents on inclusivepractices]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.

- Kartopu, S. (2013). *Özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin mesleki sorunları* [Professional problems of visual arts teachers employed on special education institutions] (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, U. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi* [Examining the knowledge, attitudes and practices of primary school administrators, classroom teachers and guidance teachers about inclusive] (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Marshall, M. N., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- McNamara, B. E. (1989). *The resourceroom: A guide for special educator*. New York: State University of NYPress.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2014). *Milli Eğitim istatistikleri/örgün eğitim* [National Education statistics/Formal education]. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015.pdf adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2015). *Destek eğitim odası* [Resource room]. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi* [The circular educational practices through inclusive / integration]. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018a). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* [Ministry of National Education Special Education Services Regulation]. T.C. Resmi Gazete [Turkish Republic Official Journal], 30471, 7 Temmuz [July], 2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018b). *Milli Eğitim istatistikleri/örgün eğitim*. [National Education statistics/Formal education]. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf adresinden edinilmiştir.
- Nar, B., & Tortop, H. S. (2017). *Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilikleri ve görüşleri* [Support training room for gifted/talented students: Self-efficacy and opinions of classroom teachers]. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(1), 1-24.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıfiçinde yaptıkları öğretimsel uygulamaların belirlenmesi* [To determine the educational adaptations of class teachers for inclusive students with mental disabilities] (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özokçu, O. (2013). Kaynaştırma uygulamaları. S. Vuran (Ed.), *Özel Eğitim* [Special Education] içinde (ss. 81-110). Ankara: Maya.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel çalışma ve değerlendirme yöntemleri* [Qualitative study and assessment methods] (3. baskı). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1990).

- Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin BEP kullanma durumlarının saptanması [The proficiency of the teachers who are graduated from the department of special education the teachers who are graduated from the department sotherthan special education relation to preparing and practicing "individualized education Schedule"]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pemik, K. (2017). *Özel yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri [The views of the school administrators and teachers on the education given to gifted students in the support room]* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Rieth, H. J., & Ocala, C. (1984). *An analysis of teacher activities student outcomes in secondary school reasource room programs for mildly handicapped students. Report-Research Washington DC Special Education Program.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED270925).
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma [A Qualitative study of primary schools teachers' problems, expectations and suggestions related to inclusive education]* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri [Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765. doi: 10.2738/estp.2013.31546
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming*. New Jersey: PrenticeHall.
- Speece, D. L. & Mandell, C. J. (1980). Resource room support services for regular teacher. *Learning Disabilities Quarterly*, 3(1), 49-53. doi:10.2307/1510425
- Stinson, M. S., & Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. In A. M. Marschark (Ed.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 52-64). New York, NY: Oxford University Press.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları [Inclusive practices in primary education]*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma [Effective school management, research in primary schools]*. Eskişehir: Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Talas, S., Kaya, F., Yıldırım, N., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ.,... & Nugay, E. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği [A descriptive study on resource room and teachers: Tokat sample]. *Journal of European Education*, 6(3), 31-52. doi:10.18656/jee.15436
- Thurlow, M. L., Ysseldyke, J. E., Grader, J. L., & Algozzine, B. (1983). What's special about the special education resource room for the learning disabled student? *Learning Disability Quarterly*, 6, 283-288. doi:10.2307/1510439
- Tortop, H. S., & Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri [The views of the classroom teachers who work with gifted students about resource room application]. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 11-28.
- Tunalı-Erkan, D. (2018). Ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' opinions about the implementation of support education room in secondary education institutions]. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 17-30.

- Turan, S. (2006). *Eğitim liderliği, okul yönetimlerini geliştirme programı ders notları [Educational leadership, school management development program courses notes]*. Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği [Effectiveness of supportive education in the supportive resource room for students in mentally retarded in regular schools]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vaughn, S., Moody, S. W., & Schumm, J. S. (1998). Broken promises: Reading instruction in the resource room. *Exceptional Children*, 64(2), 211-225. doi: 1177/001440299806400205
- Voltz, D. L., Elliot, J. R. N., & Harris, W. B. (1995). Promising practices in facilitating collaboration between resource room teachers and general education teachers. *Learning Disabilities Research*, 10(2), 129-136.
- Vuran, S. (2007). Bireyselleştirilmiş eğitim programları [Individualized education programs]. O. Gürsel (Ed.), in *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi [Developing individualized education program]* (pp. 1-10). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Wiederholt, L., Hammill, D. D., & Brown, V. (1983). *The resource room teacher*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yıkılmış, N. (2006). *İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of provincial national education administrators on inclusion practices]* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri [Opinions of primary school teachers about individualized education programme, legal regulation and inclusion implementation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268.
- Zağlı, Ü. (2010). *Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi [Examining the attitudes of the preschool teachers who work in Sakarya province through the mainstreaming of children with intellectual disabilities]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 2, Page No: 299-327

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.584392

RESEARCH

Received Date: 29.06.19

Accepted Date: 04.03.20

OnlineFirst: 13.03.20

The Opinions of the Teachers Who Work in Resource Rooms about Resource Rooms Practices

Tansel Yazıcıoğlu *

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

Abstract

Resource rooms refer to settings created through special tools and materials with the aim of assisting the children with special needs to benefit from the education services provided to them at the highest level within the scope of inclusive education. The aim of this study is to determine the views of the teachers who work in the resource rooms. Eighteen teachers who work in the resource rooms of the schools in Altındağ, Keçiören and Yenimahalle districts of Ankara participated in the study. In the study, qualitative method was used, and the data were collected through semi-structured interview questions and analyzed by content analysis technique by using inductive approach. The findings of the research show that the resource rooms are not functional, that the schools do not have sufficient physical conditions for the resource rooms, there are different practices in the planning of the training services carried out in the resource rooms, and that the school administration support the studies carried out in the resource rooms. The findings of the study are discussed based on the literature.

Keywords: Resource room, inclusion, teacher, physical environment, supportive school management.

Recommended Citation

Yazıcıoğlu, T. (2020). The opinions of teachers who work in resource room about resource room practices. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(2), 299-327. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.584392

***Corresponding Author:** Assist. Prof., E-mail: tanselyazicioglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0946-2637>

Special education includes a range of educational placements for students with special needs (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2012). The resource room is considered to be one of the most frequently used settlements for students with special needs in primary and secondary education (Friendand & McNutt, 1985). The resource room program is not new to special education. Students with visual impairments were served by resource room teachers as back as the 1930s (Wiederholt, Hammill, & Brown, 1983). However, its utility for students with mild disabilities including those with mild mental retardation, emotional and learning disorders, was not proposed until the late 1960s or early 1970s (Hammill, 1972). According to McNamara (1989) there are three types of resource room programmes used in special education: (1) Categorical, (2) cross-categorical (or multicategorical), and (3) non-categorical. The categorical resource room is one in which special education students are placed on the basis of their specific classification: learning disability, mental retardation, emotional disorder. In a cross-categorical (multicategorical) resource room program, students are placed on the basis of their specific needs rather than on their particular diagnosis. Noncategorical resource room program, theoretically, may not be viewed strictly as a special education resource room in that the students are not classified in any of the special education categories. However, there are states and local school districts that employ this type of program and typically do so with a certified special education teacher. The rationale is quite simple as there are students who are in need of assistance but may not be eligible for special education services. Often, these "at risk" students are receiving resource room services as a "trial" to see if they need to be classified in order to receive additional special education services.

The resource room is the teaching practice in which the enrollment of the students with special needs is in the general education class where they receive education together with their typically developing peers, but in the resource room where they need support from the special education teacher (Kırcaali-Iftar & Batu, 2010). In another definition, the source room is a supportive special education service at the place outside the general education class where students with special needs are enrolled and require adapted teaching plans and materials to be supported in terms of academic, social and behavioral development toward the success of inclusive education (Glomb & Morgan, 1991; Rieth & Ocala, 1984; Stinson & Kluwin, 2003). According to Özokçu (2013), the resource room is the place where a student with special needs spends at least 21 percent and maximum 60 percent of a school day outside the general education class to receive special education services.

In the literature, it is seen that there are different studies about resource rooms. It is seen that the opinions of teachers and school administrators are identified about the education in the resource rooms for gifted (Demir & Avcu, 2018; Nar & Tortop, 2017; Pemik, 2017). Apart from these studies, the effect of the education in these rooms on Turkish and Mathematics courses was investigated (Kale & Demir, 2017) and the competencies and attitudes of the teachers who work in these rooms were examined (McNamara, 1989; Talas et al., 2016; Vaughn, Moody, & Schumm, 1998). In other studies, Turkish activities practiced in the resource rooms for students with hearing impairment in the inclusive environment (Akay, 2015), teachers' opinions about the resource rooms practice in secondary education institutions (Tunalı Erkan, 2018) were presented. In the study conducted by Speece and Mandell (2014), the opinions of primary education teachers working with students diagnosed with learning difficulties regarding the provision of services in the resource room and the teachers working in the resource room were sought. Çevik and Yağcı (2017) sought the opinions of the administrators and classroom teachers about the resource rooms in their study.

In our country, the number of students who attend to inclusive environment is increasing day by day. This means that the number of resource rooms increases. This situation is important for the purpose of the inclusive education and resource room practices as it requires some process such as planning, preparing and implementing these programmes. Undoubtedly, the roles and responsibilities of the teachers who work in resource rooms have a great role in carrying out these processes. Therefore, it is thought that it is important to identify the opinions of teachers who work in resource rooms. In addition, the limited number of studies holding this aim within the Turkish context increases the importance of this study.

Method

This study was designed with the case study design out of qualitative research approaches aimed at providing the researcher with detailed and in-depth data collection, direct learning of the participants' individual perceptions, experiences and perspectives, and understanding and explaining the current situations (Patton, 2014). Case study analyzes one or more cases in a holistic way with factors such as environment, time, individual, event, and process. Since the situations are different, there are no generalizations of the results. However, it is expected that the results obtained in relation to a situation have been formed by examples and experiences for understanding similar situations (Yıldırım & Şimşek, 2018).

The study group in this research includes teachers working in the resource rooms of the schools in Altındağ, Keçiören and Yenimahalle districts of Ankara. The schools in the study were randomly selected from a list in Guidance and Research Centers. Six schools were selected randomly from the list of each district, three primary schools and three secondary schools. The researcher called the school principals to ask whether the resource room was in the school. An appointment was made with the school principals who said that the resource room was available in their schools. Then, the schools were visited and the principals were informed about the research. Thirteen of the teachers participating in the research group were female, five of the teachers participating in the research group were male.

In this qualitative study, data were gathered via semi-structured interviews and analyzed inductively. To determine the opinions of the teachers about resource rooms, teachers were asked seven questions. In order to test the interview questions, pilot interviews were conducted in Nevşehir, the province where the researcher worked. The pilot interviews were conducted with four teachers. They gave appropriate feedback regarding the content and purpose of the pilot interviews.

The data were collected through semi-structured interviews between 2 May 2019 - 23 May 2019. Nine of the interviews with teachers were conducted in the school principals' room, one in the assistant principal's room, five in the resource rooms, and three in the parents' room. The responses of the teachers to the questions were recorded by the researcher with the voice recording program of the mobile phone. Interviews with teachers working in resource rooms lasted at least five minutes 17 seconds and maximum 20 minutes 45 seconds. The data were analyzed by content analysis.

Results

When the opinions of teachers are evaluated about resource rooms, it is seen that resource room practices have some problems in terms of infrastructure and practice, yet it is a useful and necessary practice. It is understood that due to the insufficient physical conditions of the schools, it is not possible to implement the practice at the expected level. As a matter of fact, the research findings show that resource rooms are referred in some schools environments to the rooms of principals and assistant principals, libraries, parent rooms, guidance services, teacher rooms and drama rooms. The finding of this study is consistent with the findings of Talas et al. (2016). In the findings of the study conducted by Talas et al. (2016), it was reported that the support trainings were conducted at schools without resource rooms. Instead the implementation was based in the room of principals or teachers or in empty class rooms. This finding does not refer to a progress in terms of the development of students with special needs studying in inclusive classes as the physical environment is important for the learning process. The temperature of the physical environment, the amount of light, color, size, noise level, accessibility, seating order and the amount of stimulus are physical characteristics that directly affect students' learning. For this reason, the physical conditions of the schools where supportive education is practiced should be taken into consideration and their existing capacities should be increased. As a matter of fact, in the results of the other studies (Çağlar, 2016; Çevik & Yağcı, 2017; Nar, 2017; Pemik, 2017; Tunalı-Erkan, 2018), the physical conditions of the resource rooms were found to be insufficient. These results indicate that the physical conditions of the schools, especially the place, shape, size, temperature, cleanliness and light of the support education rooms from which students with special needs benefit should be improved. As a matter of fact, in the Circular on Inclusive Education Practices

(2017) issued by the Ministry of National Education (MoNE, 2017), it is stated that the physical conditions (heat, light, width, hygiene, etc.) of the spaces allocated for the special education class and the resource rooms are supposed to be suitable and easily accessible for education. In addition, it is stated that special education class and resource rooms should not be arranged in environments which are not suitable for education. However, research findings raise the question of why this change cannot be made. While the measures to be taken in schools especially for students with special needs are clearly defined by the legal regulations, the improvements regarding the resource rooms have not actually achieved at the desired level. Although the physical conditions of schools are inadequate in the formation of this situation, it is thought that different factors may affect this process. For example, inadequate supervision and monitoring activities, failure of management units and failure to inform school administrators and teachers about the legal arrangements made for the education of individuals with special needs may adversely affect this process.

When the findings of the research regarding the equipment of the resource rooms are evaluated, it is seen that most of these rooms do not have material or are partially sufficient, and some schools do not provide equipment because there are no resource rooms. These findings are of great concern for the success of inclusive education. As a matter of fact, in the literature, it is emphasized that for the success of inclusive education, teaching with materials that support academic, social and behavioral development of students with special needs should be completed and material deficiencies in current practices should be remedied (Bilen, 2007; Çağlar, 2016; Demir & Açar, 2011; Glomb & Morgan, 1991; Kargın, Güldenoğlu, & Şahin, 2010; Rieth & Ocala, 1984; Sadioğlu, Bilgin, Batu, & Oksal, 2013; Stinson & Kluwin, 2003; Yılmaz & Batu, 2016; Zağlı, 2010). In the findings of this research, a small number of teachers state that they do not have any problems about the equipment of the resource rooms. However, most of the teachers state that the equipment of the resource rooms are not sufficient and even the equipment can not be built due to lack of rooms. This finding coincides with the findings of some studies in the literature. According to the results of Nar (2017), most of the classroom teachers state that the materials and equipment in the resource rooms are insufficient. Similar results were obtained in the study conducted by Tortop and Dinçer (2016) and in the results of this study. The classroom teachers who work in resource rooms stated that the materials and equipment were inadequate. In the results of the study conducted by Çevik and Yağcı (2017), managers and teachers state that there is a lack of material in supportive training rooms. These results show that students with special needs who benefit from inclusive education do not benefit from resource room services sufficiently.

When the findings of the research are examined, it is seen that the resource rooms utilized by the teachers find them useful and necessary. The reason why teachers find resource rooms useful and necessary may be the one-to-one training provided in these rooms as the students are taken care of in the resource rooms and teachers make positive contributions to the development of the students. As a matter of fact, the results of some studies in the literature (Çağlar, 2016; Demir & Açar, 2011; Gök, 2013; Güleriyüz, 2014; Sadioğlu, 2011; Sadioğlu, Bilgin, & Batu, 2013) revealed that students with special needs did not receive the desired level of education in general education classes. In the results of another study conducted by Ünal (2008), it was concluded that resource rooms are provided more opportunities for students with special needs to develop themselves. When the findings obtained from this research and the results of the other studies are evaluated, it is considered that the resource room practice is already a sustainable practice within Turkish context.

When the findings of the study regarding the planning of the services carried out in the resource rooms are evaluated, it is seen that there are different opinions. When the findings of the study are examined, it is seen that the services provided in the resource rooms are mostly planned either by the guidance teachers or by the teachers together with the guidance teachers. Considering that the studies planned by guidance and classroom teachers are mostly in primary schools, it is understood that the planning process in secondary schools is carried out by guidance teachers. The other findings of the study regarding the planning of the services carried out in the resource rooms show that these plans are made by the school management and guidance service together and that these plans are made by a team in only one school. These findings show that there are different practices in the planning of the services carried out in the resource rooms in the schools where research is conducted. This difference is striking. This is because the Ministry of National

Education legislation clearly states how to plan the services provided in the resource rooms. In the regulation on Special Education Services of the Ministry of National Education (MoNE, 2018a) the information regarding the courses to be taught to the students who are educated in resource rooms weekly and course hours to be taken for these students should be determined in line with the decision of the IEP development unit are clearly expressed. Moreover it is stated that this planning should not be more than 40% of the total weekly course hours. Therefore, in the findings of this study regarding the planning of services in resource rooms, it is seen that the planning in schools is not made in accordance with the legislation, and guidance teachers take on this task except for the IEP development unit in planning. This situation should also be evaluated in terms of the adequacy of the school principals' knowledge of legislation, especially on inclusive education. Indeed, the studies conducted in the literature show that school principals do not have enough information about special education and inclusive practices (Aydın & Şahin, 2002; Barnet & Lisa, 1998; Çerezci, 2015; Kargın, Acarlar, & Sucuoğlu, 2003; Kaya, 2003; Demolished, 2006). According to Collins and White (2001), within in-service trainings organized for school administrators in some countries, it is provided that school administrators have knowledge about some issues such as special education legislation of school administrators, learning and behavioural characteristics of students with special needs, management of special education programs, management skills related to the control of the staff in inclusive classes. Furthermore, these administrators hold the knowledge about facilitating the adaptation of students to classroom environment as these trainings last for three years. In this sense, it is necessary to organize in-service trainings in order to inform the school administrators in the process and these trainings should be planned systematically in the long term.

When the findings of the study regarding the evaluation of the success of the students in the resource room are examined, it is seen that most of the teachers use different methods, techniques and measurement tools. Some of the teachers state that there aren't any exams. This finding is similar to that of Talas et al. (2016). However, the students in the resource rooms are the students who follow the education program of the school. It is stated in the Circular on Integration Practices through Integration of the Ministry of National Education (MoNE, 2017) that the achievement evaluation of these students should be made according to the Individualized Education Program (IEP) prepared on the basis of the program they follow, and that the provisions of the school they attend should be applied. However, the teachers did not express their opinions especially about IEP. This may be due to the fact that teachers do not participate in IEP development units or do not cooperate with classroom and field teachers about the assessment methods implemented in the classroom.

As far as the support provided by the school administrations to the resource rooms is concerned, it is concluded that the school administrations support the studies carried out in the resource rooms. This finding is similar to that of Nar (2017). Nar (2017) stated that the majority of the classroom teachers had no problems with school administrators regarding the establishment and operation of resource rooms. In the findings of this study, it was seen that school administrators were most likely to prepare appropriate environment for teachers working in resource rooms and show flexibility in this regard. This can be said to be pleasing and promising in terms of inclusive education.

Research findings show that teachers have different suggestions for a qualified supportive education. The most frequently proposed suggestions by teachers are physical environment arrangements, teacher training and elimination of material deficiencies. In addition to these suggestions, there are suggestions that teachers should have various incentives to work in resource rooms, support services and cooperation with families. The suggestion of teachers about the physical environment regulations supports the findings of other studies in the literature in terms of the insufficiency of the physical conditions of the resource rooms (Çevik & Yağcı, 2017; Nar, 2017; Pemik, 2017).

As a result, although the resource rooms are seen as necessary and useful by the teachers participating in the research, there are some problems in practice. In order to eliminate the problems in practice, the physical conditions of the existing schools should be improved by the provincial and national education directorates. Furthermore, resource rooms should be arranged according to the physical conditions of the school. Supportive education programmes of the students who benefit from the resource room services in school should be planned in accordance with the legislation. In this regard, it is considered that it will be beneficial to carry out the administrators and teachers regarding the legislation of the resource room practice within the scope of inclusive education.