

Destek Eğitimi Odasından Yararlanan İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerin Velilerinin Destek Eğitime Yönelik Görüşleri

Opinions of Parents of Students Who Benefit from Supportive Education Room towards Supportive Education

Sevda TEKER¹

Erkan TEKER²

Atıf:

Teker, S., Teker, E. (2024). Destek Eğitimi Odasından Yararlanan İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerin Velilerinin Destek Eğitime Yönelik Görüşleri, *Araştırmaları Dergisi*, 8(17), 15-32, DOI: 10.57135/jier. 1434800

Öz

Bu araştırmanın amacı; destek eğitimi odasından yararlanan öğrencilerin velilerinin destek eğitime yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırma Samsun ilinin Canik ilçesinde bulunan destek eğitimi odası olan ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim alan öğrencilerin velilerine yöneliktir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla Canik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden destek eğitim odası bulunan okulların listesi ve iletişim bilgileri alınmıştır. Canik ilçesi aynı zamanda araştırmacının çalıştığı ilçe olduğu için resmi bir izin alınmamıştır. Örneklem, destek eğitim odasında eğitim verildiğini ve öğrencilerin varlığını teyit etmek için her okulla ayrı ayrı iletişime geçilerek belirlendi. Araştırma Canik ilçesinde ki 5 okul, 40 veli ile sınırlıdır. Bu araştırma nitel bir araştırma olup, durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Destek eğitiminin etkilerini ve önemini değerlendirmek üzere uzman görüşü de alınarak Likert ölçeğine dayalı olarak anket hazırlanmıştır. Her bir soru, velilerin çocuklarının eğitimindeki destek eğitiminin etkileri üzerindeki düşüncelerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. El edilen bulgular, ebeveynlerin çocukları için giderek daha fazla destek eğitiminden yararlandırılmalarını istediği, çocukların iletişim becerilerinde de önemli bir gelişme olduğunu göstermiştir. Ancak destek eğitimlerinin normal ders saatlerinde verilmesi konusunda veliler arasında çelişkili bir tutum ortaya çıkmıştır. Sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde, ailelerin eğitimi destekleyen tutum ölçeği ile çocuklarının akademik başarılarını artırdığını, karakter gelişimlerini olumlu etkilediğini, disiplin kazandırdıklarını, okula karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve dolayısıyla çocuklarının özgüvenini artırdığını belirttikleri görüldü. Ayrıca tutum ölçeğinde de vurgulandığı gibi dezavantajlı çocuklara yönelik destek eğitimlerinin kullanılması, eğitimde fırsat eşitliği sağlamanın bir yolu olarak algılanmıştır. Özetle, çocukları destek eğitiminden yararlanan ebeveynlerin çoğunluğu memnuniyetlerini ifade ederek bu odalarda bireyselleştirilmiş eğitim verilmesini desteklemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Destek eğitimi, kaynaştırma, özel gereksinimli birey

Abstract

The purpose of this research; To determine the opinions of the parents of the students who benefit from the support education room regarding the support education. The research is aimed at the parents of students receiving primary and secondary school education in the support education room located in Canik district of Samsun province. In order to determine the study group of the research, the list and contact information of schools with support education rooms were obtained from Canik District Directorate of National Education. Since Canik district is also the district where the researcher works, no official permission was received. The sample was determined by contacting each school individually to confirm that education was provided and the presence of students in the support education room. The research is limited to 5 schools and 40 parents in Canik district. This research is a qualitative research and was conducted with a case study design. In order to evaluate the effects and importance of support training, a survey was prepared based on the Likert scale by taking expert opinion. Each question aims to evaluate parents' thoughts on the effects of supportive education on their children's education. The findings showed that parents increasingly want their children to benefit from support education, and

¹ Sınıf Öğretmeni/Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun-Türkiye, sevda26ag@hotmail.com ORCID ID: 0009-0006-3628-609X

² Fen Bilgisi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun-Türkiye, erkanteker55500@hotmail.com ORCID ID: 0000-0003-3033-838X

that there is a significant improvement in children's communication skills. However, a contradictory attitude emerged among parents regarding the provision of support training during normal class hours. When the results were examined as a whole, it was seen that families stated that the attitude scale supporting education increased their children's academic success, positively affected their character development, gained discipline, developed a positive attitude towards school, and therefore increased their children's self-confidence. In addition, as emphasized in the attitude scale, the use of support training for disadvantaged children was perceived as a way to ensure equal opportunities in education. In summary, the majority of parents whose children benefited from support education expressed their satisfaction and supported the provision of individualized education in these rooms.

Key Words: Support education, inclusion, individual with special needs

GİRİŞ

Bireyler arasında gelişimsel yeteneklerdeki farklılıklar, temel hakları olan eğitime erişimlerini engellememelidir. Eğitim çerçevesi bireysel ihtiyaçları karşılayacak ve kendi kendine yeterliliği teşvik edecek şekilde tasarlanmalıdır. Özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim ortamlarının düzenlenmesi engellilik durumuna göre değişiklik göstermektedir (Ataman, 2009). Ülkemizde engelli bireylere yönelik ortamlar genellikle ayrı veya kapsayıcı olarak sınıflandırılmaktadır. Farklı eğitim mekanları: Batu ve Kırcaali İftar'a (2005) göre, özel eğitim gerektiren bireylere yönelik, bu gereksinimleri olmayan akranlarından farklı, uzmanlaşmış eğitim programları ve personeli tarafından yönetilen eğitim kurumlarını ifade etmektedir. Kapsayıcı eğitim ortamları: Öncelikle hafif derecede zihinsel engelli çocuklara yönelik, kısıtlayıcılığı en az olan mekan olarak adlandırılan normal sınıfları kapsar (Sucuoğlu, Kırcaali-İftar, Tekin-İftar, Kaner ve Bakkaloğlu, 2009).

MEB ÖEHY'ye (2008) göre, özel eğitim gerektiren bireylerin ideal olarak engelli olmayan akranlarıyla birlikte aynı kurumda eğitimlerine devam etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. ÖEHY'nin 23. Maddesi, kamu/özel okullarda bireylerin okul öncesinden örgün ve yaygın kurumlara kadar olan eğitim yolculukları boyunca destek hizmetleri sunarak, özel eğitim sağlayarak kapsayıcı eğitimi özetlemektedir. Kapsayıcı eğitim ortamları, özel eğitim hizmetleriyle kolaylaştırılan, engelli bireylerin gelişimleri normal olan akranlarıyla birlikte katılımını içerir (MEB, 2008). Katılım üç yöntemle gerçekleştirilir: tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine katılım. Ülkemizde ağırlıklı olarak tam zamanlı kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır (MEB, 2012).

Ek özel eğitim desteği olmadan kaynaştırma, özel ihtiyaçları olan bir öğrencinin yalnızca normal bir sınıfa yerleştirilmesini gerektirir. Ancak etkili bir katılım için özel eğitime yönelik destek hizmetleri zorunludur. Kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin ihtiyaçlarını karşılayan gerekli hizmetlerin sağlanmasıyla uygun şekilde yürütülmesini gerektirir (Batu, 2000). Etkili kaynaştırma uygulamaları, destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasını gerektirmektedir. Katılımın başarısı genellikle destek eğitim odalarının etkinliğiyle paralellik gösterir. Bu odalar okul içindeki bir kaynak odasında akranlarından ayrı olarak ekstra eğitim, fizyoterapi, dil ve konuşma terapisi gibi özel hizmetler sunmaktadır (Özyürek, 2009). Destek eğitim odası uygulamalarında sadakat, kaynaştırmada hedeflenen başarıyı doğrudan etkilemektedir (McNamara, 1989).

Farklılıklara rağmen dünya çapındaki bireyler standart bir sınıf ortamında birlikte eğitim alabilmektedir. Ancak bazı çocuklar akranlarından farklı eğitim programlarına ve değerlendirme süreçlerine ihtiyaç duyabilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2009). Destek eğitim odası hem fiziksel bir alan hem de temel hizmetleri sağlayan özel bir ortam görevi görerek genel eğitimde özel ihtiyaçları olan öğrencilere önemli ölçüde zaman tasarrufu sağlar (McNamara, 1989). Özellikle destek eğitim odası hafif ila orta derecede zihinsel engeli olan öğrenciler için tercih edilen bir hizmet seçeneğidir (Glomb ve Morgan, 1991).

Destek eğitim odası hizmeti birçok avantaj da sunmaktadır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılar, geciktikleri alanlarda özel destek sağlar ve özel ilgi sunar. Akademik ve davranışsal zorluklarla boğuşan öğrenciler, sınıf öğretmenleri, akranları ve konuya özel eğitimler için zorluklar yaratır. Destek eğitim odasına katılan öğrencilerde gözlemlenen akademik ilerleme ve davranışsal uyum, onların çok yönlü gelişimlerine önemli katkı sağlamaktadır. Böyle bir ortamda eğitim gören engelli öğrencilerin psikolojik dönüşümler geçireceği öngörülmektedir. Başarının yaşanması özgüvenin artmasını, akran iletişiminin gelişmesini ve toplumsal kabulün artmasını sağlar (Ünal, 2008).

Ancak destek eğitim odası uygulamalarında zorluklar mevcuttur. Başarılarını etkileyen faktörler arasında velilerin belirsiz sonuç beklentileri, bu tür eğitime karşı öğrencilerin direnci, okul yöneticilerinin bu eğitime karşı ilgisizlikleri, personellerin öğrenci ile olan iletişimlerinde ki yetersizlikleri ve yetersiz fiziksel olanaklar yer almaktadır (McNamara, 1986). Destek eğitim odası oturumları planlanırken, uygun bireysel hedeflerin belirlenmesine, hedefe yönelik eğitim programlarının tasarlanmasına, danışmanlık uygulamalarının oluşturulmasına, öğrenci gelişiminin düzenli olarak değerlendirilmesine ve sonuçların değerlendirilmesine titizlikle dikkat edilmelidir (Black ve Morris, 1974).

Çocukların farklı ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, eğitim gereksinimleri de buna göre değişme eğilimindedir. Özel eğitim alanında özel gereksinimli çocuklar, kendilerine özgü farklılıklarından dolayı onları ek desteğe ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu bireyler, yaşlarından fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal açılarından farklılaşan, değişen ihtiyaçlarla ayırt edilirler (Kargın, 2004). Özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılmasının temel taşı eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır (Kırcaali-İftar ve Batu, 2005). Bu eşitliği sağlamak için, onların kendine özgü gereksinimlerine göre uyarlanmış özel eğitim zorunlu hale gelir. Özel eğitim, özel eğitim programları, yöntemleri, ekipmanları ve personeli aracılığıyla bireylerin ilgilerini, ihtiyaçlarını ve kapasitelerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Amacı, onları temel yaşam becerileriyle güçlendirmek, sosyal entegrasyonu, işbirlikçi çalışmayı, çevreye uyum sağlamayı ve kendi kendine yeterliliği teşvik etmek, onları yükseköğrenime ve yaşam arayışlarına hazırlamaktır (Diken, 2010).

Özel Eğitim Yönetmeliği özel eğitimi, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimsel ve sosyal eksikliklerini karşılamak üzere özel olarak eğitilmiş personel, eğitim programları ve yöntemlerin sağlanması olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006;ÖEHY). Bu programlar, eğitim ortamlarındaki tüm gelişim alanları ve akademik disiplinlerdeki bireysel özellikler ve yeterlilikler temel alınarak formüle edilir. Literatürde özel eğitimin çeşitli tanımlarıyla karşılaşılmaktadır. Eripek'e (2013) göre özel eğitimi engelli bireylerin bağımsız yaşam yeteneklerini optimize etmeyi amaçlayan, bireysel olarak planlanmış, sistematik olarak yürütülen ve titizlikle değerlendirilen eğitim hizmetlerini kapsamaktadır. Bu tanımlar çoğu zaman Amerika Birleşik Devletleri'ndeki birçok yasa ve tanımla kesişmektedir (Melekoğlu, 2010).

Özel Eğitimin Amaçları

Genel anlamda özel eğitimin temel amacı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bağımsız bir yaşam sürmelerini desteklemektir. (Cavkaytar, 2005). MEB ÖEHY'nin 5. maddesi, üretken vatandaş olmayı, sosyal uyumu, bağımsız yaşam becerilerini, yüksek öğrenime hazırlığı, kariyer yollarını, eğitim ihtiyaçlarını, yeterliliklerini geliştirmeyi, ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda hayata hazırlanmalarını amaçlayan hedefler özel eğitimin hedeflerini özetlemektedir(MEB, 2006;ÖEHY).

Eğitim Ortamları

Engelli öğrenciler, engellerinin etkisinin boyutuna bağlı olarak, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte ya da ayrılmış eğitim mekanlarında eğitimlerini görmektedir (Özyürek, 2004). Ayrı eğitim düzenleri, belirli engel gruplarına göre hazırlanmış özel eğitim okullarını kapsarken, kapsayıcı eğitim düzenlemeleri normal eğitim kurumları bünyesinde

yürütülmektedir (MEB, 2006). ÖEHY'nin dördüncü maddesi (ü) bendi eğitim ortamlarını "Özel eğitim gerektiren bireylere hizmet veren, Bakanlığa bağlı her tür ve düzeydeki kamu ve özel yatılı ve gündüzlü okul ve kurumları" olarak düzenlemiştir. Bu ortamlar yetişmiş personel, gelişmiş eğitim programları ve metodolojileri kullanılarak özel eğitimle donatılmışlardır. (MEB, 2006; ÖEHY).

Kapsayıcı Uygulamaların Önemi

Kapsayıcı eğitimin temel felsefesi, tüm çocukların sınıf ortamında öğrenmesini kolaylaştırmak ve her çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarmasını sağlamak etrafında döner. Kaynaştırma sınıflarında çocukların kendi hız ve tarzlarında ilerlerken öğrenme ortamına aktif olarak katılmaları teşvik edilir. Okullar, çocukların sosyal beceriler edindiği ve arkadaşlıklar kurduğu önemli alanlar olarak hizmet vermektedir. Dolayısıyla, engeli olan ve olmayan çocuklar karşılıklı olarak sosyal becerileri öğrenirler ve sosyal bağlantıları geliştirirler (Vaidya ve Zaslavsky, 2000). Kaynaştırma kapsamındaki eğitim programları genellikle öğrencilerin ihtiyaç duydukları durumları belirleyerek kaynaştırma ortamlarında gerekli olan gerekli hizmetleri ve desteği belirleyerek uyarlanır. Öğretmenler, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin akranlarıyla aynı fırsatlara ve deneyimlere erişmelerini sağlamada ve gerektiğinde öğretimsel düzenlemeler yapmada çok önemli bir rol oynamaktadır (Bauer ve Kroeger, 2004). Sonuç olarak normal gelişimi olan çocukların ve engelli durumundaki çocukların etkileşim, iletişim ve sosyal beceri davranışlarının daha etkin hale geldiği gözlenmektedir. Ayrıca engelli çocuklarla etkileşim, normal gelişim gösteren çocukların benlik saygısının artmasına da katkıda bulunmaktadır (Güven ve Aydın, 2007).

Kapsayıcı Eğitimin Avantajları

Kapsayıcı eğitim, öncelikle özel ihtiyaçları olan çocuklar için çok önemli faydalar sağlar. Kapsayıcı ortamların bir parçası olmak, bu çocukların akranlarını ve yetişkinleri gözlemleyerek davranışlarını şekillendirmelerine, başkalarıyla birlikte sosyal hayata katılırken davranışlarını toplumsal beklentilerle uyumlu hale getirmelerine olanak tanır (Eripek, 1990). Kırcaali-İftar (2012), kapsayıcı eğitimin normal gelişim gösteren öğrencileri güçlendirerek, özel ihtiyaçları olan bireylere rol model olmalarını sağladığını ve onların topluma entegrasyonuna yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Özel ihtiyaçları olan öğrencilere sağlanan faydalar şunlardır:

- Öğrenme hızlarına ve kapasitelerine uygun özel eğitim alma.
- Onların özelliklerine uyum sağlayacak şekilde tasarlanmış ortamlar aracılığıyla uyum, başarı ve özgüveni geliştirmek.
- Destek eğitimi yoluyla zayıf yönleri etkili bir şekilde iyileştirmek, kendine güven, takdir, sorumluluk ve yararlılık duygusu gibi değerleri teşvik etmek, sosyal entegrasyonlarını kolaylaştırmak.
- Kapsayıcı ortamlarda daha yüksek oranda olumlu davranış sergilemek.
- Akranlar arasında daha kolay modelleme ve tanımlama.
- İletişim, işbirliği, kabul ve yaşam becerileri kazanmak.
- Algı sistemlerine ve öğrenme içeriklerine uygun yöntemler, teknik araçlar ve ekipmanlar aracılığıyla güçlendirilmiş öğrenme.
- Aile eğitimi, sosyal, kültürel ve eğlence faaliyetleri yoluyla bütünsel gelişimin kolaylaştırılması (Salend, 2001).

Odak noktası genellikle özel ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik faydalar etrafında dönerken, kapsayıcı eğitim bu bireylerin ötesine uzanan avantajlar sunmaktadır. Karşılıklı anlayışın gelişmesi açısından normal bireylere, sınıf öğretmenlerine ve her iki grubun ebeveynlerine büyük fayda sağlar (Topçu ve Katulmuş, 2013). Kaynaştırma sınıflarında normal öğrencilerin

bireysel farklılıklara karşı hoşgörüsü artar, işbirliği becerileri gelişir, liderlik, örnek olma ve sorumluluk gelişir (Atkın, 2013). Özel ihtiyaçları olan bireylerle önceden tanışmayanlar için kaynaştırma, gelecekteki çeşitli ortamlarda potansiyel olarak karşılaşılabilecek onları anlama ve onlarla daha iyi etkileşim kurma fırsatı sağlar (Eripek, 1990).

Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli bireylerin ailelerini de etkileyerek onların beklentilerini, okula bakış açılarını değiştiriyor, çatışmaları azaltıyor ve destek stratejilerini geliştiriyor (Atkın, 2013). Sınıf öğretmenleri, katılıma yönelik olumlu tutumlar geliştirerek, gelişmiş sosyal etkileşim için ek eğitim alarak, farklı öğrencilere yardım etmede mutluluğu teşvik ederek ve çeşitli alanlardan uzmanlarla yeni ilişkiler kurarak fayda sağlar (Bailey ve Winton, 1987, aktaran: Turhan, 2007). Ayrıca kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin sınıf ortamını ve müfredatı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına, diğer personelle iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Salend, 2001).

Kapsayıcı Eğitimde Zorluklar

1980'li yıllardan bu yana ülkede kaynaştırma uygulamalarının uygulanmasına bakıldığında, kurumsal nitelik veya niceliğin yetersiz olması, programları yürütecek öğretmenlerin sınırlı veya yetersiz yetiştirilmesi ve öğretmenlere destek olacak uzman eğitimcilerin azlığı gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Diken, 2010; Sucuoğlu, 2010). 1996). Bir diğer zorluk ise okul yöneticilerinin ve personelinin bireysel farklılıkları kabul etme ve sınıf öğretmenlerine destek verme konusundaki isteksizliğidir (Kırcaali-İftar, 2012). Ayrıca özel eğitim kurumlarının desteklerinin olmayışı ve normal okullardaki öğretmenler ile özel kurumlardaki öğretmenler arasında işbirliğinin olmayışı, destek eğitimi alan çocuklar için önemli zorluklar oluşturmaktadır (Kırcaali-İftar, 2012).

Kaynaştırma Eğitiminde Destekleyici Özel Eğitim Hizmetleri

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarıya ulaşması için destekleyici özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç vardır. Kaynaştırmanın doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi, özel gereksinimli öğrencilere ve/veya sınıf öğretmenlerine yönelik destek hizmetlerini zorunlu kılmaktadır (Batu, İftar, 2011). Özel gereksinimli öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinde destek hizmetlerinin verilmemesi, onların etkili bir şekilde katkı sağlayamamasına neden olmakta, akranlarının saygı ve duyarlılık geliştirmelerini engellemektedir (Vuran, 2005). Kaynaştırma uygulamalarında yetersiz destek hizmetleri sınıf öğretmenlerine yük getirmekte, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim kalitesini azaltmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Kapsayıcı eğitimin vazgeçilmezi olan özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla uyum sağlayabilmeleri ve gerekli becerileri kazanabilmeleri için düzenli ve sistematik destekleyici eğitime ihtiyaçları vardır (Nizamoğlu, 2006).

Kapsayıcı eğitim kapsamındaki özel eğitime destek hizmetleri, sınıf içi hizmetler ve sınıf dışı olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır.

Destek Eğitim Odası

Öğrenciler zorlandıkları konu veya alanlarda ek destek eğitimi almak için normal sınıflarından geçici olarak çıkarılır ve buna destek eğitim odası denir (Batu ve Kırcaali İftar, 2011).

Eğitim Odası Uygulamasının Desteklenmesi

Küresel literatürde "kaynak odaları" kavramı ÖEHY (2018) kapsamında destek eğitim odaları olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmaya göre "destek eğitim odası" terimi "kaynak odası" yerine geçmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006), kaynak odası ile eşanlamlı olan destek eğitim odasını "Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitim gören öğrencilere ve üstün yetenekli öğrencilere uzmanlık alanlarında destek eğitim hizmetleri sunan organize bir ortam" olarak tanımlamaktadır. Bu Yönetmelik, okullarda destek eğitim odaları kurulması, özel gereksinimli öğrenciler ve üstün yetenekli öğrencilerin engelsiz akranlarıyla aynı sınıflarda öğrenim görmesi için özel donanım ve eğitim materyalleri sağlanmasının hukuki temelini oluşturmuştur (RG. sayı:26184, Tarih:31.05.2006).). Kırcaali-İftar'a (2012) göre normal

sınıflara katılan bir öğrenci, karşılanmayan eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için zaman zaman kaynak odasına yerleşebilir. Burada uzmanlık eğitimi, özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel olarak veya küçük gruplar halinde verilmektedir (Kırcaali-İftar, 2012). Kaynak odası eğitimcisi hem öğretim hem de danışmanlık rollerinden sorumludur (Özyürek, 2004), genel eğitim ortamları dışında özel ihtiyaçları olan öğrenciler için en uygun düzenleme olarak kabul edilmektedir (Kargın, 2004).

Destek Eğitim Odasının Amacı

Harris'e (1998) göre amaç, öğrencilerin normal derslere etkili bir şekilde katılımını engelleyen sosyal, akademik ve davranışsal engelleri çözmektir. Basitçe söylemek gerekirse, destek eğitim odası, kapsayıcı ortamlarda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayarak öğrencinin başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır.

Destek Eğitim Odasının Yasal Çerçevesi

Madde 23 (e), Kaynaştırma eğitimi uygulayan okullar, öğrencinin engeline uygun fiziksel, sosyal ve psikolojik ortamlar düzenlemektedir. Okullar ayrıca eğitim hizmetlerinin verimli bir şekilde sunulması için özel ekipman, materyal sağlayarak destek eğitim odaları kurmaktadır. Ayrıca aynı maddenin (h) bendinde kaynaştırma ortamlarındaki öğrencilere yönelik destek eğitim hizmetlerinin düzenlenmesi, sınıf içi yardım sağlanması veya destek eğitim odalarından yararlanılması vurgulanmaktadır. 16. maddede özel eğitim hizmetleri kurulunun destek eğitim odaları ve özel eğitim sınıflarının açılmasını teklif etmek, kaynaştırma eğitim kurumlarındaki ihtiyaçları belirlemek, destek eğitim alan öğrencilere ilişkin uygulamaları denetlemek gibi görevleri anlatılmaktadır. Madde 28'de okul ve kurumlarda destek eğitim odaları kurulması, özel eğitim gerektiren öğrencilere özel donanım ve eğitim materyalleri sağlanması ve üstün yetenekli öğrencilerin engelsiz akranlarıyla birlikte derslere katılması vurgulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nda ana hatları verilen bu düzenlemeler hizmeti tanımlamakta ancak içeriğine ilişkin net ayrıntılar içermemektedir (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014).

Destek Eğitim Odasının Fiziksel Özellikleri

Milli Eğitim Bakanlığı Kaynaştırma uygulamaları genelgesi (2008) bir destek eğitim odasının düzenlenmesine ilişkin temel hususları şu şekilde özetlemektedir:

- Öğrencinin serbest hareket etmesine olanak tanıyan güvenli ve konforlu bir alanın sağlanması.
- Isı, havalandırma, aydınlatma, ses yalıtımı ve genel çevre düzenlemesi gibi faktörlerle ilgili etkili bir eğitim ortamına öncelik vermek.
- Lavabo gibi tesislerin yüksek gürültü seviyesine sahip alanlardan uzağa yerleştirilmesi.
- Birebir eğitimler için minimum 2x2 metrekare alan ayrılması, ortopedik engelli öğrenciler için ise daha geniş masa alanının sağlanması.
- Odada yaşa uygun tahta, masa ve malzemelerin bulunmasının sağlanması.
- Dil kartları, resimli hikaye kartları, sesli hikaye kitapları gibi öğrencinin yaşına, performansına ve engel türüne göre eğitim araçlarının çeşitlendirilmesi.
- Akademik becerileri geliştirmek için uygun çalışma sayfaları ve materyaller hazırlamak.

Odanın bina içindeki yerleşimi dikkate alınırken normal sınıflara yakınlığa öncelik verilmeli, öğrenciler, öğretmenler ve odanın işlevselliği arasında daha güçlü iletişim kolaylaştırılmalıdır. Fiziksel boyutları farklılık gösterse de tüm öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek işlevsel yetenek çok önemlidir (Kış, 2013). Genel eğitim sınıfı büyüklüğünde olması önerilen bir destek eğitim sınıfı, en fazla beş öğrenciyi, bir öğretmeni ve gerekli mobilya ve malzemeleri

barındırılmalıdır (Black ve Morris, 1974). Görünüm ve düzen, öğrencileri akademik ve sosyal olarak destekleyerek programın uygulanmasını önemli ölçüde etkiler (McNamara, 1989). Farklı okul koşullarına rağmen her sınıfta uygun havalandırma, aydınlatma ve ısıtma mekanizmalarının sağlanması zorunludur. Ayrıca sınıflarda oyun, matematik veya bilgisayar alanları gibi belirlenmiş alanlar, rahatsızlığa yol açmayacak şekilde tasarlanmalıdır (Deshpande, 2013).

Destek Eğitim Odalarının Çeşitleri

Bender'e (2013) göre, destek eğitim odalarının çeşitliliği öğrencinin engeline ve okulun mali durumuna bağlıdır.

Benzer Akademik Düzey Destek Odaları: Yakın akademik yeteneklere sahip öğrenciler için yaygın olarak tercih edilir.

Evrensel Destek Odaları: Herhangi bir kısıtlama olmaksızın tüm bireyleri barındırabilecek şekilde tasarlanmıştır.

Beceri Odaklı Destek Odaları: Matematik, okuma, yazma veya dil yeterliliği gibi belirli becerilere göre uyarlanmıştır.

Destek Eğitimi Uygulamasında Dikkat Edilmesi Gerekenler

Destek eğitim odası oturumlarında ÖEHY Madde 28'deki yönerge ile ilgili hususlar:

- a) BEP geliştirme birimi önerileri doğrultusunda rehberlik ve danışmanlık hizmetleri tarafından destek eğitim odasına alınacak öğrencilerin belirlenmesi.
- b) Destek eğitiminin haftada topla ders yükünün %40'ını geçmeyecek şekilde planlanması.
- c) Eğitim performansına dayalı olarak kişiselleştirilmiş veya grup eğitimi sunmak.
- d) Odanın öğrencinin eğitimsel performansına ve engellilik durumuna uygun materyallerle donatılması.
- e) Genel öğrenci değerlendirmelerinde destek odası değerlendirmesinin dikkate alınması.
- h) Okul saatleri içerisinde destek eğitim hizmetlerinin sağlanması.

Destek eğitim odası öğretmeni, destek eğitimi alan öğrencileri sürekli olarak yeniden değerlendirmelidir.

Değerlendirmenin ardından sınıf öğretmeni ve veli işbirliğiyle öğrenciye uygun olan en iyi program ve yöntemler seçilmelidir. Sonuç olarak, bir yıl içinde ulaşılması gereken hedeflerin ana hatlarını çizen bireyselleştirilmiş bir eğitim programı geliştirilmelidir. Bu hedefler öğrencinin akademik, sosyal ve davranışsal zorluklarını etkili bir şekilde ele alacak şekilde tasarlanmalıdır.

Destek Eğitim Odasındaki Eğitimciler ve Sorumlulukları

ÖEHY'nin 28. maddesinin (h) bendi uyarınca, görme engelli, işitme engelli ve zihinsel engelli öğrencilere yönelik uzmanlaşmış ilkököl öğretmenleri ile gezici özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenleri destek eğitim kurumu bulunan eğitim kurumlarında görevlendirilir. Öğrencilerin eğitim gereksinimlerine göre. Bu atama kurumdan, RAM'den veya diğer eğitim kurumlarından öğretmenleri içerebilir. Al-Zoubi (2012) destek eğitim odası öğretmenin görevlerini; öğrenci için gerekli destek eğitimini belirlemek, öğrencinin performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş bir eğitim planı oluşturmak, bu planı öğrencinin gereksinimlerine göre yürütmek, öğrenciyle iletişim kurmak ve gerekli koordinasyonu sağlamak olarak tanımlamaktadır.

Destek Eğitim Odası Uygulamalarının Avantajları

Destek eğitim odası uygulamaları öğrencilere, eğitimcilere, ebeveynlere, öğrencinin akranlarına ve daha geniş sosyal çevreye fayda sağlar. Desteğin öğrencinin ihtiyaçlarına uygun

hale getirilmesi yalnızca akademik başarıyı arttırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal güveni de artırır, sonuçta davranışsal sorunların çözümü sağlanır ve öğrencinin toplumda kabul görmesi ve tanınması sağlanır. Öğretmenler, hem sınıfta hem de uzmanlık alanlarında, destek eğitiminde öğrenciyle akademik ve davranışsal farklılıklarla karşılaşır ve bunları giderir. Öğrencinin ilerlemesine tanık olmak sınıf öğretmenlerini motive eder, sınıf uyumunu artırır ve planlanan derslerin uygulanmasını kolaylaştırır. Sonuç olarak, eğitimciler müfredat konularını daha etkili bir şekilde işleyebilirler. Öğrencinin akranları için, destek eğitimi davranışsal ve akademik sorunları azaltır, tüm öğrencilere fayda sağlayan elverişli bir öğrenme ortamı yaratır. Ayrıca engelli bireylerin yeteneklerine tanık olmak, akranlar arasında daha fazla hoşgörü ve sosyal farkındalığı teşvik eder. Destek eğitimindeki öğrencilerin aileleri, çocuklarının yeteneklerini gözlemleyerek psikolojik güvence kazanır, çocuğun sosyal kabulüne olan güveni artırır ve yetersizlik duygularını hafifletir (Gürgür, Kış ve Akçamete 2012).

Destek Eğitim Odası Uygulamalarındaki Zorluklar

McNamara (1986), programın beklenen başarısına ilişkin belirsizlikler, aşırı yüksek beklentiler, öğrencilerin derslere katılma konusundaki isteksizliği, idari kayıtsızlık, yetersiz personel iletişimi ve yetersiz fiziksel olanaklar dahil olmak üzere destek eğitim odalarında karşılaşılan zorlukları tanımlamaktadır. Kırcaali-İftar (1998), genel eğitim sınıfı içindeki destek eğitim odasında öğrencinin yakın öğretmen işbirliğini deneyimleyememesinden kaynaklanan sorunlara dikkat çekmektedir. Bu sorunlar, öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki eksik aktivitelerini ve öğrenciyi etiketleme potansiyelini kapsar.

Destek Eğitim Odasına İlişkin Yapılan Çalışmalar

Şafak (2005), görme engelli öğrencilere genel eğitim ortamlarında gezici öğretmen aracılığıyla destek eğitimi vermenin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada akademik performans üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve görme bozukluğundan kaynaklanan sınırlamaların aşılması amaçlanmıştır. Bulgular, programları öğrencinin performansına göre uyarılmanın ilerlemelerine olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Ünal (2008), özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli öğrencilere yönelik karma eğitim ortamlarında hazırladıkları eğitim planlarının destek eğitim odalarında değerlendirilmesine odaklanmıştır. Araştırmada "denekler arası çoklu yoklama tasarımı" kullanılmış ve bu kişiye özel planların akademik hedeflere ulaşmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Akdemir Okta (2008), ilköğretim sınıflarında işitme engelli öğrencilere ve öğretmenlerine yönelik destek hizmetlerinin yetersiz olduğunu vurgulayan tanımlayıcı bir çalışma yürütmüştür. Köse'nin (2009) öğrencilere web tabanlı özel eğitim desteği sağlayarak kaynaştırma eğitimi kolaylaştırmayı amaçladığı araştırması, akademik başarı ve bilgisayara yönelik tutumlar üzerinde olumlu etki gösterdiğini ortaya koymuştur. Çulha (2010), zihinsel engelli öğrencilere yabancı dil öğretiminde eş zamanlı ipucu kullanarak bireysel destek eğitiminin etkililiğini araştırmış ve etkili bulmuştur. Benzer şekilde Konukman (2010), sınıf öğretmenlerinin karma eğitim ortamlarında zihinsel engelli öğrencilere yönelik uyguladığı öğretim planlarının etkililiğini değerlendirmiş ve Türkçe, Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerinde olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Akay (2011), işitme engelli ilköğretim öğrencilerine yönelik kaynaştırma ortamlarındaki destek eğitim sürecini inceleyerek akademik, sosyal ve iletişim becerilerindeki gelişmeleri gözlemlemiştir. Ünay'ın (2012) bireysel desteğin kaynaştırma eğitimi alan bireylerde matematikteki ilerleyişlerini ve öz-yeterlik algılarının üzerindeki etkisini araştıran çalışması, genel eğitim sınıflarıyla karşılaştırıldığında matematik başarısının arttığını ancak öz-yeterliğin azaldığını ortaya koymuştur. Velilerle yapılan görüşmelerde çocuklarının belirli kurslarda destek eğitimi almasına ilgi duyulduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, destek eğitim odasında destek eğitimi alan kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve öz yeterlilikleri üzerinde olumlu etkiler gözlemlemişlerdir.

Gürgür, Kış ve Akçamete (2012), 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü ortaklığıyla "Kaynaştırma Öğrencilerine Bireysel Özel Eğitim Destek

Hizmetlerinin Sağlanması" başlıklı bir proje üzerinde işbirliği yapmıştır. Engelliler İdaresi Başkanlığı ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı. Araştırmada eğitim hizmeti veren 8 öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanması ve analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında bireyselleştirilmiş destek eğitim hizmetlerinin önemini güçlü bir şekilde vurguladıklarını ortaya çıkarmıştır. Bireysel destek eğitiminin, özellikle öğrencilerin akademik başarısının artırılması ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi açısından çok sayıda faydasını vurgulamışlardır.

Kış (2013), Bolu ilinde özel eğitim sınıfı bulunan ilköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmen ve öğretmenlerin destek eğitim odalarındaki eğitim uygulamalarına ilişkin düşüncelerini toplamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, özel eğitim sınıflarındaki rehber öğretmenlerin ve öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamalarını faydalı bulduklarını ancak öğretmenler, müfettişler, öğrenci aileleri ve öğrencilerin kendileri ile ilgili çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını göstermiştir.

Aydın (2015) çalışmasında, Bursa'daki ilköğretim okullarında zihinsel engelli öğrencilere yönelik destek eğitim odalarında sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Bulgular, destek eğitim odalarının konum ve büyüklük gibi fiziksel özelliklerinin genel olarak tatmin edici olduğunu ancak ses yalıtımı vb gerekli araçların ve eğitim malzemelerinin bulunabilirliği açısından öğrencilerin yaş seviyelerine performanslarına ve performansına bağlı olarak yetersizliklerin olduğunu göstermiştir.

Somaily, Al-Zoubive Bani Abdel Rahman (2012), Suudi Arabistan'ın Nayran kentindeki destek eğitim odalarında öğrenme gücü olan öğrencilerin ebeveynlerine yönelik görüşlerini araştırdı. Çalışma, ebeveyn tutumlarını değerlendirmek için bir anketten yararlandı ve ebeveynler arasında destek eğitim odasına yönelik çoğunlukla olumlu algıları ortaya çıkarmıştır.

Datta (2013), destek eğitimi uygulamalarının öğrencilerin problem çözme yöntemleri ile aile, sosyal ve akademik yaşamları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bulgular, öğrenci ve velilere göre destek hizmetlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini ve aile yaşamlarını önemli ölçüde etkilemediğini, ancak hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından gözlemlendiği üzere öğrencilerin akademik yaşamları üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur.

Lal (2014), velilerin ve öğretmenlerin genel okullardaki destek eğitim odalarına ilişkin görüşlerini inceleyerek beklentilerini araştırdı. Araştırmada ebeveynlerin ve öğretmenlerin destek eğitim odasına yönelik tutumları genel olarak olumluyken, devletin yaklaşımına yönelik tutumlarının oldukça olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın amacı, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Samsun'da destek eğitim odaları bulunan ilkokul ve ortaokul düzeyinde okullarda öğrenim gören özel gereksinimli öğrenci velilerinin destek eğitiminin etkililiğine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu kapsayıcı amaç kapsamında araştırmanın amacı, destek eğitim odaları bulunan ilkokul ve ortaokul düzeyinde okullarda öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin velilerinin destek eğitiminin etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, özel ihtiyaçları olan bireylere yönelik destek eğitim odalarında verilen özel eğitim sonucunda çocuklarının bireysel gelişimini yakından takip eden ebeveynlerin görüşlerinin alınması açısından önem taşımaktadır. Destek eğitiminin çocuk üzerindeki gözle görülür etkisini aydınlatmayı amaçlamaktadır. Verilen eğitimin niteliğini değerlendiren bu araştırmadan elde edilen görüşlerin, destek eğitim odası girişimlerinin uygulanmasını zenginleştirilmesi beklenmektedir. Böyle bir araştırmanın ulusal bağlamda yürütülmesi, ailelerin bakış açılarıyla uyumlu olarak, kapsayıcı ortamlarda eğitim alan öğrencilerin eğitim planlaması, programları ve koşulları hakkında aydınlatıcı bilgiler sunacaktır. Destek özel eğitim hizmetleri kapsayıcı uygulamaların temel taşıdır ve destek eğitim odaları ülkemizde en

yaygın olanıdır. Bu tür araştırmaların yapılması, destek eğitime katılan ailelerin duygularının ölçülmesi, potansiyel olarak perspektiflerin, farkındalık düzeylerinin ve algılanan faydanın ortaya çıkarılması açısından çok önemlidir. Bu araştırmanın, destek eğitim odalarının planlamalarını şekillendirerek, yapılacak çalışmalara yön vermesi, gelecekte yapılacak araştırmalara da yol göstermesi bakımından önem teşkil etmektedir.

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci, verilerin bir araya getirilmesi ve analizleri yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel bir yöntem kullanılmaktadır. Gözlemleri, görüşmeleri ve doküman analizleri gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanılmasını içerir. Nitel yaklaşım, algıları ve olayları doğal bir ortamda gerçekçi ve bütünsel olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırmalarda çok sık kullanılan veri toplama teknikleri arasında görüşmeler, gözlemler ve yazılı dokümanların incelenmesi yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır. (Chmiliar, 2010).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Canik ilçesindeki beş okuldaki destek eğitim odalarında çocukları bulunan aileleri kapsamaktadır. Çalışma grubu belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini belirlemek amacıyla Canik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden destek eğitimi yapan okulların isimleri istenmiş ve listede yer alan okullar rastgele belirlenmiş ve bu okullarla iletişim kurulmuştur. Örnekleme, destek eğitim odasında eğitim verildiğini ve öğrencilerin varlığını teyit etmek için her okulla ayrı ayrı iletişime geçilmiştir. Araştırmaya dört ilkokul ve bir ortaokulda kayıtlı öğrencilerin aileleri katılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma, destek eğitim odasından yararlanan 40 öğrenci velisinin destek eğitime yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, öğrenci velileriyle bir anket çalışması yapılmıştır. Anket çalışması yapılmadan önce bir uzman görüşü alınmıştır. Veli görüşlerini almak için 12 madde olarak hazırlanan anket ölçme değerlendirme uzmanının görüşü ile 10 maddeye düşürülmüştür. Anket, çeşitli alanlarda destek eğitiminin etkilerini ve önemini değerlendirmek üzere *Likert* ölçeğine dayalı olarak hazırlanmıştır. Likert ölçeği, katılımcının bir dizi ifade hakkındaki görüşlerini ölçen kapalı uçlu psikometrik bir ankettir. Katılımcılar anket sorularını değerlendirdikten sonra karşıt uçlardan çeşitli cevaplar arasından seçim yaparken bireylerin ölçülen tutum nesnesi ile ilgili görüşlerini 1'den 5'e kadar artan şekilde ifade etmelerini temel alarak, bireylerin kendi ifadelerine göre görüşlerinin belirlenmesini amaçlar. (Oppenheim, 2001). Ankette ki her bir soru, velilerin çocuklarının eğitimindeki destek eğitiminin etkileri üzerindeki düşüncelerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerin velilerinin destek eğitime yönelik görüşlerini belirleme formu *Tablo 1*'de verilmiştir:

Tablo 1. Veli Görüşü Belirleme Formu

Soru Kategorileri	Soru Kodu	Soru	Tamamen Katılıyor (5)	Katılıyor (4)	Kararsız (3)	Katılmıyor (2)	Hiç Katılmıyor (1)
Destek eğitimin öğrenci üzerine doğrudan etkileri (DE)	DE1	Çocuğumun destek eğitimi alması onun akademik başarısını arttırmaktadır.					
	DE2	Çocuğumun destek eğitimi alması onun kişilik gelişimini olumlu etkiler.					
	DE3	Çocuğumun destek eğitimi alması onun daha disiplinli olmasını sağlar.					
	DE4	Çocuğumun destek eğitimi alması arkadaşları arasında daha uyumlu olmasını sağlar.					
	DE5	Çocuğumun destek eğitimi alması okula karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlar.					
	DE6	Çocuğumun destek eğitimi alması özgüvenini artırır.					
	DE7	Destek eğitimi çocuğumun iletişim becerilerini geliştirir.					
Destek eğitimine ait yan kazanımlar (YK)	YK1	Çocuğumun destek eğitimi alması eğitimde fırsat eşitliği sağlar.					
	YK2	Çocuğumun destek eğitiminden daha fazla yararlandırılmasını isterim.					
Destek eğitimine ait zamanlama (Z)	Z1	Destek eğitimi ders saatleri dışında verilmelidir.					

Velilere anket kapsamında toplam 10 soru sorulmuştur. Bu sorular, destek eğitimin öğrenci üzerine doğrudan etkileri (DE), destek eğitimine ait yan kazanımlar (YK) ve destek eğitimine ait zamanlama (Z) olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki, bu ilişkinin yönü ve şiddeti ile ilgili bilgiler korelasyon analizi ile yapılmıştır.

BULGULAR

Destek eğitim odaları bulunan ilkokul ve ortaokul düzeyinde okullarda öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin velilerinin destek eğitimine ilişkin görüşleri nasıldır? Bu kapsamda elde edilen bulgular 2’de verilmiştir

Tablo:2. Veli Görüşme Formunda Verilen Cevaplar

Soru Kategorileri	Soru Kodu	Soru	Tamamen Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
Destek eğitimin öğrenci üzerine doğrudan etkileri (DE)	DE1	Çocuğumun destek eğitimi alması onun akademik başarısını arttırmaktadır.	32	8			
	DE2	Çocuğumun destek eğitimi alması onun kişilik gelişimini olumlu etkiler.	25	12	3		
	DE3	Çocuğumun destek eğitimi alması onun daha disiplinli olmasını sağlar.	20	17	3		
	DE4	Çocuğumun destek eğitimi alması arkadaşları arasında daha uyumlu olmasını sağlar.	21	13	3	3	
	DE5	Çocuğumun destek eğitimi alması okula karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlar.	21	11	3	5	
	DE6	Çocuğumun destek eğitimi alması özgüvenini artırır.	15	14	5	6	
	DE7	Destek eğitimi çocuğumun iletişim becerilerini geliştirir.	25	15			
Destek eğitimine ait yan kazanımlar (YK)	YK1	Çocuğumun destek eğitimi alması eğitimde fırsat eşitliği sağlar.	25	12	3		
	YK2	Çocuğumun destek eğitiminden daha fazla yararlandırılmasını isterim.	33	5		2	
Destek eğitimine ait zamanlama (Z)	Z1	Destek eğitimi ders saatleri dışında verilmelidir.	20	10	7	3	

Akademik performans ve gelişim kapsamında sorulan DE1 ve DE2 sorusuna yönelik olarak;

Katılımcıların %57.5’i (23 veli), destek eğitimi almasının çocuklarının akademik başarısını arttırdığına inandığını ifade etmiştir. Ancak, velilerin %42.5’i bu konuda kesin bir görüş belirtmemiştir ya da olumlu görüşe katılmadığını ifade etmiştir. Kişilik gelişimi üzerindeki etkilerle ilgili olarak, katılımcıların %37.5’i (15 veli) destek eğitiminin olumlu etkiler sağladığına inandığını belirtmiştir. Bu noktada, belirsiz kalan bir kesim de bulunmaktadır.

Davranışsal ve sosyal gelişim kapsamında sorulan DE3, DE4, DE5, DE6, DE7 sorularına yönelik olarak;

Disiplinli olma konusunda %42.5 (17 veli) destek eğitiminin etkili olduğunu düşünmektedir, ancak bu konuda çekimser kalanlar veya katılmayanlar da mevcuttur. Arkadaşlık ilişkilerinde uyumu arttırdığını düşünenlerin oranı %42.5’tir (17 veli). Benzer şekilde, bu konuda da kesin bir fikri olmayanlar ve katılmayanlar da bulunmaktadır (%57.5). Destek eğitiminin okula karşı olumlu tutumlar geliştirdiğine inanan velilerin oranı %42.5 (17 veli) olarak belirlenmiştir.

Ayrıca, destek eğitiminin çocukların özgüvenini artırma (%35) ve iletişim becerilerini geliştirme (%37.5) etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda velilerin %40’ı destek eğitimden daha fazla yararlanılmasını istemiştir. Ek olarak, destek eğitiminin ders saatleri dışında verilmesi gerektiği konusunda (%30) çeşitli fikirler ifade edilmiştir.

Bunun yanında, eğitimde fırsat eşitliği sağlama konusunda ise %35 (14 veli) olumlu bir görüş ifade etmiştir. Anket sonuçları, destek eğitim odasının öğrenci velileri açısından önemli bir imkan olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğu, destek eğitiminin çocuklarının gelişimi ve performansı üzerinde olumlu etkileri olduğuna inanmaktadır. Ancak, bazı konularda belirsizlik ve farklı görüşler de bulunmaktadır. Bu sonuçlar, destek eğitim odası programlarının velilerin beklentileri ve çocuklarının gereksinimleri doğrultusunda daha özenle planlanması gerektiğini de ortaya koymaktadır. Sorulara ait detaylı istatistikler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Bağımsız Anket Sorularına Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Betimsel İstatistikler						
	Birim N	% Gözlem	Ort.	Medyan	Min.	Max.	Std.Dev.
DE1	40	100	4,80	5	4	5	0,41
DE2	40	100	4,55	5	3	5	0,64
DE3	40	100	4,43	4,50	3	5	0,64
DE4	40	100	4,30	5	2	5	0,91
DE5	40	100	4,20	5	2	5	1,04
DE6	40	100	3,95	4	2	5	1,06
DE7	40	100	4,63	5	4	5	0,49
YK1	40	100	4,55	5	3	5	0,64
YK2	40	100	4,73	5	2	5	0,72
Z1	40	100	4,18	4,50	2	5	0,98

Tablo 3'de verilen değişkenler, destek eğitimin öğrenci üzerine doğrudan etkileri (DE), destek eğitimine ait yan kazanımlar (YK) ve destek eğitimine ait zamanlama (Z) kategorileri göre sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda, DE1'den DE7'ye kadar olan değişkenlerin ortalamaları "DE" kategori değişkeni altında, YK1 ve YK2 değişkenlerinin ortalamaları da "YK" kategori değişkeni altında birleştirilmiştir. Z1 değişkeni ise Z olarak ifade edilmiştir.

DE, YK ve Z değişkenleri için elde edilen istatistikler Tablo 3'de verilmektedir. Bu istatistikler, her bir değişkenin ortalamasının ve dağılımının farklı olduğunu göstermektedir. YK değişkeninin ortalama değeri DE değişkeninden daha yüksek olmasına rağmen, DE değişkeninin standart sapması YK değişkenine göre daha düşüktür, bu da DE değişkeninin daha az değişken olduğunu göstermektedir. Z1 değişkeninin ortalama ve medyanın yakınsaklığı, bu değişkenin genellikle yüksek değerlere daha yakın olduğunu gösterebilir. Ayrıca, standart sapma ve çeyrekler arası genişlik, verilerin ne kadar değişken olduğunu ve dağılımın ne kadar yaygın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Kategori değişkenlere ait betimsel istatistikler

Değişkenler	Betimsel İstatistikler										
	Birim N	Mean	Medyan	Min.	Max.	Lower (Quartile)	Upper (Quartile)	Var.	Std.Dev.	Kurtosis	Std.Err. (Kurtosis)
Z	40	4,18	4,50	2	5	3,50	5	0,97	0,98	-0,38	0,73
DE	40	4,41	4,50	3,29	5	4	5	0,33	0,57	-1,08	0,73
YK	40	4,64	5	3	5	4,50	5	0,28	0,53	1,69	0,73

Değişkenlerin bağıl ilişkileri hakkında gözlem yapabilmek için bir korelasyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon analizine ait sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur. DE1 ile DE7 arasında %73'lük bir pozitif korelasyon bulunmaktadır. Benzer şekilde, DE2 ve DE3 ile diğer DE değişkenleri arasında da güçlü pozitif ilişkiler görülmektedir (%86 ve %78). DE4 ve DE5 arasında %91'lik bir yüksek pozitif korelasyon belirlenmiştir. Aynı zamanda DE4 ve DE5'in diğer DE değişkenleriyle de yüksek oranda ilişkili olduğu görülmektedir. Bunun yanında, YK1 ve YK2 arasında güçlü bir ilişki (%62) bulunmaktadır. Ayrıca, YK1 ve YK2'nin DE değişkenleri ile orta düzeyde bir ilişkisi olduğu gözlemlenmektedir. Z1, diğer değişkenlerle düşük düzeyde

korelasyona sahiptir. Bu değişkene ait en yüksek korelasyon değeri %15 ile DE1 ve DE7 arasında bulunmuştur.

Tablo 5. Korelasyon Analizi

Variable	Correlations Marked correlations are significant at p < ,05000 N=40									
	DE1	DE2	DE3	DE4	DE5	DE6	DE7	YK1	YK2	Z1
DE1	1	0,73	0,64	0,17	0,16	0,21	0,65	0,54	0,51	0,15
DE2	0,73	1	0,86	0,59	0,52	0,46	0,43	0,62	0,34	0,09
DE3	0,64	0,86	1	0,61	0,56	0,53	0,44	0,48	0,26	0,12
DE4	0,17	0,59	0,61	1	0,91	0,78	-0,03	0,46	0,01	0,11
DE5	0,16	0,52	0,56	0,91	1	0,80	0	0,37	0,14	0,06
DE6	0,21	0,46	0,53	0,78	0,80	1	0,11	0,38	0,15	0,13
DE7	0,65	0,43	0,44	-0,03	0	0,11	1	0,51	0,28	0,19
YK1	0,54	0,62	0,48	0,46	0,37	0,38	0,51	1	0,23	0,09
YK2	0,51	0,34	0,26	0,01	0,14	0,15	0,28	0,23	1	-0,08
Z1	0,15	0,09	0,12	0,11	0,06	0,13	0,19	0,09	-0,08	1

DE değişkenleri arasındaki yüksek korelasyonlar, bu değişkenler arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle, DE2 ve DE3 arasındaki %86'lık korelasyon, bu değişkenler arasındaki benzerlik düzeyini ortaya koymaktadır. YK1 ve YK2 arasındaki güçlü korelasyon, bu değişkenlerin birbirleriyle yakından ilişkili olduğunu ancak diğer DE değişkenlerine göre daha düşük bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Z1'in diğer değişkenlerle düşük korelasyonları, bu değişkenin diğerlerinden daha bağımsız olduğunu veya farklı faktörlerle ilişkili olduğunu düşündürülebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, Samsun ili Canik ilçesinde rastgele seçilmiş okulların destek eğitim odalarında çocukları öğrenim gören velilerin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada katılımcı velilerin destek odası uygulamasına ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Onların bakış açısı, destek eğitiminin öğrenciler için yararlı olduğu ve daha geniş bir uygulanması gerektiği yönünde bir durumu önermektedir; bu, mevcut literatürdeki bulgularla tutarlı bir eğilimdir.

Sonuçlar incelendiğinde, ailelerin eğitimi destekleyen tutum ölçeği ile çocuklarının akademik başarılarını artırdığını, karakter gelişimlerini olumlu etkilediğini, disiplin kazandırdıklarını, okula karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve dolayısıyla çocuklarının özgüvenini artırdığını belirttikleri görüldü. Ayrıca tutum ölçeğinde de vurgulandığı gibi dezavantajlı çocuklara yönelik destek eğitimlerinin kullanılması, eğitimde fırsat eşitliği sağlamanın bir yolu olarak algılanmıştır. Sonuç olarak, ebeveynler çocukları için giderek daha fazla destek eğitimini tercih etmişlerdir. Bir diğer önemli bulgu, katılımcı ebeveynler tarafından algılanan çocukların iletişim becerilerinde önemli bir gelişme olduğunu göstermiştir. Ancak destek eğitimlerinin normal ders saatlerinde verilmesi konusunda veliler arasında çelişkili bir tutum ortaya çıkmıştır.

Filik (2019) ayrıca destek eğitim odalarına ilişkin ebeveynlerin bakış açılarını da araştırmıştır. Öğretmenler, velilerin çocuklarının bu odalarda eğitim görmesinden memnun olduklarını ve eğitimde ilerleme beklediklerini ifade etmişlerdir. Olumlu ebeveyn tutumları, çocuklarının sınıf öğretmenlerinden gördükleri kişisel ilgiden kaynaklanmıştır ve bu da elverişli bir öğrenme ortamını teşvik etmiştir. Ayrıca ebeveynler ve sınıf öğretmenleri arasındaki düzenli iletişim

çocuğun akademik başarısını olumlu yönde etkilemiştir. Benzer şekilde Gürgür, Kış ve Akçamete (2012), 64 kaynaştırma öğrencisine destek özel eğitim hizmetlerinde gönüllü olarak görev alan öğretmen adaylarını incelemiştir. Bulguları, bireysel destek girişimlerinin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu doğrulamıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarıyla uyumlu olarak Tortop ve Dinçer (2016), özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitimin desteklenmesine yönelik ebeveynlerin olumlu tutumunu vurgulamıştır. Öpengin'in (2018) üstün yetenekli öğrencilerin destek eğitim odalarındaki eğitimi üzerine yaptığı çalışmada ebeveynlerin sunulan farklı derslerden duydukları memnuniyeti ortaya çıkarmış, çocuklarının gönüllü katılımına ve programın algılanan katkılarına vurgu yapılmıştır. Ünay (2012) destek eğitimi uygulamalarına ilişkin veli görüşlerini toplamış ve çoğu velinin çocuklarının belirli derslerde destek eğitimine katılmasını beklediğini belirtmiştir. Eğitim süresinin uzatılmasını ve ek konuların eklenmesini ummuşlar ancak genel olarak uygulanan uygulamalardan memnun kalmışlardır. Sadece bir veli çocuğunun bu ortamda eğitime devam etmesi konusunda isteksiz olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma, ebeveynlerin destek eğitim odalarına ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu, çocuklarının katılımından duydukları memnuniyeti ve beklenen akademik ilerleme nedeniyle katılımlarının devam etmesi konusunda istekli olduklarını ortaya koymuştur. Ebeveynlerin olumlu eğilimleri, çocuklarının aldıkları kişiselleştirilmiş ilgi algısından kaynaklanmış ve bu da bir güven duygusunu teşvik etmiş olabilir. Ayrıca çalışma, destek eğitim odalarına kayıtlı çocuklar ve ebeveynler arasındaki iletişimde bir iyileşme olduğunu ve bunu düzenli destek eğitimi alan çocuklarda gözlemlenen başarıyla ilişkilendirdiğini ortaya koymuştur.

Ancak çalışmada Özel Eğitim Destek Hizmetinin (DEO) planlama aşamasında özellikle ders saatleri ve süreleriyle ilgili bazı sorunların olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalar, destek eğitiminin normal okul saatleri dışında sunulmasının daha etkili olabileceğini öne sürmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2020) ile düzenlenen mevcut DEO ders saatlerinin çoğu zaman yetersiz kaldığı kaydedilmiştir. Yönetmelik, özel gereksinimli öğrencilerin haftalık ders saatinin %40'ını geçmemesi gerektiğini ve bir okul haftasında yaklaşık 12 saate izin verilmesini şart koşturmaktadır. Ancak, sınırlı destek eğitim odası mevcudiyeti ve yüksek öğrenci sayıları nedeniyle, her öğrenci ortalama iki ila üç saat DEO desteği alma eğilimindedir. Düzenleme okul saatleri dışında DEO eğitime izin vermesine rağmen, bunun hem öğrenciler hem de öğretmenler için fiziksel ve zihinsel zorluklar yaratabileceği tahmin edilmektedir.

Özetle, çocukları destek eğitiminden yararlanan ebeveynlerin çoğunluğu memnuniyetlerini ifade ederek bu odalarda bireyselleştirilmiş eğitim verilmesini desteklemişlerdir. Öneri olarak DEO saatlerinin yönetmeliğin sunduğu esnekliğe göre okul, öğretmen ve öğrenci dinamikleri dikkate alınarak kişiye özel olarak düzenlenmesi daha uygun bir yaklaşım olabilir. Destek eğitiminin, özellikle aynı gün genel eğitim derslerine katılırken hem destek veren öğretmen hem de destek alan öğrenci üzerindeki etkisi daha fazla araştırılmayı hak etmektedir. Eylem araştırması, destek eğitimi girişimlerinin etkinliğini ve okullarda ve bire bir oturumlar aracılığıyla sağlandığında bireysel öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmak için geçerli bir yaklaşım olabilir. Bu, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilir ve daha iyi destek eğitimi stratejileri geliştirebilir.

KAYNAKÇA

- Akay, E. (2011). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 43-68.
- Akçamete, G., Gürgür, H. Ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma Programlarına Yerleştirilmiş Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 10-25.
- Akdemir ve Okta, (2008). Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilerin sınıf öğretmenlerine sağlanan destek hizmetlerin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Al-Zoubi, S. (2012). The Effect Of Resource Room On Improving Reading And Arithmetic Skills For Learners With Learning Disabilities. *International Journal Of Scientific Research İn Education*, December 2012, Vol. 5(4), 269-277.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2009). Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. İstanbul: Morpa.
- Ataman, A. (2009). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş (8. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atkın, B. (2013). Kaynaştırma. H. Avcioğlu (Ed.), İlköğretimde özel eğitim içinde (s.19-64).Ankara: Nobel.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S. ve Kircaali-İftar, G. (2006). Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bauer, A. M. ve Kroeger, S. (2004). The inclusive classroom strategies for effective instruction (2nd ed). N. J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Bender, W.N. (2013). Diffrent Types Of Resource Room, Retrieved On January 12th, 2013
- Black, R. S. and Morris, C. C. (1974). The Resource Room: A Pratical Approach to Providing Instruction for Mildy Handicapped Children. Colombia: South Carolina Department of Education.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas ve E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Çavkaytar, A. (2005). Özel Gereksinimi Olan Çocuklara Öz Bakım Ve Ev İçi Becerilerinin Öğretimi, Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Çulha, S. (2010). Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Datta, P. (2013). An Exploration İnto The Support Services For Students With A Mild İntellectual Disability. *International Journal Of Inclusive Education*, 2014.
- Deshpande, A. A. (2013). Resource Rooms in Mainstream Schools. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2(2), 86-91.
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İlköğretimde kaynaştırma, Editör: İbrahim H. Diken, içinde (2-24). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eripek, S. (1990). "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Özel Eğitim." *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(1), 185-200.
- Eripek, S. (2005). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim. (Editör: Süleyman Eripek). Özel Eğitim. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*, 1-14.
- Filik, R. (2019). Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Frederickson, N. & Cline, T. (2002). Special educational needs inclusion and diversity. Philedelphia. Open University Press.
- Glomb, N. K. ve 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.
- Gürgür, H. Kış, A. ve Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Bireysel Destek Hizmetlere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. 11, 689-701.
- Güven, B. ve Sözer, M. A. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretimin Bireyselleştirmesine İlişkin Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-99.

- Harris, R. (1998). "Introduction to Decision Making". Colifornia: Vanguard University of Southern Colifornia.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma, tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 5 (2) 1-13.
- Kargın, T. (2007). "Baş Makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 8 (1), 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri, S. Eripek(Ed.). Özel Eğitim, 17-22, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G., S. Batu (2012): Kaynaştırma. (6.BASIM). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kış, H. (2013). Destek Eğitim Odalarındaki Uygulamalara İlişkin Rehber Öğretmenler Ve Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Konukman, E. (2010). Birlikte Eğitim Ortamındaki Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencinin Yapabildiğine Göre Verilen Özel Eğitim Hizmetinin Öğretim Amaçlarını Gerçekleştirmedeki Etkinliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, S. (2009). Web destekli fen bilgisi öğretiminin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. sınıf performans düzeyi ve akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Lal, S (2014). Parental And Teachers' Opinion Towards Resource Room Service. Ph.D Scholar, Central Institute Of Education, Delhi Universty Ex. Faculty, Lady Irwin College, Universty Of Delhi, New Delhi.
- Lewis, R. B.,ve Doorlag, H.D. (1999). Teaching special students in general education classrooms. New Jersey: Prentice Hall.
- McNamara, B. E. (1989). The Resource Room: A Guide for Special Educators. SUNY Press
- MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006.26184 Sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2008). Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi. Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Genelge, 2008/60.
- MEB, (2012). Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 28296, 18 Mayıs 2012.
- MEB, (2017). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genel_ge.pdf, Erişim Tarihi: 15.05.2018.
- Melekoğlu, M. A. (2010). Öğrenme güçlüğü, Dikkat eksikliği/ Hiperaktivite bozukluğu, Duygu/Davranış bozukluğu. İlköğretimde kaynaştırma, Editör: İbrahim H. Diken, içinde (90-118). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Nizamoglu, N. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, Bolu.
- Oppenheim, N. A. (2001). Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Mesurement (6th ed.). London and New York: Continuum.
- Özyürek, M. (2004). Bireyselleştirilmiş eğitim planı: Temelleri ve geliştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Salend, S. J. (2001). Creating Inclusive Classrooms: Effective And Reflective Practices. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Somaily, H., Al- Zoubi, S. ve Abdel Rahman, M. (2012). The Effect Of Resorce Room On Improwing Reading And Arithmetic Skills For Learners With Learning Disabilities. International Interdisciplinary Journal Of Education- February 2012, Volume 1, Issue 1 College If Education, Najran University, Kingdom Of Saudi Arabia.
- Sucuoğlu, B. (Ed.) , Kırcaali-İftar, G, Tekin- İftar, E., Kaner, S. Ve Bakkaloğlu, H. (2009). Zihin Engelliler Ve Eğitimleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şafak, P. (2005). Birlikte eğitim ortamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilere gezici öğretmenlik düzenlemesine göre verilen destek hizmetin etkililiği. Doktora Tezi. Ankara: Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tortop, H. S. ve Dinçer, S. (2016). Destek Eğitim Odalarında Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Uygulama Hakkındaki Görüşleri. Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 4(2), 11-28.
- Turhan, C. (2007). "Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ünal, H. (2008). Birlikte Eğitim Ortamındaki Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Verilen Destek Eğitimin Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünay, E. (2012). Bireysel Destek Eğitiminin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Başarıları ve Özyeterlilik Algıları Üzerindeki Etkililiği. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vaidya, S.R. & Zaslavsky, N. (2000). Teacher education reform effort for inclusion classrooms: Knowledge versus pedagogy. *Education*, 121, 145-151.
- Wolery, M., & Wilbers, J. (1994). Introduction to the inclusion of young children with special needs in early childhood programs. In M. Wolery & J. S. Wilbers (Eds.), *Including children with special needs in early childhood programs* (pp. 1-22). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Yiğen, S. (2008). Çocuđu İlköğretim Kademesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-Babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüş Ve Beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Opinions of Parents of Students Who Benefit from Supportive Education Room towards Supportive Education

Sevda TEKER¹

Erkan TEKER²

Cited:

Teker, S., Teker, E. (2024). Opinions of Parents of Students Who Benefit from Supportive Education Room towards Supportive Education. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 8(17), 15-32, DOI: 10.57135/jier. 1434800

Abstract

The purpose of this research; To determine the opinions of the parents of the students who benefit from the support education room regarding the support education. The research is aimed at the parents of students receiving primary and secondary school education in the support education room located in Canik district of Samsun province. In order to determine the study group of the research, the list and contact information of schools with support education rooms were obtained from Canik District Directorate of National Education. Since Canik district is also the district where the researcher works, no official permission was received. The sample was determined by contacting each school individually to confirm that education was provided and the presence of students in the support education room. The research is limited to 5 schools and 40 parents in Canik district. This research is a qualitative research and was conducted with a case study design. In order to evaluate the effects and importance of support training, a survey was prepared based on the Likert scale by taking expert opinion. Each question aims to evaluate parents' thoughts on the effects of supportive education on their children's education. The findings showed that parents increasingly want their children to benefit from support education, and that there is a significant improvement in children's communication skills. However, a contradictory attitude emerged among parents regarding the provision of support training during normal class hours. When the results were examined as a whole, it was seen that families stated that the attitude scale supporting education increased their children's academic success, positively affected their character development, gained discipline, developed a positive attitude towards school, and therefore increased their children's self-confidence. In addition, as emphasized in the attitude scale, the use of support training for disadvantaged children was perceived as a way to ensure equal opportunities in education. In summary, the majority of parents whose children benefited from support education expressed their satisfaction and supported the provision of individualized education in these rooms.

Key Words: Support education, inclusion, individual with special needs

INTRODUCTION

Differences in developmental abilities among individuals should not hinder their access to education, which is their fundamental right. The educational framework should be designed to meet individual needs and promote self-sufficiency. The organization of educational environments for individuals with special needs varies depending on their disability (Ataman, 2009). In our country, environments for individuals with disabilities are generally classified as separate or inclusive. Different educational venues: According to Batu and Kırcaali İftar (2005), it refers to educational institutions managed by specialized educational programs and personnel for individuals who require special education, different from their peers who do not have these needs. Inclusive educational environments: Primarily include regular classes, which are called the least restrictive spaces, for children with mild mental disabilities (Sucuoğlu, Kırcaali-İftar, Tekin-İftar, Kaner, & Bakkaloğlu, 2009).

According to MEB ÖEHY (2008), it is emphasized that individuals requiring special education should ideally continue their education in the same institution with their non-disabled peers.

¹ Class Teacher / Ministry of Education, Samsun-Türkiye, sevda26ag@hotmail.com ORCID ID: 0009-0006-3628-609X

² Science Teacher, Ministry of National Education, Samsun-Türkiye, erkanteker55500@hotmail.com ORCID ID: 0000-0003-3033-838X

Article 23 of the SAR summarizes inclusive education by providing special education and support services throughout the educational journey of individuals from pre-school to formal and non-formal institutions in public/private schools. Inclusive educational environments include the participation of individuals with disabilities with their normally developmentally mature peers, facilitated by special education services (MEB, 2008). Participation is carried out by three methods: full-time, part-time and reverse participation. In our country, full-time inclusive education is mainly implemented (MEB, 2012).

Inclusion without additional special education support simply requires placing a student with special needs in a regular classroom. However, support services for special education are mandatory for effective participation. Inclusion requires proper implementation by providing necessary services that meet the needs of individuals requiring special education (Batu, 2000). Effective inclusion practices require the provision of supportive special education services. The success of participation often parallels the effectiveness of the support training rooms. These rooms provide special services such as extra education, physiotherapy, language and speech therapy, separately from their peers in a resource room within the school (Özyürek, 2009). Fidelity in support training room practices directly affects the targeted success in inclusion (McNamara, 1989).

Despite differences, individuals around the world can study together in a standard classroom environment. However, some children may need different educational programs and evaluation processes than their peers (Aral and Gürsoy, 2009). The support education room serves as both a physical space and a special environment that provides basic services, saving significant time for students with special needs in general education (McNamara, 1989). In particular, the support education room is a preferred service option for students with mild to moderate intellectual disabilities (Glomb and Morgan, 1991).

Support training room service offers many advantages. It meets students' individual needs, providing specific support in areas where they are delayed and offering personalized attention. Students struggling with academic and behavioral difficulties create challenges for classroom teachers, peers, and subject-specific tutors. The academic progress and behavioral adaptation observed in students participating in the support education room contribute significantly to their all-round development. It is predicted that disabled students who receive education in such an environment will undergo psychological transformations. Experiencing success increases self-confidence, improves peer communication and increases social acceptance (Ünal, 2008). However, there are difficulties in support training room applications. Factors affecting their success include parents' uncertain outcome expectations, students' resistance to this type of education, school administrators' indifference to this education, staff's inadequacy in communication with students, and inadequate physical facilities (McNamara, 1986). When planning support training room sessions, careful attention should be paid to determining appropriate individual goals, designing goal-oriented training programs, creating counseling practices, regularly evaluating student development, and evaluating the results (Black and Morris, 1974).

Given the different needs of children, their educational requirements tend to vary accordingly. In the field of special education, children with special needs are defined as individuals who need additional support due to their unique differences. These individuals are distinguished from their peers by their changing needs, which differ from them in physical, mental, emotional and social aspects (Kargin, 2004). The cornerstone of integrating individuals with special needs into society is ensuring equal opportunity in education (Kircaali-İftar and Batu, 2005). To achieve this equality, special education tailored to their unique needs becomes mandatory. Special education aims to develop the interests, needs and capacities of individuals through special educational programs, methods, equipment and personnel. Its aim is to empower them with basic life skills, promote social integration, collaborative work, environmental adaptation and self-sufficiency, and prepare them for higher education and life pursuits (Diken, 2010).

Special Education Regulation defines special education as the provision of specially trained personnel, educational programs and methods to meet the educational and social deficiencies of individuals requiring special education (MEB, 2006; ÖEHY). These programs are formulated based on individual characteristics and competencies in all areas of development in educational environments and academic disciplines. Various definitions of special education are encountered in the literature. According to Eripek (2013), special education includes individually planned, systematically carried out and meticulously evaluated educational services that aim to optimize the independent living abilities of disabled individuals. These definitions often intersect with many laws and definitions in the United States (Melekoğlu, 2010).

Purposes of Special Education

In general, the main purpose of special education is to support individuals in need of special education to live an independent life. (Cavkaytar, 2005). Article 5 of the MEB ÖEHY summarizes the goals of special education, which aim to be a productive citizen, social harmony, independent living skills, preparation for higher education, career paths, educational needs, developing competencies, and preparing for life in line with their interests and abilities (MEB, 2006; ÖEHY).

Educational Environments

Depending on the extent of the impact of their disability, disabled students receive education with their normally developing peers or in separate educational spaces (Özyürek, 2004). While separate education arrangements include special education schools prepared for certain disability groups, inclusive education arrangements are carried out within normal education institutions (MEB, 2006). Paragraph (ü) of the fourth article of the ÖEHY regulates educational environments as "public and private boarding and day schools and institutions of all types and levels affiliated with the Ministry, serving individuals requiring special education". These environments are equipped with trained personnel and special training using advanced training programs and methodologies. (MEB, 2006; ÖEHY).Kapsayıcı Uygulamaların Önemi

The core philosophy of inclusive education revolves around facilitating all children to learn in the classroom environment and ensuring that each child maximizes his or her potential. In inclusive classrooms, children are encouraged to actively participate in the learning environment as they progress at their own pace and style. Schools serve as important spaces where children learn social skills and form friendships. Therefore, children with and without disabilities mutually learn social skills and develop social connections (Vaidya and Zaslavsky, 2000). Educational programs within inclusion are often adapted by identifying students' needs and the necessary services and support required in inclusive settings. Teachers play a very important role in ensuring that students with special needs have access to the same opportunities and experiences as their peers and in making instructional adjustments when necessary (Bauer and Kroeger, 2004). As a result, it is observed that the interaction, communication and social skill behaviors of children with normal development and children with disabilities become more effective. In addition, interaction with disabled children also contributes to increasing the self-esteem of normally developing children (Güven and Aydın, 2007).

Advantages of Inclusive Education

Inclusive education provides significant benefits, primarily for children with special needs. Being a part of inclusive environments allows these children to shape their behavior by observing their peers and adults, and to align their behavior with social expectations while participating in social life with others (Eripek, 1990). Kırcaali-İftar (2012) emphasizes that inclusive education strengthens normally developing students, enables them to become role models for individuals with special needs, and helps them integrate into society. Benefits for students with special needs include:

- Receiving special education appropriate to their learning speed and capacity.
- To develop harmony, success and self-confidence through environments designed to suit their characteristics.

- Effectively improving weaknesses through support training, promoting values such as self-confidence, appreciation, responsibility and sense of usefulness, facilitating their social integration.
- Demonstrating higher rates of positive behavior in inclusive environments.
- Easier modeling and identification among peers.
- Gain communication, collaboration, acceptance and life skills.
- Reinforced learning through methods, technical tools and equipment appropriate to perception systems and learning contents.
- Facilitating holistic development through family education, social, cultural and recreational activities (Salend, 2001).

While the focus often revolves around benefits for students with special needs, inclusive education offers benefits that extend beyond these individuals. It provides great benefit to normal individuals, classroom teachers and parents of both groups in terms of developing mutual understanding (Topçu & Katulmuş, 2013). In inclusive classes, normal students' tolerance towards individual differences increases, cooperation skills develop, leadership, setting an example and responsibility develop (Atkın, 2013). For those who have not previously met individuals with special needs, inclusion provides the opportunity to understand and better interact with them who may be potentially encountered in a variety of future settings (Eripek, 1990).

Inclusion practices also affect the families of individuals with special needs, changing their expectations and perspectives on school, reducing conflicts and improving support strategies (Atkın, 2013). Classroom teachers develop positive attitudes towards participation, It benefits students by receiving additional training for improved social interaction, promoting happiness in helping diverse students, and establishing new relationships with experts from various fields (Bailey and Winton, 1987, cited in: Turhan, 2007). In addition, inclusive education helps teachers adapt the classroom environment and curriculum to the needs of students and improve their communication and cooperation skills with other staff (Salend, 2001).

Challenges in Inclusive Education

When we look at the implementation of inclusion practices in the country since the 1980s, problems such as insufficient institutional quality or quantity, limited or inadequate training of teachers to carry out the programs, and the scarcity of expert educators to support the teachers emerge (Diken, 2010; Sucuoğlu, 2010). 1996). Another difficulty is the reluctance of school administrators and staff to accept individual differences and support classroom teachers (Kırcaali-İftar, 2012). In addition, the lack of support from private educational institutions and the lack of cooperation between teachers in normal schools and teachers in private institutions pose significant difficulties for children receiving supportive education (Kırcaali-İftar, 2012).

Supportive Special Education Services in Inclusive Education

Supportive special education services are needed for inclusive education practices to be successful. Proper implementation of inclusion requires support services for students with special needs and/or classroom teachers (Batu, İftar, 2011). Not providing support services in placing students with special needs in classes causes them not to contribute effectively and prevents their peers from developing respect and sensitivity (Vuran, 2005). Inadequate support services in inclusion practices put a burden on classroom teachers and reduce the quality of education of students with special needs (Sucuoğlu and Kargın, 2008). Individuals with special needs, who are indispensable for inclusive education, need regular and systematic supportive education so that they can adapt to their peers and acquire the necessary skills (Nizamoğlu, 2006).

Special education support services within the scope of inclusive education are divided into two categories: in-class services and out-of-class services.

Support Training Room

Students are temporarily removed from their regular classes to receive additional support training in subjects or areas where they have difficulty, and this is called a support training room (Batu and Kircaali İftar, 2011).

Supporting Training Room Application

In the global literature, the concept of "resource rooms" is accepted as support training rooms within the scope of ÖEHY (2018). According to this study, the term "support training room" replaces "resource room". Special Education Services Regulation (2006) defines the support education room, which is synonymous with the resource room, as "an organized environment that provides support education services to students receiving education through mainstreaming practices and gifted students in their fields of expertise." This Regulation formed the legal basis for establishing support education rooms in schools and providing special equipment and educational materials for students with special needs and gifted students to study in the same classes with their non-disabled peers (OG. number: 26184, Date: 31.05.2006).). According to Kircaali-İftar (2012), a student attending regular classes may be placed in the resource room from time to time to meet unmet educational needs. Here, specialist education is given by the special education teacher individually or in small groups (Kircaali-İftar, 2012). The resource room educator is responsible for both teaching and counseling roles (Özyürek, 2004), and is considered the most appropriate accommodation for students with special needs outside of general education settings (Kargın, 2004).

Purpose of the Support Training Room

According to Harris (1998), the aim is to solve social, academic and behavioral barriers that prevent students from effectively participating in regular classes. Simply put, the support learning room aims to maximize student success by meeting students' needs in inclusive environments.

Legal Framework of the Support Training Room

Article 23 (e), Schools that implement inclusive education organize physical, social and psychological environments suitable for the student's disability. Schools also establish support education rooms by providing special equipment and materials to provide educational services efficiently. In addition, paragraph (h) of the same article emphasizes organizing support education services for students in inclusive environments, providing in-class assistance or utilizing support education rooms. Article 16 describes the duties of the special education services board, such as proposing the opening of support education rooms and special education classes, determining the needs in inclusive education institutions, and supervising the practices regarding students receiving support education. Article 28 emphasizes the establishment of support education rooms in schools and institutions, the provision of special equipment and educational materials for students requiring special education, and the participation of gifted students in classes with their non-disabled peers. These regulations, outlined in the Ministry of National Education, define the service but do not contain clear details about its content (Akay, Uzuner and Girgin, 2014).

Physical Features of the Support Training Room

The Ministry of National Education Inclusion Practices Circular (2008) summarizes the basic issues regarding the organization of a support education room as follows:

- Providing a safe and comfortable area that allows the student to move freely.
- To give priority to an effective educational environment regarding factors such as heat, ventilation, lighting, sound insulation and general landscaping.
- Locating facilities such as sinks away from areas with high noise levels.
- Allocating a minimum of 2x2 square meters of space for one-on-one training, and providing a larger desk area for orthopedically disabled students.

- Ensuring that there are age-appropriate boards, tables and materials in the room.
- Diversification of educational tools such as language cards, picture story cards, audio story books according to the student's age, performance and type of disability.
- Preparing appropriate worksheets and materials to improve academic skills.

Proximity to regular classrooms should be prioritized when considering the location of the room within the building, facilitating stronger communication between students, teachers, and the functionality of the room. Even though physical dimensions vary, the functional ability to meet all student needs is very important (Kış, 2013). A support education classroom, recommended to be the size of a general education classroom, should accommodate a maximum of five students, a teacher, and necessary furniture and materials (Black and Morris, 1974). Appearance and layout significantly impact program implementation by supporting students academically and socially (McNamara, 1989). Despite the different school conditions, it is mandatory to provide appropriate ventilation, lighting and heating mechanisms in each classroom. In addition, designated areas in classrooms, such as gaming, mathematics or computer areas, should be designed in a way that does not cause discomfort (Deshpande, 2013).

Types of Support Training Rooms

According to Bender (2013), the variety of support education rooms depends on the student's disability and the financial situation of the school.

Similar Academic Level Support Rooms: Widely preferred for students with similar academic abilities.

Universal Support Rooms: Designed to accommodate all individuals without any restrictions.

Skills-Focused Support Rooms: Tailored to specific skills such as math, reading, writing or language proficiency.

Things to Consider in Support Training Application

Matters related to the directive in Article 28 of the ÖEHY in the support training room sessions:

- a) Determination of students to be taken to the support education room by guidance and consultancy services in line with the recommendations of the IEP development unit.
- b) Planning the support training in a way that does not exceed 40% of the total course load per week.
- c) Offering personalized or group training based on training performance.
- d) Equipping the room with materials suitable for the student's educational performance and disability.
- e) Taking the support room evaluation into account in general student evaluations.
- h) Providing support education services during school hours.

The support education room teacher should constantly re-evaluate the students receiving support education.

After the evaluation, the best program and methods suitable for the student should be selected in cooperation with the classroom teacher and parents. As a result, an individualized training program should be developed that outlines the goals to be achieved within a year. These goals should be designed to effectively address the student's academic, social, and behavioral challenges.

Educators in the Support Training Room and Their Responsibilities

In accordance with paragraph (h) of Article 28 of the Special Education Code, specialized primary school teachers, mobile special education teachers, classroom teachers and field teachers for visually impaired, hearing impaired and mentally disabled students are assigned to educational institutions with support education institutions. According to the educational needs of the students. This appointment may include teachers from the institution, RAM or other educational institutions. Al-Zoubi (2012) describes the duties of the support training room teacher; It is defined as determining the necessary support training for the student, creating an individualized education plan in line with the student's performance and needs, executing this plan according to the student's needs, communicating with the student and ensuring the necessary coordination.

Advantages of Support Training Room Applications

Support learning room practices benefit students, educators, parents, the student's peers, and the broader social environment. Tailoring the support to the student's needs not only increases academic success, but also increases social confidence, ultimately solving behavioral problems and ensuring the student's acceptance and recognition in society. Teachers encounter and address student academic and behavioral differences in support education, both in the classroom and in their areas of expertise. Witnessing student progress motivates classroom teachers, increases classroom cohesion, and facilitates the implementation of planned lessons. As a result, educators can cover curriculum topics more effectively. For the student's peers, supportive education reduces behavioral and academic problems, creating a conducive learning environment that benefits all students. Additionally, witnessing the abilities of individuals with disabilities encourages greater tolerance and social awareness among peers. Families of students in support education gain psychological assurance by observing their children's abilities, increase confidence in the child's social acceptance, and alleviate feelings of inadequacy (Gürgür, Kış and Akçamete 2012).

Challenges in Support Training Room Applications

McNamara (1986) describes challenges encountered in support training rooms, including uncertainties regarding the expected success of the program, overly high expectations, reluctance of students to attend classes, administrative indifference, inadequate staff communication, and inadequate physical facilities. Kırcaali-İftar (1998) draws attention to the problems arising from the student's inability to experience close teacher collaboration in the support education room within the general education classroom. These issues include students' missing activities in the general education classroom and the potential for labeling the student.

Studies Conducted Regarding the Support Training Room

Şafak (2005) conducted a study aiming to evaluate the effectiveness of providing support education to visually impaired students through a mobile teacher in general education settings. The study aimed to determine its effect on academic performance and overcome the limitations caused by visual impairment. Findings showed that tailoring programs to student performance positively contributed to their progress. Ünal (2008) focused on the evaluation of the educational plans prepared by special education teachers in mixed education environments for mentally disabled students in support education rooms. The research used a "multiple probe design between subjects" and concluded that these personalized plans were effective in achieving academic goals. Akdemir Okta (2008) conducted a descriptive study highlighting the inadequate support services for hearing-impaired students and their teachers in primary education classes. Köse's (2009) research, which aimed to facilitate inclusive education by providing web-based special education support to students, revealed that it had a positive effect on academic success and attitudes towards computers. Çulha (2010) investigated the effectiveness of individual support training using simultaneous prompting in teaching foreign languages to mentally disabled students and found it effective. Similarly, Konukman (2010), evaluated the effectiveness of the teaching plans implemented by classroom teachers for mentally disabled students in mixed education environments and revealed positive results in Turkish, Mathematics and Social Studies

courses. Akay (2011) examined the supportive education process in inclusive environments for hearing-impaired primary school students and observed the developments in their academic, social and communication skills. Ünay's (2012) study, which investigated the effect of individual support on the progress in mathematics and self-efficacy perceptions of individuals receiving inclusive education, revealed that mathematics achievement increased but self-efficacy decreased when compared to general education classes. In interviews with parents, it was revealed that there was an interest in their children receiving support education in certain courses. Teachers observed positive effects on the mathematics achievement and self-efficacy of inclusive students who received support education in the support education room.

Gürgür, Kış and Akçamete (2012) collaborated on a project titled "Providing Individual Special Education Support Services to Inclusion Students" in partnership with Ankara University Special Education Department in the 2003-2004 academic year. Disabled People's Administration and Turkish Education Volunteers Foundation. In the study, data collection and analysis was carried out through semi-structured interviews with 8 teachers providing education services. The research revealed that teachers strongly emphasize the importance of individualized support education services in inclusive environments. They emphasized the numerous benefits of individual support education, especially in terms of increasing students' academic success and improving their social skills. Winter (2013) conducted a study to collect the opinions of counselors and teachers working in primary schools with special education classes in Bolu province, regarding the educational practices in support education rooms. The findings obtained from the research showed that counselors and teachers in special education classes found support education room practices useful, but they encountered various problems related to teachers, inspectors, student families and the students themselves.

In the study of Aydın (2015), teachers' opinions were sought regarding the educational services offered in support education rooms for mentally disabled students in primary schools in Bursa. The findings showed that the physical characteristics of the support education rooms, such as location and size, were generally satisfactory, but there were deficiencies in terms of sound insulation, etc., and the availability of necessary tools and educational materials, depending on the age level and performance of the students.

Somaily, Al-Zoubive Bani Abdel Rahman (2012) investigated the views of parents of students with learning disabilities in support education rooms in Nayran, Saudi Arabia. The study used a survey to assess parental attitudes and revealed mostly positive perceptions of the support education room among parents.

Datta (2013) aimed to investigate the impact of support education practices on students' problem-solving methods and their family, social and academic lives. The findings revealed that, according to students and parents, support services did not significantly affect students' problem-solving skills and family lives, but had a positive impact on students' academic lives, as observed by both students and teachers. Lal (2014) investigated the expectations of parents and teachers by examining their opinions about support education rooms in general schools. The research revealed that while the attitudes of parents and teachers towards the support education room were generally positive, their attitudes towards the state's approach were quite negative.

The purpose of this study is to determine the opinions of parents of students with special needs who are studying in primary and secondary schools with support education rooms in Samsun in the 2023-2024 academic year, regarding the effectiveness of support education. Within the scope of this overarching aim, the aim of the research is to reveal the opinions of the parents of students with special needs studying in primary and secondary schools with support education rooms regarding the effectiveness of support education.

Importance of Research

This research is important in terms of obtaining the opinions of parents who closely follow the individual development of their children as a result of the special education provided in support education rooms for individuals with special needs. It aims to illuminate the visible impact of

support education on the child. The insights gained from this research, which evaluates the quality of the training provided, are expected to enrich the implementation of support training room initiatives. Conducting such a research in a national context will provide enlightening information about the educational planning, programs and conditions of students receiving education in inclusive environments, in line with the perspectives of families. Support special education services are the cornerstone of inclusive practices and support education rooms are the most common in our country. Conducting such research is very important in terms of measuring the feelings of families participating in support training and potentially revealing perspectives, levels of awareness and perceived benefit. This research is important in terms of shaping the plans of support training rooms, guiding the studies to be carried out, and guiding future research.

METHOD

This section includes the research model, study group, data collection tool, data collection process, data gathering and analysis.

Research Model

A qualitative method is used in this research. It involves the use of qualitative data collection techniques such as observations, interviews, and document analysis. The qualitative approach aims to reveal perceptions and events realistically and holistically in a natural environment. Data collection techniques frequently used in qualitative research include interviews, observations and examination of written documents (Yıldırım and Şimşek, 2005). The research was conducted as a case study, one of the qualitative research designs. A case study is a methodological approach that involves in-depth examination of a bounded system using multiple data collection to systematically gather information about how that system functions and operates. (Chmiliar, 2010).

Working group

The study group of this research includes families with children in support education rooms in five schools in Canik district of Samsun province in the 2023-2024 academic year. Simple random sampling method was used when determining the study group. In order to determine the sample of the research, the names of the schools providing support education were requested from the Canik District National Education Directorate, and the schools on the list were randomly selected and contact was made with these schools. Each school was contacted individually to confirm that the sample was provided with training and the presence of students in the support education room. Families of students enrolled in four primary schools and one secondary school participated in the research.

Data Collection and Analysis

This study was carried out to evaluate the opinions of 40 parents of students who benefit from the support education room, regarding support education. In this context, a survey was conducted with students' parents. An expert opinion was taken before conducting the survey. The survey, which was prepared as 12 items to obtain parents' opinions, was reduced to 10 items with the opinion of the measurement and evaluation expert. The survey was prepared based on a Likert scale to evaluate the effects and importance of support training in various areas. The Likert scale is a closed-ended psychometric survey that measures the participant's opinions about a series of statements. It aims to determine the opinions of individuals according to their own expressions, based on the fact that individuals express their opinions about the measured attitude object in increasing order from 1 to 5, while choosing among various answers from opposite ends after evaluating the survey questions. (Oppenheim, 2001). Each question in the survey aims to evaluate parents' thoughts on the effects of supportive education on their children's education. The form to determine the opinions of the parents of the students who benefit from the support education room regarding the support education is given in Table 1:

Table 1. Parent Opinion Determination Form

Question Categories	Question Code	Question	Totally Agree (5)	I agree (4)	I'm undecided (3)	Disagree (2)	Strongly Disagree (1)
Direct effects of supportive education on students (DE)	DE1	My child's receiving supportive education increases her academic success.					
	DE2	My child's receiving support education will positively affect his or her personality development.					
	DE3	Receiving support training for my child will help him/her become more disciplined.					
	DE4	Receiving support training for my child will help him/her be more compatible with his/her friends.					
	DE5	Receiving support education for my child helps her develop positive attitudes towards school,					
	DE6	My child's receiving support education increases her self-confidence.					
	DE7	Supportive education improves my child's communication skills.					
Side gains of support training (YK)	YK1	My child's receiving support education provides equal opportunity in education.					
	YK2	I would like my child to benefit more from supportive education.					
Scheduling of support training (Z)	Z1	Support training should be given outside class hours.					

A total of 10 questions were asked to parents within the scope of the survey. These questions are discussed in three categories: direct effects of support education on the student (DE), side gains of support education (QoL) and timing of support education (Z). Information about the relationship between variables, the direction and severity of this relationship was obtained by correlation analysis.

RESULTS

What are the opinions of the parents of students with special needs who study in primary and secondary schools with supportive education rooms regarding supportive education? The findings obtained in this context are given in 2.

Table:2: Answers Given in the Parent Interview Form

Question Categories	Question Code	Question	Totally Agree (5)	I agree (4)	I'm undecided (3)	Disagree (2)	Strongly Disagree (1)
Direct effects of supportive education on students (DE)	DE1	My child's receiving supportive education increases her academic success.	32	8			
	DE2	My child's receiving support education will positively affect his or her personality development.	25	12	3		
	DE3	Receiving support training for my child will help him/her become more disciplined.	20	17	3		
	DE4	Receiving support training for my child will help him/her be more compatible with his/her friends.	21	13	3	3	
	DE5	Receiving support education for my child helps her develop positive attitudes towards school.	21	11	3	5	
	DE6	My child's receiving support education increases her self-confidence.	15	14	5	6	
	DE7	Supportive education improves my child's communication skills.	25	15			
Side gains of support training (YK)	YK1	My child's receiving support education provides equal opportunity in education.	25	12	3		
	YK2	I would like my child to benefit more from supportive education.	33	5		2	
Scheduling of support training (Z)	Z1	Support training should be given outside class hours.	20	10	7	3	

Regarding the DE1 and DE2 questions asked within the scope of academic performance and development;

57.5% of the participants (23 parents) stated that they believed that receiving support education increased their children's academic success. However, 42.5% of the parents did not express a definite opinion on this issue or stated that they did not agree with the positive opinion. Regarding the effects on personality development, 37.5% of the participants (15 parents) stated that they

believed that support training provided positive effects. At this point, there is a section that remains unclear.

Regarding the questions DE3, DE4, DE5, DE6, DE7 asked within the scope of behavioral and social development;

42.5% (17 parents) think that support training is effective in terms of being disciplined, but there are also those who abstain or disagree on this issue. The rate of those who think that it increases harmony in friendship relationships is 42.5% (17 parents). Similarly, there are also those who have no definite opinion on this issue and those who disagree (57.5%). The rate of parents who believed that support education developed positive attitudes towards school was determined as 42.5% (17 parents). Additionally, it was stated that support education had the effect of increasing children's self-confidence (35%) and improving their communication skills (37.5%). In this regard, 40% of the parents wanted to benefit more from supportive education. In addition, various opinions were expressed (30%) about the fact that support training should be provided outside class hours.

In addition, 35% (14 parents) expressed a positive opinion about providing equal opportunities in education. Survey results show that the support education room is an important opportunity for students' parents. The majority of participants believed that support training had positive effects on their children's development and performance. However, there is uncertainty and different opinions on some issues. These results also reveal that support education room programs should be planned more carefully in line with the expectations of parents and the needs of their children. Detailed statistics of the questions are presented in Table 3.

Table 3. Descriptive statistics of independent survey questions

Variables	Descriptive Statistics						
	Unit N	% Observation	Average	Median	Min.	Max.	Std. Dev.
DE1	40	100	4,80	5	4	5	0,41
DE2	40	100	4,55	5	3	5	0,64
DE3	40	100	4,43	4,50	3	5	0,64
DE4	40	100	4,30	5	2	5	0,91
DE5	40	100	4,20	5	2	5	1,04
DE6	40	100	3,95	4	2	5	1,06
DE7	40	100	4,63	5	4	5	0,49
YK1	40	100	4,55	5	3	5	0,64
YK2	40	100	4,73	5	2	5	0,72
Z1	40	100	4,18	4,50	2	5	0,98

The variables given in Table 3 are classified according to the categories of direct effects of support education on the student (DE), side gains of support education (QoL) and timing of support education (Z). Accordingly, the averages of the variables from DE1 to DE7 were combined under the "DE" category variable, and the averages of the variables YK1 and YK2 were combined under the "YK" category variable. The Z1 variable is expressed as Z.

Statistics obtained for DE, YK and Z variables are given in Table 3. These statistics show that the mean and distribution of each variable are different. Although the mean value of the YK variable is higher than the DE variable, the standard deviation of the DE variable is lower than the YK variable, indicating that the DE variable is less variable. The convergence of the mean and median of the variable Z1 may indicate that this variable is generally closer to higher values. Additionally, standard deviation and interquartile range indicate how variable the data is and how widespread the distribution is.

Table 4: Descriptive Statistics of Category Variables

Variables	Unit N	Descriptive Statistics									
		Mean	Median	Min.	Max.	Lower (Quartile)	Upper (Quartile)	Var.	Std.Dev.	Kurtosis	Std.Err. (Kurtosis)
Z	40	4,18	4,50	2	5	3,50	5	0,97	0,98	-0,38	0,73
DE	40	4,41	4,50	3,29	5	4	5	0,33	0,57	-1,08	0,73
YK	40	4,64	5	3	5	4,50	5	0,28	0,53	1,69	0,73

Değişkenlerin bağlı ilişkileri hakkında gözlem yapabilmek için bir korelasyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon analizine ait sonuçlar *Tablo 5*'te sunulmuştur. DE1 ile DE7 arasında %73'lük bir pozitif korelasyon bulunmaktadır. Benzer şekilde, DE2 ve DE3 ile diğer DE değişkenleri arasında da güçlü pozitif ilişkiler görülmektedir (%86 ve %78). DE4 ve DE5 arasında %91'lik bir yüksek pozitif korelasyon belirlenmiştir. Aynı zamanda DE4 ve DE5'in diğer It also appears to be highly correlated with DE variables. In addition, there is a strong relationship (62%) between YK1 and YK2. Additionally, it is observed that YK1 and YK2 have a moderate relationship with DE variables. Z1 has low correlation with other variables. The highest correlation value of this variable was found between DE1 and DE7, with 15%.

Table 5. Correlation Analysis

Variable	Correlations Marked N=40									
	DE1	DE2	DE3	DE4	DE5	DE6	DE7	YK1	YK2	Z1
DE1	1	0,73	0,64	0,17	0,16	0,21	0,65	0,54	0,51	0,15
DE2	0,73	1	0,86	0,59	0,52	0,46	0,43	0,62	0,34	0,09
DE3	0,64	0,86	1	0,61	0,56	0,53	0,44	0,48	0,26	0,12
DE4	0,17	0,59	0,61	1	0,91	0,78	-0,03	0,46	0,01	0,11
DE5	0,16	0,52	0,56	0,91	1	0,80	0	0,37	0,14	0,06
DE6	0,21	0,46	0,53	0,78	0,80	1	0,11	0,38	0,15	0,13
DE7	0,65	0,43	0,44	-0,03	0	0,11	1	0,51	0,28	0,19
YK1	0,54	0,62	0,48	0,46	0,37	0,38	0,51	1	0,23	0,09
YK2	0,51	0,34	0,26	0,01	0,14	0,15	0,28	0,23	1	-0,08
Z1	0,15	0,09	0,12	0,11	0,06	0,13	0,19	0,09	-0,08	1

High correlations between DE variables indicate a strong relationship between these variables. In particular, the 86% correlation between DE2 and DE3 reveals the level of similarity between these variables. The strong correlation between YK1 and YK2 shows that these variables are closely related to each other, but have a lower relationship than other DE variables. Low correlations of Z1 with other variables may suggest that this variable is more independent than others or is associated with different factors.

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

The purpose of this study is to determine the opinions of parents whose children study in the support education rooms of randomly selected schools in Canik district of Samsun province. The research revealed that the participating parents generally had positive opinions about the support room application. Their perspective suggests a case that support education is beneficial for students and should be implemented more broadly; this is a trend consistent with findings in the existing literature.

When the results were examined, it was seen that families stated that the attitude scale supporting education increased their children's academic success, positively affected their character development, gained discipline, developed a positive attitude towards school, and therefore increased their children's self-confidence. In addition, as emphasized in the attitude scale, the use of support training for disadvantaged children was perceived as a way to ensure equal opportunities in education. As a result, parents have increasingly opted for supportive education for their children. Another important finding showed a significant improvement in children's communication skills as perceived by participating parents. However, a contradictory attitude emerged among parents regarding the provision of support training during normal class hours.

Filik (2019) also investigated parents' perspectives on support education rooms. Teachers stated that parents are happy for their children to receive education in these rooms and that they expect progress in education. Positive parental attitudes resulted from the personal attention their children received from their classroom teachers, which fostered a conducive learning environment. In addition, regular communication between parents and classroom teachers positively affected the child's academic success. Similarly, Gürgür, Kış and Akçamete (2012), It examined prospective teachers who volunteered to provide support special education services to 64 inclusive students. Their findings confirmed that individual support interventions significantly contribute to the social and academic development of students with special educational needs. Additionally, in line with the research results, Tortop and Dinçer (2016) emphasized the positive attitudes of parents towards supporting education for specially talented students. Öpengin's (2018) study on the education of gifted students in support education rooms revealed the satisfaction of parents with the different courses offered, and emphasized the voluntary participation of their children and the perceived contributions of the program. Ünay (2012) collected parents' opinions on support education practices and stated that most parents expected their children to participate in support education in certain courses. They hoped to extend the training period and add additional topics, but were generally satisfied with the practices implemented. Only one parent expressed that he was reluctant for his child to continue education in this environment.

The research revealed that parents have a positive perspective on support education rooms, are satisfied with their children's participation, and are willing to continue their participation due to the expected academic progress. Parents' positive dispositions may have resulted from their perception of the personalized attention their children received, which in turn fostered a sense of trust. Additionally, the study found an improvement in communication between parents and children enrolled in support education rooms and linked this to the success observed in children receiving regular support education.

However, the research found that there were some problems during the planning phase of the Special Education Support Service (DEO), especially regarding course hours and durations. Research suggests that providing support education outside of regular school hours may be more effective. It has been noted that the current DEO course hours, regulated by the Ministry of National Education Special Education Services Regulation (2020), are often insufficient. The regulations stipulate that students with special needs should not exceed 40% of the weekly lesson time and that approximately 12 hours are allowed in a school week. However, due to limited support training room availability and high student numbers, each student tends to receive an average of two to three hours of DEO support. Although the regulation allows DEO training outside

school hours, it is anticipated that this may create physical and mental challenges for both students and teachers.

In summary, the majority of parents whose children benefited from support education expressed their satisfaction and supported the provision of individualized education in these rooms. As a suggestion, a more appropriate approach would be to organize DEO hours individually, taking into account the dynamics of the school, teacher and student, according to the flexibility offered by the regulation. The impact of support instruction on both the teacher providing support and the student receiving support, especially when attending general education classes on the same day, deserves further investigation. Action research may be a valid approach to investigate the effectiveness of support education interventions and their impact on individual students when provided in schools and through one-on-one sessions. This can overcome the challenges encountered and develop better support training strategies.

REFERANCE

- Akay, E. (2011). Examination of the support education room process offered to hearing-impaired primary school students in an inclusive environment. Unpublished master's thesis. Anadolu University Institute of Educational Sciences. Eskişehir.
- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Problems and solution efforts in the support training room application carried out with hearing-impaired students in mainstreaming. *Journal of Qualitative Research in Education*, 2(2), 43-68.
- Akçamete, G., Gürgür, H. and Kış, A. (2003). Teachers' Opinions on the Reading and Writing Skills of Students with Special Needs Placed in Inclusion Programs. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 4(2), 10-25.
- Akdemir and Okta, (2008). Determining the support services provided to classroom teachers of hearing-impaired students attending inclusive classes. Unpublished master's thesis, Anadolu University, Eskişehir.
- Al-Zoubi, S. (2012). The Effect Of Resource Room On Improving Reading And Arithmetic Skills For Learners With Learning Disabilities. *International Journal Of Scientific Research İn Education*, December 2012, Vol. 5(4), 269-277.
- Aral, N. and Gürsoy, F. (2009). *Children Requiring Special Education and Introduction to Special Education*. Istanbul: Morpa.
- Ataman, A. (2009). *Introduction to Children with Special Needs and Special Education (8th Edition)*. Ankara: Gündüz Education and Publishing.
- Atkın, B. (2013). Integration. H. Avcıoğlu (Ed.), *Special education in primary education (p.19-64)*. Ankara: Nobel.
- Batu, S. (2000). Inclusion, Support Services and Inclusion Preparation Activities. *Journal of Special Education*, 2(4), 35-45.
- Batu, S. and Kircaali-İftar, G. (2006). *Integration*. Ankara: Kök Publishing.
- Bauer, A. M. ve Kroeger, S. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction (2nd ed)*. N. J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Bender, W.N. (2013). *Diffrent Types Of Resource Room*, Retrieved On January 12th, 2013
- Black, R. S. and Morris, C. C. (1974). *The Resource Room: A Pratical Approach to Providing Instruction for Mildy Handicapped Children*. Colombia: South Carolina Department of Education.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas ve E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research (pp 582-583)*. USA: SAGE Publications.
- Çavkaytar, A. (2005). *Teaching Self-Care and Domestic Skills to Children with Special Needs*, Ankara: Gündüz Publishing.
- Çulha, S. (2010). The effectiveness of individual support training provided with simultaneous prompting in foreign language teaching to primary school mainstreaming students with intellectual disabilities. Master's Thesis, Anadolu University Institute of Educational Sciences, Eskişehir.
- Datta, P. (2013). *An Exploration İnto The Support Services For Students With A Mild İntellectual Disability*. *International Journal Of Inclusive Education*, 2014.
- Deshpande, A. A. (2013). Resource Rooms in Mainstream Schools. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2(2), 86-91.
- Diken, I. H. and Batu, S. (2010). Introduction to mainstreaming. Inclusion in primary education, Editor: İbrahim H. Diken, in (2-24). Ankara: Pegem Akademi Publications.
- Eripek, S. (1990). "Children in Need of Special Education and Special Education." *Anadolu University, Faculty of Education Journal*. 3(1), 185-200.
- Eripek, S. (2005). *Children with Special Needs and Special Education*. (Editor: Süleyman Eripek). Special education. *Anadolu University Open Education Faculty Publications*, 1-14.
- Filik, R. (2019). Determining the opinions of classroom teachers about support education rooms (Unpublished Master's Thesis). Necmettin Erbakan University Institute of Educational Sciences, Konya.
- Frederickson, N. & Cline, T. (2002). *Special educational needs inclusion and diversity*. Philedelphia. Open University Press.
- Glomb, N. K. ve 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.
- Gürgür, H. Kış, A. and Akçamete, G. (2012). Examining the Opinions of Teacher Candidates Regarding the Individual Support Services Offered to Integrated Students. 11, 689-701.
- Güven, B. and Sözer, M. A. (2007). Teacher Candidates' Views on Individualization of Teaching, *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 32, 89-99.
- Harris, R. (1998). "Introduction to Decision Making". Colifornia: Vanguard University of Southern Colifornia.

- Kargın, T. (2004). Inclusion, its definition, development and principles. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Journal of Special Education, 5 (2) 1-13.
- Kargın, T. (2007). "Editorial Article: Educational evaluation and individualized education program preparation process", Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education. 8 (1), 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Inclusion and Support Special Education Services, S. Eripek(Ed.). Special Education, 17-22, Eskişehir: Anadolu University Publications.
- Kırcaali-İftar, G., S. Batu (2012): Inclusion. (6TH EDITION). Ankara: Kök Publishing.
- Winter, H. (2013). Opinions of Guidance Teachers and Special Education Class Teachers Regarding the Practices in Support Education Rooms. Master's Thesis. Abant İzzet Baysal University Institute of Educational Sciences, Bolu.
- Konukman, E. (2010). The Effectiveness of the Special Education Service Provided According to the Capacity of the Student Affected by Mental Disability in the Co-Educational Environment in Achieving the Educational Objectives. Unpublished Master's Thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Köse, S. (2009). The effect of web-supported science teaching on the performance level and academic achievement of primary school 7th graders in inclusive education. Unpublished Master's Thesis. Ege University, Izmir.
- Lal, S (2014). Parental And Teachers' Opinion Towards Resource Room Service. Ph.D Scholar, Central Institute Of Education, Delhi Universty Ex. Faculty, Lady Irwin College, Universty Of Delhi, New Delhi.
- Lewis, R. B.,ve Doorlag, H.D. (1999). Teaching special students in general education classrooms. New Jersey: Prentice Hall.
- McNamara, B. E. (1989). The Resource Room: A Guide for Special Educators. SUNY Press
- MEB (2006). Special Education Services Regulation. Official Gazette No. 31.05.2006.26184.
- MEB. (2008). Circular on Integrated Education Practices. General Directorate of Special Education Guidance and Consultancy Services. Circular, 2008/60.
- MEB, (2012). Private Educational Institutions Regulation. T.R. Official Gazette, 28296, 18 May 2012.
- MEB, (2017). Circular on Educational Practices through Mainstreaming/Integration. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genel_ge.pdf, Access Date: 15.05.2018.
- Melekoğlu, M. A. (2010). Learning disability, Attention deficit/Hyperactivity disorder, Emotion/Behavioral disorder. Inclusion in primary education, Editor: İbrahim H. Diken, in (90-118). Ankara: Pegem Akademi Publications.
- Nizamoğlu, N. (2006). Competencies of Classroom Teachers in Inclusion Practices. Unpublished Master's Thesis, Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Department of Primary Education, Classroom Teaching Program, Bolu.
- Oppenheim, N. A. (2001). Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Mesurement (6th ed.). London and New York: Continuum.
- Özyürek, M. (2004). Individualized education plan: Foundations and development. Ankara: Kök Publishing.
- Salend, S. J. (2001). Creating İnclusive Classrooms: Effective And Reflective Practices. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Somaily, H., Al- Zoubi, S. ve Abdel Rahman, M. (2012). The Effect Of Resorce Room On Improving Reading And Arithmetic Skills For Learners With Learning Disabilities. International Interdisciplinary Journal Of Education- February 2012, Volume 1, Issue 1 College If Education, Najran University, Kingdom Of Saudi Arabia.
- Sucuoğlu, B. (Ed.), Kırcaali-İftar, G, Tekin-İftar, E., Kaner, S. and Bakkaloğlu, H. (2009). Mentally Disabled People and Their Education. Ankara: Kök Publishing.
- Şafak, P. (2005). The effectiveness of the support service provided to students affected by visual impairment in a co-education environment according to the itinerant teaching arrangement. Doctoral Thesis. Ankara: Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Tortop, H. S. and Dinçer, S. (2016). Opinions of Classroom Teachers Working with Gifted/Special Talented Students in Support Education Rooms About the Application. Journal of Gifted Education Research, 4(2), 11-28.
- Turhan, C. (2007). "Opinions of Normally Developing Students Attending Primary Schools Where Inclusion Practices Are Applied, Regarding Inclusion Practice." Unpublished Master's Thesis. Anadolu University Institute of Educational Sciences.

- Unal, H. (2008). The Effectiveness of the Support Training Provided in the Support Training Room to Students Affected by Mental Disability in the Co-Educational Environment. Master's Thesis, Ankara: Gazi University Institute of Educational Sciences.
- Ünay, E. (2012). The Effectiveness of Individual Support Education on Inclusion Students' Mathematics Achievement and Self-Efficacy Perceptions. Doctoral Thesis, Dokuz Eylül University Institute of Educational Sciences, Izmir.
- Vaidya, S.R. & Zaslavsky, N. (2000). Teacher education reform effort for inclusion classrooms: Knowledge versus pedagogy. *Education*. 121, 145-151.
- Wolery, M., & Wilbers, J. (1994). Introduction to the inclusion of young children with special needs in early childhood programs. In M. Wolery & J. S. Wilbers (Eds.), *Including children with special needs in early childhood programs* (pp. 1-22). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Yeğen, S. (2008). Opinions and Expectations Regarding Inclusion of Parents Who Continue Integrating Their Children in Primary Education. Unpublished Master's Thesis. Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir.
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2005). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.