



## İlkokullardaki Destek Eğitim Odalarının Planlanması, Maliyeti ve Finansmanı

### Planning, Cost and Financing of Resource Rooms in Primary Schools

Figen Çam-Tosun<sup>a\*</sup>, Selman Almış<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Sinop University, Sinop, Türkiye

<sup>b</sup>Sinop University, Sinop, Türkiye

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, destek eğitim odalarının planlanması ve bu konuda yaşanan sorunlar, destek eğitim odalarının okullara/milli eğitim müdürlüklerine maliyeti ve bu maliyetin nasıl finanse edildiğidir. Bu araştırma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. İç içe geçmiş durum deseni çalışma için tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna Sinop il merkez ve ile bağlı toplam 10 okul dâhil edilmiştir. Görüşmeler okul yöneticileri, rehber öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisi ve idari personeli ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Betimsel analizle veri analizi yapılmıştır. Bulgulara göre okulların büyük çoğunluğunda destek eğitim odası yoktur. Olanlarda da gereksinim alanına uygun materyal yoktur. Öğretmen eksikliği destek eğitim odalarının açılması yönünde engeldir. Veliler konu hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Üstün yetenekli öğrenciler destek eğitiminden yararlanmamaktadır. Destek eğitim odalarının maliyeti ile ilgili okullarda net bilgi yoktur. MEB destek eğitim odası açılacak okul sayısını belirleyip, kılavuzdaki standartları sağlamasa da fiziksel ortam ve donanımı finanse etmektedir. Okullar, gerekli materyallerin finansmanını öğretmenler, okul aile birliği ve esnaf katkılarıyla sağlamaktadır. Destek eğitim odalarının tam anlamıyla işlevsel olabilmesi için okullara bütçe oluşturulmalı, destek eğitim odası öğretmeni atanmalıdır.

*Anahtar Kelimeler: Bütçe, destek eğitim odası, finansman, maliyet, planlama.*

#### Abstract

The purpose of this research is to investigate the planning of resource rooms and the problems experienced in this regard, the cost of resource rooms to schools / national education directorates, and how this cost is financed. This research was designed as qualitative research. The embedded single case was preferred for the study. The study group of the research consisted of 10 schools located in the city centre and surrounding villages of Sinop province, Turkey. The interviews were conducted face-to-face with school administrators, school counsellors, directors of the Directorate of National Education, and administrative staff. A semi-structured interview form developed by the researchers was used. The data were descriptively analysed. According to the findings, most of the schools do not have a resource room. Those who have a resource room do not have materials suitable for the area of need. Teacher shortage is an obstacle to the opening of support training rooms. Parents do not have sufficient information about the subject. Gifted students do not make use of resource rooms. There is no clear information about the cost of resource rooms in schools. The Ministry of National Education determines the number of schools to open support education classes and finances the physical environment and equipment, even if it does not meet the standards in the guide. The schools provide the financing of the necessary materials via the contributions of teachers, parent-teacher associations, and tradesmen. In order to have fully functional resource rooms, some funds from the budget of the schools must be allocated, and a resource rooms teacher should be appointed.

*Keywords: Budget, resource room, financing, cost, planning.*

© 2023 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: <sup>a</sup>Figen Çam Tosun, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Sinop University, Sinop, Türkiye. E-mail address: figencam@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8303-2179.

<sup>b</sup>Selman Almış, Department of Computer Education and Instructional Technologies, Faculty of Education, Sinop University, Sinop, Türkiye. E-mail address: zenselman@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1731-4204.

Received Date: May 6<sup>th</sup>, 2021. Acceptance Date: January 12<sup>th</sup>, 2023.

## 1. Giriş

Eğitim, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliklerini artırarak onların ilgi ve ihtiyaçlarını gidermesini, kendilerini ve dünyayı keşfetmelerini, kişiliklerini ile onurunu geliştirerek kendilerini gerçekleştirmelerini ve onlara statü kazandırarak yukarı doğru dikey toplumsal hareketliliği olanaklı kılan bir eylemdir. Eğitim, bireylere olduğu kadar topluma da yarar sağlamaktadır. Nitelikli eğitimin toplumsal eşitsizlikleri azalttığı, bireylerin ekonomik, siyasi, kültürel ve çevresel sorunlara duyarlılığını arttırdığı, suça karışma olasılığını azaltarak devletin adli giderlerini düşürdüğü, yönetimleri demokratikleştirdiği, ekonomik ve siyasal istikrarı sağlamayı kolaylaştırdığı, hem emeğin verimliliğini hem de tüketim bilincini artırarak ulusal geliri ve toplumsal refahı yükselttiği varsayılmaktadır.

Eğitimin bireysel ve toplumsal yararlarının ölçüsü bireylere ve topluma göre değişiyor olsa da özel gereksinimli bireylerin kendileri ve aileleri için eğitiminin anlamı ve değeri daha özel bir konumdadır. Özel gereksinimli bir birey için eğitim, sabit bir mekâna bağımlı olmamak, kendine yetmek, sosyal yaşama katılmak, ailesince ve bulunduğu toplumca sürekli bir tüketici olarak algılanmak yerine üretici (sağlık giderlerini ve sosyal yardımların artması yerine çalışıp vergi verme) olarak bağımsızlaşmaları bakımından önemli bir role sahiptir. Özel gereksinimli bireyler eğitim ile sosyalleşmekte, etkileşimde bulunmaları sayesinde yeni bilgi ve yetiler edinmekte, kazandıkları statüler ile ekonomik bağımsızlıklarına kavuşmakta ve toplumun içinde yer alarak sorunlarını çözebilmektedirler.

İkssel olarak tüm çocuklar eğitimde aynı hakka sahiptir. Pratikte ise özel gereksinimli çocuklar bu hak açısından diğerlerine göre daha dezavantajlı durumdadır (UNICEF, 2013). Örneğin özel gereksinimli bireylerin okul dışında kalma oranları, özel gereksinimli olmayan akranlarına oranla (2011 yılı TÜİK verilerine göre 2.56 kat; 2016 yılı TÜİK verilerine göre 5.56 kat) daha fazladır (Almış ve Karakütük, 2021). Bu yüzden uluslararası belgelerde Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (ÇHS) 23. Maddesinde, Engelli Kişilerin Haklarına Dair Sözleşmede, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme ve Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesinde, Uluslararası Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar ve Sivil ve Politik Haklar Sözleşmesinde (1966), Avrupa Sosyal Şartında (1961) ve ILO Sözleşmeleri ve Tavsiye Kararları, Özürlülerin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kuralları (1983) gibi pek çok uluslararası belgede özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkı ve bu haktan yararlanma düzeyinin artmasına ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir. Ulusal ölçekte ise devletler bunları iç hukuka uyarlamış ve Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili olarak 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun (1961) 12. Maddesinde, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun (1973) 8. Maddesinde, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede (30.5.1997) ve özellikle 01.07.2005 tarih ve 5378 sayılı "Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişik Yapılması Hakkında Kanun" da özel gereksinimli çocukların özel eğitim ve öğretim almalarına ilişkin ilke ve kararların yer aldığı yasal düzenlemeler yapılmıştır.

Eğitim, bir insan hakkıdır. Ekonomik, sosyal ve kültürel haklar altında yer alan eğitim hakkı, bireylerin diğer insan haklarından haberdar olmalarının, yararlanmalarının ve haklara yönelik bir ihmal veya istismar durumunda haklarını savunabilmelerinin ön koşuludur. Devletlerin uluslararası sözleşmelerde yer alan eğitim hakkı ve diğer insan haklarını teoride kabul etmesi ve bunları iç hukuklarına yansıtması hakların korunmasını sağlamak için gerekli olsa da uygulamada yerine getirmesi için yeterli olmamaktadır. Hakların belli standartlara ve ilkelere göre korunması ve yerine getirilmesi gerekmektedir. Devletlerin tüm toplumsal kesimlere eğitim hizmeti verebilmesi için gerekli eğitim emekçilerini, eğitim programlarını, materyallerini ve eğitim tekniklerini karşılaması, devlet bütçesinden eğitime ilişkin plan ve programlarını uygulamaya yetecek miktarda bir payı ayırması gerekmektedir.

Bütün çocuklar özeldir ve her birinin birçok gereksinimi bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocukların hem akranlarına benzer hem de kendilerine has farklı özellikleri ve gereksinimleri olabilmektedir. Özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir (Kargın, 2004). Bu yönüyle özel gereksinimli öğrenciler için ayrı bir müfredatın hazırlanması, ya da en azından eğitim içeriğinin ilgi, yetenek ve okul başarısı yönünden bu çocuklar için ayrıştırılması ve farklılaştırılması önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Işık-Ercan, 2004). Özel eğitimdeki gelişmeler ışığında günümüzde, özel gereksinimli çocukların akranlarından ayrı özel eğitim alması yerine, hem çoğunlukla akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında oldukları hem de özel eğitim desteği aldıkları kaynaştırma eğitimi benimsenmiştir. Akranlarıyla birlikte eğitim alan özel gereksinimli çocuklar, okullarda kaynaştırma öğrencisi olarak da anılmaktadırlar. Özel gereksinimli çocukların eğitimi için uygun ve gerekli olan, onların gereksinimlerine göre düzenlenmiş ek destekle, akranlarıyla bir arada eğitimlerini sürdürmelerinin sağlanmasıdır. Bahsedilen ek desteğin verildiği yerler destek eğitim odası adıyla zikredilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (Madde 4/i) "*Destek eğitim odası, tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam*" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Yönetmelikte de tanımlandığı gibi destek eğitim odalarında öğrencinin zorluk yaşadığı akademik ve sosyal sorunların çözümüne yardımcı olduğu gibi üstün yetenekli öğrencilerin de gelişimine katkı sunulmaktadır. Sınıfların kalabalık olması, özel gereksinimli öğrencinin gereksinim duyduğu ders materyallerinin her sınıf ortamında bulunmaması,

programın öğrencinin gereksinimini karşılayamaması gibi nedenler destek eğitim odalarının önemini arttırmaktadır. Destek eğitim odaları öğrencinin birebir ya da en fazla üç öğrencinin birlikte alınacağı, öğrenciye uygun bireyselleştirilmiş programın uygulandığı, öğrencinin gereksinim alanına uygun öğretim materyallerinin olduğu bir eğitim öğretim alanıdır. Okullarda bu odaların oluşturulması için MEB tarafından standartlar oluşturulmuş ve bir kılavuz hazırlanmıştır (MEB, 2016). Bu eğitim odalarının okulların içinde oluşturulması okullara/milli eğitim müdürlüklerine maliyet oluşturmaktadır. Destek eğitim odası kılavuzunda milli eğitim müdürlükleri derslik, araç-gereç gibi ihtiyaçların sağlanması için tedbir almakla yükümlü tutulmuş ve alınacak malzemelerin okul/kurumun bağlı bulunduğu genel müdürlüğün bütçesinden karşılanacağı (MEB, 2016) bildirilmiştir. Destek eğitim odalarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde fiziksel yetersizlikler, öğretmen yetersizlikleri, planlama sorunları olduğu görülmektedir. Bu sorunların temel nedeninin ekonomik kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, destek eğitimi ile ilişkili olarak destek eğitimi alan öğrencilerin velileri, öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşleri ile destek eğitim odalarında uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerin etkililiği üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Konu ile ilişkili olarak destek eğitimi veren öğretmenler üzerine ulusal ve uluslararası alanyazın da çalışmalar yapılmış ve bu öğretmenlerin destek eğitimine yönelik tutumlarının içinde buldukları koşullara göre değiştiği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin büyük kısmı destek odası ya da öğrencinin gereksinim duyduğu destek alanıyla ilgili hizmet içi eğitim almadığından yetersiz kalmaktadır. Okullarda yaşanan ders yoğunluğu ya da uygun programın yapılamaması, istenilen etkiyi yaratmamaktadır. Ayrıca özel bir destek eğitim odasının olmaması ve materyal eksiklikleri istenilen başarıya ulaşmayı zorlaştırdığı çalışmalardan görülmektedir (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014; Akbulut, 2020; Batmaz ve Çermik, 2019; Brevik, Gunnulfson ve Renzulli, 2018; Cankaya ve Korkmaz, 2015; Deliveli, 2021; F. Ünal, 2010; Güneş, 2016; Güzel, 2014; Golomb ve Morgan, 1991; Kaptan, 2019; Lenvik, Jones ve Hesjedal, 2022; Mellroth, 2021; Pesen, 2019; Semiz, 2018; Sezer, 2019; Talas vd. 2016; Thwala, 2015; Tunali Erkan, 2018; Ünsal, 2019; Yazarkan, 2020). Destek eğitim odalarının etkililiğini ve öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumlu etkileri (Alkhalaf ve Khasawneh, 2021; Bakan, 2017; Çulha, 2010; Gottlieb ve Alter, 1997; H. Ünal, 2008; Hong, Greene ve Higgins, 2006; Ünay, 2012) ortaya çıkaran çalışmaların yanı sıra koşullarının yetersizliğini ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır (Ekin Kotil, 2019; Xie, Deng ve Zhu, 2021). Çocuğu destek eğitimi alan ailelerle yapılan çalışmalarda ilk başlarda ailelerin kabullenmekte zorluk yaşadığı ama sonrasında eğitimi destekleyici davrandıkları ve eğitimden memnun oldukları görülmektedir (Erden, 202; Menteşe, 2020; Semiz, 2018; Tamas, 2019). Destek eğitimi ile ilgili okul yöneticileri üzerine yapılan çalışmalarda; okul yöneticileri destek eğitiminin öğrencilerin gelişimlerini desteklediklerini fakat tam olarak yönetmelikte geçtiği şekilde uygulanmadığını düşündükleri ortaya konmuştur. Ayrıca okul yöneticilerinin destek eğitim konusunda daha çok destekleyici olmaları ve eksiklikleri giderici olmalarına vurgu yapılmıştır (Çağlar, 2016; Günay, 2021)

Alanyazında ulaşılan çalışmaların destek eğitim sınıflarının eğitim-öğretim ve başarı gibi daha çok destek eğitimin etkinliğine, verimliliğine yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak yaşanan sorunların temelinde okullarda destek eğitim odalarının ya hiç olmaması ya da yeterli düzeyde olmaması, bunun yanı sıra görevlendirilen öğretmen yetersizliğinin destek eğitim odalarındaki planlamayı en baştan olumsuz etkilediği ve bu sorunların destek eğitim odalarının oluşturduğu maliyet ve finansmanla ilişkili olduğu görülmektedir. Oysa destek eğitim odalarının maliyeti ve finansmanı ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle destek eğitim odalarının okullara/milli eğitim müdürlüklerine maliyetinin ne olduğu, bunun nasıl karşılandığı ve destek eğitim odalarının genel olarak planlanması ile ilgili sorunlar çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

### 1.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı, destek eğitim odalarının planlanması, maliyeti ve bu maliyetin nasıl finanse edildiğidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Destek eğitim odalarında planlama nasıl gerçekleşmektedir ve sorunları nelerdir?
2. Destek eğitim odalarının maliyeti nedir?
3. Destek eğitim odaları nasıl finanse edilmektedir?

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın geçerlik güvenilirliğinden söz edilecektir.

### 2.1. Araştırma Modeli

Destek eğitim odalarının planlanması, maliyet ve finansmanına odaklanan bu araştırma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmanın tercih edilme nedeni, destek eğitim odalarını doğal hallerinde gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla (Neuman, 2010; Yıldırım ve şimşek, 2008) ortaya koymasıdır. Destek eğitim odalarını oluşturan ekonomik ayrıntıları tanımlamak, görmek ve birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelenmesini sağladığı için de (Gall, Gall ve Borg, 2003; McMillan ve Schumacher, 1997; Yin, 2009) durum çalışması tercih edilmiştir. Durum alışması desenlerinden i içe geçmiş tek durum deseni (Yin, 2009) uygun görülmüştür. Çünkü bir tek durum içinde birden fazla birim ele alınarak (Yıldırım ve şimşek, 2008) araştırma şekillendirilmiştir.

### 2.2. Çalışma Gurubu

Başlangıçta destek eğitim odası bulunan ilkokullar çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Ancak çok az sayıda destek eğitim odası açan okul olduğu için maksimum çeşitlilik sağlayabilmek için önceden destek eğitim odası açmış olan ilkokullar da dâhil edilmiştir. Buna göre Sinop il merkez ve ile bağlı köylerdeki toplam 10 ilkokul çalışma kapsamına alınmıştır. Okullarda yönetici ve destek eğitim odalarıyla ilgilenen rehber öğretmenlerle görüşülmüştür. Veri eşitilmesi yapabilmek için Sinop İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden bir yönetici ve idari personel çalışma grubu içinde yer almıştır. Görüldüğu gibi amaçlı ve maksimum çeşitlilik örnekleme yapılmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların yedisi müdür, dördü müdür yardımcısı, ikisi rehber öğretmen, biri Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisi ve biri MEM idari personelidir. Katılımcıların üçü kadın, 12'si erkektir. Katılımcıların dördü 10-15 yıl, altısı 16-20 yıl hizmet süresine sahipken, beşi 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahiptir. Katılımcıların bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Katılımcıların demografik bilgileri*

	<b>Görevleri</b>	<b>Cinsiyetleri</b>	<b>Hizmet yılı</b>
Müdür	7		
Müdür yardımcısı	4		
Rehber öğretmen	2		
MEM yönetici	1		
MEM idari personel	1		
Kadın		3	
Erkek		12	
10-15 yıl			4
16-20 yıl			6
21+			5

Okullara ait tanımlayıcı bilgiler ise şöyledir: Görüşme yapılan okulların altısı İl merkezinde, dördü de ile bağlı köylerde bulunmaktadır. Okulların beşinde öğrenci sayısı 0-250 arasındadır, iki okulda öğrenci sayısı 251-500 arasındadır, üç okulun öğrenci sayısı 501'in üstündedir. Okulların evre/veli sosyoekonomik düzeyine bakıldığında, okulların altısı orta seviyedeysen dördünün alt seviyede oldukları görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Destek eğitim odalarının planlanması, bu odaların maliyetinin ne olduğu ve maliyetin nasıl finanse edildiği ile ilgili önce alanyazın taraması yapılmıştır. Destek eğitim odalarının nasıl olması ve nasıl açılacağı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" (MEB, 2018) ile tanımlanmış, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından da "Destek Eğitim Odası Kılavuzu" (MEB, 2016) ile ayrıntılandırılmıştır. Bu kılavuz veri toplama aracının temel yapısını oluşturmuştur. Ardından bir ilkokul yöneticisiyle konu hakkında ön görüşme yapılmıştır. Bu bilgilere dayanarak araştırmacılar tarafından yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış soruları barındıran bir görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme soruları kapsam geçerliği açısından eğitim yönetimi ve özel eğitim alanlarında doktora eğitimine sahip uzmanlara sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Buna göre görüşme soruları, okula ait bilgileri içeren sorular, destek eğitim odasının planlanması ve sorunları ile ilgili sorular, destek eğitim odasının maliyeti ile ilgili sorular, destek eğitim odasının finansmanı ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

## 2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı oluşturulduktan sonra Etik kurul onayı alınmış, sonrasında İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Veriler, okullara ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne giderek yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Bazı okullarda görüşme sadece yöneticilerden biri ile yapılırken; bazı okullarda yöneticiler, Rehber öğretmenleri de davet ederek görüşme gerçekleşmiştir. Katılımcılar ses kaydedilmesine sıcak bakmadıkları için yanıtlar araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Not edilen yanıtlar görüşme sonunda katılımcılara okunmuştur. Görüşmeye okul adına birden fazla katılımcı (Yönetici ve Rehber Öğretmen) dâhil olsa da her okul için bir görüşme kaydedilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde yapılan iki görüşme de katılımcıların ifadelerinin yazılması şeklinde gerçekleşmiştir.

## 2.5. Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analiz elde edilen verilerin belirli temalar çerçevesinde işlenip, yorumlanarak bütüncül bakış açısıyla okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Deşifre edilen veriler MAXQDA nitel veri analiz programıyla analiz edilmiştir. Nitel araştırma veri analizi adımları takip edilerek araştırmada destek eğitim odalarının kavramsal çerçevesinden ve görüşmelerden yola çıkarak destek eğitim odalarının planlanması, maliyet ve finansmanı çerçevesinde öncelikle üç tema belirlenmiştir. Temaların altında verilerin, çeşitli yönlerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi bütün halde kurabilmek (Creswell, 2016; Miles ve Huberman, 2016) için kodlar oluşturulmuştur. Veriyi kavramsallaştırabilmek için bazı kodlar birleştirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler ortak fikirlerden oluşan birçok kodu içeren geniş bilgi üniteleridir (Çelik, Baykal ve Kılıç Memur, 2020; Merriam, 2009). Ayrıca görüşmelerin hissedilebilmesi ve durumun net bir şekilde ortaya konabilmesi için katılımcıların destek eğitim sınıflarının durumu ile ilgili görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak konunun bütünlüğü yansıtılmıştır. Doğrudan alıntılarda, okullarda yönetici ve rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler, araştırmacılar tarafından okula verilen isimlerle (Okullar O1, O2...O10) gösterilmiştir. Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisi için MEMY ve Milli Eğitim Müdürlüğündeki İdari personel için MEMİP kısaltması kullanılmıştır.

## 2.6. Geçerlik Güvenirlik

Lincoln ve Guba (1986) nitel araştırmalar için geleneksel yaklaşımda kullanılan geçerlik güvenirlilik kavramlarının yerine "inandırıcılık" "aktarılabirlik", "tutarlık", "teyit edilebilirlik" kavramlarının paradigmayı daha iyi yansıttığını ifade etmiştir. Bu çerçevede araştırmada uzun süreli etkileşimi ve inandırıcılığı sağlamak için 2021 yılı güz dönemi süresince okullara ve Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gidilerek derin odaklı uzun görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı görüşmeleri metin belgesine döktükten sonra katılımcılara okutarak söylediklerinin doğru anlaşılıp anlaşılmadığının ortaya konması amacıyla katılımcı teyidi oluşturmuştur. Bu araştırmada aktarılabirliğin sağlanması için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimumum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Daha sonra verilerin değerlendirilmesi süresince araştırmacının ön yargılarının engellenmesi anlamların objektif bir biçimde keşfedilmesi ve yorumların açık hale getirilmesi amacıyla iki araştırmacının değerlendirmeleri karşılaştırılarak yüksek görüş birliği yoluyla inandırıcılık artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın her aşaması açık ve net bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Ham veriler başka araştırmacıların inceleme isteğine karşı saklı tutulmaktadır.

## 3. Bulgular

Bulgular araştırmanın amacı temelinde oluşturulan üç tema altında ele alınmıştır. Bu temalar şunlardır: destek eğitim odalarının planlanması, destek eğitim odalarının maliyeti, destek eğitim odalarının finansmanı. Temalar aşağıda açıklanmıştır.

### 3.1. Araştırmacıların Rolü

Bu araştırma Eğitim Yönetimi ve Politikası bölümünde Eğitim Ekonomisi ve Planlaması alanında doktora tamamlamış alan uzmanı iki akademisyen tarafından yürütülmüştür. Eğitim Ekonomisi ve Planlaması araştırmacıların çalışma alanıdır. Okullarda gerçekleştirilen araştırma sürecinde, araştırmacılar kuramsal temellere dayanarak çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacıların okul yönetimi ve bütçe yönetimi üzerine dersler ve seminerler vermiş olmaları kuramsal yaklaşımla, kişisel yaklaşımın ayırt edilmesine olanak sağlamıştır.

### 3.2. Destek Eğitim Odalarının Planlanması

Bir okulda destek eğitim odalarının planlanabilmesi için öncelikle Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından tanılanmış öğrenci bulunması yani ihtiyacın belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan görüşmelere göre; ilk olarak öğretmenler, sınıflarında tipik gelişim göstermeyen öğrencinin ailesiyle öğrencinin Rehberlik Araştırma Merkezi'ne gitmesi ve tanılanması konusunda görüşmektedir. Öğretmenler, öğrencinin tanılanması konusunda bazen öğrenci yararı düşünülerek bazen de öğrencinin özel eğitime devam ettirilme (sınıftan alınması) ihtimali nedeniyle istekli davranış göstermekte ve ailenin ikna edilmesinde yönetici desteğine başvurabilmektedir. Bazen öğretmenler özel gereksinimli öğrencinin tanılanmasını kendine ek sorumluluk ve iş yükü (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama, uygulama, birebir ilgilenme, destek sınıfı açma vb.) oluşturacağını düşünerek öğrenciyi tanılanma için önermemekte ya da aileyi yönlendirmemektedir. Bazı öğretmenler de aşırı hassas davranabilmektedir. Okul yöneticilerinin konu hakkında ifadeleri şöyledir:

*"... Ancak veliler bilgili değil. Süreç şöyle işliyor, çocuğun dersine giren öğretmen, genellikle birinci dönemin sonunda öğrencinin durumunun değerlendirilmesi gerektiğini belirtiyor ve biz de çocuğun ailesini çağırarak, okul BEP toplantısında durum hakkında bilgi veriyoruz (O9)."*

*"...Bazı öğretmenler hassas olunca, normal öğrenciyi yetersizliği var diye yönlendirebiliyor (O10)."*

Destek eğitimi veren öğretmenlerin özel eğitime ilişkin yeterlikleri de destek eğitim hizmetlerinin etkililiğini değiştirmektedir. O9 kodlu yönetici:

*"Çocuğun dersine giren tüm öğretmenler BEP'te görevli. Her öğretmen sınıfında bir kaynaştırma öğrencisi varsa onun için Bireysel Eğitim Programı hazırlamalı. Ama uygulanmıyor. DEO'da da normal sınıftaki kitap kullanılıyor. Engel durumuna uygun farklı materyaller şart (O9)."*

Görüldüğü gibi öğrencinin gereksinimi doğrultusunda BEP hazırlamayan öğretmenlerin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin tanılanma konusundaki davranışları planlama konusunda önemli bir noktadır. Tanılama aşamasında diğer bir nokta da ailenin yaklaşımıdır. Bazı aileler öğrencilerin "etiketleneyeceği" düşüncesiyle öğrencinin tanılanmasını istememektedir. Bazı aileler konu hakkında bilgi sahibi değildirler. Bazı aileler de fazladan eğitim olanaklarına ulaşmak ya da ekonomik destekten yararlanmak için tanılanma konusunda istekli davranışlar göstermektedir. Bu konuyla ilgili yönetici görüşleri aşağıda verilmiştir.

*"İkna edemediğimiz veliler oluyor, RAM'a yönlendirirse "çocuğa deli damgası vurulacak" ön yargısı var. Bir de ticaret haline getiren, özel rapor alıp devletten para alan veliler de var. Adam bütün çocuklarına rapor almaya çalışıyor (O10)."*

*"Aksine kimi veli, yardım almak için başvuruyor. Örneğin bir veli çocuğunu "özel gereksinimli" gösterip, bu yolla devlet yardımı almak için bile çaba gösteriyor (O9)."*

Bunların yanı sıra üstün yetenekli tanısı almış çocuğu bulunan velilerin destek eğitim odalarından haberdar olmadıkları bir başka bulgudur. İlkokul seviyesinde Sinop Merkez ilçe BİLSEM' de üstün yetenekli tanısı olan 49 öğrenci olmasına rağmen, mevcut üstün yetenekli çocukların hiçbirinin destek eğitiminden yararlanmadığı görülmektedir. Bu durum okulun destek eğitimini üstün yetenekli öğrenciler için değil de diğer özel gereksinimli öğrenciler için gerekli gördükleri anlayışını düşündürmektedir. Araştırma kapsamında bulunan, Sinop il merkezi ve ile bağlı köylerde İl Milli Eğitim Müdürlüğü Rehberlik Araştırma Merkezi'nin (RAM) 2021 Aralık ayı tespitlerine göre ve araştırma kapsamındaki ilkokullardan alınan destek eğitim odasına gereksinim duyan öğrenci sayısı, tanılandıkları özel eğitim alanları, destek eğitim sınıfı açan okul sayısı, önceden destek eğitim sınıfı açmış okul sayısı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

*Destek eğitim odasından yararlanabilecek öğrenci sayıları*

	Öğrenci sayısı
Hafif zihinsel	11
Özel öğrenme güçlüğü	5
Otizm	3
İşitme	2
Dil Konuşma	4
Dikkat eksikliği- hiperaktivite bozukluğu	3
Bedensel yetersizlik	5
Özel yetenekli	1
İlkokul toplam öğrenci	34
Destek eğitim odası açan okul sayısı	2
Destek eğitim odasından yararlanan öğrenci	8
Önceden destek eğitim odası açmış okul sayısı	9

Tablo 2’de görüldüğü gibi farklı alanlarda destek eğitim odasına gereksinim duyan 34 öğrenci bulunmaktadır. BİLSEM’de tanıli üstün yetenekli öğrenci sayısı (49 öğrenci) ile RAM’den alınan üstün yetenekli öğrenci sayısının (1 öğrenci) tutarsızlığı da dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra, on okuldan sadece iki okul destek eğitim odası açmakta ve sadece sekiz öğrenci destek eğitim odasından yararlanabilmektedir. Her okulda destek eğitim odasına gereksinim duyan öğrenci varken, okulda neden destek eğitim odasının açılmadığı sorulmuştur. Destek eğitim odaları velilerin talebi doğrultusunda açılmaktadır. Ancak katılımcılar fiziki yetersizlikten, öğretmen eksikliğinden/isteksizliğinden ve ailelerin isteksizliğinden/bilgisizliğinden destek eğitim odalarını açmadıklarını ifade etmişlerdir.

*“Okul binamızı iki okul birlikte ve ikili eğitim şeklinde kullanıyoruz. Destek sınıfı olarak öğretmenler odası kullanılabilir ama oraya da giren çıkan oluyor. Derslerden sonra yapmak mümkün değil, yarım saat sonra diğer grup geliyor (O5)”*

*“Özellikle destek eğitim odası için fiziksel ortamı yetersiz okullarda, dersler 15:00’den sonra yapılabilir. Oysa taşınmalı okullarda saat 15:00’den sonra vermek mümkün değil (O9).”*

Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak müstakil bir sınıfın olmaması yanında bazı okullarda görüldüğü gibi okulun ikili eğitim yapması, kullanılacak bir sınıfın olmaması ve okulun taşınmalı öğrencisinin olması destek eğitim odası önünde engel teşkil etmektedir. Fiziki yetersizliklere ek olarak veli talebiyle açılan destek eğitim odaları ile ilgili yöneticilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Tanılandıktan sonra veliden talep alıyoruz. Karşılıklı konuşuyoruz, durumu anlatıp dilekçeyi istiyoruz (O6).”*

*“Geçmişte veli talebi olduğunda açamadığımız oldu, öğretmen eksikliğinden (O1).”*

*“Özellikle destek eğitim odası için fiziksel ortamı yetersiz okullarda, dersler 15:00’den sonra yapılabilir. Oysa taşınmalı okullarda saat 15:00’den sonra vermek mümkün değil (O9).”*

Bazı veliler destek eğitimi alma gibi bir hakları olduğunu bilmemektedirler. Bazı okullarda öğretmen eksikliği/ihtiyacından ve isteksizliğinden dolayı DEO açılmamaktadır.

*“Veli talebi istiyoruz ama öğretmenin de istemesi gerekiyor. Bazı öğretmenler uğraşmak istemiyor. Öğretmen açısından branş ders zamanında almak istemiyor çünkü bunun ücreti olmuyor. Altıncı dersten sonra da yapmak istemiyor (O4).”*

*“Kendi okulundaki öğretmenin branş dersine diğer öğretmen girdiğinde okulda olması gerektiği vakit olduğundan ücrete tabi olmuyor. Öğretmene ekstra iş oluyor. Altı saat dersten sonra iki saat öğrenci de yoruluyor. Öğretmen de kalmak istemiyor, yorulmuş oluyor (O1).”*

*“Öğretmenler 25 yılı dolduran öğretmenler altıncı saatten sonra kalmak istemiyor (O5).”*

Katılımcıların ifadelerine göre, öğretmenlerin bir kısmı mesai saati içinde branş öğretmenlerinin sınıfa girdiği zamanlarda destek eğitim için öğrenci almak istemiyor çünkü bunun için ücret ödenmiyor. Ayrıca öğretmenler bu zaman aralığını planlama ya da yapması gereken evrak işleriyle geçirmeyi tercih ediyorlar. Öğretmenlerin bir kısmı hem kendileri hem de öğrenci yorulduğu için dersler bittikten sonra da destek eğitimi yapmak istemiyor. Bir öğretmenin haftada dört saate kadar (İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri) dersine branş öğretmeni

girebilir. Özel gereksinimli bir ğrenci ise 12 saate kadar destek eğitim alabilir. Özel gereksinimli bir öğrencinin haftalık alabileceği dersi karşılayabilmek için okuldaki öğretmenler branş derslerinde sırayla ğrenci almaktadırlar. Böyle bir okulda destek eğitim odasını planlayan yöneticiler bu durumda yaşanan sorunları şöyle aktarmıştır:

*“Müstakil ğretmen yerine bütün öğretmenlerden ders alınca ocuk şaşırıyor. Öğretmenler de verimli olmadığını söylüyor (O1).”*

*“İstekli ğretmen var, isteksiz ğretmen var. Bazı ğretmen var, öğrenciyi kazanalım diyor. Bazısı da ocuk kendi ğrencisi değil, istekli değil, herkes aynı değil (O7).”*

ğretmenlerinin mesai saatleri içinde ücret almadan destek eğitim yapmak istememeleri, fazladan iş yükü oluşturması, fazla mesai yapmama isteği, birden fazla öğretmenle yapılan eğitimin verimsiz bulunması destek eğitim odalarında ciddi bir ğretmen sorunu olduğu göstermektedir. Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisinin sözleri de bu tespiti desteklemektedir:

*“Bizim ğretmen bulmamız zor olabiliyor, tanımlama yapılıp okul destek eğitim sınıfı aınca elimizde ğretmen varsa gönderiyoruz ama çoğunlukla olmuyor. Okulların öğretmenleriyle halletmesi daha olumlu oluyor. Hem ğretmene de ücret olarak ek kazanç oluyor (MEMY).”*

DEO’da destek eğitimi verilmesini etkileyen diğer bir unsur okul yöneticileridir. Yapılan yönetici görüşmelerinde, aynı okulda önceki dönem görev yapan okul müdürü DEO açmak için çaba gösterip DEO açarken, aynı okulda destek eğitimi alması gereken öğrenciler olmasına rağmen, sonradan okula yönetici olarak atanan okul müdürünce DEO kapatılabilmektedir. Görüşmelerde bazı okul yöneticilerinin DEO açılma koşullarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlenmiştir.

*“ğrenci sayısı 5’ten az olduğunda açılmıyor, 5 ğrenci olduğu zaman Milli Eğitime müracaat ediyoruz. Milli Eğitim uygun grirse açılıyor, açıldıktan sonra devam ediyor (O10).”*

Oysa okulda bir ğrenci bile olsa DEO aılabilmektedir. Okul yöneticileri destek eğitim ihtiyacı olan çocukların velilerini etkileyerek de destek eğitiminin verilip verilmemesinde belirleyici olabilmektedirler.

*“Okul idareleri bunu yük olarak görüyorlar. Bunun için dilekçe vermesi gereken velilerin havasını alarak (yeri olmadığını, ğretmen bulamadıklarını, çocuğun sıkıntı çekeceğini vb.) dilekçeyi yazdırmıyorlar. Bu yüzden destek eğitim sınıfları da açılmıyor (O9).”*

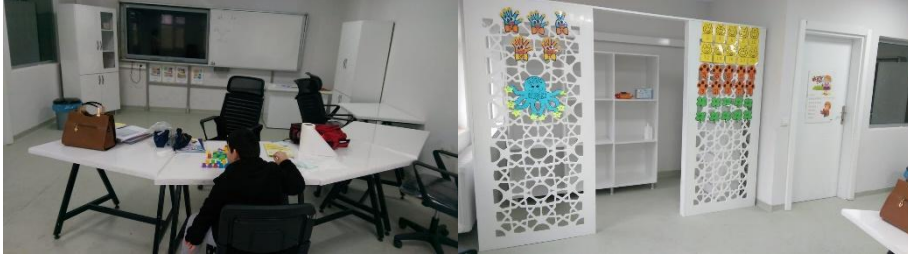
Okul yöneticileri, okullarında destek eğitim odasının aılmasında, okullarında destek eğitimi verecek ğretmen olmadığında dışarıdan öğretmenlerin görevlendirilmesinde ve destek eğitimine başladıktan sonra materyal temininde Milli Eğitim Yöneticilerinin tavırlarının belirleyiciliğine vurgu yapmışlardır.

*“... Asıl Milli eğitim açmak istemiyor bunları... Dışarıdan ğretmen bulamıyor. Okuldaki kadrolu öğretmene ek gelir oluyor ama dışarıdan ğretmen gelmek istemiyor, ücret tatmin etmiyor. Milli Eğitim uğraşmıyor (O4).”*

*“Yok. Milli Eğitim malum... Genelde Esnaf ve Okul Aile Birliği yoluyla karşılıyoruz. Varsa diğer sınıflardan temin ediyoruz (O9).”*

Destek eğitim odasından yararlanacak öğrencilerin belirlenmesi, öğretmenlerin ayarlanmasından sonra fiziki olarak planlanması gerekmektedir. Okulda müstakil bir destek eğitim odası bulunması öğretimin kolaylaştırıcılığı adına istenen durumdur. Bu mümkün değilse bir sınıfın/odanın dönüştürülmesi ya da sınıfın dönüşümlü kullanılması yolu izlenebilmektedir. Hem okul ziyaretlerinden hem de İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden edinilen bilgilere göre sadece iki okulda özel olarak destek eğitim odası şeklinde hazırlanmış oda mevcuttur. Diğer okullar sınıfları dönüşümlü olarak destek eğitim odası şeklinde kullanılmaktadır. Müstakil destek odalarında masa sandalye, bilgisayar, yansıtıcı ya da akıllı tahta bulunmaktadır. Her iki destek eğitim odasında da kılavuzda yer alan eğitim-ğretim materyalleri bulunmamaktadır. Bu iki destek eğitim odasına ait fotoğraflar aşağıda paylaşılmıştır.





Şekil 1. O1 Destek Eğitim Odası



Şekil 2. O2 Destek Eğitim Odası

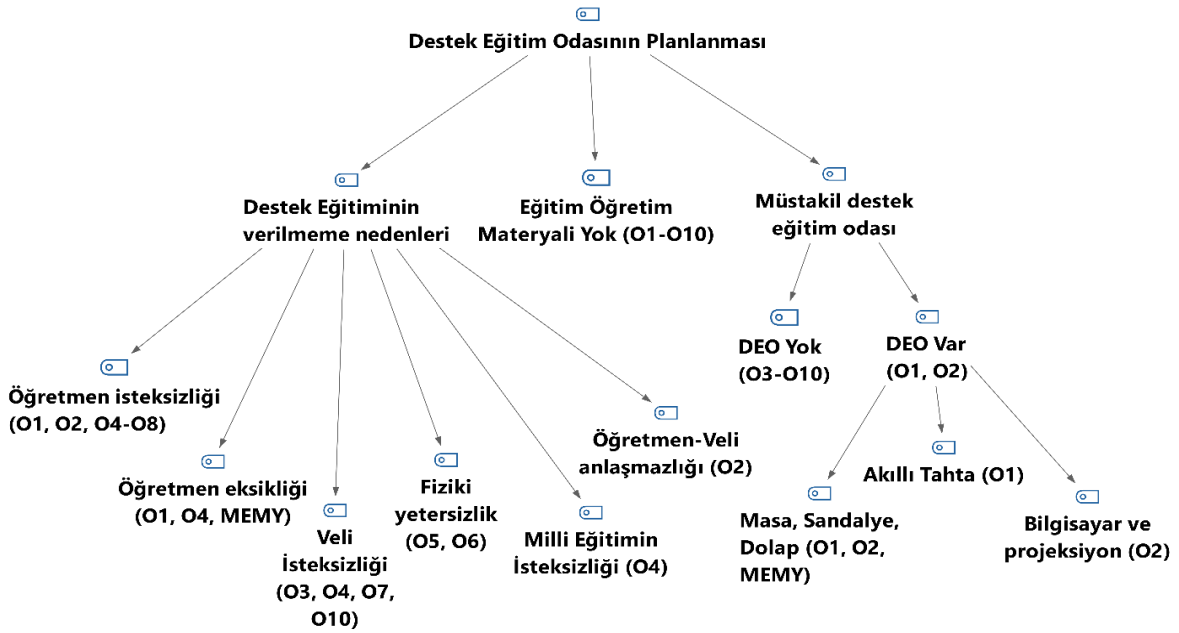
Şekil 2’de görülen destek eğitim odası özellikle üstün yetenekli öğrenciler dikkate alınarak hazırlanmıştır ve ilk yapılan destek eğitim odasıdır. Bu okulda 2021 Aralık verilerine ve okuldan alınan bilgilere göre destek eğitim öğrencisi bulunmasına rağmen bu oda destek eğitim odası olarak kullanılmamaktadır. Okulda destek eğitim öğretmeni ile veli anlaşmazlığı; destek eğitim öğrencisinin derslerden çekilerek eğitime alınmasına sınıf öğretmeninin tepkileri; okuldaki öğretmenlerin destek eğitimi vermek istememesi gibi nedenlerle Milli Eğitim Müdürlüğü’ne destek eğitim odasını kapatmak istedikleri iletilmiş ve onay alınmıştır.

Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan bilgiye göre bundan sonra yapılacak olan destek eğitim odaları Şekil 1’de görüldüğü şekilde olacaktır. Özel olarak destek eğitim odası bulunmayan diğer okullar çoğunlukla sınıfları ders bitiminde kullanmaktadır. Öğretmen ve öğrenci birebir ders çalışmakta ve herhangi bir materyal kullanmamaktadır. Bazı yöneticiler materyal kullanımının çok gerekli olmadığı yönünde görüşlerini dile getirirken bazı yöneticilerde MEM’den materyal almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum DEO kılavuzunda belirtilen materyallerin olduğu bir DEO olmadan da destek eğitiminin verilebileceği anlayışına hizmet edebilmektedir. Sinop il merkezindeki okullara ait veriler bunu yansıtmaktadır. Çünkü 10 okulda destek eğitimi veriliyorken yalnızca iki okulda DEO vardır ve iki okuldaki destek eğitim odası ise yalnızca masa ve sandalyeden ibarettir. Destek eğitim odası olmamasına rağmen destek eğitim öğrencisi olduğu için sınıfı destek eğitim odası olarak kullanan okula ait görüntü Şekil 3’te görülmektedir.



Şekil 3. Destek Eğitim Odası

Destek eğitim odalarının planlanması temasını bir bütün olarak gösterebilmek adına oluşturulmuş kategori, kod ve katılımcıları gösteren bilgiler Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Destek Eğitim Odasının Planlanması- Hiyerarşik Kod Modeli

Okulların fiziki yetersizlikleri; destek eğitim odası için müstakil bir öğretmenin olmaması, öğretmenlerin ya ücret almadan ya da mesai dışında fazladan çalışarak destek eğitimi vermesini beklemek; eğitim öğretim materyali vermeden, özel gereksinim alanı ile ilgili eğitim almalarına gerek duymadan özel gereksinimli çocuklara ulaşmasını istemek gibi durumlardan dolayı okulların destek eğitim ver konusunda çok istekli olmadıkları görülmektedir.

### 3.3. Destek Eğitim Odalarının Maliyeti

Okullarda yapılan görüşmelere göre okulların çoğunda özel bir oda olarak tasarlanmış destek eğitim odası bulunmamaktadır. Bu nedenle okullarda fiziki koşullar ve donanım için bir maliyet oluşmamaktadır. Destek eğitiminde öğrencinin gereksinim alanına göre eğitici materyal bulunmadığı için kullanılmamaktadır. Öğretmenler diğer sınıflarda bulunan materyalleri kullanılıyor, sınıflar arasında materyal değiş tokuşu yapılabiliyor, istisnai olarak da kendi olanaklarıyla gereksinimi karşılamaya çalışıyor. Bu nedenle materyal kapsamında da okulda bir maliyet oluşmadığı görülmüştür. Yöneticilerin konu ile ilgili sözleri şöyledir:

“Bu okulda destek eğitim odası olmadığı için bir maliyetimiz yok (O9)”.

“Okulda destek eğitim odası olmadığı için gerekli fiziksel koşullar ve materyal yok. Ama sınıflarımızda internet ve akıllı tahta var. Bazı kart oyunları diğer sınıflarda mevcut, gerektiğinde oraya kaydırıyoruz (O8).”

“Materyal olarak öğretmen kendi oluşturduğu malzemeleri kullanıyor. Çok gerek olmuyor, birebir çalışıp gösteriyor (O3).”

Müstakil destek odası olan iki okul destek eğitim odasının fiziki koşulları, donanımı ya da materyallerin maliyeti konusunda bilgi sahibi değillerdir. Çünkü bu maliyeti İl Milli Eğitim Müdürlüğü belirlemiş ve finansmanını sağlamıştır. Okullardan biri durumu şöyle açıklamıştır:

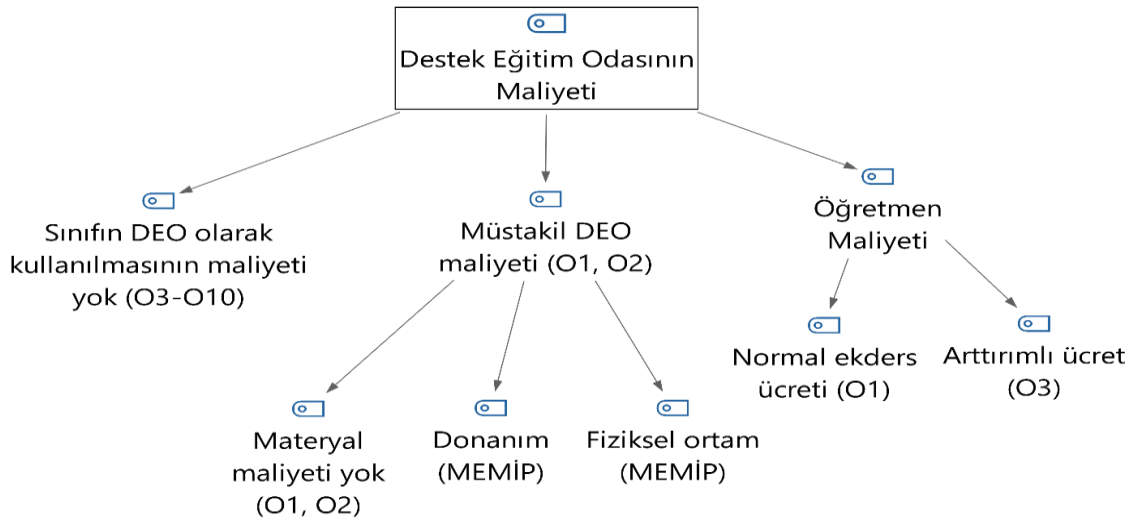
“Milli Eğitim Müdürlüğü geldi, baktı, ihalesini yaptı, her şeyi onlar yaptılar. Maliyetini bilmiyorum. Masa, sandalye, akıllı tahta, boya gibi, sınıf oluşturuldu. Hiçbir materyal verilmedi, öğretmen kendi imkânlarıyla materyal oluşturuyor (O1).”

Destek eğitim odalarının maliyeti kapsamında başka bir konu ders veren öğretmenlerin maliyetidir. Destek eğitim odası açmış iki okul vardır: bunlardan birinde öğretmen okul çıkışı (15.00'dan sonra) günde 2 saat olmak üzere dört gün yani sekiz saat ders vermektedir (O3). Destek eğitim odasında verilen derslerin ücreti %25 artırımlı ödenmektedir. Diğer okuldaki öğretmen destek eğitim odasına görevlendirmeli olarak haftada 30 saat çalışmaktadır (O1). Bu öğretmen kadrolu ve mesaisini tamamladığı için sadece zorunlu mesai üstü çalıştığı derslerin ek ders ücretini almaktadır. Artırımlı ödeme almamaktadır. Önceki senelerde yapılan uygulamalarda ise branş öğretmeni derse girdiğinde, sınıf öğretmeni mesai süresi içinde bulunduğundan bu sürede destek eğitimi yapsa da fazladan bir ders ücreti almadığı görülmüştür. İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşmelerde destek eğitim odasının kaç tane açılacağı Bakanlık tarafından belirlendiği ifade edilmiştir.

*“Destek sınıfı kaç tane açılıyor bunu Bakanlık belirliyor, finanse ediyor (MEMY).”*

*“Bakanlık iki sınıf açılmasına karar vermiş, onun listesi yapılmış, para ona göre gelmiş, harcama ona göre yapılmış.” (MEMİP)*

Elde edilen bilgilere göre destek eğitim odaları için Sinop ilinde 2019 yılında bir planlama ve harcama yapılmamıştır. 2020 yılında Bakanlık tarafından iki okula destek eğitim odası yapılması planlanmış; boya, tamir ve donanım için 62.000TL maliyet çıkarılmış ve finanse edilmiştir. 2021 yılında 10 destek eğitim odasının oluşturulması planlanmış ancak gerçekleştirilememiştir. 2021 yılında destek eğitim odaları için bir harcama yapılmamıştır. Destek eğitim odalarının maliyeti temasına ait oluşturulmuş kategori, kod ve katılımcıları gösteren hiyerarşik kod modeli Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Destek Eğitim Odasının Maliyeti- Hiyerarşik Kod Modeli

Şekil 5'te görüldüğü gibi okulda bir sınıf DEO olarak kullanılıyorsa bunun maliyeti, öğretmene ödenen ek ders ücreti olmaktadır. Müstakil DEO'larda öğretmen maliyetinin yanı sıra donanım ve fiziksel ortam için de maliyet oluştuğu ancak materyal için maliyet oluşmadığı görülmektedir.

### 3.4. Destek Eğitim Odalarının Finansmanı

Yapılan görüşmelerde okullar destek eğitim odalarının fiziki ortamlarının oluşturulması ve donanım için harcama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak destek eğitim odalarıyla ilgili bir bütçeleri olmamasına rağmen destek eğitimi için bir eğitim materyali gereksinimi olduğunda kendi olanaklarıyla, Okul Aile Birliği aracılığıyla ya da esnafların yardımıyla karşılamaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Okullar ailelerden destek istemediklerini de ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili görüşler şöyledir:

*“Aileden destek, materyal istemiyoruz. Hayır. Ancak çok ilgili veliler araç gereç desteği sağlıyor (O10).”*

*“Okul aile birliği aracılığıyla (O2).”*

*“Milli Eğitim malum... Genelde Esnaf ve Okul Aile Birliği yoluyla karşılıyor. Varsa diğer sınıflardan temin ediyoruz (O9).”*

Sosyoekonomik düzeyi düşük çevreden öğrenci alan okullar, hem Okul Aile Birliğinden destek görememekte hem de esnaf yardımı alamamaktadır. Bu tür okullar, isteklerin Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yazılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ancak bazı okulların Milli Eğitim Müdürlüğü'ne istekler iletilse de bir değişiklik olmayacağına yönelik düşüncelere sahip olduğu görülmüştür.

*“Milli Eğitime yazılır, eğer cevap alınamazsa o eksik öyle kalır (O4).”*

*“Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirdik ama geri dönüş yok (O1).”*

Okulların verdikleri bilgiyi hem destekleyen hem de okullardan gelen istekleri olanaklar kapsamında karşılamaya çalıştıklarını belirten Milli Eğitim Yöneticisi ve idari personeli şu sözlerle ifade etmiştir:

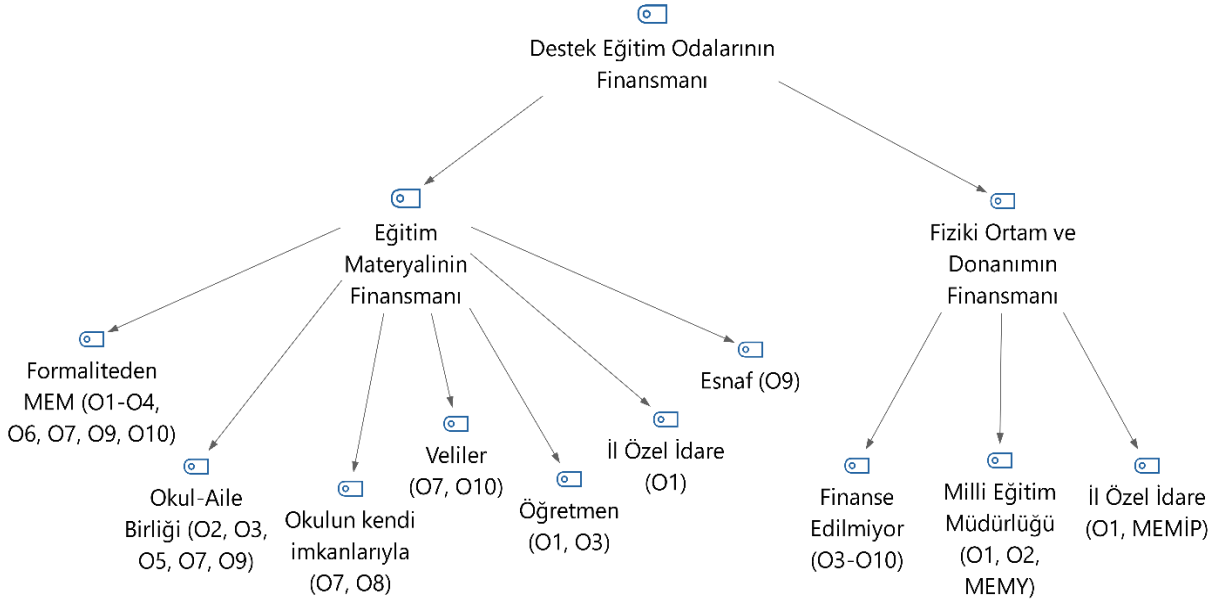
*“Destek sınıfı için özel istekler, gelen bütçeden karşılanıyor, çoğunlukla karşılanamıyor, çok fazla da istek olmuyor (MEMY).”*

*“Destek eğitim için istek gelirse donatım ya da özel idareden gelen bütçe ile karşılamaya çalışıyoruz (MEMİP).”*

Destek eğitim odalarının fiziki ortamın oluşturulması, donanım ve materyallerinin finansmanı İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından karşılanmalıdır. Ancak bütçe oluşturulurken destek eğitimine özel bir gider kalemi olmadığı; harcamaların inşaat, donanım ya da sermaye gider kalemleri üzerinden yapıldığı görülmektedir.

*“Destek eğitime özel bir kaleme gelen yok. 2020 de menkul sermaye giderlerinden harcama yapılmış (MEMİP).”*

Destek eğitim odalarının finansmanı temasına ait oluşturulmuş kategori, kod ve katılımcıları gösteren hiyerarşik kod modeli Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Destek Eğitim Odasının Finansmanı- Hiyerarşik Kod Modeli

Şekil 6'da anlaşılacağı üzere fiziksel ortam ve donanımın finansmanı Milli Eğitimi Müdürlüğü tarafından karşılanmaktadır. Ancak destek eğitim materyallerinin temini için öncelikle Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişim kurdukları, çoğunlukla olumlu yanıt alınmadığından okulların alternatif finansman kaynaklarına yöneldikleri görülmektedir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Destek eğitim odalarının planlanmasını, maliyetini ve bu maliyetin nasıl finanse edildiğini ortaya koymayı amaç edinen bu durum çalışmasında üç tema çerçevesinde elde edilen veriler çözümlenmeye çalışılmıştır. Ulusal ölçekte Destek Eğitim Odalarının açılması ve bu yönde bir planlamanın yapılması MEB'nin DEO için ayırdığı bütçeyle ilişkilidir. Bu odaların finansmanı kamu tarafından karşılanmadığında, yerel ölçekte okullarda DEO olmadan, normal dersliklerde ve özellikle öğretmenler odasında destek eğitimi verilmeye çalışılmaktadır. Bu durum, destek eğitimi alan çocukların gereksinimine uygun materyal yokluğu ve derslerin bölünmesi yoluyla destek eğitiminin etkililiğini ve verimliliğini olumsuz etkilemektedir. Okullarda destek eğitim odalarının planlanması konusunda ilk noktada öğrencilerin belirlenmesi aşaması yer almaktadır. Türkiye'de belirleme/tanılama aşaması öğretmenlerin sınıfta özel gereksinimli öğrenciyi fark etmesiyle ya da ailenin isteği ile başlamaktadır. İlk başvuru okul yönetimi ya da veli tarafından RAM'a yapılır ve RAM öğrencinin tanılamasını yapar (MEB, 2018). Tanılama ülkeden ülkeye hatta Amerika'da eyaletten eyalete değişim göstermektedir (Sternberg ve Grigorenko, 2002). Tanılama ölçütleri farklılık gösterse de okullarda öğretmenler, ilgili görevliler, veli ve özel gereksinimli öğrenciden oluşan takım (individualized education program team) çocuğun eğitim gereksinimlerini karşılamak için karar vericidir (Heward, 2014). Bazen öğrenciler okula başlar başlamaz tanılama yapmak yerine öğrencinin gereksinim alanını belirgin bir şekilde görmek için ikinci, üçüncü sınıfa kadar yönlendirilmezler (Wagner, Francis, & Morris, 2005). Oysa bu durum hem başarı farkını belirginleştirir hem de özel gereksinimli öğrenciyi başka nedenlerle zorluk yaşayan öğrencilerden ayırmayı zorlaştırır (Liu, Ortiz, Wilkinson, Robertson ve Kushner, 2008). Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin destek eğitimine gereksinim duyan çocukların belirlenmesi konusundaki tutumu ve ailelerin konuyla ilgili bilgilendirilmesi ve isteklendirilmesi tanılanan ve destek eğitimi alacak öğrenci sayısını etkilemektedir. Örneğin bunun nedenlerinden biri sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli çocukları belirleme konusundaki yetersizlikleridir. Al Mamari (2017), öğretmenlerinin %90'ından fazlasının öğrenme zorluğu olan öğrencileri belirleme konusunda yeterli yeteneğe sahip olmadığı sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri tanılanması için önermesi/önermemesi karşılaştıkları durumlarla ilgilidir. McQuarrie, McRae ve Stack-Cutler (2008), öğretmenlerin destek eğitim odaları için içeriği farklılaştırmaları gerektiğini bunun da fazladan planlama ve uygulamaya zaman ayırmaya neden olacağını ifade etmektedir. Yazıcıoğlu (2020) çalışmasında, öğretmenlerin destek eğitim odası olmadığı için boş alanlarda eğitim yapılmasının verimsiz olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Yazçayır (2020), çalışmasında öğretmenlerin BEP hazırlamada sorun yaşadıklarını, derslerin planlanmasında düzen olmadığını ortaya koymuştur. Bu gibi durumlar öğretmenlerin öğrencileri tanılamaya gönderme konusunda isteksiz olmalarına neden olmaktadır. Oysa destek eğitim odasına gereksinim duyan öğrencilerin erken tanılanması başarıyı artıran önemli bir etkidir (Heward, 2014; Kırcaali-İftar ve Batu, 2005). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ailenin de bu süreçte bilgilendirilmesi, desteklenmesi, aktif katılımının sağlanması ve eğitimi konularına yer verildiği görülmektedir (Bilgiç ve diğerleri, 2013; MEB, 2018). Okulların bu konuda aile ile iletişim kurduğu pek çok çalışmada vurgulanmıştır (Çağlar, 2016; Piştaz Akmeşe ve Kayhan, 2014; Yazçayır, 2020). Çağlar (2016) çalışmasında, velilerin başlangıçta tepkili olduğunu ancak bilinçlendirme çalışmasından sonra uygulamayı desteklediklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da okul yöneticileri çoğunlukla aileleri çağırıp görüşerek ikna ettiklerini ve süreci öğretmenlerle birlikte yürüttüklerini bildirmişlerdir.

Destek eğitimi kaynaştırma öğrencileri için verilmektedir. Araştırmanın önemli bulgularından biri, üstün yetenekli öğrencilerin destek eğitiminden yararlanmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu durum okul yöneticileri ile öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitimini gerekli görmediği ve bu konuda velileri yönlendirmedikleri görülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri, üstün yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Eğitim Merkezlerinde (BİLSEM) eğitim almalarıdır. Altıntaş ve İlgün (2016) çalışmasında öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilerin okullarda yönlendirme işlemlerinin zihin engellilerde olduğu kadar yüksek olmadığını, ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Afat (2017) ise çalışmasında İstanbul'da tanılanan üstün yetenekli öğrencilerin yarıdan fazlasının DEO'ndan yararlanmadığını ayrıca destek odasından yararlanan toplam öğrencinin %8'i üstün yetenekli bireyken %92'sinin diğer tanı gruplarından olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazındaki araştırmaların bulguyu desteklediği görülmektedir.

Çoğunlukla öğretmenin yönlendirmesiyle, bazen de ailelerin isteği üzerine öğrenci tanılandıktan sonra, sıra okulda destek eğitim odasının açılmasına gelmektedir. Ancak çoğunlukla okullarda öğretmen eksikliği veya isteksizliğinden, okulun taşınabilir eğitim vermesi, okulların fiziki yetersizliklerinden, nadiren de ailelerin ve okul yöneticilerinin isteksizliğinden destek eğitim odalarının açılmadıkları görülmektedir. Bütün okullarda kaynaştırma öğrencisi varken DEO'nun açılmamasının nedeni, yalnızca okullarda DEO'na dönüştürülecek boş dersliklerin olmaması değil, standartlara uygun materyalleri alacak finansmanın olmamasıdır. Bütçenin yetersiz olduğu durumda, DEO olmadan destek eğitimi verilmektedir. Destek eğitiminin verilmesi konusunda öğretmen eksikliği/isteksizliği belirleyici olmaktadır. Milli Eğitim Müdürlüğü çoğunlukla okulların kendi öğretmenleriyle bu sorunu çözmesini beklemektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu ise gün içerisinde altı saat ders yaptıktan sonra destek eğitimi yapmak istememektedirler. Öğretmenler, brans ders saatlerinde artırılmış ücret alamadıklarından, başka işlerini halletmek istediklerinden ve tam donanımlı destek eğitim odaları olmadığı için verilecek eğitimi verimli görmediklerinden destek eğitimi vermek istememektedirler. Okuldaki öğretmenler destek eğitimi yapmak istemediklerinde başka bir öğretmen görevlendirilmesi çoğunlukla yapılamamaktadır. Yazçayır (2020) çalışmasında görev alacak öğretmenlerin belirlenmesi konusunda gönüllü olmaktan ziyade öğretmen eksikliğine bağlı mecburi durumlar olduğunu, öğretmenlerin toplam ders saatlerinin dikkate alındığını ifade etmiştir. Ders yükünü dolduran öğretmenlerin planlamaya dâhil olmadığını aktarmıştır. Alanyazında destek eğitimi verecek öğretmenlerin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan derslere isteksiz ve hazırlıksız girmeleri (Calabrese, Goodvin ve Niles, 2005; Memduhoğlu ve Altunov, 2020) birbiriyle uyumlu olmayan farklı öğretmenlerin görevlendirilmesi (Güzel, 2014; Kış, 2013), öğretmenlerin zorunlu olarak ders vermeleri, sayılarının az olması gibi konulara yer verildiği görülmektedir (Çağlar, 2016; Levent ve Pemik, 2019). Öğretmen isteksizliği daha çok öğretmenlerin çoğunun kapsayıcı eğitim konusunda yeterince eğitilmedikleri ve dolayısıyla kapsayıcı sınıflarda ders verecek kadar yetkin olmadıklarıyla da ilişkilidir. Çünkü öğretmenler destek eğitiminden dolayı iş yüklerinin artacağı konusunda endişelenmektedirler (Thwala, 2015). Lemons, Vaughn, Wexler, Kearns ve Sinclair (2018), bu durumun nedeni olarak, öğretmen adaylarının çoğunun, öğretmen yetiştirme programlarını geniş, ancak çoğu zaman zayıf bir bilgi düzeyiyle tamamlamaları ile ilişkilendirmişlerdir. Yedek hizmet ve hizmet içi öğretmen eğitiminin kalitesinin iyileştirilmesine yönelik eşzamanlı bir ihtiyacı vurgulamışlardır. Bununla birlikte, Heward (2014), özel eğitim öğretmenlerinin aşırı evrak işleri, açık olmayan yönergeler ve özel gereksinimli öğrencilerin uygun olmayan şekilde gruplandırılması konusunda memnuniyetsizliklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin birçoğu, kültürel olarak farklı gruplardan öğrencinin çoğunlukla özel eğitim için tanımlandığından endişe duymuşlardır. Sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrenciler sınıflarına yerleştirildiğinde çok az eğitim ya da destek aldıklarını ya da hiç alamadıklarını iddia etmektedirler.

Bu araştırmada okullarda destek eğitim odasının açılmamasının altında yatan nedenlerden bir diğeri fiziki koşulların iyi olmaması, donanım ve materyal eksikliğinin çok olmasıdır. Alanyazında destek eğitim odasıyla ilgili yapılan çalışmaların çoğunda okullardaki fiziki yetersizliklerden, kaynak, materyal ve donanım gereksiniminden bahsedilmiştir (Çevik, 2017; Güzel, 2014; Kaptan, 2019; Kış, 2013; Talas, Kaya ve Yıldırım, 2016; Tan, Karal ve Unluol-Unal, 2022; Thwala, 2015; Tunalı Erkan, 2018; Yazıcıoğlu, 2020). Bu fiziki yetersizliklerin, materyal ve donanım eksikliklerinin öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Destek eğitimi kapsayıcı eğitimin uygulamalarından biridir ve destek eğitiminin başarısı için her özel gereksinimli çocuğun gereksinimine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programı yapılması amaçlanmıştır. Ancak okullarda çocukların engel durumuna uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları yeterli değildir. Xie, Deng ve Zhu (2021)'in bulguladıkları gibi, destek eğitim odalarının özel çocukları, normal okuldaki dersleri kullanmaya devam etmektedir. Okul temelli kurslar, çocukların özelliklerine göre geliştirilmemiştir; nasıl öğretileceğine dair ayrıntılı araştırmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle, normal sınıfta öğrenmeye yönelik destek eğitiminin kalitesi düşüktür. Memduhoğlu ve Altunov (2020)'a göre, destek eğitim odalarındaki öğretim etkinliklerine ilişkin bilgiler, konuyla ilgili bilimsel araştırmalar yerine çoğunlukla kişisel çıkarım ve yorumlama yoluyla elde edilmektedir.

Destek eğitim uygulamasında ilk kilit unsur velilerdir. Veli tanılama için onay vermezse ya da tanılama sonrasında çocuğunun kaynaştırma eğitimi alması için dilekçeyle başvuramazsa çocuğa destek eğitimi verilmeyebilir. Veliler çocuklarının arkadaşları tarafından olumsuz etiketleneceği kaygısıyla DEO uygulamasına mesafeli durmaktadırlar. Alanyazındaki ilgili çalışmalarda da velilerin benzer kaygılarla DEO sıcak bakmadıkları belirtilmiştir (Günay, 2021; Kaptan, 2019). Ancak bu çalışmada farklı olarak, okul yöneticileri, bazı velilerin, engelli ayılığından yararlanmak için özellikle çocuklarına özel gereksinimli tanısı koyulması için çabaladıklarını da belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine sıcak bakmamaları da özel gereksinimli öğrencilerin destek eğitimden yararlanmasını engellemektedir. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi bir yük olarak algılamaları (Kaptan, 2019) ve sınıflarında kaynaştırma öğrencileri olan sınıf öğretmenlerini birbiriyle iş birliği içerisinde çalışmaya teşvik etmemeleri, BEP geliştirme birimi ve kaynaştırma ekibini oluşturmamaları (Güzel, 2014) destek eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmada yöneticilerin, okullarının destek eğitimi için elverişli olmadığı -destek eğitim odasının olmaması, materyal ve öğretmen eksikliği- yönünde açıklamalarıyla, destek eğitimine gereksinim duyan öğrencilerin velilerini olumsuz yönde etkileyebildikleri ortaya çıkmıştır. Bu yüzden destek eğitimine yönelik olumlu tutumu geliştirmek için okul yöneticilerine yönelik seminerler, çalıştaylar ve konferanslar başlatılmalıdır.

Okullarda destek eğitim odalarının açılıp açılmaması ya da eğitim materyali gereksinimleri maliyetle ve bunların karşılanması ile ilgili konulardır. Xie, Deng ve Zhu (2021)'un belirttiği gibi, destek eğitim odalarına yapılan fon yatırımı yetersizdir ve bu durum destek eğitim odalarının etkinliğini düşürmektedir. Friend ve McNutt (1984) tarafından 1984 yılında yapılan araştırmada 51 katılımcıdan 16'sı okullarda destek eğitim odaları kapsamında öğrenci başına yapılan harcama hakkında bilgi vermiştir. Buna göre 500 ila 6.000\$ aralığında bir maliyet bilgisi ortaya çıkmıştır. Yine McNutt ve Friend'in (1985) araştırmasında katılımcıların (414 kişiden 196'sı) yarısından azı öğrenci

başına yapılan harcama hakkında bilgi vermiştir. Buna göre okulların ortalama maliyeti 1.176\$ olarak paylaşılmıştır. Stanley ve Baines (2002) çalışmasında üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik ayrılan fonun, Houston, New Orleans, Los Angeles, Dallas, Philadelphia ve New York'takiler dahil olmak üzere çoğu bölgede özel ve zorunlu eğitim miktarının %1'i veya daha azını oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu araştırma bulgularına göre il merkezinde yalnızca iki okulda DEO bulunmakta, ildeki diğer ilköğretim okullarında ve il merkezine bağlı köy okullarında DEO ya bulunmamakta ya da aktif olarak kullanılmamaktadır. Li (2017), çalışmasında, çoğu alanda destek odalarının sadece isim olarak var olduğunu, destek eğitimine kaynak aktarımının gelişmiş bölgelerde, az gelişmiş ve gelişmemiş bölgelerdekilere göre daha fazla olduğunu, destek odalarına yapılan yatırım bütçesinin yetersizliğinin destek odalarının etkin işleyişini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Okulların çoğunda destek eğitim odası olmadığından destek eğitim odası yapabileceğine karar vermesinin ardından Millî Eğitim Müdürlüğü okullar ile irtibata geçip maliyeti belirlemede, ona göre Bakanlıktan ödenek talep edilmektedir. Destek eğitim odası kılavuzunda öğrencilerin gereksinim alanlarına göre materyal bulunacağını, İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin ihtiyaçların sağlanmasında yükümlü olduğu yazmaktadır. Ayrıca alınacak malzemelerin kurumun bağlı olduğu genel müdürlüğün bütçesinden karşılanacağı bildirilmektedir (MEB, 2016). Elde edilen bulgulara göre il milli eğitim müdürlüğü, Bakanlık destek eğitim odası yapma kararı alırsa DEO yapmaktadır. Okullardan istek gelirse il milli eğitim müdürlüğü ellerindeki bütçe doğrultusunda ihtiyaçları karşılamaya çalışmaktadır. Okullardaki destek eğitim odalarının fiziksel ortam ve donanım finansmanını Millî Eğitim Müdürlüğü, dolayısıyla Millî Eğitim Bakanlığı sağlamaktadır. Okullar, eğitim materyallerinin finansmanını çoğunlukla Okul Aile birliği üzerinden sağlamaya çalışmaktadır. Öğrenci başına yapılan bir harcama bilgisi bulunmamaktadır. Bakanlığın uygun gördüğü kadarıyla sadece okula oda oluşturma üzerine bir harcama yapılmaktadır. MEB (2021) faaliyet raporları ve performans programları incelendiğinde “5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında açılan özel eğitim okulları ile özel eğitim ve destek eğitim gören bireylerin eğitim giderlerinin her yıl Hazine ve Maliye Bakanlığınca belirlenen tutarı, Millî Eğitim Bakanlığı bütçesine bu amaçla konulan ödenekten karşılanmaktadır” ifadesi yer almaktadır. Ancak özel eğitim okulları dışında kalan okullarda bulunan destek sınıflarının bütçelendirilmesinden bahsedilmemektedir. Okulların bağlı bulunduğu genel müdürlüklerin bütçesi incelendiğinde orada da destek eğitim odası için bir bütçeleme bulunamamıştır. Destek eğitim odalarının finansmanı, öğrenci başına yapılan harcamalar önemlidir. Çünkü bu veriler eğitim hakkı, fırsat eşitliği, eğitime erişim, eğitimin kapsayıcılığı gibi konularda fikir vermektedir.

Destek eğitim odalarının maliyet ve finansmanı kapsamında bir başka konu öğretmenlerin ek ders ücretidir. Eğer öğretmenler mesai sonrası destek eğitimi yaptığında ek ders ücretini %25 artırımlı alabilmektedir. Zorunlu haftalık ders yükü (15/18 saat) haricinde verdiği destek eğitim hizmeti 30 saate kadar normal ders ücreti şeklinde ödenmektedir. Okulların birinde öğretmen mesai sonrası ve haftalık ders yükünden (30 saat) fazla olduğu için %25 artırımlı alırken, diğer okulda mesai içi ve haftalık ders yükünü (30 saat) dolduracak şekilde ders ücreti almaktadır. Yazçayır (2020) çalışmasında destek eğitim odasında görev alacak öğretmenlerin haftalık ders saatine göre belirlendiğini öğretmen görüşlerine göre ifade etmiştir. Çağlar'da (2016) öğretmenlerin ders saatlerinin destek eğitim odası için belirleyici olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yöneticilerin verilen artırımlı ödemenin öğretmeni ikna etmek için az olduğunu, ek ders yönetmeliği ile destek eğitim odası ek ders ödemeleri arasındaki çelişkilere dolayı öğretmenlere maddi bir getirisinin olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Tunalı Erkan (2018) da çalışmasında, öğretmenlerin ek ders ücretinin tekrar düzenlenmesi gerektiğini ve teşvik edici yönünün yetersiz olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu yüzden destek eğitime yönelik olumlu tutumu geliştirmek için öğretmenlere teşvikler, terfiler ve ek maaş ödemeleri sağlamalıdır.

Destek eğitim odalarıyla ilgili en temel sorunlardan biri planlamada ve maliyet konusunda öğretmen gereksinimidir. Bu konuda destek eğitim odalarının bağımsız kendi öğretmenlerinin olması gerektirir. Bu şekilde öğrenciler, bir ders kapsamında birden fazla öğretmenle ve branş dışı öğretmenlerle çalışmak zorunda kalmayacak; öğretmenler ücret alamadıklarından angarya olarak gördükleri bir işi yapmak zorunda kalmayacak ve yöneticilerin baskısına maruz kalmayacak; mesai sonrası çalışmak zorunda kalmayacak, ek sorumluluk ve iş yükü almamış olacak; yöneticiler destek eğitimi vermek için öğretmenleri ikna etmek zorunda olmayacaktır.

Destek eğitim odalarıyla ilgili diğer önemli konu fiziksel yetersizlikler, donanım ve materyal eksikliğidir. Destek eğitim odalarından 2019 yılında yararlanan öğrenci sayısı 43.709 iken, 2021 yılında yararlanan öğrenci sayısı 51.349 olmuştur (MEB, 2021, 2022). Görüldüğü gibi destek eğitim odalarına olan gereksinim her yıl artmaktadır. MEB faaliyet raporlarına göre, 2020 yılında 201 destek eğitim odası yapılmıştır (MEB, 2021). 2021 faaliyet raporunda ise Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı 81 ildeki okullarda 10.000 Destek Eğitim Odası kurulması planlanmaktadır. Bu amaçla 10.000 destek eğitim odasının yapımına ilişkin liste oluşturulduğu ifade edilmiştir. Ayrıca destek eğitim odası kılavuzlarının hazırlanması kapsamında örnek etkinliklerin oluşturulduğundan da bahsedilmiştir. Faaliyet raporlarına göre önümüzdeki dönemlerde büyük adımlar planlanmaktadır. Ancak destek

eğitim odalarının gereksinimlerinin karşılanmasında bütçede nereden ödeme yapılacağı ya da bütçede onunla ilgili bir planlama olmadığı görülmektedir. Okullarda destek eğitim odalarının maliyeti hakkında bilgi mevcut değildir. Destek eğitim odalarının gereksinimlerinin düzenli bir şekilde karşılanabilmesi için bir kaynak oluşturulması gerekmektedir. Okulların sorunlarını kendi başına çözmesi beklenmemelidir. Destek eğitim odaları için ek bütçe tahsis etmeli ve bu bütçe teknoloji, mobilya, kitap, öğretim materyalleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi gibi belirli ihtiyaçlara yönelik kullanılmalıdır.

Bu araştırma Sinop ili merkez ilkokullarıyla sınırlıdır. Farklı yerleşim yerlerinde, farklı kademelerde, farklı araştırma yöntemleri ile daha geniş çalışma gruplarıyla araştırmaya farklı boyutlar katılabilir. Politika yapıcılara destek eğitim odaları için farklı bir öğretmen ataması yapılabilmesi ve bütçeleme çalışmalarına destek eğitim odası giderlerinin de dâhil edilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması önerilir.

## 5. Etik Beyanı

Bu araştırma, Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 03.02.2021 tarih ve 2021/10 karar sayısı ile etik ilkelere uygun olduğu onaylanmıştır. Veri toplama aşamasından önce 09.03.2021 tarih ve E-22010322 sayı numarası ile İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Araştırma etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

## 6. Çıkar- Katkı Beyanı

Bu çalışmanın herhangi bir kişi ya da kurum/kuruluş ile çıkar çatışması bulunmamaktadır. Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

## Kaynaklar

- Afat, N. (2017). Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Destek Eğitim Odalarının İncelenmesi. *Researcher Social Science Studies*, 5(9), 294–303. doi:10.18301/rss.213
- Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerle Gerçekleştirilen Destek Eğitim Odası Uygulamasındaki Sorunlar ve Çözüm Gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 2(2), 42–64. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m
- Akbulut, E. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Al Mamari, K. H. (2017). Resource rooms as one of the alternatives in supporting children with learning difficulties in first cycle in the basic education in the Sultanate of Oman (Doctoral dissertation, University of Southampton).
- Alkhalwaldeh, M. A., Khasawneh, M. A. S. (2021). The availability of teaching aids in resource rooms and their use by teachers in Irbid Governorate. "Science and Education" Scientific Journal, 2(8), 390-401.
- Almış, S. ve Karakütük, K. (2021). Türkiye’de Ortaöğretim Çağ Nüfusunun Okul Dışında Kalmasını Etkileyen Bireysel ve Sosyoekonomik Değişkenler. *Türkiye’de Ortaöğretim Çağ Nüfusunun Okul Dışında Kalmasını Etkileyen Bireysel ve Sosyoekonomik Değişkenler*, 53, 110–149. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1448647> adresinden erişildi.
- Altıntaş, E. ve İlgün, Ş. (2016). Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Düşünce ve Önerileri. *Journal of Turkish Studies*, 11(14), 895–914. doi:10.7827/turkishstudies.9901
- Bakan, S. (2017). *Nokta Belirleme Tekniğinin Bir Kaynaştırma Öğrencisinin Matematik Başarısı ve Öz-Yeterlilik Algı Düzeyine Etkililiği*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Batmaz, G. ve Çermik, H. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretimsel Düzenlemelerde Karşılaştıkları Engeller ve Aldıkları Destekler 1, 5, 27–38.
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers’ practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avonoğlu, O. ve Topal, T. (2013). *Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ustun-yenekeli-bireyler-icin-dokumanlar/icerik/31> adresinden erişildi.
- Calabrese, R. L., S. Goodvin, and Niles. R. (2005). *Identifying the Attitudes and Traits of Teachers with an at-Risk Student Population in a Multi-Cultural Urban High School*. *International Journal of Educational Management* 19 (5): 437–450. doi:10.1108/09513540510607761.



- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim Kurumlarındaki "Destek Eğitim Odası (Deo)" Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2015). İlköğretim I. Kademe Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1–16.
- Çelik, H., Baykal, N. B. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel Veri Analizi ve Temel İlkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379–406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Çevik, M. (2017). Destek Eğitim Odalarına İlişkin İdareci ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Karaman İli Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies International*, 58, 65–79. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7096>
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) (3. Baskı.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çulha, S. (2010). *Zihinsel Yetersizliği Olan İlköğretim Kaynaştırma Öğrencilerine Yabancı Dil Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Sunulan Bireysel Destek Eğitiminin Etkililiği*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Delivelic, K. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi ve Sınıf Yönetimine İlişkin Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi*. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Ekin Kotil, B. (2019). Destek Eğitim Odası Uygulamalarının ve Fiziki Koşullarının İncelenmesi, 153.
- Erden, R. Z. (2021). *ailelerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Beklentilerinin ve Katılımlarının İncelenmesi*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Friend, M. ve McNutt, G. (1984). Resource Room Programs: Where are we Now? *Exceptional Children*, 51(2), 150–155. doi:10.1177/001440298405100207
- Gall, M. D., Gall, J. P. ve Borg, W. R. (2003). *Educational research: an introduction. British Journal of Educational Studies* (Seventh Ed.). Boston: Allyn & Bacon. doi:10.2307/3121583
- Gottlieb, J. ve Alter, M. (1997). *An Evaluation Study of the Impact of Modifying Instructional Group Sizes in Resource Rooms and Related Service Groups in New York City*. New York.
- Glomb, N. K., and Morgan. D. P. (1991). Resource Room Teachers' Use of Strategies That Promote the Success of Handicapped Students in Regular Classrooms. *Journal of Special Education* 25 (2): 221–235. doi:10.1177/002246699102500206.
- Günay, Y. E. (2021). *Bütünleştirme Eğitimi Uygulamalarında Destek Eğitimi Hizmetleri ile İlgili Öğretmen, Aile ve İdareci Görüşlerinin Belirlenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Güneş, A. Ö. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri*. Girne Amerikan Üniversitesi, Girne.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma Öğrencisi Olan İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Heward, W. L. (2014). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (Tenth Edit.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Hong, E., M. T. Greene, and K. Higgins. (2006). Instructional Practices of Teachers in General Education Classrooms and Gifted Resource Rooms: Development and Validation of the Instructional Practice Questionnaire. *Gifted Child Quarterly* 50: 91–103. doi:10.1177/001698620605000202
- Işık-Ercan, Z. Z. (2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi için Temel Prensipler ve Kullanılan Teknikler. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 145–159). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Kaptan, Ö. (2019). *Kaynaştırma Okullarındaki Özel Gereksinimli Bireylere Destek Eğitim Odasında Eğitim Veren Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1–13. doi:10.1501/ozlegt\_0000000080
- Kırcaali-İftar, G. ve Batu, S. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kış, H. (2013). *Destek Eğitim Odalarındaki Uygulamalara İlişkin Rehber Öğretmenler ve Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Lemons, C. J., Vaughn, S., Wexler, J., Kearns, D. M., & Sinclair, A. C. (2018). Envisioning an improved continuum of special education services for students with learning disabilities: Considering intervention intensity. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(3), 131-143.
- Lenvik, A. Jones, L. Ø. & Hesjedal, E. (2022). Teachers' perspective on gifted students with extraordinary learning potential in Norway: a descriptive study with primary and secondary teachers, Gifted and Talented

- International, DOI: 10.1080/15332276.2022.2138796
- Levent, F. ve Pemik, K. (2019). Üstün Yetenekli Öğrencilere Destek Odasında Verilen Eğitime İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 1–26. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.446598
- Li, X. (2017). Bibliometric Analysis on the Resource Rooms for Learning in Regular Class in Our Country in the Recent Twenty Years, *I24(ICCESSH)*, 107–110. doi:10.2991/iccessh-17.2017.23
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1986). But is It Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, no. 30. San Francisco: Jossey-Bass
- Liu, Y.-J., Ortiz, A. A., Wilkinson, C. Y., Robertson, P and Kushner M. I. (2008). From Early Childhood Special Education to Special Education Resource Rooms Identification, Assessment, and Eligibility Determinations for English Language Learners With Reading-Related Disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 33(3), 177-187.
- Mellroth, E. (2021). Teachers' views on teaching highly able pupils in a heterogeneous mathematics classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 481–499. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1716065>
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (1997). *Research in Education* (Fourth.). Longman.
- McNutt, G. ve Friend, M. (1985). Status of the Resource Room Model in Local Education Agencies: A Descriptive Study. *Learning Disability Quarterly*, 8(2), 101–108. doi:10.2307/1510412
- McQuarrie, L., McRae, P., & Stack-Cutler, H. (2008). Differentiated instruction provincial research review: Choice, complexity and creativity.
- MEB. (2016). Destek Eğitim Odası, 1–12. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_08/03045051\\_destek\\_egitim\\_odasi\\_kilavuz.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden erişildi.
- MEB. (2021). *2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Ankara. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_03/03134336\\_2020\\_YYIY\\_Ydare\\_Faaliyet\\_Raporu.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2022). *2021 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Ankara. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_03/03134336\\_2020\\_YYIY\\_Ydare\\_Faaliyet\\_Raporu.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf) adresinden erişildi.
- Memduhoğlu, H. B., & Altunova, N. (2020). Views of the classroom teachers working in resource rooms about support education activities. *Ilkogretim Online*, 19(2).
- Menteşe, M. (2020). *Okul Müdürlerinin Kaynaştırma Öğrenci Velilerine Yönelik Yaptıkları Çalışmalar*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (Second.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi: Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayınodası Yayıncılık.
- Pesen, H. (2019). Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, 155.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2014). Okul Öncesi ve İlkokula Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aile Katılım Düzeylerinin İncelenmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 43(2), 39–56. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/46541#page=45> adresinden erişildi.
- Semiz, N. (2018). *Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Aile Görüşlerinin Belirlenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Stanley, G. K. and Baines, L. (2002) Celebrating mediocrity? How schools shortchange gifted students. *Roeper Review*, 25:1, 11-13, DOI: 10.1080/02783190209554190
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). Difference scores in the identification of children with learning disabilities: It's time to use a different method. *Journal of School Psychology*, 40(1), 65–83
- Sezer, E. (2019). *Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Talas, S., Kaya, F. ve Yıldırım, N. (2016). Destek Eğitim Odaları ve Öğretmenler Üzerine Betimsel Bir Çalışma: Tokat İli Örneği. *Journal of European Education*, 6(3), 31–52. doi:10.18656/jee.15436
- Tan, S., Karal, M. A. & Unluol Unal, N. (2022) Primary education teachers' experiences in resource rooms in

- Turkey: disability vs. giftedness, *Education 3-13*, 50:7, 993-1007, DOI: 10.1080/03004279.2022.2059541
- Tamas, G. (2019). Sınıf Öğretmenleri ve Velilerin Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.
- Thwala, S. (2015). Challenges encountered by teachers in managing inclusive classrooms in Swaziland. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 495-500.
- Tunalı Erkan, D. (2018). Ortaöğretim Kurumlarındaki Destek Eğitim Odası Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 17–30.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ünal, H. (2008). *Birlikte Eğitim Ortamındaki Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Verilen Destek Eğitimin Etkililiği*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünay, E. (2012). *Bireysel Destek Eğitiminin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Başarıları ve Özyeterlilik Alguları Üzerindeki Etkililiği*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- UNICEF. (2013). *Engelli Çocuklar. Dünya Çocuklarının Durumu 2013*. Ankara: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF. doi:10.37609/akya.558
- Ünsal, K. (2019). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Rol Alan Sınıf Öğretmenlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Durumları ile Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Wagner, R. K., Francis, D. J., & Morris, R. D. (2005). Identifying English language learners with learning disabilities: Key challenges and possible approaches. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 6–15.
- Xie, Z., Deng, M., & Zhu, Z. (2021). From regular education teachers to special educators: the role transformation of resource room teachers in Chinese inclusive education schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Yazarkan, S. K. (2020). İlkokullardaki Destek Eğitim Odası Uygulamasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Hakkında Bir Araştırma. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 776–790.
- Yazçayır, G. (2020). *Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Öğretmenlerin Destek Eğitim Odalarının İşleyişine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 299–327. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.584392
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (Third.). London: Sage Publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.