

Resource Room Service

Didem Güven, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, ORCID ID 0000-0002-5388-6963

Abstract

Resource room (RR) is called to provide support service to student with special needs who continue the education in inclusive practices. The RR, support special education service, it is aimed to make improvements through education in areas that special needs students need. However, depending on whether a new service in Turkey is unknown exactly RR service. The aim of this study is to explain RR with its basic features. By responding to each question bu creating research questions in this context it is discussed in comparison with existing literature process in Turkey. Research has shown that the RR service is not functioning properly yet. Also, unlike the literature, it has been revealed that classroom teachers are assigned in the RR. In this study, it is suggested that qualified special education teachers should be assigned to the RR in order to get benefit from RR. Thus, it is foreseen that the resulting complexities will be partially reduced and high efficiency will be obtained from RR service.

Keywords: Resource room, inclusive practice, special education support service, support room



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 533-555
DOI: 10.17679/inuefd.741208

Article type:
Research article

Received : 22.05.2020
Accepted : 12.03.2021

Suggested Citation

Güven, D. (2021). Resource Room Service, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 533-555. DOI: 10.17679/inuefd.741208

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Inclusive practices represent the educational approach offered in the form of providing support services to students with special needs in general educational setting (Royce, 2008). In this study, resource room, one of the support service systems, which is one of the components of inclusive practices, has been explained in detail. Literature report that there are three support service models (a) full-time support in the inclusive classroom with a para-professional serving as a one-on-one aide or a classroom aide, (b) no other support or special education teacher in the classroom during instruction, but having support through consultation only, (c), resource room (Stitt, 2010).

Purpose

The purpose of this research in the education system in Turkey is not yet known as the place to find resource room support services that give detailed information about the special education services.

Method

This study was carried out by document analysis method, one of the analytical research methods (Creswell, 2003). In order to serve this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What is RR?
2. What is the historical development process of the resource room service?
3. What are the pillars of the resource room service?
4. What are the resource room Program Placement Models and features?
5. What are the resource room service and features?

Findings

The resource room concept, has its historical roots in both special education and remedial education for students with special needs. This is a pullout programme, serving students with disabilities drawn from the mainstream. Once selected, these students go to the resource room on a scheduled basis to receive tutorial help from a special education teacher. The Resource Room is designed to meet the individual learning needs of students having difficulties in one or more areas of learning. In order to determine the functioning levels and/or learning needs of students. These include the resource teacher, who is usually trained to conduct educational assessments, an assessment clinician, or educational and clinical psychologist.

The Resource Room' Historical Roots, The history of the support education model dates back to almost 1950s. Education in the resource rooms first started with the education of students consisting of disadvantaged groups called economically minorities (Banaerjee, 1991). In 1974, it was brought into the agenda that students with special needs received education in the least restrictive environment (Robins, 2014; Tuttle, 1991), and special plans for these students were made compulsory. In this process, the resource room has been tried and found beneficial for students with special needs who benefit from inclusive practices (Cohen, 1982).

There are different types of resource rooms and these are listed below; a) Categorical RR, b) Non-categorical RR, c) Specific-skills RR and d) Itinerant RR Programmes.

Bases of the RR Service, The literature reports the basis of the RR indifferent ways. Blosser & Neicdecker (2002), listed RR basis: a) Monitoring, b) Pull-out C) self-contained, d) Cooperation / consultancy.

Monitoring the process of the student with special needs and the IEP is to decide whether the student with special needs support education during the process.

Pull-out, The student with special needs is taken from the general education class during the lesson hours in order to benefit from the resource room.

Self-contained refers to this special class environment defines a structured and controllable environment.

Cooperation/consultancy, The special education teacher in the RR is the person who counsels and cooperates and also manages the RR program.

RR service and features, As the components of the RR service, we have seen the physical conditions of the RR, RR teacher, guideteacher, school headteacher.

Resource programmes physical environmental issues are important. RR should be organised and equipped to create a conducive, stimulating learning environment. They should be equipped with instructional Technologies and other materials inclusive of tape recorders, computers with appropriate software, assessment tools etc.

RR teachers usually a specialist teacher who Works with students with special education and acts as a consultant to other teachers, providing materials and methods to help students experiencing difficulties in the regular classroom. The resource teacher Works from a centralized resource room within a school where appropriate materials are housed.

School headteachers have a crucial role in leading changes in educational institutions. Attitudes and perceptions of headteachers toward inclusive practices are important because they are the people who decide whether something is implemented in their schools. Moreover, it is the head teacher's responsibility to assess whether the inclusive practices are effective in the school.

School counselors have traditionally been important team players in the process of identification and placement of special education students, as well as consulting on the development of their individualized educational programs. Traditionally, the school counselor has often been involved in providing specific counseling services as part of an IEP, but such counseling services are usually done in a pullout manner rather than as part of a classroom delivery system.

Discussion & Conclusion

The responsibilities of the resource room stakeholders, which are shared in the literature, are consultancy and cooperation and all of this is done voluntarily. In the study Güven (2019), two teachers assigned in the RR state that they do not volunteer here. Therefore, the main feature of the resourceroom service is included in the service provision voluntarily. Otherwise, resource room stake holders may face difficulties in performing their duties. Such situations may affect negatively the correct presentation of the RR service, and then reflect on the special needs student who is the subject of the RR. As it is a new formation, it is observed that there is a role confusion regarding the RR service. Consulting and seem like a basic task of the three stake holders to collaborate in this responsibility also seems to be a problem in Turkey. In order to over come all these processes, qualified special education teachers should first be employed in the resource rooms. In addition, it is foreseen that the roles and responsibilities of the resource room should be clarified in the relevant legislation.

Destek Eğitim Odası Hizmeti

Didem Güven, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, ORCID ID 0000-0002-5388-6963

Öz

Kaynaştırma uygulamaları kapsamında öğrenimini sürdüren özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ)'lerin okuldaki saatinde dersten alınarak eğitim hizmeti sunulmasına destek eğitim odası (DEO) uygulaması denilmektedir. Bu destek özel eğitim hizmetiyle ÖGÖ'nün gereksinimi duyduğu alanlarda eğitim aracılığıyla iyileştirmeler yapmak hedeflenmektedir. Ancak Türkiye'de yeni bir hizmet olmasına bağlı olarak DEO hizmetinin ne olduğu tam olarak bilinmemektedir. Bu çalışmada amaç DEO'yu temel özellikleriyle açıklamaktır. Bu doğrultuda araştırma soruları oluşturularak ve oluşturulan her soruya yanıt verilerek Türkiye'deki mevcut süreç alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Türkiye'de hâlihazırdaki uygulamada olumlu eğitimsel çıktılardan bahsetmekle birlikte araştırmalarda farklı sorunlar dile getirilmektedir. Araştırmalar, DEO'ların fiziksel koşullarının yetersiz olduğu, DEO hizmetinin henüz sürdürülebilir şekilde işlemediğini göstermiştir. Ayrıca alanyazından farklı olarak DEO'da sınıf öğretmenlerinin görevlendirildiği görülmüştür. Bu araştırmada, DEO hizmetinden tam anlamıyla verim almak için öncelikle özel eğitim öğretmenlerinin DEO'da görevlendirilmesi önerilmektedir. Böylelikle ortaya çıkan karmaşaların kısmen azalacağı, DEO hizmetinden yüksek verim alınacağı ön görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Destek eğitim odası, kaynaştırma uygulamaları, destek özel eğitim hizmeti



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 533-555
DOI: 10.17679/inuefd.741208

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 22.05.2020
Kabul Tarihi : 12.03.2021

Önerilen Atıf

Güven, D. (2021). Destek Eğitim Odası Hizmeti. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 533-555. DOI: 10.17679/inuefd.741208

GİRİŞ

Kaynaştırma uygulamaları (KU), genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ)'ye destek hizmetlerin sağlanması şeklinde sunulan eğitim yaklaşımını ifade etmektedir (Royce, 2008). Bu eğitim ortamlarda, ÖGÖ'ler için öğrenme aktiviteleri ve fırsatların sunulmaktadır. Farklı bir ifadeyle ÖGÖ'ler için erişilebilir öğretim ortamlardır. KU'nun sürdürüldüğü ortamlarda, ÖGÖ'nün programlara ve bu öğretim çevrelerine erişiminin yanı sıra bir takım ek uyarlamalara yer verildiği de söylenebilir. Ayrıca buralar, ÖGÖ'nün öğretimsel süreçlere tam katılım için destek sunulan, sürdürülebilir bir alt yapının olduğu dolayısıyla ÖGÖ'ye ve ailelerine hizmetlerin kesintisiz sağlandığı yerler olarak da ifade edilebilir. Ana hatları çizilen bu genel eğitim ortamları, ÖGÖ'lerin akranlarıyla en çok iletişime geçmeye izin veren ve genel eğitim programlarına en çok erişim imkânı sunulan ortamlar olarak tarif edilebilir. Tüm bu özelliklerden dolayı bu ortamlara en az kısıtlayıcı eğitim ortamları da denilmektedir (Kargın, 2004).

KU, çok yeni bir model olmamakla (Kemp, 2015) birlikte Türkiye'de de uzun soluklu bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle Türkiye'de ilgili mevzuatlar ayrıntılı bir şekilde KU'ya yönelik bilgi vermektedir. Ayrıca ilgili mevzuatlar, alanyazınla örtüşür nitelikte KU'dan bahsetmektedir. KU, sadece sınıf öğretmeninin sorumluluğunda olmayıp destek hizmetlerle anlamlı hale gelmektedir. Bu çalışmada KU'nun bileşenlerinden biri olan destek hizmet sistemlerinden destek eğitim odası (DEO) detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Johnson (2016) destek eğitimi;

- a) Genel eğitim sınıfında yardımcı personelle birebir ya da sınıf içi yardım,
- b) Özel eğitim öğretmeni koçluğunda takım öğretimi,
- c) Özel eğitim öğretmeni küçük grup öğretimi ya da sınıf içi yardımı,
- d) Özel eğitim öğretmenin özel eğitim danışmanlığı olarak dörde ayırmakla birlikte daha farklı birçok destek eğitim modeli olduğunu da eklemektedir.

Johnson (2016) dört grupta destek özel hizmetleri kategorize ederken farklı kaynaklar, a) sınıf içi yardım, b) özel eğitim danışmanlığı ve c) kaynak oda olmak üzere üç destek özel eğitim hizmet modeli olduğunu bildirmektedirler (Stitt, 2010). Kısaca bu hizmetlere ilişkin bilgi verilecek olursa *sınıf içi yardım* olarak bilinen iş birliğiyle öğretim KU'na hizmet sağlayan popüler bir destek eğitim hizmetidir. Sınıf içi yardım, ÖGÖ'ye özel eğitim uzmanının sınıf içinde sınıf öğretmeni ile işbirliği yaparak destek sağlamaktadır (Bishop, 2016). *Özel eğitim danışmanlığı*, sınıf içi yardımdan farklılaşan bir destek hizmet türüdür. Bu hizmet türünde, öğretmen aracılığıyla ÖGÖ'ye dolaylı olarak yardım ulaşması söz konusudur (Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla Eğitim Destek Modeli Kılavuzu, 2011). Bu destek hizmet modellerinden en eskisini ve ilkini DEO oluşturmaktadır. Türkiye'de mevzuatta DEO olarak adlandırıldığı için bu çalışmada da kaynak oda yerine DEO terimine kullanılacaktır.

Bu çalışmanın özünü KU destek eğitim sisteminin bir parçası olan DEO oluşturmaktadır. DEO hizmeti Türkiye'de mevzuatta uzun süreden beri olmasına rağmen yeni uygulamaya konula bir hizmettir. DEO hizmetinin temeli 1970'li yıllara dayandığı için oldukça farklı çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de ise uygulamaya henüz başladığı için bilimsel çalışmalar yeni ve oldukça azdır. Dünya'da farklı destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğini karşılatıran çalışmalar ve farklı destek hizmet türlerine yönelik uygulamalı çalışmalar yapılırken (Berry, 2018; Swanson ve Vaughn, 2010; Tremblay, 2013); Türkiye'de farklı tanı gruplarını kapsayan DEO'ya ilişkin öğretmen görüşlerini alan çalışmalarla (Aslan, 2019; Aydın, 2015; Çağlar, 2016; Pesen, 2019; Semiz, 2018; Yazıcıoğlu, 2020), nasıl hizmet sunulduğu belirlemeye çalışan araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Güven, 2019; Kotil, 2019; Tamas, 2020; Öpengin, 2018, Yazıcıyır, 2020). Bu araştırmalardan çıkan sonuç aslında DEO hizmetinin ve işleyişinin ne olduğunun anlaşılmadığını göstermektedir. Bu nedenle böyle bir çalışma gereksinimi doğmuştur.

DEO hizmeti gibi güncel çalışma alanı hakkında nicel veya nitel çalışmaların yapılması; ilgili konunun felsefi temellerini ve varoluşunu anlaşılmayan bir konu üzerine çalışmalar yapılması toplumu doğru bilgilendirmek adına da önemlidir. Görüldüğü gibi Türkiye'de DEO hizmetinin okullarda zorunlu olmasıyla ülkemizde yapılan DEO çalışmalarında artış görülmüş ancak bu konuda temel düzeyde arayışların olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı Türkiye'de henüz kendine yer bulan DEO hizmeti olarak tanınan bu hizmete ilişkin detaylı bilgi vermektir. Araştırmanın temel amacına bağlı olarak araştırma kapsamında aşağıdaki beş soruya yanıt aranmıştır:

1. DEO nedir?
2. DEO hizmetinin tarihsel gelişimi nasıldır?

3. DEO hizmetinin dayanakları nelerdir?
4. DEO Programı Yerleştirme Modelleri ve özellikleri nelerdir?
5. DEO hizmeti ve özellikleri nelerdir?

YÖNTEM

Öncesinde de belirtildiği gibi DEO hizmeti sunumunun Türkiye’de yeni başlaması ve sürekliliğinin sağlanması noktasında sorunlar olduğu araştırmalar tarafından bildirilmektedir. Bu çalışmayla KU’nın parçası olan DEO hizmet modelinin tüm detayları ve gerekliliği açıklanmıştır. Ayrıca DEO’nun kuramsal detaylarının derinlemesine anlaşılmasına; bu hizmet modeline ilişkin soru işaretlerinin ortadan kaldırılarak Türkiye’de nitelikli DEO çalışmaların ortaya çıkmasına hizmet etmesi nedeniyle önemli derecede katkı sunacağı ön görülen bir çalışmadır. Merriam (1998), böylesi belirsizliklerin ortadan kaldırılarak konunun anlaşılmasında, keşfedilmesinde ve anlayış geliştirilmesinde ve araştırmanın problemleriyle ilgili belirsizliklerin giderilmesinde doküman analizi yapılmasını önermektedir. Bu çalışmada da DEO’nun kuramsal detaylarını betimlemek adına farklı bilimsel çalışmalar bir araya getirilerek doküman analizi gerçekleştirilmiştir.

Creswell (1998), nitel araştırmayı nicel araştırmadan ayıran temel özelliğın nitel araştırmaların kendine özgü metotlarla sorgulayarak süreci anlamlandırmak olduğunu belirtmektedir. Çalışmada analitik araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür (Creswell, 2003). Doküman analizinde yazılı belgelerin içeriği detaylı ve sistematik olarak analiz edilmektedir (Wach, 2003). Bir başka ifadeyle doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Kıral, 2020). Burada belirtilmesi gereken bu araştırmada DEO’ya ilişkin detaylı bilgiler, sayılar ve semboller yerine nitel araştırmalarda (araştırmanın amacına bağlı) olduğu gibi bulgular sözcüklerle aktarılmıştır.

Araştırmada “DEO”, “özel eğitim”, “KU”, “destek özel eğitim hizmetleri” anahtar kelimeleriyle İngilizce ve Türkçe olarak “proquest”, “digital commons network”, “YÖK Tez”, “EBSCO”, “EBCOHOST”, “SCOPUS”, veri tabanlarında araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu veri tabanlarında tezlere, elektronik makalelere ve elektronik kitaplara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin sayfasından Destek Eğitim Odası Kılavuzu ve ilgili mevzuatlara da ulaşılmıştır. Ulaşılan makalelerde DEO’nun ne olduğu nasıl bir yer olduğu, niçin gereksinim duyulduğu ve DEO bileşenleri, temel paydaşlarının kimler olduğu konuları incelenmiştir. Böylece Araştırmanın temel bulguları beş temada oluşturularak ilgili başlığa ail bilgiler detaylı bir şekilde sunulmuştur.

BULGULAR

1. DEO

Okullarda 30 yıldan fazla süredir var olan ve yaygın olarak bilinen bir destek eğitim modeli DEO’dur (Bishop, 2016). DEO, ÖGÖ’nün gereksinimi olan bir veya birden çok alana ilişkin öğrenme imkânı sunmaktadır. DEO, genel ve özel eğitim arasında boşluğu dolduran, DEO’da görevlendirilen öğretmen tarafından eğitim sağlanan iyileştirme amaçlı bir destek özel eğitim hizmetidir (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006). Bu uygulamada ÖGÖ, ders saatinde dersten alınarak DEO’da yani ayrı bir derslikte bireysel veya küçük grup şeklinde eğitim almaktadır (Deshpande, 2013). Bu hizmet türüyle, öğrencinin gereksinimine göre akademik alanlar olan matematik, okuma-yazma, sosyal ve günlük yaşam becerileri veya davranış problemleri gibi belirlenmiş alan/larda bireyselleştirilmiş müdahalelerde bulunularak ilgili alanlarda iyileştirmeler yapılmaktadır (Güven, 2019; Watson, 2018).

DEO’dan faydalanacak öğrenci için izlenmesi gereken belli basamaklar vardır. İlk olarak öğrencinin izlenip değerlendirilerek *DEO’ya yerleştirme* kararının alınması gerekmektedir. Bu hizmeti alması öngörülen öğrenci özel eğitim öğretmeni ve okul psikologuna değerlendirmesi için yönlendirilerek, eğitsel ve klinik değerlendirmesi yapıldıktan sonra bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirme birimi tarafından DEO’ya yerleştirme kararı alınmaktadır. İkinci adım *DEO programının hazırlanması*dır. Bu süreçte DEO öğretmeni tekrar formal ve informal değerlendirmeler yaparak bu birime bilgi vermektedir. Bu bilgilendirmedeki amaç, ÖGÖ’nün, DEO’dan ne kadar süreyle, hangi sıklıkta ve hangi gelişim alan/larına yönelik ve/veya davranış problemlerine ilişkin destek eğitim alması gerektiğini belirlemektir. Bu süreçte haftalık ders programıyla

hizmet alma süresi de belirlenmektedir. Bu hizmet alma süresi alanyazında farklı şekillerde bildirmektedir. Desphande (2013), hafta en az üç saat DEO'ya gitme zorunluluğundan bahsederken; Lott, Hudak ve Scheetz (1975), okuldaki zamanın %50'sinin DEO'da geçirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Farklı araştırmacılar ÖGÖ'nün okul zamanının %21 ile %60'ını DEO'da geçirdiğini bildirmektedirler (Hoppey ve McLecsey, 2013; Spaulding, Lerner ve Gadow, 2016). Üçüncü olarak *DEO çalışma programının içeriği* oluşturulmaktadır. Program içeriğini hazırlarken öğretmen şu unsurlara dikkat etmektedir: a) DEO fiziksel ortamı, b) genel hazırlık çalışmaları, c) planlama ve BEP hazırlama, d) bireysel veya küçük grup öğretime karar verme, e) öğretim materyali hazırlama, f) kayıt tutma, g) DEO paydaşlarıyla iş birliği yapma (Gold, 1982; Learning Support Guides, 2000). Tüm bu basamaklar açıklandıktan sonra DEO programının amaçları da ortaya konmalıdır:

- a) ÖGÖ'ye kaynaştırma uygulamalarından arta kalan zamanda gereksinimine göre destek eğitim sunmak,
- b) Genel eğitim sisteminde, kaynak personelle gerekli özel eğitim desteğini okuldaki ÖGÖ'lere geniş çapta hizmet olarak sunmak,
- c) Ortaya çıkabilecek ikincil durumları hafifleten bir erken müdahale sistemi sağlamak,
- d) ÖGÖ'ler için esnek öğretim imkânı sağlamak,
- e) KU kapsamında destek öğretmenleri bir uzman olarak hizmet sunmak,
- f) Kategorik olmayan bir ortamda öğrencinin gereksinimine ilişkin etiketini en aza indirgenmesini sağlamak (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006).

2. DEO Hizmetinin Tarihsel Gelişimi

DEO'da DEO öğretmeni tarafından akademik ve sosyal alanlar gibi farklı gelişim alanlarında zorluk yaşayan ÖGÖ'lerle, öğretim yapılmaktadır (Kuester, 1986). Bu destek eğitim modelinin geçmişi neredeyse 1950'lere dayanmaktadır. ÖGÖ'nün izole edilmiş bir eğitim ortamından genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesiyle birlikte aslında DEO eğitiminin felsefi ve tarihsel temelleri atılmıştır. Alanyazın, DEO programının izleri Avrupa'da 20. yüzyılın başlarına görme ve işitme yetersizliği olan bireylerin genel eğitim okullarında öğrenimini sürdürmelerine kadar dayandığını belirtmektedir (Spindler, 1981). DEO olarak adlandırılan yerlerde, 1950 ve 1960'larda okuma, matematik ve konuşma gibi alanlara yönelik iyileştirici bir eğitim verilmiş olsa da doğrudan özel eğitimin bir parçası gibi öğretim yapılmamıştır (Boyles, 1979). DEO'larda eğitim ilk olarak, ekonomik anlamda azınlık olarak adlandırılan dezavantajlı gruplardan oluşan öğrencilere eğitim verilmesiyle başlamıştır (Banaerjee, 1991). Kısacası 1960'ların sonu, 1970'lerin başına kadar DEO'lar, zihinsel yetersizliği, duyu davranış bozukluğu olan veya özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için kullanılmamıştır.

Alanyazın, 1970'lere kadar süren özel eğitim sınıfı hizmeti tanı kategorisinden ziyade ÖGÖ'nün ihtiyacına göre eğitim veren yerler olarak tanımlamıştır. 1960'ların sonu ve 1970'lerin başında yürütülen çalışmalarda, sınırlandırılmış özel eğitim ortamı olan özel eğitim sınıflarında olumsuz durumlarla karşılaşmıştır (Boyles, 1979). 1974'te tüm ÖGÖ'lerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alması gündeme gelmiş (Robins, 2014), ÖGÖ'lere özel planların yapılması zorunlu hale getirilmiştir. Bu süreçte özel eğitim sınıflarında ortaya çıkan olumsuzluklar, ağır derecede yetersizlik gösteren öğrencilerin genel eğitim sınıflarında başarılı olamaması (Tuttle, 1991), ÖGÖ'lerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim almasıyla birlikte araştırmacılar, farklı öğretim ortam arayışına girmişler ve ÖGÖ'leri destekleyici yardım ve hizmetler gündeme getirmişlerdir (Coe, 1984). DEO uygulaması; bu süreçte KU'dan faydalanan ÖGÖ'lerde de denenerek ve fayda sağladığı görülmüştür (Cohen, 1982). Sonrasında bu uygulama yasal olarak zorunlu hale gelerek (Poon-McBrayer, 2016), DEO hizmeti olarak adlandırılmıştır. Bu uygulamayla ÖGÖ genel eğitim sınıfından alınarak; özel bir sınıfta özel eğitim öğretmeni tarafından özellikle sosyal ve günlük yaşam becerilerinin bireyselleştirilmiş öğretilme sunulduğu yer olarak eğitim hizmetlerinde yerini almıştır (Robbins, 2014). Belirtilen bu en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında ÖGÖ, DEO desteğiyle öğrenimini sürdürmüştür (Cohen, 1982).

3. DEO Hizmetinin Dayanakları

ÖGÖ'nün gereksinimler sonucunda DEO uygulaması ortaya çıkmıştır. Bu süreçte ÖGÖ'lerin aileleri de genel eğitim ortamlarında çocuklarının gereksinimlerinin tam olarak karşılanmadığını fark edip bu durumdan endişe duyarak daha özelleşmiş ortam olan DEO ortamına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir (Carr, 1993). Araştırmacıların da desteğiyle DEO fikri ve uygulaması alternatif bir ortam olarak ortaya çıkmıştır (Tuttle, 1991).

Gerst (2012)'in belirttiği gibi KU'larındaki DEO fikri, ÖGÖ'nün sadece fiziksel olarak bir yerleştirmesinden ibaret değildir, genel eğitim programına aktif katılımını sağlamaya hizmet eden bir yerdir. Dahası DEO, ÖGÖ'lere gereksinimlerine göre uyarlamalarla farklı öğrenim ve öğretilere fazlasıyla izin veren yerlerdir (Mayes, 2016). Bir başka ifadeyle DEO, ÖGÖ'nün genel eğitim sınıfından alınarak aynı ortamda başka bir derslikte eğitim alması sürecidir (Bishop, 2016); genel ve özel eğitim arasında boşluğu dolduran köprü niteliğinde destekleyici ve geçişli bir şekilde sunulan hizmet modelidir. Bu hizmet modeli DEO öğretmeni tarafından sunulmaktadır (Smith ve Tyler, 2011). Aslında DEO bir destek sağlama türüdür (Kart, 2017). Berry (2018), ÖGÖ'nün tanısının doğası veya ağırlık derecesine bağlı olarak bu öğrencinin genel eğitim sınıfında ek yardım ve hizmet sunulsa dahi başarı sağlanamayacağı durumlar olduğunu bildirmektedir. Bu gibi durumlarda DEO'nun ÖGÖ'ye en iyi hizmeti sunma şekli olduğu ifade edilmektedir (James, 2015).

Watson (2018) da birçok DEO'da, küçük grup eğitimiyle ÖGÖ'lerin sosyal gereksinimlerine destek verilerek davranış değişikliğine olanak veren müdahalelerin yapılabileceği ifade etmektedir. Yapılan bu tanımlamalar ve açıklamalardan DEO'nun dayanaklarını ortaya koymaya hizmet eder niteliktedir. Alanyazın genel olarak özetle DEO'nun alanyazında belirtilen temel dayanaklarını şu şekilde belirtilebilir (Deshpande, 2013; Platt, 2013):

- Belirlenmiş zaman diliminde derslerin yapıldığı,
- Öğretimin bireysel olarak ya da küçük grup halinde sürdürüldüğü,
- Bireyselleştirilmiş programla yoğun bir şekilde öğretimlerin yapıldığı,
- Özel eğitim öğretmenin görev yaptığı bir destek hizmet modelidir.

DEO'nun alanyazında belirtilen geleneksel dayanakları dışında kaynaklar DEO hizmetinin farklı dayanakları bulunduğunu açıklamaktadır. Bu dayanaklar Tablo 1.'de gruplandırılmıştır.

Tablo 1.

DEO hizmetinin dayanakları

Kaynak

Schwaartz (1982)	<ul style="list-style-type: none"> • Fiziksel ortam • DEO açma prosedürleri (yazışma, ÖGÖ tespiti) • Planlama (BEP, toplantılar vs.) • Materyaller • İyileştirme • Kayıt tutma • Raporlama • İşbirliği
Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Okul ekibinin hazırlığı • Aile hazırlığı • DEO'nun donanımı • Materyal seçimi • ÖGÖ'yi değerlendirme • BEP hazırlama • Program uygulama
Poon-McBrayer (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı ekipmanları satın almak için fon sağlama • Uygulama ve süreci kapsayan yıllık raporlamalar yapma • Önemli öğretim stratejilerini kullanma • Özel eğitim deneyimi olan denetçiler tarafından önerilen veya her okulda gönüllü olan bir veya iki öğretmen seçimi yapma • Sınıf öğretmenine rehberlik yapma ve destek veren DEO öğretmeni veya gezici öğretmenin her ay okul ziyaretleri yapması, temel şekilde desteklemesi, bilimsel etkinliklerle öğretmenlere eğitim verme ve yetiştirme, geliştirme • Aile ve öğrenciye danışmanlık yapma DEO programında, genel eğitim sınıfında destek eğitime ihtiyacı olan ÖGÖ'ye iyileştirici özel eğitim hizmeti sunma

İyileştirme amacıyla destek sunan DEO hizmetinin temel dayanakları Blosser ve Neicdecker (2002) güncelleyerek tekrar sınıflamıştır. Araştırmacılar, DEO'nun temel dayanakları olarak aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- a) İzleme

- b) Dersten alma (Pull-out)
- c) İşbirliği/Danışmanlık
- d) Özel sınıf (Self-contained)

İzleme, DEO'da ÖGÖ'nün sürecinin ve BEP'in takip edilmesi, süreç boyunca ÖGÖ'nün destek eğitime ihtiyacının olup olmadığına karar verilmesidir. DEO öğretmeni, izleme sürecinde aile, sınıf öğretmeni başta olmak üzere okuldaki tüm personelle ÖGÖ için iş birliği yapmakta ve hatta genel eğitim öğretmen(ler)ine danışmanlık hizmeti de sunmaktadır (American Academy of Special Education Professionals, 2006). Kısacası, ÖGÖ'nün DEO'ya yerleştirme kararından başlayarak tüm sürecini takip etmeyi kapsamaktadır.

Dersten alma (pull-out), ÖGÖ'nün, DEO'dan faydalanması adına genel eğitim sınıfından ders saatinde alınmasıdır (Deshpande, 2016), bir başka ifadeyle ÖGÖ, okulda olduğu saatte genel eğitim sınıfından alınarak DEO'da destek eğitimini sürdürmektedir (Lemmons, 2015). Dersten alınan ÖGÖ için bu süreçte ayrı bir ders programı hazırlanarak, belirlenen ders saati süresince bu program uygulanmaktadır. Bu destek eğitim hizmetinin ders saatlerinin ne kadar olacağı alanyazın farklı şekillerde vurgulanmaktadır (Hoppey, 2016), bu süre ÖGÖ'nün gereksinim duyduğu destek eğitime göre değişiklik göstermektedir.

İş birliği/Danışmanlık, DEO'da özel eğitim öğretmeni, danışmanlık ve iş birliği yapan ve aynı zamanda DEO programını yöneten kişidir. Bu öğretmenler, doğrudan ve dolaylı rollerine bağlı olarak ÖGÖ'lere hizmet sunmaktadır (Friend, 1981; Güven, 2021). Örneğin, DEO öğretmenleri, profesyonel olarak sınıf öğretmeni ve diğer paydaşlarla iletişim kurması sorumlulukları arasında gösterilmektedir. DEO öğretmeni, ÖGÖ'nün eğitim sürecini izlemekte ve kolaylaştırmak adına ÖGÖ için sorumlulukları sınıf öğretmeniyle birlikte paylaşmaktadır (Friend, 1981). DEO öğretmenine ilişkin ayrıntılı bilgi başlığı öğretmen rollerinde bölümünde açıklanmıştır.

Özel sınıf (Self-Contained), bu özel sınıf ortamı yapılandırılmış, kontrol edilebilen bir ortamı tanımlamaktadır. DEO'nun özel sınıf özelliği, ÖGÖ'lere gereksinimlerine göre yoğun olarak bireyselleştirilmiş öğretiler yapma fırsatı sunmaktadır. Bu müdahalelerde amaç, öğrencinin gereksinim duyduğu alanlarda ilerlemelerle birlikte öğrencinin sosyalleşmesini sağlamaktır (Whitted, 2004). Alanyazın özel eğitim sınıfının bu yapılandırılmış ortamı sayesinde ÖGÖ'nün ortaya çıkabilecek davranış problemlerinin engellendiğini ve ortadan kaldırıldığını raporlamaktadır. Özel sınıf uygulamasının, genel eğitim ve DEO arasında başarı arttıran bir unsur olduğu da belirtilmektedir (Smith, 2005).

4. DEO Programı Yerleştirme Modelleri ve Özellikleri

DEO Programı Modelleri DEO kapsamında açıklanmalıdır. Aşağıdaki ayrıntılı olarak DEO programı modelleri ve özellikleri yer almaktadır (D'Alonzo, D'Alonzo ve Mauser, 1975);

Kategorik DEO Programı (The Categorical RR Programs), geleneksel ve en yaygın olarak bilinen ve hatta özel eğitim sınıfı olarak da bilinen bir DEO modelidir. Bu sınıfta tek bir yetersizlik grubundan ÖGÖ aynı eğitim ortamında bulunmaktadır.

Kategorik olmayan DEO Programı (The Noncategorical RR Programs), orta ve ağır derecede zihinsel yetersizlik ve davranış problemi olan öğrencilere olabildiğince normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim verildiği ortamlardır. ÖGÖ genel eğitim sınıfındaki öğrenme durumu ve başarı durumuna bağlı olarak bu programa dâhil edilir.

Çapraz kategorik DEO Programı (The Cross Categorical RR Programs), iki ya da daha çok tanıya göre öğretim grupları oluşturulur. Bu uygulamada DEO öğretmeni, öğrenme eksikliklerine bağlı olarak bir öğretim ortamında farklı öğrenme özelliklerine sahip ÖGÖ'leri sürece dâhil ederler. Bu modeli diğerlerinden ayıran özellik oluşturulan grubun heterojen olmasıdır.

Özel Becerileri DEO Programı (Specific Skills RR Programs), özelleşmiş ve problem kabul edilen bir alanda iyileştirme yapma odaklıdır. Genellikle okuma, yazma, dil ve konuşmaya gibi alanları belirli bir alanı geliştirme odaklı programlar hazırlanmaktadır. Belirtilen DEO hizmet sağlama türlerinin yerlerini farklı nedenlerden dolayı zamanla Kategorik ve Çapraz kategorik DEO Programları almıştır.

Gezici DEO Programı (Itinerant RR Programs), bu programın özelliği hareketli (mobil) oluşudur. ÖGÖ'lerin çok küçük olmaları; DEO öğretmenlerinin tüm gün sabit kalamamalarına bağlı olarak uygulama gerçekleşir. DEO

öğretmeni için en zor uygulamadır. Öğretmenin sürekli materyal taşınması, hareketli olması nedeniyle, programlama, danışmanlık gibi rollerini yerine getirmekte zorluklar yaşanmaktadır. Aileler ve sınıf öğretmenleri için zor kabul gören bir uygulamadır. Yarı zamanlı (part-time) okul personeli olmaları, okula uyum sağlayamama ve programa dâhil olma güçlükleri yaşanmaktadır.

5. DEO Hizmeti ve Özellikleri

Stitt (2010), başarılı KU'nın anahtarı tüm öğrencilere öğrenme imkânı sunan ve öğrenme fırsatları yaratma konusunda sorumluluk üstlenen sınıf öğretmenleri olduğunu belirtmektedirler. Ancak alan yazın son dönemlerde sınıf öğretmenlerinin başarılı KU'daki bu lider pozisyonlarını ve sorumluluklarını destek personeline devrettiğini bildirmektedir (Broer, Doyle ve Giangreco, 2005).

Destek personeli okul müdürü, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, DEO öğretmeni başta olmak üzere sınıf öğretmeni, iş uğraş terapisti ve konuşma terapisti, yardımcı personelden oluşan bir ekiptir (Stitt, 2010). İlgili başlıklarda yapılan açıklamalardan yola çıkarak bu başlık oluşturulmuş ve DEO hizmetinin bileşenleri olarak öncelikle karşımıza DEO öğretmeni, rehber öğretmen, okul yöneticisiyle DEO'nun fiziksel koşulları karşımıza çıktığı görülmüştür. DEO'da ilk olarak fiziksel koşullar ve alan seçimi yapılmaktadır. Detaylar Tablo 2'de mevcuttur.

DEO'nun *fiziksel koşullarını; fiziksel alan, materyal ve donanım* başlıkları oluşturmaktadır (Destek Eğitim Odası Kılavuzu, 2008). DEO'da fiziksel koşullar ilk olarak fiziksel alanın seçimiyle başlamaktadır. Fiziksel alan seçimini derslik genişliğine karar verme ve dersliğin tasarlanması süreçlerini içermektedir. Tablo 2'de bu süreç tüm detaylarıyla yer almaktadır.

Tablo 2.

Fiziksel alan seçimi ve tasarlanması süreci

Fiziksel Alanın Seçiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	
Lott, Hudak ve Scheetz (1975)	<ul style="list-style-type: none">Herhangi bir zaman diliminde farklı ihtiyaçlar için her türlü işleyişe yetecek kadar esnek olmalıEsnek olduğu için özenle tasarlanmış yapıları olmalıAydınlık olmalıÖğretim malzemeleri rahatlıkla muhafaza edecek yerlerden oluşmalı
Zacherman (1982)	<ul style="list-style-type: none">Her öğrenci için çalışma alanları olmalıAydınlık ve havadar olmalıSeçilecek derslik daha önce özel eğitim sınıfı olarak kullanılmamalı (Zorunlu etiketlemelerden kaçınılmalı)Okulun merkezi bir yerinde olmakla birlikte çok hareketli bir yer olmamalıMateryallerin olduğu bir ev ve kütüphane gibi alanlar oluşturulmalıDerslik ÖGÖ'lerin hareket etmesine izin verecek yeterli genişlikte olmalı
Fiziksel Alanın Genişliğine Karar Vermede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	
Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities (2006)	<ul style="list-style-type: none">Genel eğitim sınıfının en az yarısı genişliğinde olmalıDEO'da gerçekleştirilecek belli başlı faaliyetlere olanak vermeli (Öğretim, değerlendirme, danışmanlık gibi)DEO'da gerçekleştirilen faaliyetlerin niteliği ve eş zamanlı gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine dikkat edilmeli (Örneğin, sosyal beceri öğretimi, bilişsel stratejilere dayalı okuduğunu anlama öğretimi olumsuz etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalı)Aynı anda DEO'da bulunan yetişkin ve öğrencilerin sayısı gözetilmeliÖğretmenlerin materyal hazırlamak için kullanılan malzeme ve ekipmanı muhafaza etme ihtiyacına cevap verecek genişlikte olmalıÖGÖ'nin fiziksel yetersizliğine bağlı yürütücü ve tekerlekli sandalyeyle geldiğinde derslikte rahat hareket etmesine olanak vermeli
Fiziksel Alanın Tasarlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	
Zacherman (1982)	<ul style="list-style-type: none">Yeterli bireysel ve grup çalışma alanları oluşturmaYeterli öğrenme köşeleri alanları yaratmaEtkinlik alanları sağlama (Okuma, matematik ve dil gibi)Öğretmen çalışma alanı

Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities (2006).	<ul style="list-style-type: none"> • “Öğrenme merkezleri” (etkinlik alanları) oluşturulmalı • “Öğrenme köşeleri” (Bireysel çalışma alanları temel olarak bağımsız ve bireysel çalışma yapılan karesel odacık şeklindeki yerlerdir) • Öğrenme Köşeleri “Karesel odacık” şeklinde bu yerler olmasındaki; • Dışarıdan alınan uyaranları sınırlama • Odaklanarak çalışmak için belirli bir yer sağlama • Dikkati dağılmasını en aza indirecek şekilde tasarlanmalı • Sessiz bir alana yerleştirilmeli
Lott, Hudak ve Scheetz (1975),	<ul style="list-style-type: none"> • En fazla 10 ÖGÖ'nün olacağı şekilde sınıf düzenlenmeli • Bireysel çalışma alanı/köşeleri • Grup çalışma alanı • Ödül alanı (reinforcement area) • Gerekli durumlar için dördüncü bir alan mola alanı kurulabilir • Öğretmen ve/veya yardımcı personelin çalışması için bir alan

Lott, Hudak ve Scheetz (1975), DEO tasarımı sürecini detaylı bir şekilde aktarmıştır. Bireysel çalışma köşeleri, üç ile sekiz sıradan ve hatta tekli ayrılabilen sıralardan da oluşabilir. Bu alanları oluştururken diğerlerini görmeyecek ve bireyin işine odaklanacak uyaranlardan uzaklaşması şekilde tasarlanması önemlidir. Bu alanlar dinlenme amacıyla da kullanılabilir. Bu nedenle müzik dinleyebilecekleri şekilde elektronik araçlardan oluşan bir set kurulmalı ve prizlere dikkat edilmelidir. Bu alanlarda çalışırken öğrencilerin kişisel materyalleri hemen yanında olmalıdır.

Grup çalışma alanlarında masa ve sandalye gibi küçük grupla çalışılabilen uygun mobilyalar olmalıdır. İlk ve ortaokullarda sandalyelerin farklı yükseklikte olmalıdır. Panolarla yazı tahtaları yakın ve taşınabilir olmalıdır. Bunlar zaman zaman grupları bölmek için kullanılabilirler. Öğretici oyunlarda bu grup alanlarının yakınlarında olmalıdırlar (Lott, Hudak ve Scheetz, 1975).

Ödül alanlarıysa sıradan okul görüntüsünden uzak bir şekilde olmalı, rahat mobilyalardan, kitaplıktan oluşmalıdır. Bu alanda dergiler, kitaplar, oyunlar hatta öğrencinin kendi aldığı öyküler, kolayca bulabilecekleri ve görünür şekilde yerleştirilmelidir. ÖGÖ'ler bu alana geçmişten gelen duyguları, başarısızlık veya zorlukları kafasından atarak girmelidirler. Dördüncü olarak bildirilen alan mola alanı sınıfın izole edilmiş yeri olmalıdır. Odanın köşesinde bir sandalye olabilir. Burası ödül alanına yakın bir yer olabilir. Böylece öğrencinin, mola uygulamasında ödüllendirici durumları görmesi sağlanabilir (Lott, Hudak ve Scheetz, 1975).

DEO, öğretmen ve yardımcı personelin hazırlık yaptıkları yerler de olmalıdır. Buralarda öğretmen sandalyesi, masası ve dolap, çalışma masası gibi mobilyalar yer almaktadır. Diğer alanlardan arta kalan bu yer, öğretmenlerin diğer alanlara karışmadan çalışmasına olanak verir. Bu açıklamaları neden detaylı bir şekilde yaptığı ve DEO için derslik uygun alanlara bölmenin DEO Programı için neden gerektiğini Lott, Hudak ve Scheetz (1975), birkaç nedenle açıklamışlardır:

- Zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme stillerine göre en ideal öğretmen ortamını yaratmak,
- DEO'nun işlevi olan ÖGÖ'lerinin çoğu için bireysel uygun öğrenme ortamı yaratmak,
- ÖGÖ'ye genel eğitim sınıfında kaybolmuş teknik olan olumlu pekiştirmeyle öğrenme tekniklerini birleştirerek sunmak,

Bu konuda Desphande (2013) de açıklamalar yapmıştır. Desphande (2013), DEO'yu fiziksel olarak kurmak kişilerin hayal gücüne bırakılabilir demektir. Yani yaratıcı, ekonomik ve bütçeye bağlı bir DEO kurulabilir demektir.

DEO'ya derslik seçme, DEO'yu düzenledikten sonra materyal ve donanımda fiziksel koşulların belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla DEO'nun *materyalleri* hakkında bilgi vermek gerekmektedir. Özelleşmiş öğretim materyalleri DEO'da iyileştirici eğitimin ayrılmaz parçasıdır (Desphande, 2013). Wilson, (1982), materyal seçiminin hafife alınmayacak kadar önemli bir konu olduğuna vurgu yapmaktadır. Ayrıca materyal ve donanıma ilişkin yapılan seçimin DEO programının yönetimini, etkililiği ve başarısını doğrudan etkilediğini de bildirmekle birlikte materyal seçimi, zaman alan, bilgi, düşünce ve organizasyon gerektiren bir durum olarak belirtilmiştir. Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities (2006), materyal seçiminde birtakım özelliklere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir:

- Materyal listesi hazırlama
- Öncelikli materyalleri belirleme
- Materyal fiyatları kıyaslama

- Fiyat kıyasına ve değerlendirme
- Olabilecek daha uygun materyaller arama
- Seçim ve satın alma
- Materyal seçiminde kültürel uygun olmasına dikkat etme

Poon-McBrayer (2016) ve Wilson (1982) ders araç gereçleri olarak “software” ifadesini kullanmaktadırlar. Wilson (1982), silgi, tebeşir, kalemler, dizgi kartları, zımba, dosya gibi materyallere DEO’da yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Wiederholt (1974), genel eğitim sınıfında olan tüm materyallere DEO’da da ihtiyaç duyulduğunu ve bunların DEO için çok önemli materyaller olduğunu bildirmektedir. Materyal başlığında hazır materyal almak kadar öğretmen yapımı materyallerin önemine vurgu yapmaktadır. DEO öğretmeni, yaptığı materyalleri kullanabilmektedir. ÖGÖ’ler evde kullandıkları materyalleri sıklıkla DEO’ya da getirebilirler. Teffüslerde oyuncaklar, boya kalemleri, yapboz vb. kullanabilirler (Desphande, 2013). Wilson (1982), öğretmen yapımı materyaller çok zaman akıcı ve emek isteyen bir iştir bazen de zaman kaybı olabildiğini, öğretmen materyal yaparken gerçekten ÖGÖ’de fark yaratıp yaratmayacağını düşünmesi gerektiği ve buna göre hareket etmesinin önemine değinmiştir. Bir materyal yaptığında bunu bir sonraki yıl kullanıp kullanmayacağını veya değişiklik yapıp yapmayacağını düşünmek zorundadır, kısacası öğretmen enerjisini ve zamanını korumak ve etkili kullanmalıdır.

DEO’da etkin kullanılan bir diğer ekipman “hardware” olarak adlandırılan (Poon-McBrayer, 2016), genel olarak mobilya ve elektronik araçları kapsayan *donanım* başlığıdır. Sıra, sandalye, masa, açık dolaplar vs bunlardan bazılarıdır (Wiederholt, 1974; Wilson, 1982). Bilinenin aksine okulda DEO kurmak nispeten ekonomiktir. Destek ekibinin ödemeleri devlet tarafından yapılırken, DEO’nun kalan masrafları bir kerelik yatırımı içermektedir yani işlevsel bir DEO için gerekli iki temel kaynak *maliyet ve fiziksel alan* olduğu söylenebilir (Desphande, 2013).

Okullar, dikey yönetim anlayışının hâkim olduğu resmi bürokratik yapılanmalardır. Bu yapılanmada *okul yöneticisinin* konumu idari memuru gibidir; bu nedenle liderlik, danışmanlık, denetim ve değerlendirme yapması beklenmektedir (Tabolada, 2001).

Alanyazın, okul yöneticisi, okul programlarını hazırlayan, okula ilişkin eğitim politikalarını belirleyen, uygulayan ve destek eğitimin işleyişinin doğru yürümesi adına okul ekibinin gönüllü olmasını sağlayan kişi olarak bildirmektedir (Jorisch, 2013). Diapola ve Walther-Thomas (2003) da KU başarılı olması için okul yöneticilerin üstlenmesi gereken yönetici rol ve sorumlulukları olduğunu şu şekilde belirtmiştir: a) organizasyon yapabilme, b) program ve uygulamaları yönetme, c) öğretmenleri destekleme ve bilgilendirme, d) öğrencileri takip etme, e) olumlu bir okul iklimi yaratma.

İlgili açıklamalar aslında okul yöneticilerinin, liderlik (Bublitz, 2016; Lyons, 2016), danışmanlık rolünü ön plana çıkarmaktadır. Örneğin, yönetici, danışmanlık rolüyle paydaşlarla işbirliği halinde çalışmakta ve onlarla planlama yaparak, KU’ya ilişkin bilgi ve beceriyle donatmaya çalışmak ve KU’nun başarılı olmasına hizmet etmektedir (Lyons, 2016; Zapata, 2015).

Alanyazın DEO’nun başarısında yöneticinin önemli bir faktör olarak dile getirilmiştir (Mattu, 1985). DiPaola, Tschannen-Moral ve Walther-Thomas (2004) da destek hizmette sağlamanın yöneticinin yeterlilikleri ve gönüllü olmasıyla ilişkili olduğunu bildirmektedir. Farklı tarihlerde yapılan farklı araştırmalar, yöneticilerin DEO’ya ilişkin rol ve sorumluluklarını bildirmektedir. Zacherman (1982), yönetici sorumlulukları kuruluş ve uygulama geçiş aşamasında iki başlıkta incelemiştir. DEO *programı geliştirme* aşamasında yöneticiler *kuruluş* aşamasında temel sorumlulukları; a) öğretmen seçimi: akademik yeterlilik, öğretmen yeterlilikleri (tanılama ve değerlendirme, doğrudan ve dolaylı sunulan hizmetlere dikkat edilerek seçim yapma), b) aileleri DEO hakkında bilgilendirme, c) DEO’dan faydalanacak ÖGÖ tespiti, d) öğretmen eğitimi, e) DEO tanıtımı ve bilgilendirme olarak açıklamıştır. Ayrıca günlük denetleme yapma, otorite olarak esnek bir program hazırlayarak gerekli durumlarda ÖGÖ’nün ve okul durumunu gözeterak her iki durumu dengelemek, günlük kararlar alabilmek de yönetici sorumlulukları arasında gösterilmiştir. Yönetici olarak DEO ders programı hazırlama, düzenleme yapma, DEO’yu tasarılama, ÖGÖ ve DEO öğretmeni seçme gibi sorumluluklardan bahsetmektedir. Zacherman (1982), DEO’yu izledikten sonra üst birimlere durumu bildirmekle görevlidir açıklamasında da bulunmaktadır. DEO’nun kuruluş aşamasındaki yönetici sorumlulukları uygulamaya başlama da sürmektedir ve bu sorumluluklara, a) öğretmen eğitimi, b) fiziksel alan sağlama c) finansal destek sunma d) DEO tanıtımı ve bilgilendirme, e) genel ve özel eğitim uyumunu sağlama, f) DEO programının sınıfla uyumunu sağlmasına hizmet etme, g) yasal işler/yazışma takibi yapma olarak DEO’ya ilişkin yöneticilerin

sorumlulukları da eklemektedir. Alanyazında bildirilen diğer rol ve sorumluluklar Şekil 1’de detaylı olarak sunulmaktadır. Şekil 1’de yöneticilerin DEO rol ve sorumlulukları derlenmiştir.

<p>Wiederholt (1974); DEO öğretmenini belirleme Okul personelini hazırlama İletişim kurma DEO modelini belirleme</p>	<p>Lott, Hudak ve Scheetz (1975); DEO programı hakkında ekibi bilgilendirme ve destekleme DEO’ya öğrenci yerleştirme kararı verme ve DEO programı hazırlama Düzenli toplantılar yapma İzleme ve değerlendirme DEO öğretmeniyle sürekli iletişim kurma Özel eğitim bilgisine sahip olma ve özel gereksinimli öğrencinin farklı olduğunu bilme</p>
<p>Diapola ve Walther-Thomas (2004); Kaynaştırmaya ilişkin okul kültürünü sağlama Öğretimsel liderlik yapma İşbirlikli lider modeli yaratma Organizasyon sürecini yönetme, BEP ekibi (aile, öğretmenler ve diğer sorumlu kişilerle) olumlu ilişkiler inşa etme ve sürdürme</p>	<p>Learning Support Guide (2000); Koordınasyon sağlama Sınıf öğretmenini destekleme Destek eğitim öğretmenini destekleme Bilgilendirme yapma İş birliği Okul ortamını özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerine göre düzenleme</p>

Şekil 1. Okul Yöneticilerinin DEO’ya İlişkin Rol ve Sorumluluklar

Şekil 1’den farklı olarak günümüze doğru geldikçe alanyazın yöneticilerin DEO’ya yönelik sorumluluklarına yenilerini de ekleyerek raporlamayı sürdürmüştür. Alanyazın, okul liderlerinin belirli görevlerinden birinin de DEO öğretmeni ve sınıf öğretmenin iş birliğini desteklemek olduğunu belirtmiştir (Jorsch, 2013; Parker, 2016). Ayrıca yöneticiler, iyi bir eğitim öğretim ortamı yaratarak öğrencilerin sınıflarında destek ihtiyaçlarını belirlemekten de sorumludurlar. Kısacası etkili okul liderleri olarak başarılı KU için ekiple iş birliği yapmanın önemli olduğunu da yaptıkları çalışmada dile getirmişlerdir (Diapola ve Walther-Thomas, 2003). Jamaika Eğitim ve Gençlik Bakanlığı tarafından hazırlanan Destek Eğitim Odası Kılavuzu olan Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities (2006), yöneticilerin DEO’ya ilişkin karar alma mekanizmasında olduğunu ve her durumun yöneticiye bildirilmesi gerekliliğine değinmişlerdir. Deshpande (2013) ise yöneticilerin ailelere hizmet sunma zorunluluğunu ifade etmektedir. Ayrıca her BEP toplantısında ailelere hizmet sağlamaya ilişkin taahhüt vermek ve sürdürmek yasal zorunluluk olarak açıklamıştır.

Özetle okul yöneticileri, okulu her açıdan gözeten, KU’da, ÖGÖ’ye destek hizmet sunma konusunda karar verici rolü olan kişidir denilebilir (Jones, 2006). Dolayısıyla özel eğitime ilişkin temel bilgi ve becerilere sahip olmalı ve liderlik becerileri arasında özel eğitime ilişkin bilgi ve becerilerini de sergilemek durumundadırlar. Dahası yasalar gereği, her bir ÖGÖ için finans, disiplin, aile katılımı, değerlendirme ve daha birçok karar almadan da sorumludurlar (Felton, 2000).

DEO paydaşlarından biri de *okul psikolojik danışma ve rehber öğretmen* rolündeki öğretmenlerdir. Psikolojik Danışma ve Rehber Hizmetleri, bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması, toplumun özgür sorumlu aktif bir üyesi olabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve deneyimleri kazanması ve yürütmesini sağlamaya yönelik birey ya da gruba gereksinimlerine yönelik olarak sağlanan sistemli ve profesyonel yardım hizmetleri olarak tanımlanabilir (Clark ve Breman, 2009; MEB, 2001). Rehber öğretmenlerin rol ve sorumlulukları hakkında ayrıntılı bilgi vermeden önce bir konuya açıklık getirmek gerekmektedir. Farklı kaynaklarda ve mevzuatta

rehber öğretmene, psikolojik danışman ve rehber öğretmen ya da psikolojik danışman gibi farklı ifadelere yer verilmektedir (Batu ve Subaşı Yurtçu, 2017). Bu çalışmada rehber öğretmen ifadesi kullanılmıştır.

Rehber öğretmenler sık sık öğrencilere, ailelere, okul görevlileri ve diğer uzmanlara uzman olarak katkı sağlamak ve kişilerle iş birliği ve danışmanlık konusunda etkili yöntemler kullanmaktadırlar (Thompson, 2017). Bu yöntemler ya da rehberlik hizmetlerinin bilinen uygulamaları, sınıf rehberliği, küçük grup çalışması ve bireysel rehberlik yapmadır (Clark ve Breman, 2009). Ayrıca rehber öğretmenler, iletişim ve iş birliği ile özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmeni, aile ve ilişkili diğer paydaşların işlerini kolaylaştırmaktadır. Yanı sıra okul yöneticisine, özel eğitim uygulamaları ve değerlendirmeleri hakkında bilgi vererek eğitimsel ve yasal süreci de anlaşılır kılmaktadırlar (Deshpande, 2013; Bublit, 2016).

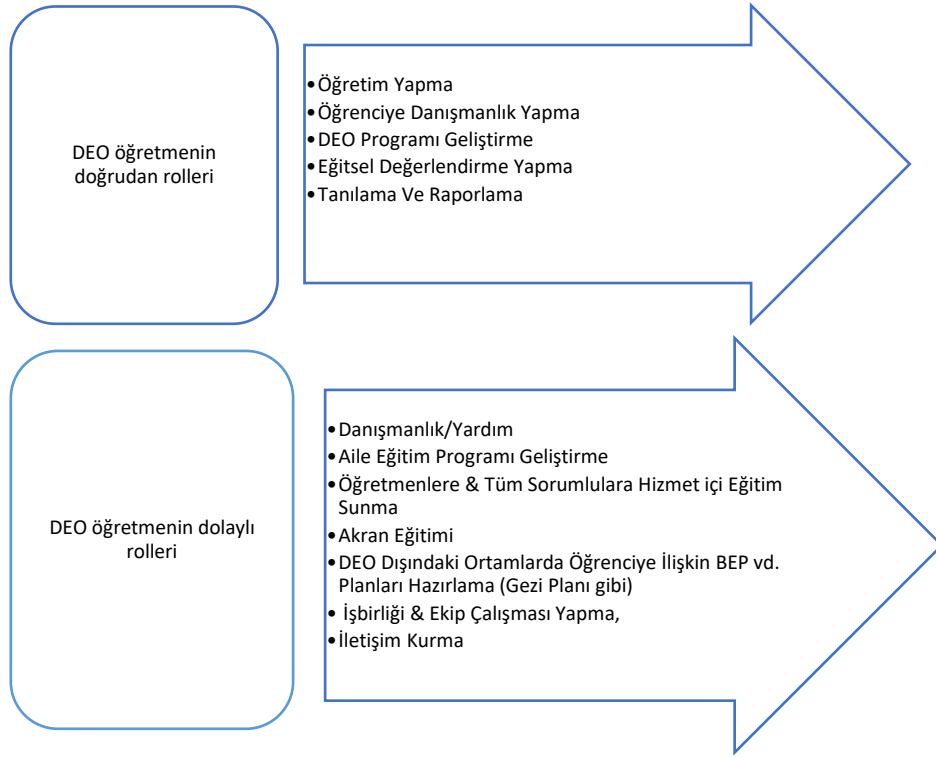
Eğitim hakkı ve eşit erişim imkânının yasal olarak desteklenmesi rehberlik servisinin KU'ya ilişkin hizmet sunmasının önünü açmıştır (deMatos ve deMatos, 2017). Dahası rehber öğretmenler, eşit erişim ve olumlu deneyimler sağlayıcı kişiler olarak KU'nda tüm öğrencilere okul rehberlik programı hazırlamaktadırlar. Bu nedenle çoğu ülkede KU'da okul lideri olmaları beklenmektedir (Bublit, 2016; Erhard ve Umanksy, 2005).

Rehber öğretmenlerin bilinen rolleri, BEP geliştirme ve ÖGÖ'leri tanısına göre yerleştirmedir. KU'ların sistematik uygulandığı yaklaşımda ise rehberlik hizmeti olarak doğrudan sınıf rehberliği, küçük grup çalışması ve bireysel rehberlik çalışmaları yapılmakta; öğretmenle KU'ya ilişkin işbirliği ve rehberlik yapılmaktadır (Clark ve Breman, 2009). DEO ekibinin bir parçası olan rehber öğretmenler, psikoloji bilgisine sahip olmaları nedeniyle tanılar hakkında bilgi sahibi olan kişilerdir. ÖGÖ'nün gereksinimine göre ideal eğitim ortamına yerleştirme yaparlar. Bu konuda aileleri okul ekibini bilgilendirirler. Davranış problemleri konusunda yardımcı olan, BEP toplantılarına düzenli katılan ve bu toplantılarda her bir öğrencinin gelişimini izleyen kişilerdir (Desphande, 2013). DEO ekibinde danışman olarak bulunması da bir avantajdır. Danışmanlık süresince öğrencinin gelişimini her boyutundan sorumludur. Öğrencilerin, bireysel/sosyal gelişimi, eğitimsel planları, kariyer ve mesleki gelişim hakkında yardımcı olmaktadır. Danışman olarak öğrencilere bireysel ve grup danışmanlığı yaparak gelişimsel, önleyici ve iyileştirici ihtiyaçlarına destek olmaktadır. Bilinen yaygın teknikler olan oyun terapisi, resim terapi gibi tekniklerle DEO'daki öğrencilere yardımcı olmaktadır. Ayrıca DEO ekibi üyeleri (ÖGÖ, aile, öğretmen, okul personeli) ile toplantılar yaparak ÖGÖ'nün ihtiyaçlarını belirleyerek yardımcı olmaktadır. Ayrıca DEO öğretmenine eğitimsel ortamlara yerleştirilen öğrenci için kullanabileceği eğitsel değerlendirme stratejileri hakkında bilgi vermektedirler (Desphande, 2013). Castillo (2016), rehber öğretmenleri, ÖGÖ'nin gereksinimlerini belirleyip bu gereksinimlerine karşılamaya yönelik destek sunan ve kaynak sağlayan bu nedenle ÖGÖ'nin haklarını savunan kişiler olarak tanımlamıştır. Kısacası, rehber öğretmenler DEO hizmetinde ÖGÖ'ler için oldukça merkezi konumdadırlar.

DEO konusunda iş birliği yapan ve kritik rollere sahip DEO ekibinin lideri ve bel kemiği olan kişiler DEO öğretmenleridir. Bu nedenle *DEO öğretmenin rolleri ve sorunluluklarından* da bahsetmek gerekmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında ağır derecede zihinsel yetersizliği olan, davranış problemleri sergileyen öğrencilere DEO'lar alternatif özel eğitim ortamı olarak sunulmuştur. DEO'nda bu öğrencilere uygun öğretim yapılarak öğrenme fırsatı sağlanmıştır. KU'larındaki DEO uygulaması da yeni bir özel eğitim öğretmenliği olan DEO öğretmenliği kategorisini doğmuştur (Tuttle, 1991).

Furr (1996), DEO öğretmenini, okul gününün belli bir bölümü bireysel ya da küçük grup öğretimi yapan özel eğitim öğretmeni olarak tanımlamaktadır. Alanyazın DEO öğretmenlerinin kritik rollünün, en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarına ÖGÖ'yü dâhil etmekten sorumlu kişi olarak bildirmektedir (Cheng ve Ren, 2010). Ayrıca Harris ve Schutz (1986), DEO öğretmenini, kaynak oda hizmetiyle özel ve genel eğitim arasında boşluğu dolduran destekleyici ve geçişli bir servis sağlayan, dengeleyici kişi olarak tanımlamaktadır.

DEO Öğretmenleri hakkında araştırmacılar benzer açıklamaları yapsalar da rolleri oldukça karmaşık olduğu belirtilebilir (Cheng ve Ren, 2010; Wilson, 1982). Dahası bu karmaşa özel eğitim sınıfından DEO modeline, DEO'dan öğretmen danışmanlığı modeline kadar değişen tarihsel süreçte DEO öğretmenleri birçok farklı iş unvanına sahip olmalarıyla da sonuçlanmıştır. Bu unvanlardan bazıları, *gezici uzman öğretmen*, öğrenme güçlüğü (ÖG) danışman öğretmeni, Destek (Resource) öğretmeni bunlardan bir kaçıdır (Coe, 1985). Özetle DEO öğretmeni, genel eğitim ortamlarında servis sağlamada önemli bir role sahiptirler (Vasa, 1982). KU'nda genel eğitim sınıflarına ÖGÖ'yü dâhil etme ve uyumunu sağlama çalışmaları temel görevidir (Gavis, 2017; Harttner, 1979). Yapılan açıklamalardan yola çıkarak DEO öğretmenlerinin doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki temel rolüne olduğu ortaya çıkmaktadır (Friend, 1981; Spindler, 1981). Bu roller ve sorumluluklar Şekil 2'de gösterilmiştir (Bossis, 1982; Learning Support Guidelines, 2000).



Şekil 2. DEO öğretmenin rol ve sorumlulukları

Şekil 2’de görüldüğü gibi DEO öğretmenlerinin DEO konusunda oldukça geniş sorumlulukları bulunmaktadır. DEO öğretmeni, destek sistemi içinde öğretim ve öğrencisine mesleki rehberlik yaparak doğrudan destek sunmaktadır. Ayrıca, öğrencinin tanılama, yerleştirme ve öğretim sürecini izleyip değerlendirme de yapmaktadır. DEO öğretmeni, öğrencinin DEO programını hazırlayarak DEO’yu öğrenciye hazır hale getirmekte; DEO’da bireysel ya da küçük grup öğretimi yapıp yapmamaya karar vermektedir. Kısacası bu öğretmenler, DEO ekibinin lideri konumundadır (Güven, 2021).

DEO öğretmenin dolaylı rolleri de Şekil 2’de görülmektedir. DEO ortamında ve dışında ÖGÖ’nün ilgili tüm süreçlerine danışmanlık yapmaktadır. DEO öğretmeni özel eğitim alanındaki güncel bilgileri tüm ekibe anlatmak ve bilgilendirmekle yükümlüdür. Bu süreçte ÖGÖ için tüm ekiple koordineli bir şekilde çalışmalı, iletişimde kalmalı ve işbirliği içinde öğretim sürecini sürdürmelidir. ÖGÖ’nün akranlarına da DEO hakkında bilgi vererek ÖGÖ’nün kaynaştırma ortamında sosyal kabulüne de destek sunmalıdırlar. Ayrıca aile eğitim programı geliştirerek aile desteği de sağlamalıdırlar. Kısacası tüm süreç boyunca ekibe danışmanlık ya da yardım sunmak DEO öğretmenin temel görevleri arasındadır (Güven, 2019 & 2021).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında alanyazında belirtilen DEO hizmeti ile Türkiye’de yapılan çalışmalar ve mevzuatta yer alan bilgiler karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

DEO alanyazında da belirtildiği gibi iyileştirme amaçlı sunulan bir destek özel eğitim hizmetidir. Türkiye’de de bu süreç alanyazında belirtildiği gibi uygulanmaya çalışılmaktadır. Temel dayanaklarının, hizmet sunum

şeklinin, DEO program hazırlanma süreçleri ve iş birliği gerektiren tüm süreçlerinin genel anlamda alanyazınla örtüştüğü görülmektedir. Ancak DEO hizmeti mevzuatta var olmasına karşın fiili olarak uygulanması oldukça yenidir. Araştırmalar, bu yeni uygulamaya ilişkin olumlu olduğu kadar olumsuz durumları da açıklamaktadırlar. Örneğin Lott, Hudak ve Scheetz (1975)'in DEO hizmetinin uygulamaya başlandığı yıllarda dile getirdiği sorunlar Türkiye'yle benzer sorunlardır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'de DEO hizmetinin sunulduğu yıllardan günümüze doğru yapılan çalışmalar karşılaştırıldığında bu konuda sorunların yerini nitelikli DEO hizmeti uygulamaları aldığını, sorundan ziyade iyileştirme amacına hizmet eden çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de de yeni hizmete giren bu uygulamanın zamanla anlaşılacağı ve bildirilen olumsuz durumların da ortadan kalkacağı tahmin edilmektedir.

DEO'nun dayanaklarına bakıldığında alanyazında belli özellikler ortaya çıkmaktadır. Bunlardan biri de "belirlenmiş zaman diliminde öğrenciyi dersten alma"dır. DEO'ya ilişkin yapılan çalışmalar ve tanımlamalarda dersten alma uygulaması özellikle belirtilmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda öğretmenler, DEO hizmetinin ders saati dışında verilmesini talep etmektedirler (Çağlar, 2016; Güven, 2019; Öpengin, 2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, Madde 2)'nde, BEP geliştirme biriminin kararına bağlı olarak DEO'da derslerin hafta sonu ya da okul ders saatleri dışında yapılabileceği belirtilmektedir. Ancak bu talepler ve ilgili yönetmelik ifadeleri, DEO hizmetinin de felsefesiyle örtüşmemektedir. Poon-McBrayer'in (2004) de belirttiği gibi böylesi bir uygulama DEO hizmeti olmamaktadır. Dolayısıyla bu uygulamayla DEO hizmeti amacına ulaşamayabilir, DEO'da dersten alma uygulamasındaki amaç, ÖGÖ'nün normal gelişen akranlarıyla etkileşimini sürdürmesini sağlamaktır. Bu kararlar ya da talepler KU ilkeleri bakımından tekrar gözden geçirilmesi önerilmektedir.

DEO hizmetinde alanyazında dile getirilen ancak Türkiye'de işleyişin farklı olduğu bir konu da DEO hizmetine ilişkin yerleştirme kararıdır. ÖGÖ'nün DEO'dan faydalanmasında rehberlik yürütme kurulunda karar verilmektedir. Bu kurul kararı sonrasında ilk olarak öğretmenler, tarafından BEP ve DEO ders çalışma programını hazırlamakta; ikinci olarak ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM)'ne öğrenci dosyası giderek DEO açma onayı alınmaktadır. Bu süreç oldukça bürokratik ve zaman alıcıdır. Bu nedenle DEO hizmeti okul açıldıktan bir ay sonra hizmet vermeye başlanmaktadır. Türkiye'de ilgili durumdan duyulan rahatsızlık Güven (2019) tarafından bildirilmiştir. Türkiye'de DEO hizmeti için karar verme okulda değil de daha geniş bir bürokratik yapılanma içinde gerçekleştirilmektedir. Ayrıca tanınmalar da benzer şekilde okullarda olmayıp Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle ÖGÖ hizmet alım noktasında sorunlar yaşamaktadır. Bu bürokrasinin hızla aşılması DEO hizmetinden verim elde etmek adına önemli olduğu belirtilmelidir.

Alanyazında 1970'li yıllarda DEO'da öğretmen görevlendirme noktasında Türkiye'yle benzer sorunlar bildirildiği görülmektedir. DEO hizmetinin ilk senelerinde DEO öğretmeni gibi bir uzmanlık alanı olmamasına bağlı okul yöneticilerinin görevde bulunan öğretmenler arasından DEO'ya görevlendirme yapmıştır (Cohen 1982). Dahası bu dönemlerde de görevlendirmeye ilişkin belli ölçütler alanyazında ifade edilmiştir. Bunlar şu şekilde özetlenebilir: (a) belli eğitimler ya da sertifikalar almış sınıf öğretmenlerinin DEO'da görevlendirilmesi (Childs, 1975), (b) seçilecek DEO öğretmeni, işbirliği yapan, iletişim becerileri gelişmiş, genel eğitim öğretmeni destekleyen, problemlerin üstesinden gelebilen, davranış problemleriyle baş edebilen ve özel eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilen özelliklere sahip bir öğretmen olması (Wiederholt, 1974), (c) akademik alanda ya da özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip olması (Zacherman, 1982), (d) eyaletin belirlediği akreditasyona ya da özel eğitim sertifikasına sahip olması (Zacherman, 1982), (e) okuma, matematik ve konuşma alanında belli sayıda kredide ders alması (Zacherman, 1982). Belirtilen bu ölçütler Türkiye'de yer verilen uygulamayla kısmen benzerlik göstermektedir. Ancak yapılan çalışmalar, DEO'da zamanla özel eğitim öğretmenlerinin görevlendirildiğini ve bu sorunların ortadan kalktığını göstermektedir. Alanyazın DEO'da görev yapacak öğretmen için özellikle gönüllü çalışma ilkesine vurgu yapmasına ilişkindir (Poon-McBrayer, 2004). Güven (2019)'in çalışmasında da okul yöneticilerinin DEO'da sınıf öğretmeni görevlendirirken alanyazınla örtüşen ölçütlere göre seçim yapmaya çalıştıklarını göstermektedir.

BEP hazırlama, 1970'li yıllarda ÖGÖ'ye özel plan yapma ifadeleriyle yasallaşmıştır. Bu süreçte de BEP hazırlama DEO öğretmenin görev tanımında yerini almıştır. Türkiye'de de başta 573 Kanun Hükmünde Kararname, Destek eğitim odası kılavuzu da bu hizmette BEP hazırlama zorunluluğundan bahsetmektedir (Coulman, 1999; Ference, 2010; LamarDukes ve Dukes, 2005). Ancak Türkiye'de yapılan çalışmalar DEO hizmetine ilişkin yapılan çalışmalarda BEP hazırlanmasında sorunlar olduğu vurgulanmaktadır (Akay, 2016; Nar ve Tortop, 2017; Semiz, 2018; Talas vd, 2016; Yazıcıoğlu, 2020). Bu konudaki bir başka sorun Güven

(2019)'un çalışmasında ortaya çıkmıştır. Güven'in araştırmasında katılımcılar, DEO ve genel eğitim sınıfında aynı BEP'i kullandıklarını bildirmektedirler. Ülkemizde yapılan çalışmalardan çıkan sonuç DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni olmamalarından kaynaklı BEP hazırlama konusunda bilgi eksikliği yaşadığını göstermektedir.

Alanyazında belirtilen diğer iki konu DEO'larda küçük grup öğretimi yapma ve DEO'dan gerekli olduğu durumlarda normal gelişim gösteren öğrencilerin de faydalanmasına ilişkindir. Araştırmalar, DEO küçük grup eğitiminin olumlu katkılarından bahsetmektedir (Güven, 2019; Öpengin, 2018; Talas vd., 2016). Bu konuya ilişkin alanyazın, normal gelişim gösteren öğrencilerin de DEO'da hizmet alması yönündedir (Akay, 2011; Blackford, 2010; Güven, 2019). Araştırma sonuçları küçük grup öğretiminin etkililiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda benzer seviye grupları oluşturularak görevlendirilen öğretmen sayısı azaltılabilir. Böylece devlet tarafından ödenen ders ücretlerinin de önemli derecede azalarak ve DEO hizmet veriminin artmasına katkı sağlayacağı söylenebilir (Güven, 2019).

DEO Program Modelleri DEO hizmetinin sunulmaya başlandığı yıllarda varolan, alanyazında genel olarak bilgi verilen ancak çok da fazla araştırmaya rastlanmayan bir konudur. Bu modeller Türkiye'de kısmen uygulandığından bahsedilebilir. Örneğin, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018, Madde 27) ilköğretim okullarında açılan özel eğitim sınıfları hakkında bilgi vermektedir. Bu madde tanımlanan özel eğitim sınıfı alanyazında belirtilen kategorik DEO programının neredeyse aynısıdır. Bu madde de KU kapsamında, aynı tanı gruplarından oluşan bir özel eğitim sınıfının özellikleri tanımlanmıştır. Yurt dışında olduğu gibi Türkiye'de de bu program yaygın bilinen DEO programı olarak kabul edilebilir. İlgili yönetmelikte (Madde 25), DEO'ya ilişkin de ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bu madde de "eğitim performansı aynı" olan özel gereksinimli en fazla üç öğrenciye küçük grup eğitimi verilebileceği hükme bağlanmıştır. Bu hüküm, aslında farklı tanımlar alan ancak benzer gereksinimi olan öğrencilere yönelik bir DEO hizmetini sunması nedeniyle dolaylı olarak çapraz kategorik DEO programına benzetilebilir. Türkiye'de alanyazında bildirildiği gibi gezici DEO programında görev yapan gezici öğretmen ilk olarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006, Madde 4 ve Madde 67) yerini almış, ek olarak görev ve sorumlulukları da ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Bu yönetmelik sonradan yürürlükten kaldırılrsa da gereksinim duyulduğunda DEO'larda görevlendirilmek üzere gezici özel eğitim öğretmenin resmi yazılarla talep edildiği görülmektedir. Türkiye'de uygulanan DEO programları kategorik DEO ve gezici DEO programlarıdır denilebilir. Doğrudan belirtilmese de ilgili yönetmelikte yer alan ifadelerden yola çıkarak çapraz kategorik DEO programı uygulandığı da söylenebilir. Ayrıca gereksinim duyulduğunda çapraz kategorik DEO programı uygulama konusunda da okulların bağımsız davranabileceği konusu alanyazından farklı olarak karşımıza çıkmaktadır (Güven, 2019).

Alanyazında belirtilen DEO bileşenlerinden fiziksel koşullar da tartışmaya değer bir başka konudur. DEO'nun fiziksel koşullarının anlatıldığı bölümde ölçütler açık bir şekilde dile getirilse de Türkiye'de yapılan araştırma sonuçları DEO'nun fiziksel koşullarının bu ölçütleri hatta Destek Eğitim Odası Kılavuzu'nda belirtilen ölçütleri sağlamadığını göstermektedir (Afat, 2017; Akay, 2011; Çağlar, 2016; Güven, 2019; Öpengin, 2018; Semiz, 2018; Talas vd., 2016; Yazıcıoğlu, 2020). ABD'de, DEO hizmetinin başladığı yıllarda da benzer sorunlar ifade edilmiş, okulda derslik olmaması halinde yakın bir okulun dersliğinde DEO hizmetinin verilebileceği çözüm önerisi olarak sunulmuştur (Wiederholt, 1974). Kısacası alanyazın, etkili bir DEO hizmeti için yeterli fiziksel alan sağlanması gerektiği (Deshpande, 2013; Wiederholt, 1974) ve derslik genişliğinin de farklı etkinlik alanları/köşeleri oluşturmak adına önemli olduğu noktasında birleşmektedirler (Deshpande, 2013; Zacherman, 1982). Sonuç olarak DEO dersliğinin olmasının fiziksel alandan çok daha fazlasını ifade ettiği ve DEO'nun kuruluşunda da ilk şart olduğu söylenebilir (Güven, 2019). Fiziksel koşulların bileşenlerinden olan donanım eksikliği ve materyal yetersizliği Türkiye'de DEO'ya ilişkin yapılan çalışmalarda belirtilmektedir (Akay, 2011; Aydın, 2015; Çağlar, 2016; Güven, 2019; Kale ve Demir, 2017; Nar ve Tortop, 2017; Öpengin, 2018; Semiz, 2018; Talas vd., 2016; Ünay, 2012; Yazıcıoğlu, 2020). Fiziksel koşullara ilişkin belirtilen bu olumsuz durumlara ilişkin MEB'in en kısa sürede tedbir alması önerilmektedir. Alanyazında okul yöneticisinin DEO rol ve sorumlulukları ayrıntılı olarak bildirilmektedir. Okul yöneticileri, genel olarak DEO'ya fiziksel alan ve finansal kaynak sağlama, denetim yapma ve DEO'ya öğretmen görevlendirme çalışmalarını alanyazınla benzerlik göstermektedir. Alanyazın, okul yöneticilerinin sorumlulukları arasında; DEO'nun kuruluşunda materyal temin etme (Çağlar, 2016; Güven, 2019; İra ve Ayan, 2016; Semiz, 2018), fiziksel alan (Deshpande, 2013; Güven, 2019; Zacherman, 1982) ve finansal kaynak sağlama (Güven, 2019; Parker, 2016; Zacherman, 1982) olduğunu

ifade etmektedir. Alanyazında belirtilen okul yöneticisinin sorumluluklarından biri de DEO çalışma programı hazırlanmasına ilişkindir (Destek Eğitim Odası Kılavuzu, 2016; Hanley, 2016). Güven (2019)'in çalışmasında bu sorumluluğu çok az sayıda okul yöneticisinin dile getirdiği bildirilmiştir. Bu durum okul yöneticisinin oldukça farklı iş yükünden kaynaklandığının göstergesi olarak düşünülebilir.

ÖGÖ'lerle doğrudan ilişkili mevzuatlarda rehber öğretmenin rolüne görev tanımı olarak yer vermekle birlikte KU'nda ve DEO hizmetinde ekip üyesi olduğunu bildirmektedir. İlgili mevzuatlarda ve kılavuzda rehber öğretmenlerin detaylı rol ve sorumluluklarına yer verilmediğini göstermektedir. Öncelikle KU sonrasında DEO hizmeti söz konusu olduğunda da Türkiye'de rehber öğretmenlerle yapılmış çalışmaların neredeyse yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Rehber öğretmenlerin DEO hizmetindeki rol ve sorumluluklarına ilişkin çalışma Güven (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada bulgular, rehber öğretmenlerin, paydaşların rollerinin net olmamasından kaynaklı olarak DEO hizmetinin liderliğini üstlendiği öte yandan DEO hizmeti konusunda BEP hazırlama dâhil oldukça fazla sorumluluk aldıklarını ortaya koymuştur. Rehber öğretmenler, bu çalışmada belirttikleri bu iş yükünden rahatsız olduklarını da ortak bir dille aktarmışlardır. Bu çalışmada rehber öğretmenlerin, DEO hizmetine ilişkin BEP ekibine, velilere ve DEO öğretmenine bilgilendirme yapma başta olmak üzere daha pek çok çalışmalara yer verdiği ortaya çıkmıştır ve bu çalışmaların neredeyse tamamının alanyazında da dile getirildiği görülmektedir. Alanyazın, rehber öğretmenlerin BEP birimi üyelerine bilgilendirme yapmada özellikle davranış problemleri konusunda öğretmenlere bilgi vererek yardımcı olduklarını (Deshpande, 2016; Matzen, 2015; Szulevicz ve Tanggaard, 2014), kaynaştırma ortamlarında veliye, DEO ekibine, ÖGÖ'ye ve ÖGÖ'nin sınıf arkadaşlarına bilgilendirme yaparak destek olduklarını (Deshpande, 2016; Farrell, 2004; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975; Matzen, 2015; Özengi, 2009; Yazıcıoğlu, 2019a) vurgulamaktadır. Alanyazın rehber öğretmenlerin BEP ekibi paydaşlarıyla düzenli toplantılar yapma (Deshpande, 2016; Farrell, 2004), koordinatörlük yapma (Berger, 2013; Castillo, 2016; de Matos ve de Matos, 2017), özel gereksinimli öğrenciyi takip etme (Clark ve Breman, 2009; Deshpande, 2016; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975) gibi diğer sorumlulukları olduğunu da eklemektedir. Güven (2019)'in çalışmasında tüm bu faaliyetlerin rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği de ortaya konulmuştur.

Alanyazında belirtildiği gibi Türkiye'de de yeni bir uygulama olması nedeniyle DEO'da özel eğitim öğretmeni görevlendirilmemektedir. Böylesi bir durum DEO'nun işleyişiyle ilgili olumsuz durumların raporlanmasına sebep olmaktadır. Türkiye'de DEO'da görev yapan öğretmenler, genel olarak doğrudan sorumlulukları olan öğretim süreci hakkında bilgi vermişlerdir (Aydın, 2015; Güven, 2019; Semiz, 2018; Talas vd., 2016). Bu öğretmenler dolaylı sorumluluklarına değinmemişlerdir. DEO'da görevlendirilen öğretmenler, öğretim sürecinde kullandıkları yöntemler, teknikler ve pekiştiriciler hakkında bilgi vermişler, ancak nasıl uyguladıkları bilgisini detaylı aktarmamışlardır. Burada görev yapan öğretmenler DEO'da değerlendirme yapmadığını da bildirmektedir (Aydın, 2015; Güven, 2019; Semiz, 2018; Talas vd., 2016). Destek Eğitim Odası Kılavuzu (2016) yapılan değerlendirmelerde kullanılan ölçme araçlarının, çalışma kâğıtları/defterlerinin, dönem sonu raporuyla okul yönetimine teslim edilmesi gerektiği belirtmektedir. Ancak araştırmanın bulgularından ortaya çıkanbu bilginin hiçbir öğretmen tarafından bilinmediğidir. Öğretmenlerin, öğretimin başarısının değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin tamamı incelendiğinde, Güven ve Gürsel'in (2014) belirttikleri gibi mevzuatta yer alan değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi sahibi olmadıkları yönünde sonuçların tekrarlandığı anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin danışmanlık kapsamında öğrencinin sınıf ortamında izlenmesi (Meents, 1990), öğrenci, veli ve öğretmenlerle görüşme öğretmeni motive etme ve öğrenci konusunda bilgi verme sorumlulukları bulunmaktadır (Güven, 2021; LamarDukes ve Dukes, 2005; Meents, 1990). Güven'in (2019) çalışmasında, DEO öğretmenlerin sadece öğretime yer verdiği gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan bir öğretmen, DEO'da öğrencileri gruplar halinde sene başında performans değerlendirme yaptığı görüşmeler sırasında dile getirmiştir. Bu araştırmanın bulguları da DEO öğretmenlerinin danışmanlık yapma sorumluluklarının tamamının rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak, Türkiye'de yapılan araştırma sonuçları, DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin özel eğitim ve alanyazında belirtilen rol ve sorumlulukları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, geleneksel bir şekilde öğretimi sürdürdüklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, DEO'da bilimsellikten ve özel eğitim alanından oldukça uzak öğretimlerin yapıldığını, bu nedenle özel gereksinimli öğrencinin DEO'dan etkili hizmet alamadığını göstermektedir.

Alanyazında ortak bir şekilde bildirilen DEO paydaşlarının sorumlulukları danışmanlık ve iş birliği yapma ve tüm bunları gönüllü bir şekilde yapmaktır. Güven (2019)'in çalışmasında DEO'da görevlendirilen iki öğretmen gönüllü bir şekilde burada görev yapmadığını belirtmektedir. DEO'da öğretmen görevlendirmeye ilişkin farklı zorluklar Yazıcıoğlu (2019b) tarafından da dile getirilmiştir. KU dolayısıyla DEO hizmetinin en temel özelliği gönüllü bir şekilde hizmet sunumuna dâhil olmaktadır. Aksi takdir de DEO paydaşları görevlerini yerine getirmekte zorluklarla karşıya kalabilirler. Böylesi durumlar öncelikle DEO hizmetinin doğru sunumunu olumsuz etkileyebilmekte sonrasında ve DEO'nun öznesi olan ÖGÖ'ye de olumsuz yansiyabilmektedir. Yeni bir hizmet sunumu olması nedeniyle DEO'ya ilişkin bir rol karmaşası yaşandığı görülmektedir. Danışmanlık ve iş birliği yapma üç paydaşın temel görevi gibi görünse de Türkiye'de bu sorumluluklarda sorun olduğu görülmektedir. Tüm bu süreçlerin üstesinden gelmek adına öncelikle özel eğitim öğretmenlerinin DEO'larda görevlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca DEO öğretmenlerinin ve paydaşlarının rol ve sorumluluklarının ilgili mevzuatlarda netleşmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Afat, N. (2017). Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitiminde destek eğitim odalarını incelenmesi. *Research: Social Science Studies*, 5(9), 294-303.
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Aslan, S. T. (2019). *Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilere verilen destek eğitim hizmetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- American Academy of Special Education Professionals (2006). AASEP's Staff Development Course Roles and Responsibilities of Special Education Teacher (2017, 25 Mart). Erişim adresi <http://aasep.org/professional-development/board-certification-in-special-education-program/index.html>.
- Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Batu, S. ve Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.
- Berry, P. (2018). *Co-teaching vs. resource room: Which yields beter growth on oral reading fluency measures?* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania, USA.
- Bishop, E. N. (2016). *Collaborative team model: Desing for successful special education* (Unpublished doctoral dissertation). Northern Arizona University, Arizona, USA.
- Blackford, S. C. (2010). *Knowledge and perceptions of students with disabilities in regard to a resource room in a private school* (Unpublished master's thesis). Cedarville University, Ohio, USA.
- Broer, S. M., Dyle, M. B. & Giangreco, M. F. (2005). Perspectives of Students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children*, 71, 415-430.
- Bossis, J. (1982). Developing a senior high school resource room. In J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* (s. 169-196). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Boyles, C. D. (1979). *An investigation of the perception of the role of resource teachers in the education of educable mentally retarded and learning disabled students* (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina, North Carolina, USA.
- Bublitz, G. (2016). *Effective strategies for district leadership to create successful inclusion models: Special education directors and school reform in context of least restrictive environment* (Unpublished doctoral dissertation). Loyola University, Chiago, USA.

- Blosser ve Neicdecker (2002). *Resource-room-special-education* (2017, 26 Ocak). Erişim adresi: <https://www.enotes.com/research-starters/resource-room-special-education>
- Carr, M. N. (1993). A mother's thoughts on inclusion. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (9), 590-592.
- Castillo, J. H. (2016). *A multivariate exploraiton of school counselor engagement with students with disabilities*. (Unpublished doctoral dissertation). Syrauce University, New York, USA.
- Childs, R. E. (1975). A second look at resource room instruction by a resource teacher. *Division on Autism and Developmental Disabilities*, 10 (4), 288-289.
- Cheng, Y.W. & Ren, L. (2010). Elementary resource room teachers' job stres and job satisfaction in Taoyuan Country, Taiwan. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 35 (1), 44-47.
- Clark, M. A. & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A colloborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling and Development*, 87, 6-11.
- Coe, R. O. (1984). *Special education teacher consultant actual and ideal role functions in a Pennsylvania intermediate unit* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, Pennsylvania, USA.
- Cohen, J. (1982). The resource room: A real world context. In J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* (pp. 1-16). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Coulman, L. E. (1999). *Knowledge, attitudes and experiences of resource teachers and resource consultants in inclusive child care centres in Ontario* (Unpublished master's thesis). The University of Guelph, Ontario, USA.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed method sapproaches*(2nd Ed.). CA: Sage Publications.
- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- D'Alonzo, B., D'Alonzo, R. & Mauser, A. (1979). Developing resource room for the handicapped. *Teaching Exceptional Children*, 11, 91-92.
- Desphande, A. A. (2013). Resource room in mainstream schools. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2 (2), 86-91.
- Destek Eğitim Odası Kılavuzu (2008). (2017, 3 Mart). Erişim adresi https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf
- deMatos, D. C. & deMatos, P. G. S. (2017). Assessment, intervention and consultaning in school psychology in children with autism: LAPITEA laboratory in Brazil. *Psychology*, 8, 1774-1801.
- DiPaola, M., Tschannen-Moral, M. & Walther- Thomas, C. (2004). School principals and special education: Creating the context for academic success. *Focus on Exceptional Children*, 37 (1), 1-10.
- DiPaola, M. & Walter-Thomas, C. (2003). Principal and special education: the cirritical role of school leaders (COPSSE Documetn No: IB-7E). Gainesvilli: University of Florida, Center on personnel studies in special education.
- Erhard, R. & Umansky, T. (2005). School counsellors' involvement in the process of inclusion in Israel. *International Journal of Disability Development and Education*, 52 (3), 175-194.
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25 (1), 5-19.
- Felton, V. G. (2008). *Study of middle school administators' perceptions of the provisions of services provided to student with special needs* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia Southern Univesity, Georgia, USA.
- Ference, S. J. (2010). *The role of the special educator in Pennsylvania: Expectations and experiences* (Unpublished master's thesis). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania, USA.
- Friend, M. P. (1981). *Consultation in resource* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Indiana, USA.
- Furr, D. L. (1996). *An analysis of special education resource teacher time on task* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minnesota, USA.
- Gerst, S. (2012). *The co-teaching journey: A systematic grounded theory study investigating how secondary school teachers resolve challenges in co-teaching* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Virginia, USA.
- Gold, R. (1982). Evaluation of resource room programs. In J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* (pp. 275-284). London: An Aspen Publishers, Inc.

- Government of Ireland (2000). *Learning- support guidelines*. Ireland.
- Güven, D. ve Gürsel, O. (2014). İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 13 (1), 109-129.
- Güven, D. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Güven, D. (2021). Destek eğitim odası öğretmenin rol ve sorumlulukları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 450-463.
- Harris, W. J. & Schutz, P. N. B. (1986). *The special education resource program: Ratiomate and implementation*. Columbus: Merrill.
- Hanley, T. (2016). *Principals' experiences with special education* (Unpublished doctoral dissertation). Northeastern University, Boston, USA.
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in affective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46 (4), 245-256.
- Hoppey, D. (2016). Developing educators for inclusive classrooms through a rural school' university partnership. *Rural Special Education Quarterly*, 35 (1), 13-22.
- İra, N. ve Ayan, B. E. (2016). Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 145-160.
- James, K. L. (2015). *The impact of co-teaching on general education students in seventh grade math* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Virginia, USA.
- Jones, P. (2006). *Inclusive Pedagogy Early Years*. London: Routledge.
- Johnson, C. E. (2016). The role of the general educator in the inclusion classroom. *Advance in Special Education*, 32, 21-38.
- Jorisch, R. (2013). *A qualitative investigation of collaboration between general education and instructional support teachers* (Unpublished master's thesis). University of Maryland, Maryland, USA.
- Kale, M. ve Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve Matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim*, 10 (84), 47-57.
- Kart, M. (2017). *Teacher perceptions of resource room practices for student with visual impairments* (Unpublished master's thesis). The Ohio State University, Ohio, USA.
- Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkililiğini arttırmak için politika ve uygulama önerileri projesi (2011). *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim destek modeli kılavuzu*. İstanbul: İmak Ofset Basım Yayın San. ve Tic. Lt. Şti.
- Kemp, C. W. (2015). *Inclusive education for preschool 12th grade students with low incidence disabilities: A case study of state leaders' perceptions* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Lynchburg, USA.
- Kıral, Bilgen (2020): Nitel bir veri analizi yöntemi olarak döküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kotil, B. E. (2019). *Destek eğitim odası uygulamalarının ve fiziki koşullarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Kuester, N. E. (1986). *Support service and consulting task of the SLD resource teacher as perceived by principals, regular teachers and SLD resource teachers* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, Florida, USA.
- Lamar-Dukes, P. & Dukes, C. (2005). Consider the roles and responsibilities of the inclusion support teacher. *Intervention in School and Clinic*, 40 (1), 55- 61.
- Lemmons, H. R. (2015). *A study of social and emotional growth and development of students with disabilities in an inclusive settings in an inner-city middle school* (Unpublished doctoral dissertation). Gardner-Webb University, North Carolina, USA.
- Lott, L. A., Hudak, B. J. & Sheetz, J. A. (1975). *Strategies and techniques for mainstreaming: A resource room handbook*. Michigan: Murren Country Intermediate School District.
- Lyons, W. E. (2016). Examining role issues in inclusive classrooms through participatory action research. *Canadian Journal of Action Research*, 17 (1), 36-50.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mattu, S. L. (1985). *Role analysis of resource room teachers of children with learning disabilities in Alberta* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alberta, Alberta, USA.
- Matzen, K. (2015). *Developing competence in service provision by school psychologists working with students with severe disabilities* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Florida, USA.

- Mayes, R. D. (2016). Educators' perceptions of twice exceptional african american males. *Journal of African American Males in Education*, 7 (1), 20-35.
- Meents, C. K. (1990). *Literacy instruction in high school resource rooms* (Unpublished doctoral dissertation). StateUniversity of New York, Albany, USA.
- Nar, B. ve Tortop, H. S. (2017). Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ve görüşleri. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık*, 4 (1), 1-24.
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Özengi, S. Ş. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarında rehber öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Parker, M. S. (2016). *A phenomenological study of the roles of principals in special education* (Unpublished doctoral dissertation). Walden Univesity, Washington, USA.
- Pesen, H. (2019). *Destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt, Türkiye.
- Poon- McBrayer, K. F. (2004). To integrate or not to integrate: systemic dilemmas in Hong Kong. *The Journal of Special Education*, 37 (4), 249-259.
- Poon-McBrayer, K. F. (2016). Resource room model for inclusive education in China: Practitioners' conceptualisation and contextualisation. *International Journal of Learning and Change*, 8 (3/4), 317-331.
- Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities (2017, 3 Mart). Erişim adresi: <http://download.cnet.com/s/resource-manual-for-teachers-of-students-with-exceptionalities/>
- Robbins, A. S. (2014). *Experiences of general education elementary inclusion co-teachers in successful schools: A phenomenological study* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Virginia, USA.
- Royce, M. (2008). *A step beyond inclusion: A case study of what one principal did to improve achievement for students with disabilities* (Unpublished doctoral dissertation). The State University of New York, Buffalo, USA.
- Semiz, N. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Schwartz, E. (1982). The resource teacher as an Inservice Educator. In J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* (pp. 253-274). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Stitt, D. M. (2010). *Special education for general education teachers in U.S. accredited schools abroad* (Unpublished doctoral dissertation). Fielding Graduate University, Santa Barbara, USA.
- Spaulding, J. C., Lerner, M. D. & Gadow, K. D. (2016). Trajectories and correlates of special education supports for youth with autism spectrum disorder and psychiatric comparisons. *Autism*, 12 (4) , 1-13.
- Spindler, E. C. (1981). *The responsibilities of special education resource teachers in* (Unpublished doctoral dissertation). University of Montona, Montana, USA.
- Smith, D. D. & Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professional with necessary skills and knowledge. *Prospect*, 41, 323-339.
- Smith, W. (2005). *Standarts-based inclusion: An action plan for bridging the achievement gap between resource and general education students on the California Standarts Test* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California, California, USA.
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2014). Inclusion and budget cuts the contours of educational psychology in the market place. *Nordic Psychology*, 66 (1), 36-52.
- Swanson, E. A. & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. *Psychology in the School*, 47(5), 481-492.
- Talas, S., Kaya, F., Yıldırım, N., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Keskin, Ş., Söylemez, T., Nugay, E. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği. *Journal of European Education*, 6 (3), 31- 52.
- Tamas, G. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi, Bayburt, Türkiye.
- Thompson, P. D. (2017). Second test category. In *The school psychologist's guide for the praxis exam*. (pp. 27-58). NY: Springer Publishing Company.

- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: Inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Education, 13*(4), 251-258.
- Tuttle, J. S. (1991). *Recommendations for service delivery guidelines for elementary students with mild learning disabilities* (Unpublished master's thesis). San Jose State University, California, USA.
- Ünay, E. (2016). Destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 38-49.
- Vasa, S. F. (1982). *The special education resource teacher as a consultant: Factor fantasy*. The Annual International Convention of The Council for Exceptional Children'da sunulan poster. Houston: Texas.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis (2021, 22 Şubat). Erişim adresi: <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%201%093%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>
- Watson, S. (2018). Introduction to special education resource room (2018, 5 Eylül). Erişim adresi: <https://www.thoughtco.com/special-education-resource-room-3110962>.
- Whitted, H. W. (2004). *Self-concepts as learners of mainstreamed minority children with learning disabilities in regular classrooms and resource rooms* (Unpublished doctoral dissertation). American University, Washington, USA.
- Wiederholt, J. L. (1974). Planning resource rooms for the mildly handicapped. *Focus on Exceptional Children, 5* (8), 1-12.
- Wilson, G. (1982). Equipping the resource room. In J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* (pp. 82-93). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Zacherman, J. (1982). Administration of resource program. In J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* (pp. 253-274). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Zapata, Y. P. (2015). *A principal's role in creating and sustaining an inclusive environment* (Unpublished doctoral dissertation). San Diego State University, San Diego, USA.
- Yazıcıoğlu, T. (2019a). Rehberlik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) biriminin işleyişine ilişkin görüşleri. *Anemon Muş Alpaslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(5), 225-234.
- Yazıcıoğlu, T. (2019b). Okul müdürlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan yasal düzenlemelere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 20*(1), 168-181.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(2), 299-327.

İletişim/Correspondence

Dr.Öğr.Üyesi. Didem Güven
didem.guven@inonu.edu.tr