

## DESTEK EĞİTİM ODASI ÖĞRETMENİNİN ROL VE SORUMLULUKLARI

### ROLE AND RESPONSIBILITIES OF SUPPORT ROOM TEACHER<sup>1</sup>

Didem GÜVEN<sup>2</sup>

**ÖZ:** Destek eğitim odası (DEO) hizmeti, destek özel eğitim hizmetlerinden biridir. DEO hizmetinde, destek eğitim odası öğretmeniyle belirli zaman diliminde özel gereksinimli öğrenciye bireysel veya küçük grup şeklinde bireyselleştirilmiş bir eğitim sunulmaktadır. Bu kritik konumundan dolayı DEO öğretmenin doğrudan ve dolaylı rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Alanyazın, DEO öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni olduğunu bildirmektedir. Ancak Türkiye’de farklı nedenlerden dolayı özel eğitim öğretmeni yerine DEO’da öğretmeni görevlendirilmektedir. Bu çalışma bir derleme çalışmasıdır. DEO, Türkiye’de oldukça yeni bir hizmettir. Türkiye’de yapılan araştırmalar, DEO paydaşlarının rol ve sorumluluklarına ilişkin belirsizlik ve karmaşa yaşadığını bildirmektedir. Bu belirsizliklerin ortadan kalkması adına DEO öğretmenin rol ve sorumluluklarının belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu çalışmada da alanyazında belirtilen DEO öğretmenin rol ve sorumlulukları derlenerek Türkiye’de DEO öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarına açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma sonucu Türkiye’de DEO öğretmenlerinin dolaylı sorumluluğu olan danışmanlık hizmetinin rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirildiğini ortaya koyarken DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin doğrudan rollerine bağlı olarak sadece öğretim yaptığı bir kez daha anlaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Destek eğitim odası, Destek eğitim odası öğretmeni, Destek özel eğitim sistemi, Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmen

#### *Bu makaleye atf vermek için:*

Güven, D. (2021). Destek eğitim odası öğretmenin rol ve sorumlulukları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 450-463.

#### *Cite this article as:*

Güven, D. (2021). Role and responsibilities of support room teacher. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 450-463.

**ABSTRACT:** Resource room (RR) service is one of the support special education service. The RR service, individualized training is given to the student with special needs in a specific time period with the RR teacher. The RR service may be in individual or small groups. The key person in the RR service is the RR teacher. However, the task is not to make a special education teacher in the RR in Turkey. The teacher is assigned in the RR. In this study, which was conducted as an informative review. The RR is a relatively new service in Turkey. The researches reported that the RR stakeholders experience uncertainty and confusion regarding their roles and responsibilities. In order to eliminate these uncertainties, it becomes important to clarify the roles and responsibilities of the RR teacher. These roles and responsibilities of the work with RR teacher explained clarify the roles and responsibilities of unknown RR teacher was brought in Turkey. The results of this research carried out by guide counselors report that the indirect responsibility of counseling the RR teacher in Turkey. It was also understood that only teaching was carried out depending on the direct roles of the teachers of the RR.

**Keywords:** Resource room, Resource room teacher, Support special education service, Resource room Teacher assigned in the resource room

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Over the last three decades, integration of children with special needs has been a crucial topic for special education professionals. Many researchers review and agree that the availability of support service both at the classroom and school levels, including restructured physical environments, teaching materials and resources, and social support from assistant teachers, special education teachers, and therapists, need to be dramatically increased to achieve inclusive practices (Ciyer, 2010). As the researchers define, one

<sup>1</sup> Bu çalışma 24-25 Ekim 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen 1. Uluslararası Göbeklitepe Bilimsel Çalışmalar Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-mail: didem.guven@izu.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5388-6963>

of the topics that makes inclusion practices meaningful is support special education services. Therefore, it is necessary to introduce special education services, which are the subject of the special education field. The literature categorizes the support special education services in different ways (Hartnett, 1979). Lemons et al (2018), classify support special education services as in-class and out of class services. In-class support, special education services, cooperating practices, out of class support consists of special education services and special education consultancy and resource room. Subject of this is resource room (RR). Therefore, it is necessary to give information. RR is not a new support model. During the 1950's school systems operated resource programs to help children assigned to the regular classroom overcome difficulties in reading and mathematics. Despite the history of resource programs in both elementary education and special education, they did not become popular until serious questions arose about the effects of segregating students with intellectual disabilities into special classes or separate schools. After these years, the RR became a legal obligation. RR has three main components:

- To teach in specified time period (Desphante, 2013; Vaughn, Moody ve Schumm, 1998)
- To make teaching individually or in small groups (Spindler, 1981; Vaughn, Moody ve Schumm, 1998)
- To teaching with an individualized program Moody, Vaughn, Hughes ve Fisher, 2000)
- The special education teacher (James, 2015; Vaughn, Moody ve Schumm, 1998).

RR teacher is special education teacher as well. The RR teacher may provide the student with direct services in the form of analytic, remedial, developmental, or compensatory teaching and/or behavioral management. Such services may be conducted either in the regular classroom or in a room designated for that purpose, such as the RR or center. The RR teacher may provide the student with indirect services as consultant. RR teacher as a consultant help the support team, prepare IEP, advise manage the classroom behavior of disruptive students. In addition, the RR teacher also discusses with parents the problems evidenced by their children. The RR teacher is key role in the support education (Frost ve Kersten, 2011). Therefore, literature states that RR teacher has direct and indirect roles. The aim of this study is to outline the roles and responsibilities of RR teachers working with new service in Turkey and explain why the special education teachers work in RR.

## Method

In this study, which was conducted as an informative review, it was aimed to provide information about RR teachers' direct and indirect roles and responsibilities. In this study, book chapters, articles published in refereed journals and qualifies these published by different methods were combined and analyzed. For the purpose of the research, answers to the following research questions were sought:

- What are the direct roles and responsibilities of the RR teacher?
- What are the indirect roles and responsibilities of the RR teacher?

The literature reports that the special education teacher is working in the RR but it is task of making a special education teacher in Turkey and different teachers are assigned. Such a study was needed as this situation created confusion.

## Findings

According to analysis of the researchs, two main findings emerged. The first findings of direct roles and responsibilities of RR teachers; teaching (implement the programme, RR programme desing, assessment for RR, prepare RR setting, diagnoses, screening and monitoring, consultant for student with special needs. The second relates to the indirect roles and responsibilities of RR teachers; can professional counseling, support personnel to IEP, inservice training and consultation with support team.

## Discussion and Conclusion

A well known RR education model that has been in schools for more than 30 years is also the resource room (Bishop, 2016). As it seen, that touch upon comprehensive responsibilities of both the CEC standards (2009) and RR teacher, who is special education teacher is literature. But the main reason for the lack of information in the legislation quite different assignments in Turkey, "essential in the teaching

professions” stems from that perception. It is because of the lack of special education teachers. RR service should be freed from that perception as soon as possible and qualified special education teachers should be employed here. Thus, the RR service will not be a mess, the counselor and the school player’s workload will decrease, and the RR2s will achieve their ultimate goal as quickly as possible by consciously realizing their responsibilities as a special education leader in schools. It is suggested that the roles and responsibilities of the RR teacher specified in the literature should enter the legislation as soon as possible.

## GİRİŞ

Son otuz yılda, özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ)’lerin ayrı eğitim ortamlarından alınarak genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi özel eğitim uzmanları için oldukça önemli bir konu olmuştur. Böylelikle ÖGÖ’lerin genel eğitim sınıflarına dâhil olması yani “kaynaştırma” yaygınlaşmaya başlamıştır (Avramis, Bayliss ve Burden, 2000). Son yıllardaysa bu öğrencilerin, genel eğitim ortamlarına fiziksel yerleştirmeden çok daha fazlasını ifade eden kaynaştırma uygulamaları (KU) yaygınlaşmıştır. Kısacası, kaynaştırma ÖGÖ’lerin yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim görmesine dayanan bir yaklaşımı ifade ederken (Alfaiz, 2016; Davis, 2015); KU’ya özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında gerekli düzenlemeler ve uyarlamalar yapılarak öğrenimini sürdürmesi olarak ifade edilmektedir (Ferguson, 2008; Osgood, 2005).

Araştırmacılar, KU’nun başarıya ulaşması için materyal, yapılandırılmış çevrenin, kaynakların, terapistlerin, yardımcı personel, sınıf ve okul içinde ulaşılabilir destek eğitim sistemleri ve özel eğitim öğretmenin etkili olduğu noktasında birleşmektedirler (Ciyer, 2010). Belirtilen bu ortak noktaların birini de destek eğitim hizmetleri oluşturmaktadır. Bu nedenle özel eğitim alanının konusu olan KU kapsamındaki destek özel eğitim hizmetlerini tanıtmak gerekmektedir.

Alanyazın, destek özel eğitim hizmetlerini farklı şekillerde sınıflamaktadır (Hartnett, 1979). Bazı araştırmacılar, bu sistemleri üç başlıkta toplarken bazıları da iki başlıkta toplamaktadırlar. Lemons vd. (2018), destek özel eğitim hizmetlerini sınıf içi ve sınıf dışı sunulan hizmetler olarak iki şekilde sınıflamaktadırlar. Sınıf içi destek özel eğitim hizmetleri iş birliğiyle öğretim (Co-teaching) kapsamına giren uygulamalar; sınıf dışı destek özel eğitim hizmetleri ise özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası (DEO) hizmetleri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın da çerçevesini oluşturan okul içi destek özel eğitim sistemleri hakkında kısaca bilgi vermek gerekmektedir. Sınıf içi yardım, ÖGÖ’ye özel eğitim uzmanının sınıf içinde sınıf öğretmeniyle iş birliği (Co-teaching) yaparak destek sağladığı hizmet türüdür (Bishop, 2016; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010). Bu hizmet türünde sınıf içinde sınıf öğretmenine özel eğitim öğretmeni eşlik etmektedir. Bu öğretmenler birlikte öğretim planlamakta ve sürdürmektedirler. Farklı uygulamaları bulunmaktadır. Sınıf dışı yardım kapsamına giren özel eğitim danışmanlığıysa öğretmen aracılığıyla KU kapsamında eğitim gören ÖGÖ’ye dolaylı olarak yardım ulaşması söz konusu olmaktadır (Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla Eğitim Destek Modeli Kılavuzu, 2011). Özel eğitim öğretmeni, sınıf içinde/dışında sınıf öğretmenine gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri kazandırmakta veya teknik açıdan yardım sağlamakta ve öğrencilere de dolaylı olarak hizmet sunmaktadır (Allinder, 1994). DEO hizmeti ise sınıf dışı destek özel eğitim hizmetidir. Bu hizmette ÖGÖ, belirlenmiş ders saatinde sınıftan alınarak DEO’da eğitimini sürdürmektedir (Bishop, 2016). Burada DEO öğretmeni tarafından akademik ve sosyal alanlarda zorluk yaşayan ÖGÖ’lere öğretim desteği sunularak gereksinim duyduğu alanlarda iyileştirmeler yapılmaktadır (Kuester, 1986).

İlk destek özel eğitim modeli olan DEO hizmetinin geçmişi neredeyse 1950’lere dayanmaktadır. Bu tarihlerde ayrı eğitimde yürütülen programların etkililiği üzerine benzer tanı alan ÖGÖ’lerin tek bir sınıfta olmalarının veya benzer özel eğitim programlarında olmanın eşitliği sağlayıp sağlamadığı veyahut genel eğitim sınıfının daha iyi olup olmadığına ilişkin birçok araştırma yürütülmüş ve araştırmalar sonucunda DEO hizmeti gündeme gelmiş ve uygulanmaya başlanmıştır (Boyles, 1979).

Gerst (2012), KU’daki DEO fikri, ÖGÖ’nün sadece fiziksel olarak bir yerleştirmeden ibaret olmadığını, genel eğitim programına da aktif katılımını sağlamaya hizmet eden bir uygulama olduğunu ifade etmektedir. Myers, (2016) de DEO’yu, ÖGÖ’lere gereksinimlerine göre uyarlamalarla farklı öğrenim ve öğretime fazlasıyla izin veren yerler olarak ifade etmektedir. Kısacası DEO hizmeti, genel ve özel eğitim arasındaki eğitsel boşluğu dolduran köprü niteliğinde, DEO öğretmeni tarafından

sağlanan destekleyici ve geçişli bir şekilde sunulan esnek programa sahip bir hizmet modelidir (Harris ve Schutz, 1986; Herkner-Chasse, 1993; Smith ve Tyler, 2011). Yapılan DEO tanımlamalarından anlaşılacağı DEO hizmetinin farklı bileşenleri karşımıza çıkmaktadır. Bunlar;

- Belirlenmiş zaman diliminde derslerin yapıldığı (Desphante, 2013; Vaughn, Moody ve Schumm, 1998)
- Öğretimin bireysel olarak ya da küçük grup halinde sürdürülmesi (Spindler, 1981; Vaughn, Moody ve Schumm, 1998)
- Bireyselleştirilmiş programla yoğun bir şekilde öğretimlerin yapıldığı (Moody, Vaughn, Hughes ve Fisher, 2000)
- Özel eğitim öğretmeninin görev yaptığı (James, 2015; Vaughn, Moody ve Schumm, 1998) bir destek hizmet modeli olmasıdır.

Görüldüğü gibi DEO hizmetinde özel eğitim öğretmeni görev yapmaktadır ancak Türkiye’de son dönemlerde yaygınlaşan bu hizmette farklı nedenlerle öğretmen görevlendirmeleri şeklinde ÖGÖ’ye destek eğitim hizmeti sunulmaktadır. Alanyazına bakıldığında DEO öğretmenlerinin Türkiye’den farklı olarak kritik rollerinden bahsetmektedir. Bu öğretmenler, en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarına ÖGÖ’yü öğretim sürecine dâhil etmekten sorumlu kişi olarak bildirilmektedir (Cheng ve Ren, 2010; Vasa, 1982). Ayrıca Harris ve Schutz (1986), DEO öğretmenini, kaynak oda konseptiyle özel ve genel eğitim arasında boşluğu dolduran destekleyici ve geçişli bir servis sağlayan, dengeleyici kişi olarak tanımlamaktadır. Bu bilgiler aslında DEO öğretmenin görevinin ne kadar kritiklik olduğunu açıklamaktadır.

DEO öğretmenleri hakkında araştırmacılar, benzer açıklamaları yapsalar da rollerinin oldukça karmaşık olduğu söylenebilir (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 bir çok farklı iş unvanına sahip olmalarına neden olduğu da söylenebilir. Coe (1985) tarafından bu unvalardan bazıları Gezici Uzman Öğretmen, Öğrenme Güçlüğü Danışman Öğretmeni, Destek (Resource) Öğretmeni, Danışman Öğretmen, Destek/Danışman Öğretmen, Destek Stratejisti, Özel Eğitim Destek Öğretmeni, Genel Danışman Öğretmen; Tanılama/Yerleştirme Öğretmeni, Özel Eğitim Kaynak Uzmanı, Özel Eğitim Stratejisti olarak bildirmiştir. Aslında DEO öğretmenlerinin bu kadar farklı adlarla varolmalarının sebebi özel eğitim sınıfı modelinden DEO modeline ve öğretmen danışmanlığına kadar zaman içinde farklı özel eğitim programları içinde olmaları ve 1960’lardan sonra da DEO ve öğretmen danışmanlığı hizmetlerinin popüler olması olarak belirtilebilir (Coe, 1985).

DEO’nun tarihsel sürecine bakıldığında tıpkı Türkiye’de olduğu gibi bir süreç yaşandığı anlaşılmaktadır. DEO’da ilk olarak sınıf öğretmenleri görevlendirilmiş, KU ve DEO hizmetinin yasal zorunluluk haline gelmesiyle özel eğitim öğretmenliği branşının doğmuştur (Childs, 1975). Bu süreçte DEO’nun hizmet sunumunun yeni olması, KU’nun yeni bir yaklaşım olması, özel eğitim öğretmenlerinin henüz var olması ve DEO’larda görev yapması nedeniyle bu dönemlerde yoğun bir şekilde DEO öğretmenin rol ve sorumluluklarını belirlemeye çalışılmıştır. Bu araştırmalar aslında DEO öğretmenin KU’da anahtar rolü olduğunu belirtmekte birlikte (Frost ve Kersten, 2011), bu merkezi konum onlara doğrudan ve dolaylı rolleri yüklediğini de ifade etmektedirler. Bu çalışmada da amaç ülkemizde oldukça yeni olan bu hizmette görevlendirmeye çalışan DEO öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarının çerçevesini çizerek özel eğitim öğretmenlerinin DEO’da görev yapmasının önemini ortaya koymaktır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sistematik bir derleme olarak DEO öğretmenin rol ve sorumlulukları ölçüt olarak inceleyen mevcut araştırmalar üzerinden yapılmıştır. Dolayısıyla nitel araştırma yöntemleri geleneğine dayalı bir doküman analizi çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde, araştırılması hedeflenen olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyaller bir araya getirilerek analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da kaynaklar arasında kitaplar, hakemli dergilerde yayınlanan makaleler ve farklı yöntemlerle yayınlamış olan nitelikli tezler bir araya getirilerek analiz edilmiştir. Bu çalışmada amaç Türkiye’de henüz şekillenen, alanyazında DEO hizmetinin lideri kabul edilen DEO öğretmenin

rol ve sorumluluklarının çerçevesini çizmek ve özel eğitim öğretmenlerinin neden buralarda görev yapması gerektiğine açıklık getirmektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- DEO öğretmenin doğrudan rol ve sorumlulukları nelerdir?
- DEO öğretmenin dolaylı rol ve sorumlulukları nelerdir?

Türkiye’de yeni bir destek özel eğitim hizmeti olan DEO’da alanyazında belirtildiği gibi genel olarak özel eğitim öğretmeni görev yapmamakta; buralarda mevzuat gereği öğretmen görevlendirilmektedir. Böyle bir durumda da destek özel eğitim hizmetinin doğru sunulup sunulmadığı tartışmalı hale gelmektedir ki Türkiye’de yapılan araştırmalar, DEO’ya ilişkin yaşanan sorunları dile getirmektedirler. Bu yaşanan sorunlardan hareketle araştırmalar genel olarak DEO’da özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesi noktasında birleşmektedirler (Aydın, 2015; Güven, 2019; Nar ve Tortop, 2017; Semiz, 2018). Alanyazın, DEO’nun temelini DEO öğretmeni olduğunu bildirmektedir. DEO öğretmenin bu merkezi konumu DEO’nun işleyişine doğrudan etki etmektedir. Türkiye’de de DEO öğretmenin sistem içindeki öneminin daha net anlaşılması ve buralarda özel eğitim öğretmenin görevlendirme nedenini kanıtlamak adına bu çalışmaya gereksinim duyulmuştur. Bu çalışmadaki amaç da alanyazında yapılan çalışmalarla DEO öğretmenin görev tanımını netleştirerek eğitim politikalarına yön vermek ve olabildiğince erken zamanda DEO hizmetinde yaşanan karmaşanın önüne geçilmesini sağlamak ve ÖGÖ’nün eğitimine destek sunmaktır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu çalışmada “resource room”, “support room”, “resource room teacher”, “support room teacher”, “role and responsibilities” sözcükleriyle Academic Search Complete, EBSCOhost, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PubMed gibi sistematik veri tabanlarında aramalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu çalışmada da yapılan araştırmaların yayın tarihine bakılmaksızın DEO öğretmenin doğrudan ve dolaylı rol ve sorumluluklarını araştıran çalışmalar bir araya getirilmiştir.

Ulaşılan DEO konulu çalışmaların içeriği incelenmiş; DEO öğretmenin dolaylı ve doğrudan rollerine odaklanan çalışmaların olması durumunda da bu araştırmanın kapsamına alınmıştır. Veriler, iki temel başlığa bağlı alt başlıklar şeklinde incelenerek tablolaştırılmıştır. Güvenirlik çalışmasını ise araştırmacı, özel eğitim alanında bir uzmanla birlikte ilgili araştırmaları birbirlerinden bağımsız olarak okuyarak gerçekleştirmişlerdir. Her bir kategoriye ilişkin olarak gerekli notlar alınmış ve kategoriye ilişkin gerekli analizler yapılmıştır. Ulaşılan ve ulaşılmayan kategorik bilgileri tartışılarak ve ayrıntılı bir şekilde yorumlanarak tartışma bölümünde yazı bir yazılı olarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Tartışılan bulgularsa alanyazınla da desteklenerek ilişkili bilgiler güçlendirilmeye çalışılmıştır.

## **BULGULAR**

Bu başlık altında elde edilen bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur. Bulgular, alanyazından DEO öğretmenlerinin doğrudan ve dolaylı rollerine bağlı gerçekleştirdiği sorumlulukları olarak iki alt başlıkta analiz edilmiştir.

DEO öğretmenin doğrudan rolleri arasında yer alan öğretim yapma sorumluluğu tüm çalışmalarda bildirilmiştir. Öğretim hazırlıkları yapma sorumluluğuyse tüm çalışmaların %87’sinde dile getirilmiştir. DEO’da öğretmen sorumlulukları arasında belirtilen ÖGÖ’nün izlenmesi ve ÖGÖ hakkında raporlama yapılması sorumluluğuyse çalışmaların %79 belirtilmiştir.

DEO öğretmenlerinin tanılama ve değerlendirme yapmasıysa çalışmaların %66’sında öğretmen sorumlulukları arasında gösterilmiştir. DEO öğretmenlerinin, ÖGÖ’nün DEO için uygunluğuna karar verme adına değerlendirme yapma sorumluluğunu mevcut çalışmaların %58’inde dile getirilmiştir. Çalışmaların yarısı DEO programının hazırlanmasını DEO öğretmen sorumlulukları arasında bildirirken; %8’i ise ÖGÖ’ye danışmanlık yapma DEO öğretmeninn doğrudan rolleri kapsamında olduğunu ifade etmiştir.

DEO öğretmenlerinin dolaylı rollerine bağlı sorumlulukları arasında öğretim ortamı dışında yani okul çapında yapılan çalışmalar da dile getirilmiştir. Ulaşılan çalışmalardan %87’si DEO öğretmenlerinin DEO ve BEP ekibine danışmanlık yapılmasını dile getirirken; %79’u iş birliği yapma sorumluluğuna vurgu yapmaktadır.

Tablo 1.

*Alanyazına göre DEO öğretmeninin belirtilen doğrudan ve dolaylı rolleri*

	Lott, Hudak ve Scheetz, 1975	Clark, 1977	Wiederhot, Hammel ve Brown, 1978	Boyles, 1979	Speece ve Mandell (1980)	Spindler, 1981	Bossis, 1982	Vasa, 1982	Obernaour, 1982	Schwartz, 1982	Coe, 1985	Idol-Maestas, Ritter 1985	Mattu, 1985	Kuester, 1986	Smith, 1987
<b>Doğrudan Roller</b>															
Öğretim hazırlıkları yapma	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
ÖGÖ'nin DEO için uygunluğa karar verme adına değerlendirme yapma	x	x		x		x	x	x	x				x	x	
Eğitsel tanılama ve değerlendirme	x	x		x	x	x	x		x				x	x	x
Öğretim yapma (İyileştirici, önleyici müdahalelerde bulunma, yardım (tutor))	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
ÖGÖ'ye danışmanlık yapma						x									x
DEO programının hazırlanması	x	x		x		x	x			x		x			
İzleme ve raporlama	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x		x	
<b>Dolaylı Roller</b>															
İletişim kurma	x	x			x		x						x	x	
İş birliği yapma		x	x	x	x	x	x	x			x		x	x	
Koordinasyon (Planlama ve organize etme)	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x				x
Seminer verme / Toplantı yapma (Özel eğitim ekibine)		x	x	x	x	x	x				x		x	x	
BEP hazırlama desteği									x					x	
Danışmanlık (BEP ekibi ve DEO Ekip üyelerine)	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	
Mesleki danışmanlık	x								x						x
Akran danışmanlığı							x								

Tablo 1.

*Alanyazına göre DEO öğretmeninin belirtilen doğrudan ve dolaylı rolleri (devam)*

	Breton ve Donaldson, 1991	Tuttle, 1991	Learning Support Guidelines, 2000	Taboada, 2001	Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006	Travers, 2006	Hoover ve Patton, 2008	Palencher, 2012	Platt, 2013
<b>Doğrudan Roller</b>									
Öğretim hazırlıkları yapma	x	x	x	x	x		x	x	
ÖGÖ'nin DEO için uygunluğa karar verme adına değerlendirme yapma	x		x		x	x	x		
Eğitsel tanılama ve değerlendirme	x		x		x	x	x	x	
Öğretim Yapma (İyileştirici, önleyici müdahalelerde bulunma, yardım (tutor))	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ÖGÖ'ye danışmanlık yapma									
DEO programının hazırlanması	x		x	x	x		x		
İzleme ve raporlama	x	x	x	x	x		x	x	x
<b>Dolaylı Roller</b>									
İletişim kurma									
İş birliği yapma	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Koordinasyon (Planlama ve organize etme)	x	x	x	x	x		x		x
Seminer verme / Toplantı yapma (Özel Eğitim Ekibine)			x	x	x			x	
BEP hazırlama desteği	x		x	x	x	x	x	x	
Danışmanlık (BEP ekibi ve DEO Ekip üyelerine)	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mesleki danışmanlık									
Akran danışmanlığı									

Son olarak DEO öğretmenlerinin DEO adına koordinasyon yapması çalışmalarının %75'inde dile getirmektedir. Özel eğitim ve DEO hizmeti adına seminer verme ve toplantı yapma sorumluluğu da tüm çalışmaların %58'inde belirtilmiştir. BEP hazırlama desteği sunmaya ilişkin sorumluluğu çalışmaların %37'sinde ifade edilirken; tüm ekiple iletişim kurma sorumluluğu çalışmaların %25'inde vurgulanmıştır. DEO öğretmenlerinin ÖGÖ'ye mesleki danışmanlık (%12) ve akran danışmanlığı (%4) yapılması da danışmanlık başlığında ve dolaylı rolleri arasında dile getirilmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada amaç, DEO öğretmenlerinin alanyazında belirtilen rol ve sorumluluklarını ortaya koyarak Türkiye'de bu konuda yaşanan belirsizliğin ortadan kalkmasına hizmet etmektir.

Okullarda da 30 yıldan fazla süredir var olan ve yaygın olarak bilinen bir destek eğitim modeli kaynak oda (Bishop, 2016) veya diğer bilinen adıyla DEO'dur. Bu başlık altında bulgular, Türkiye'de DEO odaklı çalışmalar ve Council for Exceptional Children ([CEC], 2009) kodlarına bağlı olarak tartışılmış, bir sonuca bağlanarak öneriler de bulunulmuştur.

Özel eğitim, öğretmenlerin farklı yetersizliği olan öğrencilerle çalışmalarını gerektiren oldukça kapsamlı bir alandır (Lujan, 2020). Bu nedenle Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'lerde özel eğitimin yasalarıyla birlikte özel eğitim öğretmenliği branşı doğmuş ve ÖGÖ'ler, bu öğretmenin sorumluluğuna verilmiştir. Aynı zaman diliminde, genel eğitim sınıflarına ÖGÖ'lerin yerleştirilmesi ve ağır derecede yetersizlik gösteren öğrencilerin, genel eğitim sınıflarında başarılı olamamasına bağlı destekleyici yardım ve hizmetler gündeme gelmiştir (Coe, 1985; Spindler, 1981; Tuttle, 1991). Bu süreçte KU'ya dahil olan ÖGÖ'lerde DEO denenmiş ve fayda sağladığı görülmüştür (Cohen, 1982). Sonrasındaysa bu uygulama yasal olarak zorunlu hale gelerek DEO hizmeti olarak adlandırılmıştır (Poon-McBrayer, 2016). Bu hizmetle ÖGÖ, genel eğitim sınıfından alınarak; özel bir sınıfta özel eğitim öğretmeniyle özellikle sosyal ve günlük yaşam becerilerine ilişkin bireyselleştirilmiş öğretim yapmaktadır (Leenhouts, 1983; Robbins, 2014). Bu nedenle DEO uygulamasında özel eğitim öğretmeni DEO hizmetinin "olmazsa olmazı" kabul edilerek, DEO hizmetinin temel dayanakları arasında yerini almıştır (Tuttle, 1991; Vaughn, Moody ve Schumm, 1998).

DEO programında, genel eğitim sınıfında destek eğitime ihtiyacı olan ÖGÖ'ye, DEO öğretmeni tarafından yapılan öğretim veya yardımla iyileştirici özel eğitim hizmeti sunulmaktadır (Spaulding, Lerner ve Gadow, 2016). İyileştirmeyle kastedilen KU kapsamında destek öğretmenin, bir uzman olarak gelişebilecek ikincil durumları hafifleten bir erken müdahale sistemiyle hizmet sunarak öğrencinin, özel gereksinimine ilişkin etiketini en aza indirgenmesini sağlamaktır (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006). Bu iyileştirme sadece akademik alanda olmamakta aynı zamanda psikolojik ve davranış problemlerine kapsamında da gerçekleştirilmektedir (Givens-Ogle, 1985).

Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğindeyse genel olarak DEO'larda sunulan öğretimlerle sosyal beceri, öz bakım, akademik alanlarda iyileştirmeler bildirilmiştir (Aydın, 2015; Kale ve Demir, 2017; Güven, 2019; Semiz, 2018; Talas vd., 2016). Ancak bu çalışmalardan farklı olarak Güven (2019) çalışmasında problem davranışlara yönelik bir iyileştirme olmadığını ifade etmiştir. Childs (1975), Türkiye'deki çalışmaların bu sonuçlarını destekleyen bir bilgi vermiştir. Childs (1985), çalışmasında DEO'da sınıf öğretilerinin görevlendirilmesinin akademik alanlarda iyileştirilmeye katkı sağlarken; davranış yönetiminde yetersiz kaldıkları belirtmiştir. Yapılan açıklamalar ve araştırma sonuçları karşılaştırıldığında, Türkiye'de DEO'da öğretmenlerin hedeflenen iyileştirilmeleri gerçekleştirme akademik anlamda başarı sağlasa da davranış yönetimi konusunda zorluklar yaşadığını göstermektedir. Bu nedenle DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin doğrudan roller kapsamındaki kritik sorumluluk yerine getirmede zorlandıkları ve dolayısıyla buralarda özel eğitim öğretmenin görevlendirmesinin önem arz ettiği söylenebilir.

DEO'da öğretim hazırlıkları yapma, DEO öğretmenin doğrudan rollerine arasında olup farklı çalışmaları kapsamaktadır. Örneğin, bu sorumluluğa ilişkin öğretmen, DEO'da her bir bölümün düzenlemesi yaparak DEO'yu öğretime hazır hale getirerek olumlu sınıf atmosferi yaratır. Böylelikle öğretmen, öğrencinin rahat hareket edeceği ve kendini psikolojik olarak güvende hissedeceği alanlar yaratılır (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006; Zimmerman, 1982). Ancak Türkiye'de yapılan çalışmalarda DEO'da görevlendirilen öğretmenler, genel olarak DEO'ya geçiş sorunları bildirerek ÖGÖ'nün DEO'ya uyum sağlamadığını dile getirmişlerdir (Aydın, 2015; Çağlar, 2016;



Güven, 2019; Kale ve Demir, 2017; Semiz, 2018; Ünay, 2012). Bu bulgular, Türkiye’de öğretim öncesi hazırlık yapma konusunda sorunlar olduğunu göstermektedir. Wiederholt (1974), hazırlık çalışmalarındaki amacın, ÖGÖ’nün buraya adım adım uyum sağlamasını kolaylaştırmak olduğunu belirtmiştir. Böylesi yavaş adımlarla ilerlemeler, genel olarak Türkiye’de yapılan çalışmalarda bildirilmemiştir. Bu nedenle DEO öğretmenlerinin genel olarak bu sorumluluktan haberdar olmadığı söylenebilir.

Eğitsel tanımlama ve değerlendirme yapma, DEO uygunluğa karar verme adına değerlendirme yapma; İzleme ve Raporlama aşlında birbirine bağlı DEO öğretmeninin sorumluluklarıdır. Türkiye’de özel eğitime ilişkin mevzuatlar, bu sorumlulukları ilgili yöneticilere, rehberlik araştırma merkezinde (RAM) Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu’na vererek tüm bu süreci tek bir merkezden geniş bir ekiple koordine etmektedir. Sadece ÖGÖ’nün DEO için uygunluğuna karar verme adına değerlendirme yapma, okul idaresi BEP geliştime birininin önerileri doğrultusunda rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonunca eğitim öğretim yılı başında belirlenmekte ve ihtiyaç halinde de revize edilmektedir. Kısacası, Türkiye’de en azından şimdilik DEO öğretmeninin belirtilen bu sorumlulukları ilgili mevzuat gereği bulunmamaktadır. Ancak CEC standartları (2009), özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme yapmasına ilişkin bilgi vererek, öğretmen sorumlulukları arasında göstermektedir.

DEO programı hazırlama, alanyazında DEO öğretmeninin doğrudan sorumlulukları arasında gösterilmektedir. CEC standartları (2009) da özel eğitim öğretmenlerinin program hazırlama ve organizasyon yapma sorumluluğuna vurgu yaparak, bu konuda dikkat edilmesi noktasında etik kodlardan bahsetmektedir. Ancak Türkiye’de DEO’da öğretmen görevlendirilmesi nedeniyle öğretmenlerin DEO programı hazırlanması sorumluluğunu BEP ekibi ve rehber öğretmenlerinin yerine getirdiği görülmektedir (Güven, 2019). Ayrıca DEO program hazırlamanın bir aşaması olan BEP hazırlama konusunda DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin sorunlar yaşadığı (Akay, 2016; Nar ve Tortop, 2017; Semiz, 2018; Talas vd, 2016), hatta ÖGÖ’nün genel eğitim sınıfındaki BEP’inin DEO’larda uygulandığı dahi bildirilmektedir (Güven, 2019). Görüldüğü gibi Türkiye’de bu kapsamlı sorumluluğun da DEO’da görevlendirilen öğretmenler tarafından gerçekleştirilmediği anlaşılmaktadır. DEO öğretmenlerinin dolaylı sorumlulukları arasında yer alan BEP hazırlama da DEO programının bir parçası olduğu düşünüldüğünde bu sorumluluğa ilişkin Türkiye’de işleyişte ciddi sorunlar olduğundan bahsedilebilir.

Alanyazın, DEO öğretmenlerinin dolaylı rolleri ve sorumlulukları olduğunu bildirmektedir. Belirtilen sorumluluklar arasında en çok bildirilen BEP ve DEO ekibi üyelerine danışmanlık yapmadır. DEO öğretmenin danışmanlık yapması alanyazında 1970’li yıllardan neredeyse günümüze kadar araştırma konusu olmuştur (Coe, 1985; Evans, 1977; Poon-McBrayer, 2016). Özel eğitim alanında DEO öğretmenlerinin danışmanlık rolünün hareket noktasını okul psikoloğu alanı olmuştur (Evans, 1977). Danışmanlık hizmetiyle sınıf öğretmenine bilgi vermektedir. Böylece öğretmen, ÖGÖ’ye sınıfta bu bilgi doğrultusunda eğitim sağlamaktadır. Böylelikle KU’nun işleyişi genel eğitim sınıfında ÖGÖ’yü sınıftan ayırmayarak aksamadan sürer. Sunulan bu hizmetle öğretmenlerin bilgi ve becerileri geliştirilerek, sonrasında gelecekte danışmanlık hizmeti alma gereksinimini de azaltılır (Hammill ve Wiederholt, 1972). Ayrıca bu hizmet sayesinde ÖGÖ’lerin davranış problemleri azalır, öğrencinin gereksinimine göre sınıfta öğretmen eğitim hizmeti sunar. Bu hizmet sunumundaki gözlemler sayesinde, sınıf öğretmeni ÖGÖ’ye materyal hazırlama, değerlendirme ve öğretim yapma, davranış yönetimi gibi bir çok alanda da fayda sağlar (Evans, 1977). Burada belirtilmesi gereken danışmanlık hizmetinin, sadece sınıf öğretmenine verilmediği, aynı zamanda BEP ekibine, ÖGÖ’nün ailesine de eğitim danışmanlığı sunulduğudur (Coe, 1985). Böylelikle bu hizmetle uzmanların gelişimi ve ekip iş birliğinin gelişmesi sağlanarak, ÖGÖ hakkında verilen bilgiyle ekibin beklentilerine ilişkin dönütler verilerek gerçeğin ne olduğunu net bir şekilde açıklamaktadır (Evans, 1977). Ancak Evans (1977), DEO öğretmenlerinin danışmanlık yapmasına ilişkin yeterli eğitim almadıklarını ve danışmanlık yapmak için yeterli hazırlık yapamamaları nedeniyle bu konuda yetersiz olduklarını ifade etmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalardan sadece biri danışmanlık yapılması hakkında bilgi vererek DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni olmaması nedeniyle bu sorumluluklarını yerine getirmediklerini, rehber öğretmenlerin sistematik toplantılar yapması nedeniyle bu sorumluluğu kısmen yerine getirdiğini raporlamaktadır (Güven, 2019).

Coe (1985), danışmanlık hizmetinin zamanla öğrenci-öğretmen ilişkisi odağından profesyoneller arasındaki ilişkilere doğru kaydığını ifade etmiştir. Danışmanlık hizmeti zamanla koordinatörlük kapsamında tanımlanan DEO programını planlama ve organize etme olarak ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmanın bulguları koordinatörlük yapma sorumluluğunu, DEO öğretmenin en çok bildirilen dolaylı sorumlulukları arasında olduğunu göstermiştir. DEO öğretmeni, ÖGÖ’nün tüm eğitimsel sürecini planlama ve organize etmeden sorumludur. Bu sorumluluk sayesinde ÖGÖ, farklı ortamlarda eğitimini aksatmadan sürdürebilmektedir. Ancak belirtilen bu koordinasyon sorumluluğu da Türkiye’de rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Rehber öğretmenlere koordinasyon sorumluluğu Özel Eğitim ve

Rehberlik Yönetmeliği'nde yer almaktadır. Dolayısıyla okullarda DEO programına ilişkin koordinatörlük yapma DEO öğretmenine ait olmadığı mevzuatla sabitlenmiştir.

Coe (1985), iş birliği sorumluluğunu danışmanlık kapsamında değerlendirmektedir. Bu çalışmada incelenen araştırmaların büyük çoğunluğu iş birliğini DEO öğretmenin görevi arasında göstermiştir. Bu noktada belirtilmesi gereken iş birliği yapmanın özel eğitimin ve KU'nun temelini oluşturduğu gerçeğidir. CEC standartları (2009) da özel eğitim öğretmenlerinin ekiple iş birliği yapmasına değinmektedir. Bu bilgi, Türkiye'de mevzuata da yansımış ve özel eğitim alanında iş birliği yapılması gerekliliği detaylı bir şekilde bildirilmiştir. DEO hakkında yapılan çalışmalarda da Güven (2019), DEO'nun tüm aşamalarda genel olarak okul yöneticisi ve rehber öğretmenlerin iş birliği içinde çalıştıkları ve bu sürece DEO'da görevlendirilen öğretmenin çok fazla dahil olmadığını bildirmiştir. Aynı şekilde DEO'ya yönelik diğer çalışmalar da bu konuda benzer eksikliklere dikkat çekmekte ve KU kapsamındaki iş birliğine ilişkin sürecin geliştirilmesi gerektiğini de dile getirmektedirler (Akay, 2011; Aydın, 2015; Can, 2015). Türkiye'de KU kapsamında ÖGÖ için ekip çalışmasının çok da sağlıklı yürütülmediğinden bahsedilebilir. Bu sorunun üstünden DEO'ya özel eğitim öğretmenin atanmasıyla gelinebileceği bir kez daha belirtilmelidir.

DEO öğretmenlerinin seminer verme ve BEP ekibiyle toplantı yapma sorumlulukları çalışmaların yarısından fazlasında dile getirilmiştir. Ancak incelenen çalışmalarda günümüze doğru gelindikçe bu bilgiye çok yer verilmediği de anlaşılmaktadır. Bunun gerekçesi günümüze doğru gelindikçe DEO öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarının netleşmesi olarak gösterilebilir. CEC standartları (2009), incelendiğindeyse özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim politikalarına ilişkin bilgi verme ve olumlu bir okul kültürü yaratma sorumluluklarına ayrıca değinildiği görülmektedir. Türkiye'ye bakıldığında DEO kılavuzu (2018), DEO'da öğretmen görevlendirilecek öğretmenlerin DEO'ya ilişkin seminer, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden seçilmesini talep edilmekte yoksa inisiyatife dayalı görevlendirme yapılmasını önermektedir. Ancak alanyazın öğretmenlerin, DEO hizmetine ilişkin bilgi eksikliği yaşadıkları bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerekliliği belirtirken (Güven, 2019; Çağlar, 2016; Kale ve Demir, 2017; Nar ve Tortop, 2017; Öpengin, 2018; Semiz, 2018, Ünal, 2008; Ünay, 2012); DEO'ya ilişkin sağlanan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu da vurgulamaktadır (Öpengin, 2018). Görüldüğü gibi Türkiye'de DEO'da görevlendirilen öğretmenler, farklı branşlardan olmaları nedeniyle bu konuda bilgi eksikliği yaşarken; ilgili sorumluluğu yerine getirmeleri tartışmalı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

DEO öğretmenini dolaylı sorumlulukları arasında yer alan koordinasyon, iş birliği ve iletişim konularının birbirini tamamladığı söylenebilir (Coe, 1985). DEO'nun kurulduğu yıllarda özellikle iletişim sorumluluğuna vurgu yapılmış; izleyen yıllardaysa bahsedilmemiştir. Türkiye'de yapılan araştırmalar, DEO hizmetinin henüz yerine oturmaması dolayısıyla koordinasyon, iş birliği ve iletişim eksikliğinden bahsetmektedir. DEO hizmetine ilişkin henüz yeterli bilginin olmamasıyla ilişkili olarak belirtilen sorumlulukların gerek destek ekip gerekse DEO'da görevlendirilen öğretmenler tarafından doğru bir şekilde yerine getirilmediği söylenebilir.

ÖGÖ'ye mesleki danışmanlık yapılması, DEO hizmetinin kurulduğu yıllarında çok az araştırmada belirtilmiş, hatta günümüz çalışmalarında dile getirilmemiştir. Aynı şekilde ÖGÖ'nün akranlarına bir boyutuyla sınıf arkadaşlarına danışmanlık yapılması da sadece bir araştırmacı tarafından dile getirilmiştir. Mesleki ve akran danışmanlığı yapma ülkemizde rehber öğretmenler tarafından sunulan hizmetler arasındadır denilebilir. Güven (2019)'in çalışmasında da rehber öğretmenler, danışmanlıktan hizmeti olarak akran bilgilendirmesi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda ÖGÖ'nün sınıf arkadaşlarına, DEO'ya neden gittiğine ilişkin bilgilendirme yaptıklarını belirtmişlerdir ancak DEO'larda özel eğitim öğretmenin atanmasıyla birlikte bu sorumluluğun DEO öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesinin mümkün olduğu da söylenebilir.

DEO hizmeti, KU kapsamında eğitim gören ÖGÖ'nün gereksinim duyduğu alanlarda iyileştirme yapılmasını hedefleyen bir uygulamadır. Burada uygulanan DEO program da genel eğitim program gibi katı bir şekilde çerçevesi çizilmiş bir program olmayan, esnek bir program olma özelliği taşımaktadır. Böylelikle ÖGÖ gereksinimine göre eğitim almakta ve kendisine hazırlanan BEP'te de gerek görüldüğü sürece hemen değişikliğe gidilebilmektedir. Alanyazın, DEO hizmetinin sunulduğu ilk yıllarda Türkiye'yle benzer süreçler yaşandığını bildirmektedir. Dolayısıyla DEO hizmetinin başlamasıyla birlikte burada görev yapan öğretmenlerin de görev tanımları netleştirilmeye çalışılmıştır. Yaptıkları işlerin net olmamasına bağlı olarak da DEO öğretmenlerinin farklı isimlerle de anıldığı anlaşılmaktadır. Türkiye'de aslında yeni bir hizmet olmasına nedeniyle DEO'da öğretmen görevlendirmektedir. Bu durumda belirtilen rollerin ve sorumlulukların yerine getirememesine ya da rehber öğretmen ile yönetici tarafında yerine getirilmesine neden olduğunu göstermektedir. Aslında ülkemizde yapılan çalışmalardan ortaya çıkan sonuç, öğretmenlerin DEO'larda sadece öğretim yaptığı ve DEO bilgilerinin yetersiz olduğunu gerçeğidir. Bunun nedeni, DEO öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni olmamasıdır. Görüldüğü gibi DEO'da ivedilikle özel

eğitim retmeni görevlendirilmesi gerekmektedir. Ancak DEO'ya özel eğitim retmeni grevlendirilinceye kadar bu süreçte vakit kaybetmemek adına DEO'da görevlendirilecek farklı branşlardaki retmenlerde belirtilen ölçütlere dikkat edildiği takdirde kısmen retmenlerin sorumluluklarına hakim olabilir. Bunlar; (a) belli eğitimler ya da sertifikalar almış sınıf retmenlerinin DEO'da görevlendirilmesi (Childs, 1975; Poon-McBrayer, 2004; Taboada, 2001), (b) seçilecek DEO retmeni, iş birliği yapan, iletişim becerileri gelişmiş, genel eğitim retmenini destekleyen, problemlerin üstesinden gelebilen, davranış problemleriyle baş edebilen ve özel eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilen özelliklere sahip bir retmen olması (Wiederholt,1974), (c) akademik alanda ya da özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip olması (Zacherman, 1982), (d) bu alanda özel eğitim sertifikasına sahip olması (Zacherman, 1982). Bu çalışmada da ortaya çıkan ve alanyazında da sıklıkla vurgulanan DEO'da özel eğitim retmeni görevlendirilmesi gerekliliğidir (Aydın, 2015; Güven, 2019; Nar ve Tortop, 2017; Semiz, 2018).

Grlğ gibi gerek CEC standartları (2009) gerekse alanyazın özel eğitim retmeni olan DEO retmeninin olduğa çok ve kapsamlı sorumluluğuna değinmektedirler. Ancak Türkiye'de mevzuatta bu kadar farklı görevlendirme bilgisinin olmasının temel nedeni, "meslekte esas retmenliktir" anlayışının hala geçerliliğini koruması ve özel eğitim alanının özelliğine uygun uzmanın yeterince yetiştirilememesinden kaynaklanması olarak gösterilebilir (Demirtaş, Aslan ve Güven, 2016). DEO hizmeti, en kısa sürede belirtilen bakış açısından arınmalı burada nitelikli özel eğitim üretmenleri görevlendirilmelidir. Böylelikle DEO hizmeti karmaşa olmaktan çıkacak, rehber retmen ve okul yöneticisinin iş yükü azalacak ve okullarda özel eğitim lideri olarak sorumluluklarını doğru bir şekilde gerçekleştirerek DEO'lar nihai amacına olabildiğince hızlı bir şekilde ulaşması sağlacaktır. DEO retmeninin alanyazında belirtilen rol ve sorumlulukların da en kısa sürede mevzuata girmesi de bu çalışmada önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alfaiz, H. S. (2016). Teachers' competencies of dealing with autistic students in regular classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of English and Education*, 5(4), 204-217.
- Allinder, R. M. (1994). Use of time by teachers in various types of special education programs. *Special Services in the Schools*, 9, 125-136.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-47.
- Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip ğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin retmen grşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bishop, E. N. (2016). *Collaborative team model: Design for successful special education*. Yayınlanmamış doktora tezi, Northern Arizona University, Arizona.
- Bossis, J. (1982). Developing a senior high school resource room. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (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*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of North Carolina, North Carolina.
- Breton, W. A. & Donaldson, G. A. (1991). Too little, too late? The supervision of Maine resource room teachers. *Journal of Special Education*, 25(1), 114-125.
- ağlar, N. (2016). *İlkğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin okul yntecileri ve retmenlerin grşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cheng, Y. W. & Ren, L. (2010). Elementary resource room teachers' job stress and job satisfaction in Taoyuan County, Taiwan. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 35(1), 44-47.
- 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.
- Ciyer, A. (2010). *Developing inclusive education policies and practices in Turkey. A study of the roles of UNESCO and local educators*. Yayınlanmamış doktora tezi, Arizona State University, Arizona.
- Clark, R. M. (1977). *An analysis of the role of resource teacher for the mainstreamed educable mildly handicapped children in selected Nebraska public schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Nebraska, Nebraska.

- Coe, R. O. (1985). *Special education teacher consultant actual and ideal role functions in a Pennsylvania intermediate unit*. Yayınlanmamış doktora tezi, Temple University, Pennsylvania.
- Cohen, J. (1982). The resource room: A real world context. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 1-16). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Council for Exceptional Children Standards for professional practice. <https://www.cec.sped.org/~media/Files/Standards/Professional%20Ethics%20and%20Practice%20Standards/Standards%20for%20Professional%20Practice.pdf> (Erişim Tarihi: 15/04/2019).
- Davis, E. R. (2015). *Educating all students successfully supporting students with emotional disabilities*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. State University of New York, New York.
- Demirtaş, H., Arslan, M. ve Güven, D. (2016). Özel eğitim okullarının yönetsel sorunları. *E-International Journal of Educational Research*, 7(1), 21-49.
- 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). [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) (Erişim Tarihi: 03/10/2017).
- Evans, S. B. (1977). *The consultant role of the resource teacher*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Arizona, Arizona.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the countinuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109-120.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Education Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Frost, L. & Kersten, T. (2011). The role of the elementary principal in the instructional leadership of special education. <https://cnx.org/contents/B3NEZBFt@2/The-Role-of-the-Elementary-Principal-in-the-Instructional-Leadership-of-Special-Education> (Erişim tarihi: 14/07/2020)
- Gerst, S. (2012). The co-teaching journey: a systematic grounded theory study investigating how secondary school teachers resolve challenges in co-teaching. Yayınlanmamış doktora tezi, Liberty University, USA.
- Givens-Ogle, L. B. (1985). Data based consultation: an inservice model. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana-Champaign.
- Government of Ireland (2000). *Learning- support guidelines*. Ireland.
- Güven, D. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hammill, D. & Wiederholt, J. L. (1972). *The resource room: Rationale and implementation*. Philadelphia: Buttonwood Farms.
- Harris, W. J. & Schutz, P. N. B. (1986). *The special education resource program: ratiomate and implementation*. Columbus: Merrill.
- Hartnett, M. S. (1979). *A comprasion of concerns of elementary teachers, administrators and special educators toward the concept of mainstreaming the mildly handicapped in selected Nebraska public schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Nebraska, Nebraska.
- Herkner-Chasse, P. A. (1993). *Bridging the gap between general and special education by redefining the role of the resource specialist program: A collaborative model*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Southern California, California.
- Hoover, J. J. & Patton, J. R. (2008). The role of special educators in a multitiered instructional system. *Intervention in School and Clinic*, 43, 195-204.
- Idol-Maestas, L. & Ritter, S. (1985). A follow-up study of resource/consulting teachers. *Teacher Education and Special Education*, 8(3), 121-131.
- James, K. L. (2015). *The impact of co-teaching on general education students in seventh grade math*. Yayınlanmamış doktora tezi, Liberty University, Virginia.
- Kale, M. ve Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve Matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim*, 10(84), 47-57.
- 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.
- Kuester, N. E. (1986). *Support service and counsulting task of the SLD resource teacher as perceived by principals, regular teachers and SLD resource teachers*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Florida State University, Florida.
- Leenhouts, D. A. (1983). *The effect of resource room placement on children's self concepts*. Yayınlanmamış doktora tezi, Central Michigan University, Michigan.
- 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 Reseach and Pactice*, 33(3), 131-143.

- Lott, L. A., Hudak, B. J. and Sheetz, J. A. (1975). *Strategies and techniques for mainstreaming: A resource room handbook*. Michigan: Moure Country Internadiate School District.
- Lujan, S. H. (2020). The importance of administrative support for special education teachers. Yayınlanmamış doktora tezi, University of the Pacific Stockton, California.
- Mattu, S. L. (1985). *Role analysis of resource room teacheres of children with learning disabilities in Alberta*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Alberta, Alberta.
- Moody, S. W., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Fischer, M. (2000). Reading instruction in the resource room: Set up for failure. *Exceptional Children*, 66 (3), 305-316.
- Myers, S. (2016). The transfer of self-regulation and self-monitoring from the resource room to the science classroom. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Otterbein University, Ohio.
- 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.
- Obernauer, L. (1982). *Support services provided to regular education teachers as reported by special education teachers in Pennsylvania*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Osgood, R. L. (2005). *The story of inclusion in the United States*. Washington D. C.: Galluedet University Press.
- Palencher, M. L. (2012). *A study of west virginia elementary special education teachers' roles, responsibilities, and practices within a multi-tiered instructional system: implications for policy and practice*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marshall University, Virginia.
- Platt, M. D. (2013). *Current practices in special education service delivery and differences between instructional settings*. Yayınlanmamış doktora tezi, Walden University, Minniapolis.
- 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 <http://download.cnet.com/s/resource-manual-for-teachers-of-students-with-exceptionalities/> (Erişim Tarihi: 07/03/2017).
- Robbins, A. S. (2014). *Experiences of general education elemantry inclusion co-teachers in successful schools: A phenomenological study*. Yayınlanmamış doktora tezi. Liberty University, Virgini.
- Schwartz, E. (1982). The resource teacher as an inservice educator. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 223-253). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Semiz, N. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Smith, D. D. & Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: equipping education professional with necessary skills and knowledge. *Prospect*, 41, 323-339.
- Smith, M. E. (1987). *A study of perceptions between the actual role and the ideal role of learning resource center coordinators/instructors as reported by administrators, vocational instructors as reported by administrators, vocational instructors, and learning resource center coordinators/instructors*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Tulsa, Tulsa.
- 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.
- Speece, D. L. & Mandell, C. J. (1980). Resource room support services for regular teacher. *Learning Disabilities Quarterly*, 3 (1), 49-53.
- Spindler, E. C. (1981). *The responsibilities of special education resource teachers in Montana*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Montona, Montana.
- Taboada, S. D. F. (2001). Resource or reform? The role of the program resource teacher in urban elementary schools. Yayınlanmamış doktora tezi, University of California, California.
- 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.
- Travers, J. (2006). Perceptions of learning support teachers and resource teachers of each other's role in Irish primary schools. *Irish Educational Studies*, 25(2), 155-169.
- Tuttle, J. S. (1991). *Recommendations for service delivery guidelines for elementary students with mild learning disabilities*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, San Jose State University, California.
- Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitiminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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 counsultant: Fact or fantasy. *The Annual International Convention of The Council for Exceptional Children* 'da sunulan poster. Houston: Texas.
- Vaughn, S., Moody, S. W. & Schumm, J. S. (1998). Broken promises: Reading instuction in the resource room. *Exceptional Children*, 62(2), 211- 225.
- Wiederholt, J. L. (1974). Planning resource rooms for the mildly handicapped. *Focus on Exceptional Children*, 5(8), 1-12.
- Wiederholt, J. L., Hammill, D. D., & Brown, V. (1978). *The resource teacher: A guide to effective practices*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Wilson, G. (1982). Equipping the resource room. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 82-93). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zacherman, J. (1982). Administration of resource program. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 253-274). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Zimmerman, B. (1982). Developing an elementary school resource program. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 115-125). London: An Aspen Publishers, Inc.