



Social Studies Teachers' Experiences Regarding Resource Room Applications

İdris Kınasakal^a  Abdulkerim Demir^b  Selahattin Kaymakçı^c 

^a Dr., Ministry of National Education, Karabük, Türkiye, idriskinasakal@hotmail.com

^b Student., Kastamonu University, Kastamonu, Türkiye, abdulkerimdemir19@gmail.com

^c Prof. Dr., Kastamonu University, Kastamonu, Türkiye, kaymakci37@yahoo.com

ABSTRACT

The practice known as the "Resource Room" (RER) involves providing students who continue their education through inclusion/integration and gifted students with special educational needs with instruction outside regular school hours, in environments equipped with special tools and resources, tailored to their specific needs. The primary goal of the RER application is to ensure that students receive education at the level of their peers, considering their individual requirements. One of the subjects in which RER applications are carried out is the social studies class. The purpose of this research is to uncover the experiences of social studies teachers regarding Resource Room Training (RERT). This qualitative study, employing a phenomenological approach within its scope, was conducted during the 2021-2022 academic year with a total of 50 social studies teachers working in the central district of Karabük. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as the data collection tool. The collected data were analyzed using descriptive analysis techniques. One of the most notable findings of the study is that a significant portion of teachers had not received any training related to students during their undergraduate education or throughout their professional careers. Despite facing various challenges during the training sessions and placing great emphasis on parent/teacher communication during RERT, teachers still found these training sessions beneficial. Additionally, it was determined that, despite the legal requirement for RERs in schools with students in need of special education, some schools did not have RERs, and in schools where RERs were established, they were lacking in terms of physical conditions and materials. Based on the research findings, it can be recommended that special education teachers be assigned to these training sessions in order to enhance the efficiency of RER applications. This can help mitigate many of the issues encountered within RERs.

Article Type
Research

Article Background
Received:
05.07.2023
Accepted:
11.11.2023

Keywords
Resource Room,
Inclusion Practice,
Individual with
Special Educational
Needs, Social Studies,
Teacher

To cite this article: Kınasakal, İ., Demir, A. & Kaymakçı, S. (2023). Social studies teachers' experiences regarding resource room applications. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 11 (21), 938-988.

Corresponding Author: İdris Kınasakal, e-mail: idriskinasakal@hotmail.com

Introduction

Special education, in its simplest terms, refers to the education provided to individuals with special needs (Çitil, 2017). According to the Regulation on Special Education Services [SESR], special education is defined as "education programs developed with specially trained personnel in appropriate environments to meet the educational and social needs of individuals who significantly differ from their peers in terms of individual and developmental characteristics as well as educational competencies" (Ministry of National Education [MNE], 2020).

Special education has gained significant importance both in Turkey and worldwide as it rapidly evolves within the education system. Recognizing the unique value of each individual with special educational needs, there is a growing need for a more inclusive approach to education that facilitates access to education for those in need of special education (MNE, 2018). Inclusive education encompasses not only effective teaching and adjustments but also physical and social integration within educational environments (Friend and Bursuck, 2006).

According to SESR, individuals with special educational needs are defined as those who significantly differ from their peers in terms of individual and developmental characteristics as well as educational competencies (MNE, 2018). Ataman (2011) defines special education students as those who fall outside the standard norms and require special education due to their individual differences in learning and teaching preparations. Eripek (2005, 2007) emphasizes the necessity of individualized education programs for students with special educational needs, highlighting that generalizations are not appropriate and individualized educational programs are required based on individual needs.

Various classifications are made when identifying individuals in need of special education. One of the most common classification types is based on the type of disability. Another classification type considers impairment types such as visual and hearing impairments. The third classification type is based on prevalence rates (Smith, 2007).

Education is a complex social process with no absolute definition, influenced by numerous variables. Therefore, there are as many definitions of education as there are educators (Çelikkaya, 1991). According to behaviorist psychology, education brings about desired behavioral changes in individuals through learning experiences. In contrast, the constructivist perspective views education as a purposeful process involving observation, experience, experimentation, and trial-and-error to bring about desired behavioral changes (Ertürk, 2016).

For individuals with special educational needs, knowledge, and skills must be structured considering their individual differences. This necessitates the implementation of Individualized Education Programs (IEPs) in line with the educational needs of these students (Avcioğlu, 2012). In IEPs, goals, planning and implementation of the learning-teaching process, and performance evaluation should take into account the individual's readiness, and social, cognitive, physical, and individual differences (MNE, 2021).

It is important to remember that individuals from all walks of life may face disabilities or may be potential individuals with special needs themselves or have family members in this category (Cavkaytar & Diken, 2007). Therefore, one of the most important responsibilities of our education system is to integrate individuals with special needs into society as much as possible.

In schools, two types of practices are implemented for individuals with special educational needs: In the first type, students are subjected to IEPs while being integrated with their peers. In the second type, support education services are provided in a separate environment through IEP assistance. The subject of this study, the RER, is defined as an environment established to provide support education services in the areas needed by students who continue their education through full-time inclusion or integration and gifted students. According to the Ministry of National Education [MNE], support education services are defined as "counseling services provided to individuals with special educational needs in line with their educational needs, their teachers, other school personnel, and families, with the assistance of specialized personnel and necessary tools and equipment" (MNE, 2018).

According to Salend (1998), RER is education provided by experts in a different setting than the classroom using different materials for students with special educational needs. Support education is the practice of receiving support from special education teachers during RER in subjects where students with special needs attend classes with their peers but require assistance (MNE, 2016).

Efforts related to special education began in the late 18th century and saw significant growth in the late 20th century (Sucuoğlu, 2006). These developments led to legal regulations and curriculum changes in education, starting with the "Education for All Handicapped Children Act" in the United States (1975). The basic philosophy of this law is to provide free and appropriate public education to all individuals, including those with special needs (Çakmak, 2008). Education rights, as recognized in national and international law, were incorporated into national and international law in previous years, making education a right for all individuals (Balci, 1998). The "Education for All Handicapped Children Act" aimed to ensure that individuals with intellectual disabilities could stand on their own feet and become independent individuals (Turnbull et al., 2012).

The increase in the number of students with special educational needs in Turkey, as well as worldwide, indicates the need for improvement in the quality and quantity of RERs. According to data from the Ministry of National Education [MNE] for the 2020-2021 academic year, there were a total of 319,881 students with special educational needs in Turkey: 549 in preschool, 114,991 in primary school, 144,769 in secondary school, and 59,572 in high school (MNE, 2021). This situation emphasizes the importance of education planning in RERs, from the preparation of work programs to their implementation by teachers. In this context, the role of teachers working in RERs is crucial.

When examining the published special education programs in Turkey (MNE, 2022), it is clear that the current Social Studies Curriculum (SSC) focuses on daily life skills, social life, and the content of social life modules, targeting the basic self-care skills and the behaviors and rules to be followed in social areas necessary for individuals with special needs to gain independent living skills (Kartal Sönmez et al., 2017).

Research in the field of special education practices and RERT often highlights the challenges faced by teachers in inclusive education settings and the need for in-service training to overcome these challenges (Brown et al., 2000; Güven, 2021a; Demir & Kale, 2017; Karamanlı, 1998; Nar & Tortop, 2017; Öpengin, 2018; Semiz, 2018; Ünal, 2008; Ünay, 2012; Yavuz, 2005). Öpengin (2018) also emphasizes that in-service training activities for RERT are insufficient.

There are many studies examining RER practices in Turkey. Given that most articles were generated from postgraduate theses in the literature review process, only postgraduate theses related to RER conducted in the last 10 years will be presented below. The distribution of the theses by year is

presented in Table 1:

Table 1.

*Distribution of Postgraduate Theses on Resource Room by Year**

Years	f	%
2012	2	5.88
2013	1	2.94
2015	2	5.88
2016	3	8.82
2017	5	14.70
2018	3	8.82
2019	15	44.11
2020	2	5.88
2021	1	2.94
Total	34	100

* It was observed that there were no studies for 2022 during the period when the research was conducted

When examining Table 1, it is observed that the highest number of postgraduate theses related to RER was conducted in the year 2019. The theses conducted in this year constitute nearly half of the total number of postgraduate theses related to RER. In other years, it can be seen that the number of postgraduate theses related to RER is relatively similar. Regarding the higher number of postgraduate theses conducted in 2019, it can be suggested that this is due to the amendment made in 2016 by the Council of Higher Education (CoHE) regarding the time limit imposed on postgraduate students in the Postgraduate Education and Training Regulation (CoHE Postgraduate Education and Training Regulation, 2016), as mentioned above. As previously mentioned, the majority of articles related to RER have been derived from postgraduate theses.

The distribution of articles by years is presented in Table 2:

Table 2.

Distribution of Articles on Support Training Room by Years

Years	f	%
2012	1	2.63
2014	1	2.63
2015	2	5.26
2016	4	10.52
2017	4	10.52
2018	5	13.15
2019	4	10.52
2020	6	15.78
2021	9	23.68
2022	2	5.26
Total	38	100

When examining the table, it can be observed that there has been an increase in the number of articles related to Resource Rooms (RER) in recent years. The following are the article studies related to RER: "Issues and Efforts to Solve Them in Resource Room Practices for Hearing Impaired Students in Inclusive Education" (Akay, 2014), "Examination of Turkish Activities Applied in Resource Rooms for Hearing Impaired Students in Inclusive Settings" (Akay, 2015), "Examination of the Mentorship Process Aimed at Educators Providing Support Special Education Services to Hearing Impaired Students in Inclusive Settings" (Akay, 2016), "Professional Development of

Teachers Providing Support Special Education Services in Inclusive Practices: Mentorship" (Akay and Gürgür, 2018), "Views and Suggestions of Teachers Working in Resource Rooms Regarding the Education and Teaching of Students with Specific Learning Disabilities" (Aydın Dalga, 2019), "Opinions of School Administrators and Teachers Regarding the Resource Room Application in Primary Schools" (Çağlar, 2016), "Examination of the Effects of Support Room Education in Primary Schools on Achievement in Turkish and Mathematics Lessons" (Kale & Demir, 2017), "A Case Study on the Resource Room Service for Students with Intellectual Disabilities" (Güven, 2019), "Roles and Responsibilities of Resource Room Teachers" (Güven, 2021b), "Identification of the Difficulties Encountered by Teachers Providing Support Education Services to Intellectually Disabled Inclusive Students" (Kaptan, 2019), "Religious Education for Students with Intellectual Disabilities in Resource Rooms: A Semi-Experimental Study" (Karasu & Şimşek 2018), "Examination of the Contribution of Education Provided in Resource Rooms to the Development of Preschool Inclusive Students" (Kırkıç & Sayan, 2020), "Resource Room Application for Gifted Students in Turkey: Problems and Recommendations" (Nar & Tortop, 2017), "Problems Encountered in the Implementation of Resource Room for Gifted Students at the Primary School Level and Intervention for these Problems" (Öpengin, 2018), "Systematic Review of Postgraduate Theses Focused on Views on Resource Room Services" (Öpengin, 2021), "How Can a Resource Room Program for Gifted Students be Integrated into the School System?" (Öpengin & Gürgür, 2021), "Examination of the Development of Preschool Inclusive Students in Resource Rooms" (Sayan, 2019), "Teacher Opinions on Resource Room Application in Secondary Education Institutions" (Tunalı Erkan, 2018), "A Study on the Opinions of Classroom Teachers Regarding Resource Room Application in Primary Schools" (Yazarkan, 2020), "Examination of Resource Room Practices for Students with Special Needs" (Yazçayır, 2020), "Views of Teachers Working in Resource Rooms on the Operation of Resource Rooms" (Yazıcıoğlu, 2020), "A General Overview of Postgraduate Theses Prepared on Resource Rooms in Turkey" (Yılmaz et al., 2021), "A Systematic Review on Resource Rooms in Turkey" (Talas et.al., 2022), "Opinions of Classroom Teachers and Parents Regarding Resource Room Practices" (Yılmaz & Yılmaz, 2022). When examining the articles, it can be seen that most of the studies aimed to determine the views and suggestions of teachers regarding RER and to assess the competence levels of teachers for these programs. However, there was no specific evaluation of this nature for the social studies field. This study will contribute to the evaluation of the RER implementation mandated by the Ministry of Education (MEB) since 2006 from the perspective of the social studies course and holds importance as the first study in this field.

Aim

The purpose of this research is to reveal the experiences of social studies teachers regarding RER practices. The research sought answers to the following questions:

1. What is the status of participants' involvement in RERTs?
2. What is the status of 'participants receiving specialized training in special education?
3. What are the opinions of participants regarding RERTs?
4. What activities do participants engage in during the RERT process?
5. What are the participants' views and recommendations regarding preparing an in-service training program for RERTs?

Method

Research Model

The research employed a phenomenological design to explore qualitative research methodology better and delve more deeply into the subject within its context (Sönmez & Alacapınar, 2019). Phenomenological research is employed to reveal the experiences of a specific group or individuals regarding a phenomenon, how they describe these experiences, and how they make sense of them (Creswell, 2016). In this study, the experiences of individuals related to the RER application phenomenon were examined.

According to Yıldırım and Şimşek (2016), qualitative research is characterized as research that utilizes data collection techniques such as observation, interviews, and document analysis, following a qualitative process aimed at realistically and comprehensively presenting events and perceptions in their natural context.

Working Group

The study group of the research consists of 50 social studies teachers working in public schools located in the city center of Karabük during the 2021-2022 academic year. In determining the study group for the research, the purposive sampling method was employed using criterion sampling. The reason for choosing criterion sampling is to include participants who meet specific criteria as appropriate to the research purpose (Büyüköztürk et. al., 2012). In this research, the criteria are that participants must be social studies teachers, and there must be students with special educational needs in the schools where they work. Therefore, when selecting the schools within the scope of the research, attention was paid to the presence of full-time social studies teachers and the number of students with special educational needs in the schools. This selection was planned within the criterion sampling framework. The teachers who make up the study group are represented by pseudonyms.

Data Collection Tool and Development

The interview technique was chosen as the data collection tool to obtain a comprehensive understanding of teachers' experiences and perspectives on the subject. This method was considered advantageous due to its ability to provide data of different qualities and depths compared to alternative approaches. According to the definition made by Cohen and Manion (1994), an interview is a structured form of verbal exchange between the researcher and the participant. According to Holstein and Gubrium (1997), there are three different interview techniques commonly used in the field of social sciences. This text is related to three types of interviews: unstructured, structured, and semi-structured. In line with the objectives of this study, the researchers used a semi-structured interview form that they developed. The semi-structured interview technique involves the researcher planning the questions they intend to ask during the interview in advance. As Türnüklü (2000) stated, this method is widely preferred in educational research due to its commitment to standardization and adaptability. Before preparing the interview forms, a comprehensive literature review was conducted to identify potential interview questions that could be included in the form. After the preparation of the interview questions, two experts in the field were consulted, and their feedback was incorporated into the review and revision of the questions. In order to evaluate the content and structural validity of the preliminary form developed in line with the sub-goals of the research, the form was presented to a single academician specialized in educational management,

and expert opinions were sought. In addition, the preliminary form was evaluated by a Turkish instructor working in the educational institution regarding the appropriateness of the wording and syntax of the questions. Changes were made to the interview forms based on the feedback provided by the experts. Finally, preliminary interviews (before the implementation process) were conducted with a single educator included in the research sample, and the questions were evaluated in terms of comprehensibility and appropriateness.

After determining the schools located in the city center of Karabük that have social studies teachers and students with special educational needs, permission for implementation was obtained from the Karabük Provincial Directorate of National Education and school principals.

Collection of Data

The data for the research was collected through a semi-structured interview form. The schools where the participating teachers worked were contacted by phone, and appointments for interviews were requested from the teachers, considering their class schedules and working conditions. Information related to the research, its purpose and significance, how and where the data would be used, the estimated duration of the data collection process, and how the confidentiality of the information of the interviewees would be preserved were provided to the teachers during visits to the schools at times convenient for them. Before conducting the interviews, the rationale for the interviews was explained, and necessary permissions were obtained for recording.

All of the interviews were conducted in the teachers' lounge. It was emphasized that voluntariness was the basis for participation in the research. During the interviews, various questions were posed to the teachers through a 12-question interview form, and each interview form took an average of 25-30 minutes to complete. The use of guiding statements to direct participants was avoided during the interviews. While all questions were answered, the thoughts of the interviewees were recorded using an audio recording method to capture details related to the subject. After completing the interviews, the audio recordings were transcribed, and key concepts were identified. The process of tabulating frequencies and percentages was then initiated.

Data collection was carried out by the researchers between April 4th and May 5th, 2022.

Analysis of Data

In this research, the descriptive analysis technique, one of the qualitative research data analysis methods, was used to analyze the data obtained from teacher responses recorded in the interview form. The obtained data were subjected to the descriptive analysis technique for the purpose of summarization and interpretation. Using the descriptive analysis technique requires presenting the data descriptively to the audience by directly quoting the information obtained during the research. The author employs a descriptive methodology to present the data. The frequencies of responses were analyzed, and themes and relationships among them were made noticeable following Wolcott's framework (1994). During the theme development stage, the researchers analyzed the audio recordings. Subsequently, data that could be grouped under a common theme were given a title. The data were then organized by quoting from the teacher interviews related to the themes. The titles obtained from this procedure constituted the primary topics of the research, while the subheadings constituted the secondary topics. Responses to interview questions were recorded and later arranged in a table format based on the frequency of occurrence of each response. The emerging themes were then categorized in alignment with the research objectives and presented in the

findings section using the snowball sampling technique.

To ensure the validity and reliability of the research, some strategies were employed. In qualitative research, validity implies the researcher's ability to report the phenomenon being investigated impartially. Therefore, the collected data was meticulously documented by three researchers. Similar data and concepts were grouped into themes and subthemes, and direct quotations were included section by section. To ensure the reliability of the research, analyses were conducted on the agreed-upon themes and subthemes (Yıldırım & Şimşek, 2016). The five subthemes that constitute the findings of the research are presented as follows:

1. Participants' status of serving in RERs.
2. Participants' status of receiving Special Education Training.
3. Participants' views on Resource Rooms in the context of RERT.
4. Activities targeted at families.
5. Participants' requests for in-service training.

After the researchers established their themes, they collaborated with an expert in the field to create themes and sub-themes. Subsequently, the themes and sub-themes were compared between the expert and the researchers. Themes with a consensus were retained as they were, while themes with discrepancies were reviewed collaboratively by the expert and the researchers. They were then restructured to reach a consensus. Following these procedures, data analysis for the research was completed, and the research findings were obtained.

Information regarding the analysis of the data obtained from the interview questions is presented in the findings and discussion section.

Research Ethics Committee Approval

Ethics committee permission for this research was received by Tokat Gaziosmanpaşa University Ethics Committee in session number 06 on 04.04.2022 with decision number 06/15.

Findings and Comments

In this section, findings derived from the participants' responses to the interview questions, along with relevant interpretations, are presented:

Participants' views on their involvement in RERs.

Table 3.

Participants' Views on Their Involvement in RERs

Views	f	%
Involved	35	70
Not Involved	15	30
Total	50	100

Table 3 provides an overview of the participants' views regarding their involvement in RERs. Of the participants, 70% (35 participants) stated that they are involved in RERs, while 30% (15 participants) mentioned that they are not involved in RERs.

One participant, Elif, expressed her involvement in RERs with the following statement: "*We have more than one student benefiting from RERs. In our school, I am the only teacher in my subject area. Therefore, I have to teach in RERs out of necessity.*"

Among the participants who mentioned that they are not involved in RERs, Ibrahim stated, "*I don't have time to participate in RERs because I have too many classes.*" This statement highlights the practice of assigning teachers to RERs based on the intensity of their teaching schedules, rather than making decisions about which subjects and how many hours will be taught in RERs at the beginning of the academic year during guidance services board and school IEP unit meetings.

Another participant, Sedat, expressed his views by saying, "*Unfortunately, we don't have RERs due to space constraints.*"

This research reveals that despite the obligation to open RERs in schools with special education students, there are schools without RERs in the current situation. The reasons for this situation include planning difficulties, administrators' insufficient knowledge of the regulations, shortcomings in supervision, and a shortage of personnel to work in these rooms, even though RER practices were integrated into our education system a long time ago.

Table 4.

Participant's Duration of Service in RERs

Views	f	%
2 days a week, 2 hours	22	44
1 day a week, 1 hour	18	36
2 days a week, 3 hours and above	5	10
We do not have a Resource Room	5	10
Total	50	100

Participants' views on their durations of service in RERs are presented in Table 4. 44% of the participants (22 participants) stated that they work in RERs for 2 days and 2 hours per week, while 36% (18 participants) mentioned that they work for 1 day and 1 hour per week in RERs. The percentage of participants who claimed to work for 2 days and 3 hours or more per week in RERs is 10% (5 participants). 10% of the participants (5 participants) stated that they cannot work in RERs because there are no RERs in their schools.

"According to the decision taken at the Psychological Counseling and Guidance Services Executive Board meeting at the beginning of the school year, I teach 1 hour per week for 2 students." (Participant Nihal)

"A plan is made by the school administration based on the intensity of our class schedules and our duty days. Usually, I teach 1 hour per week for each special education student." (Participant Duygu)

"We have 3 students with special educational needs, and I work for 2 days, 1 hour each, in RERs, depending on the weekly schedule of my classes." (Participant Betül)

Considering the number of students with special educational needs in the schools where the research was conducted and the norm cadre situation of social studies teachers, it is understood that the

participants generally teach one hour of social studies per week for one student in RERs.

Participants' Views on Their Participation in Special Education Training

Table 5.

Participants' Views on Their Special Education Training Status:

Views	f	%
I didn't receive education.	38	76
I received in-service training.	8	16
I received education at the university.	4	8
Total	50	100

Participants' status regarding receiving special education training is discussed in Table 5. It can be seen that 76% of the participants (38 participants) have not received any education related to special education students during their undergraduate education or professional experience, 16% (8 participants) received it through in-service training, and 8% (4 participants) received it during their undergraduate education. Based on this, it can be said that a large portion of the social studies teachers participating in the research lack knowledge about how to provide education to special education students.

Some noteworthy opinions regarding participants' status of receiving special education training are provided below.

"Our school is in a disadvantaged area, so we have a large number of special education students. However, I have not received any education about these children either at the university or during my professional life. Sometimes I feel the lack of this knowledge." Oktay, who expressed a similar opinion, said: "Last year, I had the opportunity to work with a special education student for the first time. I didn't know what to do, so I frequently sought help from the school administration and our guidance counselors." (Semiha)

"I have been working in this profession for 29 years. In the early years of my career, there were no practices like inclusion or special education. In recent years, we have had a large number of students with special educational needs. Naturally, there have been times when I felt inadequate in this field. To bridge this gap, I attended in-service training." (Ayşe, who mentioned receiving in-service training in the field of special education)

"During my undergraduate years, we had a course on special education and inclusion practices. Therefore, I have experienced the advantage of that." (İlhan, who stated that he received special education training during his undergraduate education)

The course "Special Education and Inclusion" was added to the social studies teaching undergraduate program by the Council of Higher Education (CHE) in 1998 (Kaymakçı, 2012b). The fact that only 4% of the participants received education in the field of special education during their undergraduate education indicates that most participants graduated from university before 1998. Additionally, this research being conducted in the provincial center may be associated with the seniority of teachers in urban areas compared to rural areas.

Participants' View on RERT

Table 6.

Participants' Views on the Purpose of RERT

Views	f	%
Developing independent living skills	24	48
Developing social and community adaptation skills	22	44
Improving language and communication skills	4	8
Total	50	100

The participants' views on the objectives of RERTs are discussed in Table 6. It is observed that 48% of the participants (24 participants) believe that the main goal of RERTs is to develop students' independent living skills, while 44% (22 participants) believe it aims to enhance their social and societal adaptation skills. 8% of the participants (4 participants) emphasized that these programs aim to improve students' language and communication skills.

Some participants expressed their views on the purpose of RERTs as follows:

"RERT helps students acquire the knowledge and skills necessary for special education students to stand on their own feet." (Vural)

"The most important issue for special education students is to impart social acceptance and daily life skills to these students." (Oktay)

"RERT plays a significant role in helping these students, who often struggle to communicate with their peers and are hesitant, acquire communication skills." (Yenal)

It can be said that such a result emerged in this research because the participants are social studies teachers, and life skills and social adaptation skills can be most effectively conveyed through lessons such as science of life and social studies (Kartal Sönmez et al., 2017).

Table 7.

Participants' Views on the Function of RERT

Views	f	%
Beneficial	40	80
Insufficient	5	10
We do not have a Resource Room	5	10
Total	50	100

The majority of teachers participating in the research (80%, 40 participants) have stated that RERTs are beneficial for special education students and should be continued in the coming years. 10% of the teachers expressing their opinions (5 participants) have mentioned that RERTs cannot be fully implemented due to legal problems and that RERT falls short. Another 10% of the participants (5 participants) indicated that there are no RERTs in their schools and therefore did not respond to this question.

At this point, one of the participants expressed the function of RERTs as follows:

"RERT is definitely beneficial for special education students. If we had the opportunity, we could do more lessons." (Dilek)

"I believe that trying to educate students by taking them out of the classroom and having them taught by non-specialists in the field does more harm than good. The training would be much more beneficial if it were provided by special education teachers rather than subject teachers." (Görkem)

While the majority of participants find RERTs beneficial, they feel inadequate at times and encounter problems during these training sessions, as seen in other themes.

In Kaptan's (2019) study titled "Identification of the Difficulties Encountered by Teachers Providing Education to Individuals with Special Needs in Inclusive Schools in Resource Rooms," when presenting teacher opinions about the appropriateness of RER practices, more than half of the special education teachers participating in the study (54%) stated that RER practices were incomplete and insufficient, while the remaining participants (46%) found them sufficient.

Table 8.

Participants' Opinions on the Differences between Lessons Taught in RER and Lessons Taught in a Normal Classroom Environment

Views	f	%
Individual plan	36	72
Learning by doing	9	18
We do not have a Support Training Room	5	10
Total	50	100

The majority of teachers participating in the research (72%, 36 participants) stated that the most significant difference between RER lessons and regular classroom lessons is that RERs involve planning, taking into account students' individual differences. 18% of them (9 participants) also emphasized that in RERTs, they give more emphasis to hands-on experiential learning methods compared to regular classroom environments. Furthermore, 10% of the teachers (5 participants) indicated that there were no RERs in their schools and therefore did not respond to this question.

As the name implies, the primary goal of IEPs is to create an individualized education model for students with special educational needs. For the majority of the teachers participating in the research, providing education by taking into account individual differences refers to the implementation of IEPs for students with special educational needs.

Some participants compared RERTs with education in regular classroom settings as follows:

"I prepare an individualized education plan taking into account the student's current situation and try to adhere to this plan as much as possible." (Çağatay)

"I try to teach social studies curriculum's societal life skills through experiential learning." (Emine)

As Akçemete (2010) also pointed out, in RERs, Individualized Education Programs (IEPs) are prepared by considering the individual differences of children with special needs. In IEPs, the principle of providing the least restrictive educational environment for individuals is followed, aiming to nurture individuals within the framework of their individual needs without imposing strict and definite rules.

Table 9.

Participants' Opinions on the Successful or Unsuccessful Aspects of RERTs

Views	f	%
It enables the development of social and social adaptation skills	18	36
Develops independent living skills	14	28
It happens that students who attend training are excluded by their peers	7	14
Parents have difficulty accepting their children's situation	6	12
We do not have a Support Training Room	5	10
Total	50	100

The opinions of the participating teachers regarding the successful or unsuccessful aspects of RERTs vary. The percentage of those who find them successful is 64% (32 participants), while the percentage of those who find them unsuccessful is 26% (13 participants). 10% of the participants (5 participants) did not express an opinion on this matter because RERs were not available in their schools. Of the teachers whose opinions were obtained, 36% (18 participants) emphasized the successful aspects of RERTs, stating that RERTs improve students' social and societal adaptation skills, while 28% (14 participants) mentioned the development of independent living skills. The answers to this question parallel the responses to the fourth question in Table 6.

Participants who discussed the unsuccessful aspects of RERTs included 12% (6 participants) who mentioned that students attending these programs are excluded by their peers, and 14% (7 participants) stated that parents' unwillingness to accept their children's current situation is one of the factors hindering the success of RERTs. Again, 10% of the teachers (5 participants) did not provide an answer to this question, stating that RERs were not available in their schools.

In this regard, some participants expressed their views as follows:

"I find RERTs successful. Although we experience minor issues, these programs at least enable the student to adapt to society and socialize." (Hatice)

"Students learn to stand on their own feet. Moreover, we work individually and provide one-on-one attention. It is not possible to achieve this in a regular classroom environment." (Havva)

"Because the sense of responsibility has not developed, we have often removed these students from class. During this time, I witnessed that students attending RERs were excluded by their peers." (Esra)

One of the factors that negatively affects the success of RERTs is the exclusion of students with special needs by their peers, leading to peer bullying. Aydın Dalga (2019) also reached a similar conclusion in his study, stating that special education students are seen as mentally ill, and students refer to RERs as the "crazy room."

"When we communicate with parents about RERs, we generally encounter negative reactions. They are afraid of their children being stigmatized, in their own words." (Okan)

Table 10.

Participants' Opinions on the Methods They Use to Communicate Effectively with Students Studying at RERs.

Views	f	%
Unconditional acceptance	24	48
Current events, eye contact, listening	15	30
Pay attention to individual differences	6	12
We do not have a Support Training Room	5	10
Total	50	100

Of the teachers participating in the research, 48% (24 participants) emphasized the importance of unconditionally accepting students as they are in order to establish effective communication with students in RERs. 30% of the participants (15 participants) stated that they draw inspiration from current events to provide students with more opportunities for participation in class, pay attention to eye contact, and value listening to and understanding the students. Additionally, 12% (6 participants) of the participants mentioned that they prepare individualized education programs by taking individual differences into account. 10% of the participants (5 participants) stated that they could not answer this question because RERs were not available in their schools.

Some participants expressed their views on this topic as follows:

Sevim: "Anyone can potentially become the parent of a child with special needs. Therefore, we should try to help our students by accepting them as they are to the best of our abilities." According to Wiederholt (1974), a RER teacher should be open to collaboration with family and colleagues and have strong communication, problem-solving, and behavior-management skills to be able to unconditionally embrace and provide education based on the needs of special education students. Another participant, Ramazan, stated: "I provide more examples from daily life, and I also give my students more say in class because we 'do not have many opportunities for this in a regular classroom environment." Sude: "I try to maintain strong communication by taking into account the individual differences of my students."

Table 11.

Participants' Opinions on Increasing the Success of RERTs

Views	f	%
Teachers should be trained	17	34
Teacher-family cooperation should be increased	8	16
volunteer teachers	7	14
Material support	6	12
One-on-one training	4	8
Parent seminars	3	6
We do not have a Support Training Room	5	10
Total	50	100

34% of the participating teachers (17 participants) stated that providing training to teachers is necessary to increase the success of RER practices. 16% (8 participants) emphasized the importance of collaboration between parents and teachers, while 14% (7 participants) suggested that teachers should voluntarily participate in these training sessions. 12% (6 participants) mentioned that increasing the number of materials in RERs is necessary, and 8% (4 participants) believed that providing education to more than one student at the same time negatively affects success.

Additionally, 6% (3 participants) of the teachers stated that providing seminars to parents could enhance success. 10% of the participants (5 participants) did not answer this question because RERs were not available in their schools.

Some participants expressed their views on this topic as follows:

"As I mentioned before, I feel inadequate in this field. I think I can fill this gap with in-service training activities provided by experts in the field." (Mustafa)

One of the teachers in Çağlar's (2016) study on "Examining the Views of School Administrators and Teachers on Resource Room Practices in Primary Schools" expressed a similar view: "*Before providing Resource Room services to children with special needs, we need support education ourselves.*"

When examining the views of the participants, the idea of providing in-service training to teachers on special education appears prominently as a means to increase the success of RERs. As mentioned earlier, many studies in the field of special education and RERs (Avramidis & Norwich, 2002; Demirezen & Akhan, 2016; Kargın et.al., 2003; Saraç & Çolak, 2012; Önder, 2007; Tortop & Dinçer, 2016; Yılmaz & Batu, 2016) also suggest recommendations related to teacher training and highlight the inadequacy of teacher training (Öpengin, 2018).

"We sometimes encounter problems with parents who do not want to accept their children's condition, especially at the beginning of the school year." (Rasim)

"I'm already teaching 28 hours a week, and I don't want to take on extra duties in RER. My motivation decreases because I am not enthusiastic about this." (İsa)

"We not only lack a separate room but also sufficient materials. I believe that if these two problems are resolved, we can achieve much more successful results." (Melih)

"I teach two students at the same time in RER for 40 minutes, and I sometimes struggle due to individual differences. If we had the chance to provide one-on-one education, we could accomplish more successful work." (Suna)

"I don't think our education will fully achieve its goals without the contribution and support of parents." (Adem)

In Öpengin's (2018) research on the problems encountered in RER services, the findings were categorized into five main categories: planning, provided education, materials, attitudes, and physical conditions. The findings of this study show similarities with the previous research in terms of planning, materials, and attitudes.

Table 12.

Opinions on Participants' Pre-Class Preparation for RERTs

Views	f	%
Activities by level	29	58
Different materials and activities	9	18
Studies on self-care skills	7	14
We do not have a Support Training Room	5	10
Total	50	100

58% of the participants (29 participants) stated that they prepare activities suitable for students' levels as pre-lesson preparation for RERTs. 18% (9 participants) mentioned that they incorporate different materials and activities during the planning phase, while 14% (7 participants) emphasized that they focus more on preparing activities related to self-care skills. 10% of the participants (5

participants) did not answer this question, indicating that RERs were not available in their schools. Below are some participants' views on their pre-lesson preparations for RERTs.

"Taking into account the students' levels, I attempt to simplify and convey the curriculum's achievements that are suitable for the students as much as possible." (Ayşe)

In Tunalı Erkan's (2018) research, it was found that teachers who make adjustments to the curriculum students with disabilities prepare simple activities and adapt the curriculum to suit the students.

"I incorporate visual and auditory materials and frequently engage in activities." (Meltem)

"In our Social Studies classes, I strive to emphasize advanced self-care and independent living skills." (Bahar)

Table 13.

Participants' Views on the Challenges They Encountered During RERT

Views	f	%
Families' prejudice	8	16
reluctant students	7	14
Lack of space	7	14
Unnecessary paperwork	6	12
Administrative problems	5	10
I did not encounter any difficulties	5	10
We do not have a Support Training Room	5	10
Diagnostic problems	4	8
Problems arising from legislation	3	6
Total	50	100

The question that elicited the most diverse responses from participants pertains to the challenges encountered by teachers during RERT sessions. From this point, it can be stated that teachers face many difficulties during these training sessions. Specifically, 16% of the teachers (8 participants) mentioned that parents' prejudice towards these sessions posed a challenge, while 14% (7 participants) highlighted that students' reluctance to participate in certain lessons hindered the effectiveness of the sessions, identifying it as a significant obstacle. Additionally, 14% of the participants (7 individuals) reported having to use different locations on occasion due to space constraints, which they considered to be detrimental. Furthermore, 12% (6 participants) expressed that the burdensome paperwork associated with these sessions was draining. Some participants also noted that 10% (5 individuals) encountered inadequate support from school administrators, while another 10% (5 participants) reported having faced no particular issues during RERT sessions. 8% of the participants (4 individuals) reported experiencing difficulties due to identification issues stemming from the Guidance Research Center (GRC). Likewise, 6% of the participants (3 individuals) expressed that they struggled because of the confusion arising from the Special Education Services Regulation (SESR). Furthermore, 10% of the participants (5 individuals) preferred not to respond to this question, stating that their schools did not have RERs.

In this context, some of the participants expressed the problems they experienced with the following sentences:

Celal: "When we invite parents to school for parent-teacher meetings, we often find no one to communicate with. They either feel ashamed and do not come to school or they are simply indifferent," expressed his views. Çağlar (2016) also stated on the same subject that parents initially

react negatively to RERTs, but when they receive adequate information, this reaction turns into support.

"Due to the planning made at the beginning of the year, there have been instances where students were taken away from their favorite subjects such as physical education and visual arts to attend RERTs. Since students were understandably reluctant to attend the class they were taken away from, there were times when they participated unwillingly." (Fatma)

"Because we don't have a separate RER, there were times when we held classes in the teachers' room and sometimes in the guidance service. This situation particularly posed challenges for us in terms of materials." (Ayşe Bahar)

"We have to fill out so much paperwork that there are times when we act carelessly and become weary due to the workload." (Şeref)

"The school administration says we have to open a RER, and even though we have many shortcomings, there is no one who takes care of it." (İlkay)

"I haven't experienced any problems. Everything is going smoothly." (Adem)

"Guidance Research Centers prioritize the parents' wishes when making diagnoses. Sometimes, I even think that the family's preference overrides the diagnosis process." (Salih)

"RERs have such regulations that finding a RER that fully complies with these conditions is almost impossible." (Sezen)

Indeed, according to regulations, the opening of RERs requires school guidance counselors to conduct informative sessions for families with special education students, primarily about RERTs. Additionally, regulations specify which subjects the student can be exempted from to attend RERTs. Considering the responses provided by the participants, it can be observed that many of the issues experienced in RERTs result from the improper implementation of these regulations.

Participants' Working Status towards Families

Table 14.

Situations Concerning Participants' Work on Families of Students Benefiting from RERTs

Views	f	%
Family/guardian meeting	36	72
There are no studies	6	12
Family involvement study	3	6
We do not have a Support Training Room	5	10
Total	50	100

The majority of the participants (72%, 36 participants) stated that they conduct family/parent meetings for the families of students benefiting from RERTs. Twelve percent (6 participants) mentioned that they do not engage in any activities involving families. Additionally, 6% of the participants (6 participants) stated that they carry out family involvement initiatives. Ten percent of the participants (5 participants) chose not to answer this question because there are no RERs in their schools.

Some opinions of the participants regarding their work with the families of special education students are given below.

"I regularly meet with the student's family to inform them about the student's situation." (Enes)

According to Çağlar's (2016) study, the majority of participants view RER implementation as a practice desired by parents. At the same time, obtaining parental consent is a requirement for RERTs.

The collaboration with parents by a significant portion of the participants is one of the most important factors affecting the success of RERTs.

"I think family engagement should be handled by the class guidance counselor or the school guidance counselor; I don't see it as necessary for me." (Sevcan)

According to Kaptan's (2019) study, 54% of teachers providing education in RERs found their communication with parents to be inadequate. This situation was attributed to various factors, including parents' limited time due to their work commitments, parents' lack of interest in education due to their cultural backgrounds, parents not giving the necessary importance to education, and teachers not having enough time. On the other hand, 46% of the participating teachers in the same research considered their communication with parents to be sufficient. They emphasized the importance of the teacher's role in communication with parents, acknowledging that the family element cannot be disregarded and that they would find ways to involve parents in the process. Furthermore, when considering the parental aspect of the issue, it was noted that parents of special needs children attach importance to communicating with teachers to learn about their children's progress, and the level of communication depends on the interest and attention that the family directs toward education.

Participants' In-Service Training Requests

Table 15.

Participants' Opinions and Suggestions on Preparing an In-Service Training Program for RERTs

Views	f	%
Program with short and simple goals	40	80
Activities outside the cognitive level	5	10
We do not have a Support Training Room	5	10
Total	50	100

When examining the opinions of the participants regarding in-service training planning for RERTs, it is observed that 80% of the participating teachers (40 participants) expressed that planning an in-service training program with short and simple goals would be beneficial. Only 10% of the participating teachers (5 participants) suggested planning an in-service training activity focusing on activities beyond the cognitive level, considering special education students' difficulties in comprehension. Additionally, 10% of the teachers (5 participants) chose not to respond to this question as they did not have RERs in their schools.

Some participants provided their opinions on what kind of in-service training should be planned for RERTs:

"An in-service training program that includes simple and short-term goals can be designed." (Rüstem)

"Special education students have difficulty understanding cognitive-level activities. Therefore, an in-service training program that focuses on psychomotor skills can be planned." (Sadettin)

Tortop and Dinçer (2016) also recommended in-service training activities for teachers working in RERs, suggesting that these activities should focus on practical exercises rather than theoretical knowledge. They proposed providing training on how instruction should be designed and which strategies should be implemented, all led by experts in the field. They also recommended the preparation of teaching materials for special education students.

When we evaluate the overall experiences of social studies teachers in RER practices, it becomes evident that, despite the legal requirement to establish RERs in schools with students with special needs, there are still schools where RERs have yet to be opened. A significant majority of teachers feel inadequate and undertrained in this field, indicating a need for supplementary in-service training. Despite the various challenges, it is clear that teachers find RERTs beneficial. Furthermore, teachers take individual differences into account and adapt the social studies curriculum to students through Individualized IEPs. In these programs, they primarily focus on promoting social integration and social life skills. It is observed that they make efforts to collaborate with the families of students with special educational needs. The most common challenges encountered during RERT practices include the predisposition of families to be skeptical about these programs, students' unwillingness to participate, spatial constraints, unnecessary paperwork, administrative issues, diagnostic and regulatory problems.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

This research aims to reveal the experiences of social studies teachers regarding RER practices, it is noteworthy that the majority of participants (70%) are involved in RER. The fact that the participants are social studies teachers, and 70% of them are involved in RER, supports the view that the Turkish, Mathematics, and Social Studies modules in the Special Education and Rehabilitation Center Intellectual Disability Individual Support Education Program published by the Ministry of National Education (MEB, 2013) are prominent in providing the daily life skills that students need. Another result of the research is that the majority of participants (80%) work in RER for 1 or 2 class hours per week. In a study conducted by Akay et.al. (2014), it was found that support education is implemented for 1 hour. A similar result was also found in a study conducted by Tiegerman-Farber and Radziewicz (1998). Furthermore, despite the legal requirement to open RERs in schools where individuals with special educational needs are present, it was determined that some schools still need RERs.

The majority of participants (76%) stated that they did not receive any education related to special education students. Allaham et.al. (2022) conducted a study that found teachers working in RER felt inadequate in this field and expressed that they could fill this gap with in-service training. Another study by Çağlar (2016) revealed that RER practices contributed to the comprehensive development of students but were not carried out as specified in the legislation. Schools were found to be insufficient in terms of space and materials, and teachers providing lessons under RER did not receive pre-service or in-service training. Research conducted by Demirezen and Akhan (2016) found that social studies teachers and other teachers in the field of special education were not performing at the desired level. Saraç and Çolak's (2012) study showed that inclusive practices were carried out under inappropriate physical conditions. Although teachers sought help from other school staff to solve problems, the assistance was insufficient. Considering the research findings, it is emphasized that all school personnel, especially teachers, need to be educated and made aware of special education practices.

In the study conducted by Önder (2007), it was found that all teachers involved in inclusive practices had not participated in any special education programs. Only 10 teachers expressed positive views about inclusive practices, while the remaining 19 expressed negative opinions. Seventeen teachers mentioned that they did not make adaptations for students with special needs in the classroom,

while the remaining 12 teachers stated that they made minor adjustments during lessons. The majority of teachers mentioned that they did not set additional educational goals for students with special needs and only covered simpler topics in their lessons. All teachers mentioned that, besides academic subjects, they also addressed functional life skills such as daily life, school life, and social life for individuals with special needs. However, in a study conducted by Yaylacı and Aksoy (2014), contrary to our research findings, social studies teachers considered competent in RER practices.

According to the results obtained, it can be seen that participants do not consider themselves competent in the field of special education or RERT. In this context, they emphasize the need for in-service training to address their deficiencies. Teachers who graduate from the undergraduate programs of education faculties often encounter various practices in special education without receiving sufficient training in this area.

Another finding of the research is related to the participants' views on the purpose of RERT. When the participants' views on the purpose of RERT are examined, it can be seen that ideas such as developing independent living skills, social and societal adaptation, and language/communication skills are prominent. Nearly half of the participants (48%) have expressed that the purpose of RERT is centered around developing students' independent living skills. In terms of participants' views on the functions of RERT, it has been concluded that the majority of participants (80%) find RERT to be beneficial. In a study conducted by Bashir et.al. (2023), it was found that teachers working in RERT showed a positive attitude towards RERT, but there were many aspects that needed improvement in these practices. In another study by Tunalı Erkan (2018), it was pointed out that some criteria in the legislation made it difficult to establish RERT; teachers who teach in RERT felt inadequate in this field; and deficiencies in terms of materials, place, and equipment were emphasized. Despite the shortcomings in RERT practices in meeting students' vocational and cultural needs, it was concluded that these practices contribute to students both individually and socially, as well as academically.

Akay et.al. (2014), as well as other studies conducted by Shevlin et.al. (2013), and Thorpe and Azam (2010), have yielded similar findings. These studies have reported significant progress among students benefiting from RERT practices, particularly in academic, social, and communication skills. İlk and Açıkalın (2014), Sadioğlu et.al. (2013), Lalvani (2012), Demir and Açar (2011), and İzci (2005) conducted research that found a significant portion of teachers perceive RERT practices as problematic, insufficient, and ineffective.

In the study, a significant majority of participants (72%) emphasized the prominence of individual planning in RER lessons compared to regular classroom lessons. Similar to these findings, studies conducted by Blecker and Boakes (2010) and Black and Morris (1974) have also highlighted the need for practices in RERs that address individual deficiencies more effectively than regular classroom lessons. However, in contrast to these results, a study by Çuhadar (2006) determined that a significant portion of participants did not prepare for IEPs.

Another noteworthy finding of the research is related to the participants' observations about RERT's successful or unsuccessful aspects. In this context, participants expressed that RERTs contribute to the development of students' social and societal adaptation skills (36%). A similar result was obtained in a study conducted by İlk and Açıkalın (2014), which highlighted that RERTs focus on independent living skills, socialization, and social participation.

Approximately half of the participants (48%) emphasized the importance of unconditionally accepting students to establish effective communication with students in RERs. Another result of

the research is related to the participants' views on increasing the success of RERTs. The most emphasized view in this regard by participants is the training of teachers (34%).

More than half of the participants (58%) pointed out that teachers prepare for RERTs based on students' levels before the RERT sessions. Thurlow et.al. (1983) conducted a study revealing that RER practices involve more individualized and differentiated instructional methods. Similar results were found in studies conducted by Koz (2015), Sadioğlu et. al. (2013), Saraç and Çolak (2012), and Vural and Yıkılmış (2008), indicating that a significant portion of teachers make various adaptations for students with special educational needs.

Another research finding indicates that participants encountered the most difficulty during RERT sessions with the prejudices of families (16%). To prevent such situations, family/parent meetings (76%) are frequently employed as a method. In the study conducted by Yılmaz and Batu (2016), it was found that the most common problems in the education of students with special needs are related to educational assessment, diagnosis, and placement, insufficient information provided to the individuals involved in the process, parents not accepting their children's special conditions, and typically developing students displaying negative attitudes and behaviors towards students with special needs.

The study conducted by Al-Khateeb and Hadidi (2009) found that teachers working in RERs had a moderate level of satisfaction, and families did not provide sufficient support for these practices. In another study conducted by Kargin et. al. (2003), it was determined that there are many problems in the field of special education in Turkey, and teachers, parents, and administrators have insufficient knowledge about such education, and there are limitations in terms of facilities and materials.

The final finding of the research focuses on participants' views and suggestions regarding the preparation of an in-service training program for RERTs. In this context, a significant majority of participants (80%) expressed that planning an in-service training program containing short and simple objectives would be more appropriate. In another study conducted by Üçler and Yıkılmış (2021), it was found that the majority of teachers had not received any training on inclusive practices and instructional adaptations, leading to problems related to their lack of knowledge in making instructional adaptations.

In the study conducted by Tortop and Dinçer (2016), it is observed that teachers desire higher-quality in-service training, find current in-service training practices insufficient, emphasize the need for material support for Resource Rooms, express that instructional environments are inadequate, report having no problems with parents and mentioning receiving support from administrators and parents.

In the study conducted by Öztürk and Akdal (2022), it was found that social studies teachers often cannot allocate much time to the instruction of social studies for children with special needs, struggle with abstract concepts due to the abstract nature of the subject, and occasionally face challenges.

The results of our study are in line with the findings of the aforementioned studies, and many of the findings are parallel to our research. Conducting our research with social studies teachers adds a unique dimension to the study.

Based on the research results, the following recommendations can be made:

- Teachers should be provided with in-service training on special education practices and

RERTs. These training programs should include various methods and techniques used in the education of students with special needs. It can be determined whether providing such training will change the current views of teachers on special education and RER practices.

- The preliminary preparations conducted at the beginning of the research to determine the participating teachers revealed the fact that, despite being mandatory in legislation, RER implementation was not present in some schools within the province. Despite the presence of special education students in all the schools where the participating teachers worked, the reasons for not initiating RER implementation could be further explored as a separate research topic.
- In schools where special education, inclusive education, and RER practices are implemented, it is recommended to evaluate these practices using different data collection techniques beyond interviews.
- Schools' physical environments, material resources, and classroom capacities should be arranged in a way that is suitable for special education practices, and support services should be provided to teachers.
- The curriculum and materials should be designed to support RERs.
- The number of special education and inclusive education courses in teacher training faculties should be increased.
- The number of in-service training activities related to special education practices should be increased at both the central and local levels.
- RERT rooms should be opened in every school where special education students are present to ensure the efficiency of the support education services as stipulated in the legislation.

Ethics Committee Approval: Tokat Gaziosmanpaşa University Social and Human Sciences Research Ethics Committee, 04.04.2022, Decree No: 01-18.

Author Contributions: The first author of the study collected data with semi-structured interview forms, and the second and third authors provided the literature review and interpretation of the data.

Conflict of Interest: The authors declare that there is no potential conflict of interest.

Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Deneyimleri

İdris Kınasakal^a  Abdulkerim Demir^b  Selahattin Kaymakçı^c 

^a Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Karabük, Türkiye, idriskinasakal@hotmail.com

^b Öğrenci., Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye, abdulkerimdemir19@gmail.com

^c Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye, kaymakci37@yahoo.com

ÖZET

Kaynaştırma veya bütünleştirme yoluyla eğitimini sürdüren öğrenciler ile “özel eğitim ihtiyacı” olan üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda okul saatinde dersten alınarak, özel araç-gereçler ile donatılmış ortamlarda eğitim görmelerine “Destek Eğitim Odası” (DEO) uygulaması denilmektedir. DEO uygulamasında ana hedef, öğrencilerin ihtiyaçlarından hareketle akranları düzeyinde eğitim almalarını sağlamaktır. DEO uygulamalarının yürütüldüğü derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir. Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin Destek Eğitim Odası Eğitimlerine (DEOE) yönelik deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Nitel metodoloji kapsamında fenomenolojik yaklaşımın kullanıldığı araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Karabük il merkezinde çalışmakta olan toplam 50 sosyal bilgiler öğretmeniyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın en dikkat çekici sonuçları, öğretmenlerin büyük bir bölümünün lisans eğitimleri süresince ya da bugüne kadarki mesleki yaşantıları boyunca özel eğitim öğrencilerine yönelik herhangi bir eğitim almamış olmaları, eğitimler sırasında aile/veli iletişimine özen göstermeleri ve DEOE sırasında birçok zorlukla karşılaşmalarına rağmen yine de bu eğitimleri yararlı bulmalarıdır. Ayrıca özel eğitim öğrencisi olan okullarda mevzuat gereği DEO açılması zorunlu olmasına rağmen bazı okullarda DEO açılmadığı, açılan okullarda ise DEO’ların fiziksel koşullar ve materyal bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle DEO uygulamasından daha fazla verim almak için öncelikle özel eğitim öğretmenlerinin bu eğitimlerde görevlendirilmesi gerektiği önerilebilir. Bu sayede DEO’larda yaşanan pek çok sorunun önüne geçilebilir.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
26.05.2023
Kabul tarihi:
05.07.2023

Anahtar Kelimeler
Destek Eğitim Odası,
Kaynaştırma Uygulaması,
Özel Gereksinimli
Öğrenci, Sosyal Bilgiler,
Öğretmen

Atıf Bilgisi: Kınasakal, İ., Demir, A. ve Kaymakçı, S. (2023). Destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (21), 938-988.

Sorumlu yazar: İdris Kınasakal, e-posta: idriskinasakal@hotmail.com

Giriş

Özel eğitim, en sade ifadeyle özel gereksinime muhtaç bireylere sunulan eğitimidir (Çitil, 2017). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne [ÖEHY] göre ise özel eğitim; "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi" ifade eder (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020).

Gerek Türkiye'de gerekse dünyada hızla gelişim gösteren özel eğitim, eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Özel eğitim gereksinimi olan çocukların ve gençlerin her birinin ayrı bir değer olma gerçekliği göz önünde bulundurularak, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitime erişimlerinin kolaylaştırılması sağlanarak daha kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı benimsenmesi ihtiyacı hâsıl olmuştur (MEB, 2018). Kapsayıcı eğitim anlayışı, etkili öğretim ve düzenlemelerin yanı sıra eğitim ortamlarındaki bütünleştirmeye birlikte fiziksel ve sosyal bütünleştirmeyi de kapsamaktadır (Friend ve Bursuck, 2006).

ÖEHY'ye göre özel eğitim ihtiyacı olan birey; bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2018). Ataman'a (2011) göre ise; standartların dışında kalan ve öğrenme-öğretme hazırlıklarının yetersiz kaldığı öğrencilere sahip oldukları bireysel farklılıklar nedeniyle özel eğitim öğrencisi denilmektedir. Eripek (2005, 2007) ise özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri tanımlarken, genellemelere gitmenin doğru olmadığını, farklı gereksinimler doğrultusunda, bireysel eğitim programları uygulanmasının gerekli olduğu öğrencilerin özel eğitim gereksinimi olan çocuklar olduğuna dikkat çekmiştir.

Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler belirlenirken çeşitli sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. En yaygın sınıflandırma türlerinden biri yetersizlik türüne göre yapılan sınıflandırma biçimidir. İkinci bir sınıflandırma türü görme ve işitme gibi engel türleri dikkate alınarak yapılan sınıflandırmadır. Üçüncü ve son sınıflandırma türü ise yaygınlık oranlarına göre yapılan sınıflandırma türüdür (Smith, 2007).

Eğitim, mutlak tarifi olmayan, pek çok değişkenin bir araya geldiği sosyal bir süreçtir. Bu bağlamda neredeyse eğitimci sayısı kadar da eğitimin tarifi vardır denilebilir (Çelikkaya, 1991). Davranışçı psikolojiye göre eğitim, öğrenme yaşantıları yoluyla kişilerde istendik davranış değişiklikleri meydana getirme sürecidir. Yapılandırmacı bakış açısı ise eğitimi, gözlem, deneyim, yaşantı, deneme ve yanılma yoluyla istendik davranış değişiklikleri meydana getirmeye yönelik amaçlı bir süreç olarak görmektedir (Ertürk, 2016).

Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için, bilgi ve becerilerin bireysel farklılıklar dikkate alınarak yapılandırılması gerekmektedir. Bu yapılandırma, söz konusu öğrencilerin eğitimlerinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları'nın (BEP) uygulanması zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir (Avcıoğlu, 2012). BEP'lerde yer alacak hedefler, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve oluşturulması ve performansın değerlendirilmesi bireyin hazır bulunuşluğunu, sosyal, bilişsel, fiziksel ve bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır. (MEB, 2021).

Toplumun her kesiminden insanların bir şekilde yetersizlik konusuyla karşı karşıya kalabileceği, potansiyel gereksinim sahibi ya da yakınlarından biri olabileceği unutulmamalıdır (Cavkaytar ve Diken, 2007). Bu noktada eğitim sistemimize düşen en önemli görevlerden biri de özel gereksinim

ihtiyacı olan öğrencileri mümkün olduğunca topluma kazandırmaktır.

Okullarda özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için iki tür uygulama yapılmaktadır: İlkinde öğrenci akranlarıyla birlikte, BEP'e tabi tutulurken, ikincisinde ise BEP yardımıyla, akranlarından ayrı bir ortamda destek eğitimi hizmeti verilmektedir. Bu araştırmanın konusunu oluşturan DEO ise; "tam zamanlı kaynaştırma veya bütünleştirme aracılığıyla eğitim hayatlarını sürdüren öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam" olarak ifade edilmektedir. Destek eğitim hizmeti MEB'e göre, "özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, öğretmenlerine, okuldaki diğer personele ve ailelerine uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sağlanan danışmanlık hizmetleridir." (MEB, 2018).

Salend'e (1998) göre DEO, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere sınıf ortamından farklı bir mekânda ve onlara yönelik hazırlanmış farklı materyaller kullanılarak alanında uzman kişilerce verilen eğitimidir. Destek eğitimi, okul veya kurumlarda, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin, herhangi bir yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim aldığı fakat desteğe ihtiyaç duyduğu derslerde DEO'da özel eğitim öğretmeninden destek aldığı öğretim uygulamasıdır (MEB, 2016).

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimine yönelik çalışmalar 18. yüzyılın sonlarına doğru başlamış, 20. yüzyılın sonlarına doğru ise bu alanlarında yapılan çalışmaların sayısında ciddi artış gözlenmiştir (Sucuoğlu, 2006). Bu gelişmelere, eğitim alanındaki yasal düzenlemeler ve öğretim programları kayıtsız kalamamış, ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) "Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası" (1975) hazırlanmıştır. Yasanın temel felsefesini, özel gereksinimli bireyler dâhil tüm bireylerin parasız ve uygun devlet eğitimi alma hakkı oluşturmaktadır (Çakmak, 2008). Önceki yıllarda İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi ve Birleşmiş Milletlere ait üye devletlerin çoğunun imzalamış olduğu "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme" ile ulusal ve uluslararası hukukta kendine yer bulan eğitim hakkı (Balcı, 1998), Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasasıyla birlikte engelli bireylerinde işin içerisine katılardan, tüm bireylere ücretsiz eğitim verilmesini hedeflemiştir (Turnbull ve diğerleri, 2012). Buradaki asıl amaç, zihinsel açıdan yetersizliğe sahip çocukların da kendi ayakları üzerinde durarak, bağımsız yaşam becerilerine sahip bireyler olabilmeleridir.

Dünya geneliyle beraber Türkiye genelinde de görülen özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci sayısındaki artış, DEO'ların nitelik ve nicelik bakımından gelişim göstermesi manasına gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının 2020-2021 yılı verileri ele alındığında 549'u okul öncesi, 114.991'i ilkökul ve 144.769'u ortaokul ve 59.572'de ortaöğretimde olmak üzere toplam 319.881 özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci olduğu görülmektedir (MEB, 2021). Bu durum DEO'larda verilecek eğitimin önemini arttırmakta ve eğitim öğretim sürecinin planlanmasından, çalışma programlarının hazırlanarak, bu programların öğretmenler tarafından uygulanmasına kadar birçok aşamanın işe koşulmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda DEO'larda görev alan öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir.

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için hazırlanan DEOE ve BEP'ler, sosyal hayatın gerektirdiği bazı davranışları, bağımsız yaşam becerilerini, öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak hazırlanan bir takım özel hedefleri ve becerileri içerir. Bu perspektiften bakıldığında, sosyal bilgiler dersinin zihinsel engelli öğrencilerin yeteneklerini, değerlerini ve genel olarak kişisel gelişimlerini geliştirmeleri açısından çok önemli olduğu açıktır. (Kaymakcı, 2012a). Üzümcü'ye (2007) göre ise; eğitimin amaçlarından biri; öğrencileri topluma yararlı, sorumluluk sahibi, iyi birer vatandaş olarak

yetiştirmektir. Bu noktada hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri oldukça önem arz etmektedir. Toplumsallaşmanın temelini eğitim programları oluşturur. Mevcut programlar içerisinde bu amaca en uygun program ise birey ve toplum ve etkin vatandaşlık gibi öğrenme alanlarını içinde barındıran sosyal bilgiler dersi öğretim programıdır. Programın ana hedefi, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında olduğu gibi temel yaşam becerilerini kazandırmak ve “ben” ve “biz” olma süreçlerini de içeren toplumsal bir kişilik geliştirmektir (Özmen, 2009).

Öğrenciler sosyal bilgiler dersi konularını çevreleriyle etkileşim kurarak öğrenmektedir. Özel gereksinimli çocuklar ise bu konuları öğrenirken desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınarak bu konuların bir plan dâhilinde, sistemli ve uygun yöntemlerle öğretilmesi gerekmektedir (Ünal, 2017).

Özel eğitime ilişkin yayınlanmış öğretim programları (MEB, 2022) incelendiğinde, 2018 yılında hazırlanan mevcut sosyal bilgiler dersi öğretim programının, günlük yaşam becerileri, sosyal hayat ve toplumsal yaşam modülü içerikleri hedeflenen kazanımların özel gereksinimli çocukların bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarına temel olacak öz bakım becerileri ve toplumsal alanlarda uyulması gereken davranış ve kuralların yer aldığı görülmektedir (Kartal Sönmez ve diğerleri, 2017).

Özel eğitim uygulamalarıyla ilgili alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimde kaynaştırma uygulaması ve DEOE’lerde öğretmenlerin zaman zaman problem yaşadıklarını (Talas ve diğerleri, 2016), kendilerini yetersiz gördüklerini ve bu sorunları aşmak için hizmetiçi eğitime gereksinim duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir (Brown ve diğerleri, 2000; Güven, 2021a; Demir ve Kale, 2017; Karamanlı, 1998; Nar ve Tortop, 2017; Öpengin, 2018; Semiz, 2018; Ünal, 2008; Ünay, 2012; Yavuz 2005). Öpengin (2018) ise bu noktada DEOE’ye ilişkin sağlanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin de yetersiz kaldığını vurgulamaktadır.

Türkiye’deki DEO uygulamalarını ele alan birçok araştırma bulunmaktadır. Alanyazın taraması sürecinde DEO üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde makalelerin genellikle lisansüstü tezlerden üretilmiş olmasından dolayı, aşağıda bu alanda son 10 yılda yapılan lisansüstü tezlere yer verilmesine karar verilmiştir. Tezlerin yıllara göre dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1.

*Destek Eğitim Odası Konulu Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı**

Yıllar	f	%
2012	2	5,88
2013	1	2,94
2015	2	5,88
2016	3	8,82
2017	5	14,70
2018	3	8,82
2019	15	44,11
2020	2	5,88
2021	1	2,94
Toplam	34	100

* Araştırmanın yürütüldüğü dönemde 2022 yılına ait herhangi bir çalışma olmadığı görülmüştür.

Tablo 1 incelendiğinde DEO ile ilgili en fazla lisansüstü tezin 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. Bu yıldaki lisansüstü tezlerin sayısı toplam DEO ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin neredeyse

yarısını oluşturmaktadır. Diğer yıllarda ise DEO ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin sayılarının birbirlerine yakın olduğu görülmüştür. 2019 yılında yapılan lisansüstü tezlerin sayısının diğerlerinden yüksek olması noktasında, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından 2016 yılında Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nde lisansüstü öğrencilere getirilen süre sınırlaması ile ilgili yapılan değişikliğin etkili olduğu söylenebilir (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016). Yukarıda değinildiği üzere DEO ile ilgili yapılan makalelerin genelinin lisansüstü tezlerden üretilmiş olduğu tespit edilmiştir. Makalelerin yıllara göre dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 2.

Destek Eğitim Odası Konulu Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	f	%
2012	1	2,63
2014	1	2,63
2015	2	5,26
2016	4	10,52
2017	4	10,52
2018	5	13,15
2019	4	10,52
2020	6	15,78
2021	9	23,68
2022	2	5,26
Toplam	38	100

Tabloya bakıldığında DEO ile ilgili yapılan makalelerin son yıllara doğru bir artış gösterdiği gözlenmiştir. DEO ile ilgili yapılan makale çalışmaları şunlardır: Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerle Gerçekleştirilen Destek Eğitim Odası Uygulamasındaki Sorunlar ve Çözüm Gayretleri (Akay, 2014), Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Uygulanan Türkçe Etkinliklerinin İncelenmesi (Akay, 2015), Kaynaştırma Ortamında Eğitim Alan İşitme Engelli Öğrencilere Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunan Eğitimciye Yönelik Mentörlük Sürecinin İncelenmesi (Akay, 2016), Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunan Öğretmenin Mesleki Gelişimi: Mentörlük (Akay ve Gürgür, 2018), Destek Eğitim Odasında Görev Alan Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Yaptıkları Eğitim Öğretime İlişkin Görüş ve Önerileri (Aydın Dalga, 2019), İlköğretim Kurumlarındaki Destek Eğitim Odası Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri (Çağlar, 2016), İlkokullardaki Destek Oda Eğitiminin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi (Kale ve Demir, 2017), Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Destek Eğitim Odası Hizmetine Yönelik Bir Durum Çalışması (Güven, 2019), Destek Eğitim Odası Öğretmeninin Rol ve Sorumlulukları (Güven, 2021b), Kaynaştırma Okullarındaki Özel Gereksinimli Bireylere Destek Eğitim Odasında Eğitim Veren Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi (Kaptan, 2019), Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Din Eğitimi: Yarı Deneysel Bir Çalışma-Destek Eğitim Odası (Karasu ve Şimşek, 2018), Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Gelişimine Olan Katkısının İncelenmesi (Kırkiç ve Sayan, 2020), Türkiye’de Özel/Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Uygulaması: Sorunlar ve Öneriler (Nar ve Tortop, 2017), İlkokul Düzeyindeki Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odasının Yürütülmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Çözüm Müdahaleleri (Öpengin, 2018), Destek Eğitim Odası Hizmetine İlişkin Görüşlere Odaklanan Lisansüstü Tezlerin Sistemik İncelenmesi (Öpengin, 2021), Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Bir Destek Eğitim Odası Programı Okul Sistemine Nasıl Entegre Edilebilir?

(Öpengin ve Gürgür, 2021), Destek Eğitim Odalarında Eğitim Alan Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Gelişimlerinin İncelenmesi (Sayan, 2019), Ortaöğretim Kurumlarındaki Destek Eğitim Odası Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Tunalı Erkan, 2018), İlkokullardaki Destek Eğitimi Odası Uygulamasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Hakkında Bir Araştırma (Yazarkan, 2020), Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi (Yazçayır, 2020), Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Öğretmenlerin Destek Eğitim Odalarının İşleyişine İlişkin Görüşleri (Yazıcıoğlu, 2020), Destek Eğitim Odalarına İlişkin Hazırlanmış Lisansüstü Tez Çalışmalarına Genel Bir Bakış (Yılmaz ve diğerleri, 2021), Türkiye'de Destek Eğitim Odası Üzerine Sistemik Bir Derleme (Talas ve diğerleri, 2022), Sınıf Öğretmenleri ve Velilerin Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Yılmaz ve Yılmaz, 2022). Makaleler incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunun öğretmenlerin DEOE ilişkin görüşlerini ve önerilerini belirleme ile öğretmenlerin bu eğitimlere yönelik yeterlilik düzeylerinin ne olduğunu saptamaya yönelik olduğu, branş bazında ise bu tarz bir değerlendirmeye yer verilmediği görülmüştür. Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2006 yılından itibaren zorunlu hale getirilen DEO uygulamasının sosyal bilgiler dersi açısından değerlendirilmesini sağlayacaktır. Çalışma alanında ilk olması açısından önem taşımaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin DEO uygulamalarına ilişkin deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Katılımcıların DEOE'lerde görev alma durumları nedir?
2. Katılımcıların özel eğitime yönelik eğitim alma durumları nedir?
3. Katılımcıların DEOE'lere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Katılımcıların DEOE sürecinde ailelere yönelik çalışma durumları nedir?
5. Katılımcıların DEOE'lere yönelik bir hizmet içi eğitim programı hazırlanmasına yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve konunun kendi bağlamında derinlemesine daha iyi değerlendirilebilmesi için (Sönmez ve Alacapınar, 2019) fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, belirli bir grubun veya birkaç kişinin bir fenomene ilişkin deneyimlerini, bu deneyimleri nasıl betimlediklerini ve anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak amacıyla işe koşulmaktadır (Creswell, 2016). Bu araştırmada DEO uygulaması fenomenine ilişkin kişilerin görüşleri ele alınmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" nitel araştırma olarak adlandırılmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Karabük il merkezinde bulunan ve tamamı devlet okullarında çalışmakta olan 50 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleminin tercih edilmesinin nedeni araştırmanın amacı uygun olarak belirli ölçütleri karşılayan katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu araştırmada ölçütler katılımcıların sosyal bilgiler öğretmeni olmaları ve çalıştıkları okullarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci bulunuyor olmasıdır. Bu nedenle araştırma kapsamında okullar belirlenirken okullarda kadrolu sosyal bilgiler öğretmeni olmasına ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci sayılarına dikkat edilmiştir. Bu seçim ölçüt örnekleme kapsamında planlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler takma isimlerle temsil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Öğretmenlerin deneyimleri ve konuya ilişkin bakış açıları hakkında kapsamlı bir anlayış elde etmek için veri toplama aracı olarak görüşme tekniği seçilmiştir. Bu yöntem, alternatif yaklaşımlara kıyasla farklı nitelik ve derinlikte veri sağlama kabiliyeti nedeniyle avantajlı görülmüştür. Cohen ve Manion (1994) tarafından yapılan tanıma göre görüşme, araştırmacı ve katılımcı arasında yapılandırılmış bir sözlü alışveriş biçimidir. Holstein ve Gubrium'a (1997) göre, sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılan üç farklı görüşme tekniği vardır. Bu metin üç tür görüşmeyle ilgilidir: yapılandırılmamış, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış. Araştırmacılar, bu çalışmanın amaçları doğrultusunda geliştirdikleri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacının görüşme sırasında sormayı planladığı soruları önceden planlamasını içerir. Türnüklü'nün (2000) de belirttiği gibi, bu yöntemin kullanımı, standardizasyona ve uyarlanabilirliğe olan bağlılığı nedeniyle eğitim bilimsel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilmektedir. Görüşme formları hazırlanmadan önce, forma dahil edilebilecek potansiyel görüşme sorularını belirlemek için kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasını takiben, ilgili alanda faaliyet gösteren iki uzmana danışılmış ve onların geri bildirimleri soruların gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesine dahil edilmiştir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda geliştirilen ön formun içerik ve yapı geçerliliğini değerlendirmek üzere, form eğitim yönetimi alanında uzmanlaşmış tek bir akademisyenin görüşüne sunulmuş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca ön form, eğitim kurumunda görev yapan Türkçe öğretmeni tarafından soruların ifade ve sözdiziminin uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Uzmanlar tarafından sağlanan geri bildirimler doğrultusunda görüşme formlarında değişiklikler yapılmıştır. Son olarak, ön görüşmeler (uygulama sürecinden önce) araştırma örnekleminde yer alan tek bir eğitimciye uygulanmış ve sorular anlaşılabilirlik ve uygunluk açısından değerlendirilmiştir.

Karabük il merkezinde yer alan ve bünyesinde sosyal bilgiler öğretmeni ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencisi bulunan okullar belirlendikten sonra Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve okul müdürlerinden uygulama izni alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullar telefonla aranmış, öğretmenlerin ders programı ve çalışma koşulları dikkate alınarak öğretmenlerden görüşme için randevu talep edilmiştir. Öğretmenlerin uygun gördükleri zamanlarda okullara gidilerek, çalışma grubunda yer alan öğretmenlere araştırma ile ilgili bilgiler verilmiş, araştırmanın amacı ve önemi, verilerin nasıl ve nerede kullanılacağını, veri

toplama işleminin ortalama ne kadar süreceğini ve görüşme yapılan kişilere ait bilgilerin gizliliğinin nasıl korunacağı konuları ile ilgili açıklamalar yapılmış, görüşme yapılmadan önce bu görüşmenin gerekçesi açıklanarak kayıt için gerekli izinler alınmıştır. Yapılan görüşmelerin tamamı öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gönüllülük esasının arandığı belirtilerek, görüşmeler esnasında öğretmenlere 12 soru sorulmuş ve her görüşme formunun doldurulması ortalama 25-30 dakika kadar sürmüştür. Görüşmelerde katılımcıları yönlendirecek ifadelerden kaçınılmıştır. Soruların tamamı cevaplandıktan sonra görüşülen kişinin düşünceleri de alınarak konu ile ilgili ayrıntılar tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtlarının çözümlenmesi yapılarak ana kavramlar tespit edilmeye çalışılmış, frekans ve yüzdelerinin tablolaştırılması işlemine geçilmiştir. Veri toplama işlemi, 04 Nisan-05 Mayıs 2022 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, görüşme formuna kaydedilen öğretmen yanıtlarından elde edilen verileri analiz etmek için nitel araştırma veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, özetleme ve yorumlama amacıyla betimsel analiz tekniğine tabi tutulmuştur. Betimsel analiz tekniğinin kullanılması, araştırma sırasında elde edilen bilgilerin doğrudan alıntılanması yoluyla verilerin izleyicilere betimsel bir şekilde sunulmasını gerektirmektedir. Yazar, verileri sunmak için betimleyici bir metodoloji kullanmaktadır. Yanıtların frekansları analiz edilmiş ve Wolcott'un (1994) çerçevesine uygun olarak temalar ve aralarındaki ilişkiler de fark edilebilir hale getirilmiştir. Tema geliştirme aşamasında araştırmacılar ses kayıtlarının analizini gerçekleştirmiştir. Daha sonra, ortak bir tema altında gruplanabilecek verilere bir başlık atamışlardır. Devamında veriler, öğretmen görüşmelerinden ilgili temalarla ilgili alıntılar yapılarak organize edilmiştir. Bu prosedürden elde edilen başlıklar araştırmanın birincil konularını, alt başlıklar ise ikincil konularını oluşturmuştur. Mülakat sorularına verilen yanıtlar kaydedilmiş ve daha sonra her bir yanıtın görülme sıklığına göre tablo formatında düzenlenmiştir. Ortaya çıkan temalar daha sonra araştırma hedefleriyle uyumlu olarak kategorize edilmiş ve kesit alma tekniği kullanılarak bulgular bölümünde açıklanmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine sağlamak için bazı stratejilerden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, tarafsız olarak aktarması anlamına gelmektedir. Bu nedenle toplanan veriler 3 araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak raporlaştırılmıştır. Benzer veri ve kavramlar temalar ve alt temalar şeklinde bir araya getirilmiş ve bölüm bölüm doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzlaşma sağlanan temalar ve alt temalar üzerinde analizler yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın bulgularını oluşturan 5 alt tema şu şekilde aşağıda sunulmuştur:

1. Katılımcıların DEO'larda görev alma durumu
2. Katılımcıların özel eğitime yönelik eğitim alma durumu
3. Katılımcıların, DEOE'ye ilişkin görüşleri
4. Ailelere yönelik çalışmalar
5. Katılımcıların hizmetiçi eğitim talepleri

Araştırmacıların temalarını oluşturmasının ardından alandan bir uzman eşliğinde temalar ve alt-temalar oluşturmuştur. Daha sonra uzman ve araştırmacıların temaları ve alt-temaları

karşılaştırılmış, görüş birliği olan temalar aynen bırakılmış, görüş ayrılığı olan temalar uzman ve araştırmacılar tarafından birlikte okunmuş ve üzerinde tartışılıp uzlaşma sağlanacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Yapılan bu işlemlerin ardından araştırmanın veri analizi tamamlanmış ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

Görüşme sorularından elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgilere, bulgular ve yorum kısmında yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara ve bunlarla ilgili yorumlara yer verilmiştir:

Katılımcıların, DEO'larda Görev Alma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 3.

Katılımcıların DEO'da Görev Alma Durumları

Görüşler	f	%
Alıyorum	35	70
Almıyorum	15	30
Toplam	50	100

Katılımcıların DEO'larda görev alma durumlarına ilişkin görüşlerine Tablo 3'te yer verilmiştir. Katılımcıların %70'i (35 katılımcı) DEO'larında görev aldığını belirtirken, %30'i ise (15 katılımcı) DEO'larda görev almadığını belirtmiştir.

Katılımcılardan Elif, DEO'da görev alma durumunu şu cümlelerle dile getirmiştir. "DEO'dan faydalanan birden fazla öğrencimiz var. Okulumuzda branşında tek öğretmenim. Dolayısıyla mecburen DEO'da ders vermek zorunda kalıyorum."

DEO'da görev almadığı söyleyen katılımcılardan İbrahim: "Çok fazla derse girdiğim için DEO'da görev alacak zamanım olmuyor" şeklinde durumunu ifade etmiştir. Bu ifade dikkate alındığında DEO'da hangi branşlardan hangi öğrencilere kaç saat ders verileceği sene başında yapılan rehberlik hizmetleri yürütme kurulu ve okul BEP birimi toplantısında karara bağlanması gerekirken, süreç tersten işletilerek öğretmenlerin programlarının yoğunluk durumlarına göre DEO'da görevlendirme yapıldığını görülmektedir. Bir başka katılımcı Sedat ise; "Yer sıkıntısı nedeniyle maalesef DEO'muz yok" sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir.

Bu araştırma özel eğitim öğrencisine sahip okullarda yapılmasına ve mevzuat gereği bu okullarda DEO açılması zorunlu olmasına rağmen mevcut durumda DEO olmayan okulların olduğunu görüyoruz. DEO uygulamaları uzun süre önce eğitim sistemimizin içerisine entegre edilmesine rağmen böyle bir tabloyla karşılaşmamızın nedenleri; planlamada yaşanan sıkıntılar, yöneticilerin mevzuata yeteri kadar hakim olamaması, denetim noktasında görülen eksiklikler ve bu odalarda görev alacak personel sayısının yetersizliği olarak sıralanabilir.

Tablo 4

Katılımcıların DEO'da Görev Alma Süreleri

Görüşler	f	%
Haftada 2 gün 2 saat	22	44
Haftada 1 gün 1 saat	18	36
Haftada 2 gün 3 saat ve üzeri	5	10
Destek Eğitim Odamız Yok	5	10
Toplam	50	100

Katılımcıların DEO'da görev alma sürelerine ilişkin görüşleri Tablo 4'te de ele alınmıştır. Katılımcıların %44'ü (22 katılımcı) haftada 2 gün 2 saat, %36'sı ise (18 katılımcı) haftada 1 gün 1 saat DEO'larda görev aldığını belirtmiştir. DEO'da haftada 2 gün 3 saat ve üzeri görev alıyorum diyen katılımcıların oranı ise %10'dur (5 katılımcı). Katılımcıların %10'u ise (5 katılımcı) okullarında DEO olmadığı için DEO'da görev alamadıklarını belirtmiştir.

Katılımcılardan Nihal: "Sene başında yaptığımız Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yürütme Kurulu toplantısında alınan karar gereği, 2 öğrenci için haftada 1'er saat ders veriyorum." Şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Katılımcılardan Duygu, görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır: "Ders programımızın yoğunluğuna ve nöbet günlerimize göre okul idaresi tarafından bir planlama yapılıyor. Genellikle her özel eğitim öğrencisi için haftada bir saat ders veriyorum."

Katılımcılardan Betül ise; "Özel eğitim ihtiyacı olan 3 öğrencimiz var, haftalık ders programının durumuna göre 3 öğrenci için 2 gün 1'er saat DEO'da görev aldığını" ifade etmiştir.

Araştırmanın yapıldığı okullarda bulunan özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci sayısı ve sosyal bilgiler öğretmeni norm kadro durumu dikkate alındığında katılımcıların DEO'da, bir öğrenci için genellikle haftada bir saat sosyal bilgiler dersi verdiği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Özel Eğitime Yönelik Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 5.

Katılımcıların Özel Eğitime Yönelik Eğitim Alma Durumları

Görüşler	f	%
Eğitim almadım	38	76
Hizmetiçi eğitim aldım	8	16
Üniversitede eğitim aldım	4	8
Toplam	50	100

Katılımcıların özel eğitime yönelik eğitim alma durumları Tablo 5'te ele alınmıştır. Katılımcıların %76'sının (38 katılımcı) lisans eğitimleri veya mesleki yaşantıları süresince özel eğitim öğrencilerine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları, %16'sının (8 katılımcı) hizmetiçi eğitimi yoluyla, %8'inin (4 katılımcı) ise lisans eğitimleri sırasında özel eğitim öğrencilerine yönelik eğitim aldıkları görülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir bölümünün, özel eğitim öğrencilerine nasıl eğitim verilmesi gerektiğine yönelik bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir.

Katılımcıların özel eğitim öğrencilerine yönelik eğitim alma durumlarına ilişkin dikkat çekici bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Semiha: "Okulumuzun dezavantajlı bir bölgede olması nedeniyle çok fazla sayıda özel eğitim öğrencimiz var. Fakat bugüne kadar ne üniversitede ne de meslek yaşantımda bu çocuklarla ilgili herhangi bir eğitim almadım. Zaman zaman bu durumun eksikliğini hissediyorum." Benzer bir

görüş belirten Oktay ise: “Geçtiğimiz yıl ilk kez özel eğitim öğrencisiyle çalışma fırsatı buldum. Ne yapacağımı bilmediğim için okul idaresinden ve rehber öğretmenlerimizden sık sık yardım aldım.”

Özel eğitim alanında hizmetiçi eğitim aldığı söyleyen Ayşe ise: “Meslekte 29. yılımı çalışıyorum. Mesleğimizin ilk yıllarında kaynaştırma, özel eğitim gibi uygulamalar yoktu. Son yıllarda çok fazla sayıda özel eğitim ihtiyacı olan öğrencimiz oldu. Haliyle bu alanda kendimi yetersiz gördüğüm zamanlar oldu. Bu açığı kapatabilmek için de hizmetiçi eğitimlere başvurduğum. Bu şekilde görüşlerini ifade etmiştir.”

Lisans eğitimi süresince özel eğitim alanında eğitim aldığı söyleyen bir diğer katılımcı İlhan ise: “Lisans döneminde özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları dersimiz vardı. Dolayısıyla bunun avantajını yaşadım, yaşıyorum.” diyerek düşüncelerini açıklamıştır.

“Özel eğitim ve kaynaştırma” dersi sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından 1998 yılında eklenmiştir (Kaymakcı, 2012b). Katılımcıların sadece %4’ünün lisans eğitimleri sürecinde özel eğitim alanında eğitim almaları, katılımcıların büyük bir bölümünün 1998’den önce üniversiteden mezun olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu araştırmanın il merkezinde yapıyor olması şehir merkezindeki öğretmenlerin kırsal bölgelere oranla kıdem açısından daha ilerde olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Katılımcıların, DEOE’ye İlişkin Görüşleri

Tablo 6.

Katılımcıların, DEOE’nin Amacına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Bağımsız yaşam becerilerini geliştirmesi	24	48
Sosyal ve toplumsal uyum becerilerini geliştirmesi	22	44
Dil ve iletişim becerilerini geliştirmesi	4	8
Toplam	50	100

Katılımcıların %48’i (24 katılımcı), DEOE’lerin amacının öğrencilerin, bağımsız yaşam becerilerini, %44’ü ise (22 katılımcı) sosyal ve toplumsal uyum becerilerinin geliştirilmesini sağlamak olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların %8’i (4 katılımcı) ise bu eğitimlerin, öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin geliştirmeyi amaçladığını vurgulamıştır.

Katılımcılardan bazıları DEOE’nin amacına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Vural: “Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin kendi ayakları üzerinde durabilmeleri için gereken bilgi ve beceriler, DEOE sayesinde öğrenciye kazandırılmaktadır.”

Oktay: “Özel eğitim öğrencileri için en önemli konu, toplumsal kabul ve gündelik yaşam becerilerinin bu öğrencilere kazandırılmasıdır.”

Yenal: “Genellikle akranlarıyla iletişim kurmakta zorlanan ve çekinen bu öğrencilerin iletişim becerilerini kazanmasında DEOE’nin rolü oldukça önemlidir.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Bu araştırmanın katılımcılarının sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşması ve bağımsız yaşam ile sosyal uyum becerilerinin en sağlıklı biçimde aktarılacağı derslerin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi dersler olması (Kartal Sönmez ve diğerleri, 2017) nedeniyle ortaya böyle bir sonucun çıktığını söyleyebiliriz.

Tablo 7.

Katılımcıların DEOE’nin İşlevine Yönelik Görüşleri

Görüşler	f	%
Yararlı	40	80
Yetersiz	5	10
Destek Eğitim Odamız yok	5	10
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%80, 40 katılımcı), DEOE'lerin özel eğitim öğrencileri için faydalı bir eğitim olduğunu ve önümüzdeki yıllarda da devam ettirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüş belirten öğretmenlerin %10'u ise (5 katılımcı), DEOE'lerin mevzuattan kaynaklanan sıkıntılar nedeniyle tam anlamıyla uygulanmadığını, DEOE'nin yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Yine katılımcıların %10'u (5 katılımcı) okullarında DEO bulunmadığını belirterek, bu soruya cevap vermemiştir.

Bu noktada katılımcılardan biri DEOE'nin işlevini şu cümlelerle dile getirmiştir.

Dilek: "DEOE, özel eğitim öğrencileri için kesinlikle yararlı bir eğitim. İmkânımız olsa da daha fazla ders yapabilirsek."

Görkem: "Öğrencinin sınıf ortamından alınarak alanında uzman olmayan kişiler tarafından eğitime çalışılmasının yarardan çok zarar getirdiği kanısındayım. Eğitimler branş öğretmenleri tarafından değil de özel eğitim öğretmenleri tarafından verilse çok daha yararlı olur." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Katılımcıların büyük bir bölümünün DEOE'yi faydalı bulmalarına rağmen, kendilerini yetersiz hissettikleri ve bu eğitimler süresince zaman zaman problem yaşadıkları diğer temalarda görülmektedir.

Kaptan (2019) "Kaynaştırma okullarında özel gereksinimli bireylere eğitim veren öğretmenlerin destek eğitim odasında karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi" başlıklı araştırmasında DEO uygulamalarının uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerine yer verdiğinde çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin yarısından fazlası (19; %54) DEO uygulamalarının eksik ve yetersiz olduğunu; diğer katılımcılar ise (16; %46) yeterli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 8.

Katılımcıların DEO'da Yapılan Derslerle Normal Sınıf Ortamında Yapılan Dersler Arasındaki Farklılıklara Yönelik Görüşleri

Görüşler	f	%
Bireysel plan	36	72
Yaparak yaşayarak öğrenme	9	18
Destek Eğitim Odamız yok	5	10
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü (%72, 36 katılımcı), DEO dersleri ile normal sınıf ortamında yapılan dersler arasındaki en önemli farklılığın, DEOE'lerde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak planlama yapıldığını, %18'i (9 katılımcı) ise DEOE'lerde normal sınıf ortamına göre daha çok yaparak yaşayarak öğrenme yöntemine ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerin %10'u ise (5 katılımcı) okullarında DEO bulunmadığını belirterek bu soruya cevap vermemiştir.

Özel eğitim öğrencilerine uygulanan BEP'lerin ana hedefi adından da anlaşılacağı gibi kişiye özgü bir eğitim modeli oluşturmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün,

bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim vermelerinden kasıt, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için uygulanan BEP'lerdir.

Katılımcılardan bazıları DEOE ile normal sınıf ortamında yapılan eğitimleri şu şekilde karşılaştırmışlardır.

Çağatay: "Öğrencinin mevcut durumunu dikkate bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlıyorum ve mümkün olduğunca bu plana sadık kalmaya çalışıyorum."

Emine: "Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan toplumsal yaşam becerilerini yaşayarak öğretmeye çalışıyorum."

Akçemete'nin de (2010) belirttiği gibi; DEO'da özel gereksinime muhtaç çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alınarak, BEP hazırlanır. BEP'lerde bireyin, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesinden yola çıkılarak, kesin ve net kurallar koymadan, bireysel gereksinimler çerçevesinde yetiştirilmesini öngörülür.

Tablo 9.

Katılımcıların DEOE'lerin Başarılı veya Başarısız Yönlerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Sosyal ve toplumsal uyum becerilerinin gelişmesini sağlıyor	18	36
Bağımsız yaşam becerilerini geliştiriyor	14	28
Eğitime katılan öğrencilerin akranları tarafından dışlandığı oluyor	7	14
Veliler çocuklarının durumunu kabul etmekte zorlanıyorlar	6	12
Destek Eğitim Odamız yok	5	10
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, DEOE'lerin başarılı veya başarısız olan yönleri hakkındaki düşünceleri farklılık arz etmektedir. Eğitimleri başarılı bulanların oranı %64 (32 katılımcı), başarısız bulanların oranı ise %26'dır (13 katılımcı). Katılımcıların %10'u (5 katılımcı) okullarında DEO olmadığı için bu konuda görüş belirtmemiştir. Görüşleri alınan öğretmenlerden %36'sı (18 katılımcı), DEOE'lerin öğrencilerin, sosyal ve toplumsal uyum becerilerini, %28'i (14 katılımcı) bağımsız yaşam becerilerini geliştirdiğini belirterek DEOE'lerin başarılı olan yönleri üzerinde durmuşlardır. Bu soruya verilen cevaplarla Tablo 6'da yer alan dördüncü soruya verilen cevapların paralellik gösterdiği görülmektedir.

DEOE'lerin başarısız bulunan yönlerine değinen katılımcıların %12'si (6 katılımcı), bu eğitimlere katılan öğrencilerin akranları tarafından dışlandığını, %14'ü (7 katılımcı) ise velilerin öğrencilerinin mevcut durumunu kabullenmek istememelerinin DEOE'lerin başarısını engelleyen etmenlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerin %10'u (5 katılımcı) okullarında DEO bulunmadığını belirterek bu soruya cevap vermemiştir.

Bu konuda katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Hatice: "DEOE'leri başarılı buluyorum. Ufak tefek aksaklıklar yaşasak da bu eğitimler en azından öğrencinin topluma adapte olmasını, sosyalleşmesini sağlıyor."

Havva: "Öğrenciler kendi ayakları üzerinde durmayı öğreniyorlar. Üstelik bireysel çalışıyor, birebir ilgileniyoruz. Normal sınıf ortamında bunu sağlamamız mümkün değil."

Esra: "Sorumluluk bilinci gelişmediği için birçok defa bu öğrencileri dersten aldığımız oldu. Bu esnada DEO'da eğitim alan öğrencilerin akranları tarafından dışlandığına şahit oldum."

DEOE'lerin başarısını olumsuz yönde etkileyen etmenlerden biri de, özel gereksinime muhtaç öğrencilerin akranları tarafından dışlanarak, akran zorbalığına maruz kalmasıdır. Aydın Dalga (2019) yapmış olduğu çalışmada da benzer bir sonuca ulaşarak, özel eğitim öğrencilerine akıl hastası gözüyle bakıldığını, öğrencilerin DEO'lara deli odası adını koyduklarını belirtmiştir.

Katılımcılardan Okan ise: "DEO için velilerimizle iletişim kurduğumuzda genellikle olumsuz tepkilerle karşılaşırız. Kendi ifadeleriyle, çocuklarının damgalanmasından korkuyorlar."

Tablo 10.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin DEO'da Eğitim Alan Öğrencilerle Etkili İletişim Kurabilmek İçin Uyguladıkları Yöntemlere İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Koşulsuz kabul	24	48
Güncel olaylar, göz teması, dinleme	15	30
Bireysel farklılıklara dikkat	6	12
Destek Eğitim Odamız yok	5	10
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %48'i (24 katılımcı), DEO'larda eğitim alan öğrencilerle etkili iletişim kurabilmek için öğrencileri koşulsuz, olduğu gibi kabul etmenin önemine dikkat çekerken, katılımcıların %30'u (15 katılımcı) öğrencilere derse daha fazla katılım imkânı sağlaması açısından güncel olaylardan esinlendiklerini, göz teması kurmaya dikkat ettiklerini, öğrenciyi dinlemeye ve anlamaya önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılanların %12'si ise (6 katılımcı), bireysel farklılıkları dikkate alarak, bireysel eğitim programı hazırladığını belirtmiştir. Katılımcıların %10'u ise (5 katılımcı) okullarında DEO olmadığı için bu soruya cevap veremeyeceklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan bazıları bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Sevim: "Herkes özel gereksinimli öğrenci anne ya da babası olma potansiyeline sahip olabilir. Dolayısıyla öğrencilerimizi olduğu gibi kabul ederek elimizden geldiğince onlara yardımcı olmaya çalışmalıyız." Wiederholt'a (1974) göre de DEO öğretmeni; işbirliğine açık, iletişim becerileri yüksek, problem çözme becerisi olan, davranış problemleriyle baş edebilen ve özel eğitim öğrencisini koşulsuz kabul etmeye ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim veren bir öğretmen olmalıdır.

Bir diğer katılımcı Ramazan ise: "Daha çok günlük yaşantılardan örnekler veriyorum. Ayrıca derste öğrencime daha çok söz hakkı veriyorum çünkü normal sınıf ortamında buna pek fırsatımız olmuyor."

Sude: "Öğrencimin sahip olduğu bireysel farklılıkları dikkate alarak, iletişimimizi güçlü tutmaya çalışıyorum."

Tablo 11.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin DEOE'lerin Başarısının Artırılmasına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğretmenlere eğitim verilmeli	17	34
Öğretmen-aile işbirliği artırılmalı	8	16
Gönüllü öğretmenler	7	14
Materyal desteği	6	12
Birebir eğitim	4	8
Veli seminerleri	3	6
Destek Eğitim Odamız yok	5	10
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34'ü (17 katılımcı), DEO uygulamalarının başarısının artırılması için öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini, %16'sı (8 katılımcı) ailelerin öğretmenlerle iş birliği içinde olması gerektiğini, %14'ü (7 katılımcı) öğretmenlerin gönüllülük esasına göre bu eğitimlere katılması gerektiğini, %12'si (6 katılımcı) DEO'daki materyal sayısının artırılması gerektiğini, %8'i (4 katılımcı) aynı anda birden fazla öğrenciye eğitim verilmesinin başarıyı olumsuz yönde etkilediğini, %6'sı (3 katılımcı) velilere seminer/ler verilmesinin başarıyı artırabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların %10'u (5 katılımcı) ise okullarında DEO bulunmadığı gerekçesiyle bu soruya cevap vermemiştir.

Konu hakkında katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Mustafa: "Daha öncede söylediğim gibi bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum. Alanında uzman kişiler tarafından verilecek hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle bu açığı kapatabileceğimi düşünüyorum."

Çağlar'ın (2016), "İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi" isimli çalışmasında benzer tema üzerinde öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: "Özel eğitim çocuklarına destek eğitim odası hizmeti vermek için önce bize destek eğitim şart."

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde DEO'ların başarısının artırılması için, özel eğitim konusunda öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimler verilmesi fikri ön plana çıkmaktadır. Daha öncede belirtildiği gibi, özel eğitim ve DEO kapsamında yapılan birçok çalışmada (Avramidis ve Norwich, 2002; Demirezen ve Akhan, 2016; Kargın ve diğerleri, 2003; Saraç ve Çolak, 2012; Önder, 2007; Tortop ve Dinçer, 2016; Yılmaz ve Batu, 2016), benzer şekilde öğretmen eğitiminin yetersizliği ve öğretmen eğitimine yönelik öneriler yer almaktadır (Öpengin, 2018).

Rasim: "Çocuklarının durumunu kabullenmek istemeyen velilerle zaman zaman problem yaşadığımız oluyor. Özellikle eğitim-öğretim yılı başında"

İsa: "Zaten 28 saat derse giriyorum, bir de ekstradan DEO'da görev almak istemiyorum. Bu konuda gönülsüz olduğum için motivasyonum düşüyor."

Melih: "Ayrı bir odamız olmadığı gibi elimizde yeteri kadar materyalimiz de yok. Bu iki sorun ortadan kalkarsa ortaya çok daha başarılı işler çıkarabiliriz diye düşünüyorum." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Suna: "DEO'ya aynı anda iki öğrenci alıp 40 dakika ders yapıyorum, bireysel farklılıklardan dolayı zorlandığım oluyor. Birebir eğitim yapma şansımız olsaydı daha başarılı işlere imza atabilirdik." şeklinde görüş belirtmiştir.

Adem: "Velilerin katkısı ve desteği olmadıktan sonra yaptığımız eğitimlerin tam olarak hedefine

ulaşacağını sanmıyorum.”

Öpengin'in (2018) araştırmasında konu edindiği, DEO hizmetinde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular incelendiğince ise; destek eğitim odalarında karşılaşılan sorunlar 5 ana kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler sırasıyla; planlama, verilen eğitim, materyal, tutum ve fiziksel koşullardan oluşmaktadır. Söz konusu araştırmanın bulgularıyla bu çalışmanın bulguları arasında planlama, materyal ve tutum açısından benzerlikler olduğu görülmektedir.

Tablo 12.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin DEOE'lere Yönelik Ders Öncesi Hazırlık Durumlarına İlişkin Görüşler

Belirtilen Görüşler	f	%
Düzeylelerine göre etkinlikler	29	58
Farklı materyal ve etkinlikler	9	18
Özbakım becerilerine yönelik çalışmalar	7	14
Destek Eğitim Odamız yok	5	10
Toplam	50	100

Katılımcıların %58'i (29 katılımcı), DEOE'lere yönelik ders öncesi hazırlık olarak öğrenci düzeylerine uygun etkinlikler hazırladığını, %18'i (9 katılımcı) planlama aşamasında farklı materyal ve etkinliklere yer verdiğini, %14'ü ise (7 katılımcı) özbakım becerilerine yönelik çalışmalar hazırlamaya daha çok ağırlık verdiğini belirtmiştir. Katılımcıların %10'u (5 katılımcı) ise okullarında DEO olmadığını belirterek bu soruya cevap vermemiştir. Bazı katılımcıların DEOE'lere ilişkin ders öncesi hazırlık durumlarına yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ayşe: “Öğrencilerin düzeylerini dikkate alarak, öğretim programındaki kazanımlardan öğrenciye uygun olanları olabildiğince basite indirerek aktarmaya çalışıyorum.”

Tunalı Erkan da (2018) araştırmasında, kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim içeriğinde düzenleme yapan öğretmenlerin; basit etkinlikler hazırladığını, öğretim programlarını öğrencilere uygun hale getirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Konu hakkında görüşlerini belirten bir başka katılımcı Meltem ise: “Görsel ve işitsel materyallere ve sıkça etkinliklere yer veriyorum.”

Bahar: “Sosyal Bilgiler derslerimizde ileri düzeyde öz bakım ve bağımsız yaşam becerilerine önem vermeye çalışıyorum.”

Tablo 13.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin DEOE Sırasında Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşler

Belirtilen Görüşler	f	%
Ailelerin ön yargısı	8	16
Gönülsüz öğrenciler	7	14
Yer, mekan sıkıntısı	7	14
Gereksiz evrak işleri	6	12
Yönetimsel sorunlar	5	10
Herhangi bir güçlükle karşılaşmadım	5	10
Destek Eğitim Odamız yok	5	10
Tanılama problemleri	4	8
Mevzuattan kaynaklı sorunlar	3	6
Toplam	50	100

Katılımcıların en farklı cevapları verdikleri soru, öğretmenlerin DEOE'ler sırasında karşılaştıkları zorluklara ilişkin olanıdır. Bu noktadan hareketle eğitimler sırasında öğretmenlerin çok fazla sorun yaşadıklarını söyleyebiliriz. Öğretmenlerden %16'sı (8 katılımcı) ailelerin bu eğitimlere karşı ön yargılı olmasını, %14'ü (7 katılımcı) ise öğrencilerin bazı derslerden alınmak istemedikleri için eğitimlere gönülsüz katıldıklarını, bu durumda eğitimlerin önündeki en büyük engellerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Yine katılımcıların %14'ü (7 katılımcı), yer/mekan sıkıntısı nedeniyle zaman zaman farklı mekanları kullanmak zorunda kaldıklarını, bu durumun da olumsuzluk yarattığını, %12'si ise (6 katılımcı) gereksiz evrak işlerinin kendilerini yorduğunu dile getirmiştir. Araştırmaya katılanların %10'u (5 katılımcı), okul idarelerinin kendilerine yeterince destek olmadığını, yine %10'u ise (5 katılımcı) DEOE'ler sırasında herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları belirtmiştir. Katılımcıların %8'si (4 katılımcı) Rehberlik Araştırma Merkezi'nden (RAM) kaynaklanan tanılama problemleri nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yine katılımcıların %6'sı (3 katılımcı) Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinden kaynaklanan kafa karışıklıkları nedeniyle zorlandıklarını ifade etmiştir. Yine katılımcıların %10'u (5 katılımcı) okullarında DEO olmadığını belirterek bu soruya cevap vermemeyi tercih etmiştir.

Bu bağlamda katılımcılardan bazıları yaşadıkları sorunları şu cümlelerle dile getirmiştir:

Celal: "Veli görüşmesi için aileleri okula çağırdığımızda karşımızda muhatap bulamıyoruz. Ya utanıp okula gelmiyorlar ya da ilgisizler." şeklinde görüş belirtmiştir. Çağlar (2016), aynı konu hakkında velilerin DEOE'ye karşı başlangıçta tepkili oldukları fakat kendilerine yeterli bilgilendirme yapıldığında bu tepkinin yerini desteğin aldığını ifade etmektedir.

Fatma: "Sene başında yapılan planlama nedeniyle öğrencilerin beden eğitimi, görsel sanatlar gibi sevindikleri derslerden alınıp DEOE'lere katıldıkları oldu. Öğrencilerin aklı haliyle orada kaldığı için gönülsüz derse katıldıkları zamanlar oldu."

Ayşe Bahar: "Ayrı bir DEO'muz olmadığı için bazen öğretmenler odasında bazen rehberlik servisinde ders yaptığımız oldu. Bu durum özellikle materyal açısından bizi sıkıntıya soktu."

Şeref: "O kadar çok evrak doldurmamız gerekiyor ki yoğunluktan dolayı özensiz davrandığımız, bıkkınlık yaşadığımız durumlar oluyor."

İlkay: "Okul yönetimi DEO açmak zorundayız diyor ve açıyor, eksiklerimiz çok fazla olmasına rağmen ilgilenen de olmuyor."

Adem: "Hiçbir problem yaşamadım. Her şey yolunda gidiyor."

Salih: "Rehberlik Araştırma Merkezleri tanı koyarken ailelerin isteğini ön plana alıyor. Hatta bazen ailenin isteğinin tanılamamanın önüne geçtiğini düşünüyorum."

Sezen: “DEO’ların öyle bir mevzuatı var ki, bu şartlara tam anlamıyla uyan bir DEO bulmanız neredeyse imkânsız.”

Zira mevzuat gereği DEO açılması, okul rehber öğretmenleri tarafından özel eğitim öğrencisi olan ailelere, DEOE’ler başta olmak üzere, bilgilendirme çalışması yapılması zorunludur. Yine mevzuat gereği öğrencinin hangi derslerden alınarak DEOE’lerin yapılabileceği açıktır. Katılımcıların verdiği cevaplar dikkate alındığında DEOE’lerde yaşanan birçok sorunun mevzuatın düzgün işletilmemesinden kaynaklandığı görülmektedir.

Katılımcıların, Ailelere Yönelik Çalışma Durumları

Tablo 14.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin DEOE’lerden Yararlanan Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Durumlar

Görüşler	f	%
Aile/veli görüşmesi	36	72
Herhangi bir çalışma yok	6	12
Aile katılım çalışması	3	6
Destek Eğitim Odamız yok	5	10
Toplam	50	100

Katılımcıların büyük bir kısmı (%72, 36 katılımcı), DEOE’lerden yararlanan öğrencilerin ailelerine yönelik aile/veli görüşmesi yaptıklarını, %12’si ise (6 katılımcı) ailelere yönelik herhangi bir çalışma yapmadıklarını, yine katılımcıların %6’sı (6 katılımcı) aile katılım çalışması yaptıklarını ifade etmiştir. Araştırmaya katılanların %10’u ise (5 katılımcı) okullarında DEO olmadığını için bu soruya cevap vermemiştir.

Katılımcıların, özel eğitim öğrencilerinin ailelerine yönelik yaptıkları çalışmalara ilişkin bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Enes: “Öğrencinin ailesiyle sık sık görüşme yaparak, öğrencinin durumu hakkında ailesini bilgilendiriyorum.”

Çağlar’ın (2016) araştırmasına göre, DEO uygulamasının velilerin istedikleri bir uygulama olduğu katılımcıların çoğunluğunun görüşüdür. Aynı zamanda DEOE’ler için velilerin izninin olması şarttır. Katılımcıların büyük bir bölümünün velilerle işbirliği içerisinde olması DEOE’lerin başarısını etkileyen en önemli unsurlardan biridir.

Sevcan: “Aile çalışmasını sınıf rehber öğretmeni ya da okul rehber öğretmeni yapmalı, ben gerek görmüyorum.”

Kaptan’ın (2019) araştırmasına göre ise; DEO’da eğitim veren öğretmenlerden %54’ü aile ile iletişimlerinin yetersiz olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Bu duruma sebep olarak da, anne ve babalarının iş hayatında olmaları nedeniyle eğitime ayırdıkları zamanın kısıtlı olması, ailenin kültürel seviyeleri nedeniyle eğitime ilgisiz davranmaları, ailelerin eğitime gereken önemi vermemeleri ve öğretmenlerin yeterince zaman bulamamaları gösterilmiştir. Aynı araştırmaya katılan öğretmenlerin %46’sı ise aile iletişimini yeterli olarak yorumlamışlardır. Aile ile iletişimde öğretmen faktörü ön plana çıktığından, aile unsurunun göz ardı edilemeyeceğini ve aileyi de bir şekilde işin içerisine dahil edeceklerini söylemişlerdir. Ayrıca konunun veli boyutu ele alındığında, özel bir çocuğa sahip ailelerin çocuklarındaki gelişmeleri öğrenmek amacıyla öğretmenlerle iletişim

kurmaya önem verdikleri, iletişim düzeyini ailenin eğitime gösterdiği ilgi ve alakanın belirlediğinden bahsetmişlerdir.

Katılımcıların, Hizmetiçi Eğitim Talepleri

Tablo 15.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, DEOE'lere Yönelik Bir Hizmetiçi Eğitim Programı Hazırlanmasına Yönelik Görüş ve Önerileri

Görüşler	f	%
Kısa ve basit hedefler içeren program	40	80
Bilişsel düzey dışında kalan etkinlikler	5	10
Destek Eğitim Odamız yok	5	10
Toplam	50	100

Katılımcıların, DEOE'lere yönelik hizmetiçi eğitim planlamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %80'i (40 katılımcı), kısa ve basit hedefler içeren bir hizmetiçi eğitim programının planlanmasının yararlı olacağını ifade ettiklerini görüyoruz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %10'u (5 katılımcı) ise; özel eğitim öğrencilerinin anlamakta zorluk yaşamaları nedeniyle bilişsel düzey dışında kalan etkinliklerin kendine daha fazla yer bulduğu bir hizmetiçi eğitim faaliyeti planlanması önerisinde buldukları görülmüştür. Yine öğretmenlerin %10'u ise (5 katılımcı) okullarında DEO olmadığını için bu soruya cevap vermemiştir.

DEOE'lara yönelik nasıl bir hizmetiçi eğitim planlanması gerektiğine ilişkin bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Rüstem: "Olabilirdiğince basit ve kısa hedefler içeren bir hizmetiçi eğitim programı yapılabilir."

Sadettin: "Özel eğitim öğrencileri bilişsel düzeydeki etkinlikleri anlamakta zorlanıyorlar. Bu nedenle psiko-motor becerilerin ön planda olduğu bir hizmetiçi eğitim planlanabilir."

Tortop ve Dinçer de (2016); DEO'larda çalışacak öğretmenlere yönelik planlanacak hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde; teorik bilgi yerine uygulama dönük etkinlikler yapılması, alanında uzman kişiler tarafından öğretimin nasıl tasarlanacağı ve hangi stratejilerin uygulanması gerektiğine yönelik eğitimler verilmesi, özel eğitim öğrencileri için öğretim materyalinin hazırlanması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerin DEO uygulamalarına ilişkin deneyimlerinin genel bir değerlendirilmesi yapıldığında, mevzuat gereği özel gereksinime muhtaç öğrencilerin bulunduğu okullarda DEO açmak zorunlu olmasına rağmen halen daha DEO açılmayan okulların var olduğu, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu alanla ilgili kendilerini yetersiz ve eğitimsiz görmeleri nedeniyle takviye niteliğinde hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları ve birçok sorun yaşanmasına rağmen yine de DEOE'leri yararlı buldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Yine öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak, BEP'ler vasıtasıyla sosyal bilgiler dersi öğretim programını öğrenciye uygun hale getirdikleri, bu programlarda en çok toplumsal uyum ve sosyal yaşam becerilerine yer verdiklerini, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerinin aileleriyle iş birliği yapmaya özen gösterdikleri görülmektedir. DEOE'ler sırasında en çok karşılaşılan zorluklar ise ailelerin bu eğitimlere karşı ön yargılı davranmaları, öğrencilerin gönülsüz katılım sağlamaları, mekânsal problemler, gereksiz evrak işleri, yönetsel problemler, tanılama ve mevzuattan kaynaklı problemler olarak sıralanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

DEO uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin bulunduğu okullarda yapılmasına ve mevzuat gereği bu okullarda DEO açılması zorunlu olmasına rağmen, halen daha bazı okullarda DEO olmadığı saptanmıştır. Katılımcıların DEO'da genellikle haftanın bir günü bir öğrenciye bir saat eğitim verdikleri görülmüştür. Aydın (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada DEO'larda haftalık ders saatlerini yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Büyük bir bölümünün ise (%76) özel eğitim öğrencilerine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların sosyal bilgiler öğretmeni olması ve %70'inin DEO'larda görev alması, MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün yayınlamış olduğu, Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi zihinsel engelli bireyler destek eğitim programında yer alan Türkçe, Matematik ve Sosyal Bilgiler modüllerinin, öğrencilerin ihtiyaç duydukları günlük yaşam becerilerini kazandırmada ön planda olduğu görüşünü desteklemektedir (MEB, 2013).

Katılımcıların DEOE'lerin amacına ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu eğitimlerin amacının bağımsız yaşam, sosyal ve toplumsal uyum ve dil/iletişim becerilerini geliştirmek gibi fikirlerinin öne çıktığı görülmüştür. Katılımcıların büyük bir bölümü (%80) DEOE'leri yararlı bulmaktadır. Kaptan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin DEOE'lerini yararlı bulduğu ve bu tür eğitimlerin devam etmesini istedikleri sonucu bulunmuştur. Konu alanına ilişkin yapılan farklı uluslararası çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir (Gubbels ve diğerleri, 2014; Yang ve diğerleri, 2012).

DEO'da yapılan derslerle normal sınıf ortamında yapılan dersler arasındaki farklılıklara ilişkin görüşler incelendiğinde, DEO'larda bireysel farklılıklara dikkat edildiği görüşü ön plana çıkmaktadır. DEOE'lerin başarılı veya başarısız yönleri ele alındığında ise katılımcıların büyük bir bölümü (%64) DEOE'lerin başarılı yönlerini ön plana çıkararak, sosyal ve toplumsal uyum becerilerinin yanısıra, bağımsız yaşam becerilerinin de gelişmesini sağladığını belirtmişlerdir. DEOE'lerin başarısız yönlerine dikkat çeken katılımcı grubu ise bu eğitimlere katılan öğrencilerin akranları tarafından dışlandığını, bazı velilerin de çocuklarının durumunu kabullenmek istemediklerinin altını çizmiştir.

Katılımcıların DEO'larda etkili iletişim kurabilmek için uyguladıkları yöntemler arasında öğrenciyi koşulsuz kabul, güncel olaylardan esinlenme, bireysel farklılıklara dikkat etme gibi unsurlar bulunmaktadır. DEOE'lerin başarısının artırılması için katılımcılar, öğretmen eğitimini, öğretmen-aile işbirliğinin artırılmasını, öğretmenlerde gönüllülük esası aranmasını ve materyal sayısının artırılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca eğitimin bireysel olmasının ve veli seminerlerinin DEOE'lerin başarısını artıran diğer unsurlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların DEOE'lere yönelik ders öncesi hazırlık durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin düzeylerine göre etkinlikler hazırlandığını, farklı materyal ve etkinliklerin yanısıra özbakım becerilerine yönelik çalışmalara ağırlık verdikleri saptanan bulgular arasındadır.

Katılımcıların, DEOE'ler sırasında karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşler incelendiğinde çok fazla soruna vurgu yapıldığı, ailelerin ön yargılı olmasının, öğrencilerin gönülsüz davranmasının, yer ve mekân problemlerinin, gereksiz evrak işlerinin, tanılama problemlerinin, okul idaresinden ve mevzuattan kaynaklı sorunların olduğuna vurgu yapılmıştır. Katılımcıların büyük bir bölümü

(%78) özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin velilerine yönelik aile görüşmesi veya aile katılım çalışması yaptıklarını, %12'lik kısmı ise ailelere yönelik herhangi bir çalışma yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

DEOE'lere yönelik bir hizmetiçi eğitim uygulamasının planlanmasında, kısa ve basit hedefler içeren bir program hazırlanması fikri, katılımcıların %80'i tarafından belirtilmiştir. Bilişsel düzey dışında kalan etkinliklere yer verilmesi görüşü ise %10'luk katılımcı grubu tarafından belirtilen bir diğer görüştür. Araştırmaya katılan katılımcıların yine %10'luk dilimi, DEO'ları olmadığı için bu soruya da cevap vermemeyi tercih etmiştir.

Öztürk ve Akdal (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara sosyal bilgiler dersinin öğretimi sürecinde çok fazla zaman ayıramadıkları, çocukların soyut kavramları anlamalarının çok zor olduğu, dersin soyut olması nedeniyle zorlandıkları öğretmenlerin zaman zaman zorlandıkları saptanmıştır.

Üçler ve Yıkılmış (2021) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma uygulamaları ve öğretimsel uyarlamalar konusunda herhangi bir eğitim almamış oldukları, bu nedenle öğretimsel uyarlama yapma konusunda bilgi eksikliğinden kaynaklı problemler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tunalı Erkan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, mevzuatta yer alan bazı kriterlerin DEO açılmasını zorlaştırdığı; DEO kapsamında ders vermekte olan öğretmenlerin kendilerini bu alanda yetersiz hissettiklerine, materyal, yer ve donanım anlamındaki eksikliklere vurgu yapılmıştır. DEO uygulamalarının öğrencilerin mesleki eğitim ve kültürel açıdan ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmasına rağmen, öğrencilere gerek bireysel ve sosyal yönden gerekse akademik açıdan bir takım katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çağlar (2016) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, DEO uygulamasının öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağladığı fakat söz konusu uygulamalarının mevzuatta belirtilen haliyle yapılmadığı, okulların mekân ve materyal açısından yetersiz olduğu, DEO kapsamında ders vermekte olan öğretmenlerin hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim almadığı saptanmıştır. Demirezen ve Akhan'ın (2016) yaptığı araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim alanında istedikleri düzeyde performans sergileyemediklerini göstermektedir. Tortop ve Dinçer (2016) tarafından yürütülen araştırmada ise, öğretmenlerin daha kaliteli hizmetiçi eğitim arzusunda oldukları, mevcut hizmetiçi eğitim uygulamalarını yetersiz gördükleri, destek eğitim odalarının materyal açısından desteklenmesi gerektiği, öğretim ortamlarının yetersiz olduğunu, ebeveynlerle sorun yaşamadıklarını ve ebeveynleri bu uygulamayı desteklediklerini ve memnun olduklarını, yönetsel destek gördüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Yılmaz ve Batu'nun (2016) araştırmasında özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde en çok yaşanan sorunların, eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirmede problemlerin olduğu, süreç içerisindeki kişilerin yeterince bilgilendirilmemesi, velilerin çocuklarının özel durumlarını kabul etmemeleri, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemeleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Akay ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada ise benzer bulgulara ulaşılmış, DEO uygulamalarından faydalanan öğrencilerde kayda değer ilerlemeler yaşandığı, öğrencilerin özellikle akademik, sosyal ve iletişimsel becerilerde gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Saraç ve Çolak'ın (2012) birlikte yürüttüğü çalışmada kaynaştırma uygulamalarının uygun olmayan fiziksel şartlarda gerçekleştirildiği, öğretmenlerinin sorunların çözümü noktasında okuldaki diğer personelden yardım almasına karşın yapılan yardımların yeterli olmadığı belirlenmiştir. Yine araştırma bulguları dikkate alındığında, başta öğretmenler olmak

üzere tüm okul personelinin özel eğitim uygulamaları konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Önder (2007) tarafından yürütülen çalışmada, kaynaştırma uygulamalarını yürüten öğretmenlerin tamamının özel eğitim ile ilgili herhangi bir programa katılmadığı, sadece 10 öğretmenin kaynaştırma uygulamaları hakkında olumlu görüş bildirirken geri kalan 19 öğretmen kaynaştırma uygulamaları hakkında olumsuz görüş bildirdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin 17'si sınıfta özel gereksinimli öğrenci için uyarılama yapmadıklarını belirtirken geri kalan 12 öğretmende ders esnasında küçük değişikliklere gittiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü özel gereksinimli öğrenci için ek öğretim amaçları belirlemeyip sadece derslerde daha basit konulara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı akademik konuların dışında da özel gereksinimli bireyler için günlük yaşam, okul yaşamı, toplumsal yaşam gibi işlevsel yaşam becerilerine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Kargın ve diğerleri (2003) tarafından yürütülen araştırmada, Türkiye'de özel eğitim alanında birçok sorun olduğu, öğretmenlerin, velilerin ve yöneticilerin bu tür eğitimler hakkındaki bilgilerinin yetersiz, mekân ve materyal imkânlarının kısıtlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonuçlarımızın yukarıdaki çalışma sonuçları ile uyum içinde olduğu, bulguların büyük bir kısmının çalışmamızla paralellik gösterdiği görülmektedir. Çalışmamızın sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılıyor olması, araştırmaya özgün bir değer katmaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlere, özel eğitim uygulamaları ve DEOE'ye yönelik, hizmetiçi eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan, farklı yöntem ve tekniklere yer verilmelidir. Bu tür eğitimler verilmesinin, özel eğitim ve DEO uygulamalarına ait mevcut öğretmen görüşlerini değiştirip değiştirmeyeceğinin belirlenebilir.
- Araştırmanın başlangıcında araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin belirlenmesi sırasında yapılan ön hazırlıklar, mevzuatta zorunlu olmasına rağmen il genelindeki bazı okullarda DEO uygulamasının olmadığı gerçeğini gün yüzüne çıkarmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları tüm okullarda özel eğitim öğrencisi olmasına rağmen, DEO uygulamasının başlatılamamış olma nedenleri ele alınarak farklı bir çalışma konusu olarak araştırmacılara önerilebilir.
- Özel eğitim, kaynaştırma ve DEO uygulaması yapılan okullarda, görüşmeden farklı veri toplama teknikleri kullanılarak bu uygulamaların değerlendirilmesi önerilebilir.
- Okulların fiziki ortamları, materyal durumları ve sınıf mevcutları özel eğitim uygulamalarına uygun şekilde düzenlenmeli ve öğretmenlere destek hizmetler sağlanmalıdır.
- Öğretim programları ve materyaller DEOE'leri destekleyecek nitelikte olmalıdır.
- Eğitim fakültelerinde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi derslerinin sayısı artırılmalıdır.
- Özel eğitim uygulamalarıyla ilgili merkezi ve yerel düzeyde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayısı artırılmalıdır.

- Mevzuatta yer aldığı şekliyle özel eğitim öğrencilerine sunulan destek eğitim hizmetlerinin verimli olması için özel eğitim öğrencilerinin bulunduğu her okulda DEO eğitim odası açılmalıdır.

Etik Kurul Onayı: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, 04.04.2022, Karar No: 01-18.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışmanın birinci yazarı, yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla veri toplamış, ikinci ve üçüncü yazar alanyazın taraması ve verilerin yorumlanmasını sağlamıştır.

Çatışma Beyanı: Yazarlar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

References

- Akay, E. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri [The problems and solution efforts of the resource room application designed for the inclusive primary school aged hearing impaired students]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 42-66
- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi [Investigating affordances of resource room activities for mainstreamed hearing impaired primary school students' Turkish language classes]. *Journal of Education and Special Education Technology*. 1 (1), 1-14
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi [An investigation of the mentorship process for educators who provide special education support services for hearing-impaired students in inclusive education]*. Doctoral thesis. Anadolu University.
- Akay, E. & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: mentörlük [Professional development of a teacher providing special education support service: mentoring]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 6(1), 9-36
- Akay, E., Uzuner, Y. & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri [The problems and solution efforts of the resource room application designed for the mainstreamed primary school aged hearing impaired students]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 42-66. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m
- Ataman, A. (Ed.). (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş [Students with special needs in general education schools and special education]*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (Ram) müdürlerinin tanılama, yerleştirme, izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları [Guidance and research centers (GRC) managers' perceptions of problems encountered in the identification, placement -follow up, individualized education program (IEP) development and integration practice]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes to wards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Aydın Dalga, R. (2019), *Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri [Experiences and recommendations of remediation teachers on teaching students with specific learning disabilities]*. Master's thesis. Marmara University.
- Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri [Teacher's opinions regarding the instruction service provided to mentally disabled students in the resource room]*. Master's thesis. Bolu Abant İzzet Baysal University.
- Balcı, M. (1998). *Eğitim ve öğretimde haklar ve yükümlülükler [Rights and responsibilities in education]*. Danışman Yayınları.
- Brown, M. S., Bergen, D., House, M., Hitle J. & Dickerson T. (2000). Examining the relevance of development ally appropriate practices, classroom adaptations and parental participation in the context of an integrated pre school program. *Early Childhood Education Journal*, 1, 51.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri [Sampling methods]*. Pegem Akademik Yayıncılık.

- Creswell, J.W. (2016). *Araştırma deseni [Research design]*. Eğiten Kitap.
- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi [The examination of the opinions of the school managers and teachers "resource education room" in primary education]*. Master's thesis. Gazi University.
- Çakmak, N. M. (2008). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki engelli tanımı hakkında bir inceleme [An analysis about disability definition in the United States of America]. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 57, 51-62.
- Cavkaytar, A. & Diken, İ. H. (2007). *Özel eğitime giriş [Introduction to special education]*. Kök Yayıncılık.
- Çelikkaya, H. (1991). Eğitimin anlamları ve farklı açılardan görünüşü [The several meanings of education and its view from different angles] *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (3) 73-85
- Çiğil, M. (2017). *Türkiye'de özel eğitim: Tarihsel, Politik ve yasal gelişmeler [Special education in Turkey: Historical, political and legal developments]*. Vize Yayıncılık.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *The interview*. Cohen L. & Manion L. *Research Methods in Education: Fourth Edition*. Routledge.
- Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri [The opinions of the social studies teachers on inclusion practices]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1206-1223.
- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim [Special education]*. Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Eripek, S. (2007). *Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. İlköğretimde kaynaştırma [Special education and inclusive applications]*. Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme [Program development in education]*. Edge Akademi Yayıncılık.
- Friend, M. & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers*. (4th Edition). Allyn & Bacon Pearson Education Company.
- Gubbels, J., Segers, E. and Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 378–397. doi:10.1177/0162353214552565.
- Güven, D. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması [A case study for resource room service attended by students with intellectual disability]*. Doctoral dissertation. Anadolu University.
- Güven, D. (2021a). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması [A case study for resource room service attended by students with intellectual disability]*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 22 (4), 895-919
- Güven, D. (2021b). Destek eğitim odası öğretmenin rol ve sorumlulukları [Role and responsibilities of support room teacher]. *Trakya Eğitim Dergisi*. 11 (1), 450-463
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1997). *Active interviewing*. D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: theory, method and practise* (s.113-129). Sage Publications.
- Kale, M. & Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve Matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi [Investigation of the effect of support room education in primary schools on the success of students in Turkish and mathematics courses]. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 10 (4), 47-57
- Kaptan, Ö. (2019). *Kaynaştırma okullarındaki özel gereksinimli bireylere destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi [Determining the difficulties faced*

by teachers who provide education in the support training room for individuals with special needs in inclusive schools]. Master's thesis. Necmettin Erbakan University

- Karamanlı, D. (1998). *Okul öncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi [A research on normal pre-school children's at the ages of 5 and 6, and class teachers' way of perceiving the adaptation behaviour of mentally retarded children]*. Master's thesis. Hacettepe University
- Karasu, T. & Şimşek, E. (2018). Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine yönelik din eğitimi: yarı deneysel bir çalışma-destek eğitim odası [Religious education for mentally disabled inclusive students: semi-experimental study-support education room]. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 22 / 3 1579-1606.
- Kargın, T., Acarlar, F. & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Determining the views of teachers, administrators and parents on inclusion practices]. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-77
- Kartal Sönmez, M., Tezcan, G., Karaer, G., Sola Özgüç, C., Tutuk, T., Kayışdağı, Gezer Demirdağı, Ş., Ünal, F., Turhan, C., Kıyak, Ü. E. & Toper Korkmaz, Ö. (2017) *Özel eğitimde sosyal bilgiler öğretimi ve önemi [Social science teaching and its importance in special education]*. (128-149). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Kaymakçı, S. (2012a). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi. [A content evaluation of social studies teacher education programs]. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2 (1) , 45-61.
- Kaymakçı, S. (2012b). Sosyal bilgiler öğretim programında ilişkilendirmeler [Affiliations in the social studies curriculum]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (273-304).
- Kırkıç, K.A. & Sayan, A. (2020). Destek eğitim odasında verilen eğitimin okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin gelişimine olan katkısının incelenmesi [Investigation of the effect of the education given in the support training rooms on the development of preschool inclusion students]. *Turkish Studies*, 15 (2), 1121-1136. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.29348>
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. (2016, 20 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 29690). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160420-16.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zihinselengellibireylerdestekeitimprogram.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeligi-yayimlandi/icerik/1089>
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji geliştirme Başkanlığı (2021). http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21132431_Zihinsel.pdf

- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimler/icerik/123> adresinden
- Nar, B. & Tortop, H.S. (2017). Türkiye’de özel/üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulaması: sorunlar ve öneriler [Resource room applications for gifted students in Turkey: Problems and implications]. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 83-97
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uygulamaların belirlenmesi [To determine the educational adaptations of class teachers for inclusive students with mental disabilities]*. Master’s thesis. Abant İzzet Baysal University
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri [Problems encountered during the implementation of a resource room for gifted students at primary school level and measures for intervening in these problems]*. Master’s thesis. Anadolu University
- Öpengin, E. (2021). Destek eğitim odası hizmetine ilişkin görüşlere odaklanan lisansüstü tezlerin sistematik incelemesi [A systematic analysis of theses focusing on views related to resource room]. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 633-663. DOI: 10.33711/yyuefd.1029106
- Öpengin, E. & Gürgür, H. (2021). How should a Resource Room Programme for Gifted Students be Integrated into School System?, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 27, 346-373. doi:10.14689/enad.27.15
- Özmen, R. G. (2009). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretiminde öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için şematik düzenleyicilerin oluşturulması ve sunumu [Forming and presenting graphic organizers in teaching life science, social studies and science to students with learning disabilities and mental retardation]. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 289-301.
- Öztürk, D., & Akdal, D. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri [Views of social studies teachers with special needs students on social studies education]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 453-484.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions about the problems faced by primary school teachers in the process of inclusion practices]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 13-28.
- Sayan, A. (2019). *Destek eğitim odalarında eğitim alan okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin incelenmesi [Examination of the development of pre-school inclusion students getting education in support training rooms]*. Master's thesis. Marmara University
- Salend, S. J. (1998). *Effective inclusion – Creating inclusive classrooms* (3rd ed.). Prentice-Hall.
- Semiz, N., (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi [Identifying the teacher and family views on resource rooms practices aimed at students with special needs]*. Master's thesis. Bolu Abant İzzet Baysal University
- Smith, D.B. (2007). *Introduction to special education: Making a difference* (6th Edition). Allyn & Bacon
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods with examples]*. Anı Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları [Effective inclusive applications]*. Ekinoks Yayıncılık.

- Talas, S., Türkoğlu, G., & Karamuklu, E. S. (2022). Türkiye’de destek eğitim odası üzerine sistematik bir derleme [A systematic review on the resource room in Türkiye]. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11 (3), 575-586.
- 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 [A descriptive study on resource room and teachers: Tokat sample]. *Journal of European Education*, 6 (3), 31-52.
- Tortop, H.S., & Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri [Views of classroom teachers who take part in resource rooms for gifted/talented students about the resource room application]. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 11-28.
- Tunalı Erkan, D. (2018). Ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views on the resource education room application in secondary education institutions]. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 17-30.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M.L. & Shogren, K.A. (2012). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Prentice Hall.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme [A qualitative research technique that can be used effectively in educational science research: Interview]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-599.
- Üçler, A. M. & Yıkılmış, A. (2021). Kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin öğretim uyarlamalarına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi [Determination of the studies related to instructional adaptation of Turkish language teachers who have inclusive students]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 1023-1043. DOI: 10.17240/aibuefd.2021.21.64908-882708
- Ünal, F. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminin uyarlanması I: Ünite analizleri ve amaçların belirlenmesi [Adaptation of social studies teaching I: Unit analysis and determination of goals]*. M. Kartal Sönmez ve Ö. Topper Korkmaz (Ed.) Özel eğitimde fen ve sosyal bilgiler öğretimi [Teaching science and social studies in special education] (156-176). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği [Effectiveness of supportive education in the supportive resource room for students in mentally retarded in regular schools]*. Master's thesis. Gazi University
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği. [The effectiveness of individual support education on mathematics achievement and self-efficacy perceptions of inclusive students]*. Master's thesis. Gazi University
- Üzümcü, O. N. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita okuma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılması [The acquisition of the ability of reading map using the technic of active learning in the 6th grade of primary school]*. Master's thesis. Gazi University
- Wiederholt, J. L. (1974). *Planning resource rooms for the mildlyhandicapped*. *Focus on Exceptional Children*, 5 (8), 1-12.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage Publications.
- Yang, Y., Gentry, M. and Choi, Y. O. (2012). Gifted students’ perceptions of the regular classes and pull-out programs in South Korea. *Journal of Advanced Academics*, 23, 270–287. doi:10.1177/1932202X12451021.
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi [An evaluation about early childhood inclusive education]*. Master's thesis. Gazi University

- Yazarkan, K. (2020). İlkokullardaki destek eğitimi odası uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri hakkında bir araştırma [A research on the views of primary school teachers about resource education room application]. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10 (3), 776-790.
- Yazçayır, G. (2020). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarının incelenmesi [Investigation of implementations in resource room for students with special needs]*. Doctoral thesis. Eskişehir Anadolu University
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri [The opinions of the teachers who work in resource rooms about resource rooms practices]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21 (2), 299-327
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10.Baskı) [Qualitative research methods in social sciences (10th edition)]*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri [Opinions of primary school teachers about individualized education programme, legal regulation and inclusion implementation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268.
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E. & Savas, B. (2021). Destek eğitim odalarına ilişkin hazırlanmış lisansüstü tez çalışmalarına genel bir bakış [A general overview of the prepared graduate thesis studies related to support training rooms]. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8 (3), 419-442. DOI: 10.33907/turkjes.956942
- Yılmaz, G., & Yılmaz, S. (2022). Sınıf öğretmenleri ve velilerin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşleri [The opinions of the classroom teachers and the parents about resource room practices]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (3), 1175-1197.