



Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education
Yıl/Year: 2023 ♦ Cilt/Volume: 7 ♦ Sayı/Issue: 11, s. 1-18

DESTEK EĞİTİM ODALARININ KAYNAŞTIRMA UYGULAMASINDAKİ YERİ VE ÖNEMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Dr. Burak BOZAK

Turgut Reis Ortaokulu, burakbozak@gmail.com

Orcid: 0000-0001-7557-4576

Dr. Evgin ÇAY

Cumhuriyet Ortaokulu, evgincay35@gmail.com

Orcid: 0000-0002-1199-3939

Özet

Nitelikli kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesinde destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması önemli bir yer tutmaktadır. Bu hizmetlerden birisi de ülkemizde destek eğitim odası (DEO) olarak uygulanmaktadır. Bu çalışmanın amacı; kaynaştırma öğrencileri için açılan DEO uygulamalarında görev alan öğretmenlerin, destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşlerden hareketle DEO uygulamasının kaynaştırma eğitimindeki yeri ve önemini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın verilerini toplamak için nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya 12'si erkek, 13'ü kadın olmak üzere toplam 25 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenler, DEO'yu öğrencinin desteklenmesi, bire bir eğitim, gereksinimleri ile ilgili aldıkları eğitim, telafi eğitimi ve özel araç gereçlerle tasarlanmış eğitim şeklinde tanımlamışlardır. DEO'ların öğrencileri akademik olarak iyileştirmek, akranlarından geri kalan öğrencileri desteklemek, öğrencileri sosyal açıdan geliştirmek ve eğitimde fırsat eşitliği sağlamak için açıldığını ifade etmişlerdir. Destek eğitim odasının öğrencinin başarısını artırdığını, kaynaştırma eğitiminden daha faydalı olduğunu, destek eğitim odasında eksiklerin kapandığını ve destek eğitim odasının öğrenciye kendini özel hissettirdiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Destek eğitim odası, Kaynaştırma, Destek özel eğitim hizmetleri.

TEACHER VIEWS ON ROLE AND IMPORTANCE OF RESOURCE ROOM IN THE INCLUSION EDUCATION

Abstract

The providing of support special education services for qualified inclusive education is very important. One of these services is provided as resource room (RR) in Turkey. We aimed in this study to determine the views of RR teachers and also based on these views, to determine the role and importance of RR in inclusion education. We designed the study in descriptive phenomenological design one of the qualitative research method. Semi-structured interview technique, one of the qualitative data collection methods, was used to collect the data of the study. The data of the study were analyzed using descriptive analysis method. We interviewed a total of 25 teachers (12 male and 13 female) who participated in the study. As a result of the research; teachers defined RR as student support, one-on-one training, training on their needs, remedial training, and training designed with special tools. They stated that RRs were opened to improve students academically, to support underperforming students, to develop students socially and to provide equal opportunities in education..

Key Words: Resource room, Inclusion, mainstreaming, Special education support service.

Giriş

Özel gereksinimli öğrencilerin yaşlarına benzer şekilde fiziksel, akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini en üst düzeyde sağlayacak ortamlarda eğitimlerini sürdürmeleri gerekmektedir. Bu gelişimi en üst düzeyde sağlayabilmenin koşullarından bir tanesi özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin en az kısıtlayıcı ortamda yürütülmesidir (Kırcaali-İftar, 1998). En az kısıtlayıcı ortam ilkesi, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında yürürlüğe giren Tüm Engelli Çocuklar Yasası kapsamında yer alan ilkelerden bir tanesidir (Education of All Handicapped Children Act [PL 94-142], 1975). En az kısıtlayıcı ortam benzer şekilde ülkemizde yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) vurgulanmakta ve özel gereksinimli bireylerin en az kısıtlayıcı ortamlara yerleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte olmalarını, hem de gelişim düzeylerine göre eğitim gereksinimlerini en iyi şekilde sağlayacak ortama yerleştirilmelerini ifade eden en az kısıtlayıcı ortam terimi (Kargın, 2004; Kırcaali-İftar, 1998), özel gereksinimli öğrencinin ve içinde bulunduğu ortamın gereksinimlerine ve özelliklerine göre şekillenmektedir. Her öğrencinin eğitim gereksinimi genel eğitim ortamında karşılamak mümkün olmasa da özel gereksinimli bir öğrenci için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı çoğu zaman kaynaştırma eğitimi olarak görülmektedir (Kırcaali-İftar, 1998). Kaynaştırma, sınıfta görev alan öğretmene/öğretmenlere ve özel gereksinimli öğrenciye sınıf içi ve/veya sınıf dışı destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Center ve Ward, 1987; Kırcaali-İftar, 1992; Scruggs, ve Mastropieri, 1996).

Kaynaştırma eğitiminin okullarda başarıya ulaşmasını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler şöyle sıralanabilir: (a) Sınıfın sahip olduğu çevresel ve öğretimsel özellikleri (Sucuoğlu ve Akalın, 2010), (b) anne ve babaların katılımı (Sucuoğlu, 1996; Sucuoğlu, 2004; Metin, 1999), (c) öğretmen, yönetici ve diğer okul personelinin tutumları ve görüşleri (Batu, 1998; Kargın, 2004; Diken, 1998), (d) kaynaştırma sınıfında bulunan diğer öğrencilerin ve personelin bilgilendirilmesi (Kargın, 2004; Sucuoğlu, 2004; Şahbaz, 1997), (e) kaynaştırma sınıf öğretmeninin sınıf yönetim becerileri (Sucuoğlu, 2004; Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004; Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar, 2010; Akalın ve Sucuoğlu, 2015). Sıralanan bu faktörlerin okullarda uygulanan kaynaştırma uygulamalarının başarı düzeyini etkilediği ifade edilmektedir. Bununla birlikte kaynaştırma uygulamalarının başarısını belirlemede altın anahtar olarak düşünülebilecek bir faktör de destek özel eğitim hizmetleridir. Kaynaştırma için yapılan tanımlara bakıldığında kaynaştırmanın ancak destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasıyla (Kırcaali-İftar, 1992) gerçekleştirilebileceği ve yapılan uygulamanın bu hizmetlerin sunulması ile "birlikte eğitimden" ile güçlenebileceği belirtilmektedir (Ünal, 2008; Batu, 2000; Kargın, 2004). Kaynaştırma uygulamasının paydaşlarına çeşitli düzeylerde destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması ile özel gereksinimli öğrencilerin nitelikli bir şekilde kaynaştırılabilmesi sağlanacaktır (Batu, 2000; Kırcaali-İftar, 1998). Yapılan araştırmalara bakıldığında ise kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda görev yapan öğretmenlerin birçoğu destek eğitim hizmetleri almadıklarını ifade etmektedirler (Diken, 1998). Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için öğretmenlere yüksek kalitede destek eğitim hizmetlerinin sunulması gerekmektedir. Bu sayede kaynaştırmanın, felsefesine uygun bir şekilde hem özel gereksinimli öğrenciler hem de diğer öğrenciler için olumlu öğrenme çıktıları sunacağına inanılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde destek özel eğitim hizmetlerinin çeşitli başlıklar altında incelendiği görülmektedir. Sucuoğlu (2017), destek özel eğitim hizmetlerini; özel eğitim öğretmeni tarafından sınıf öğretmenine ve/veya özel gereksinimli öğrenciye çevresel ve öğretimsel konularda destek sağlanması, gezici öğretmen desteği sunulması, kaynak oda uygulaması olarak ifade etmektedir. Ayrıca özel eğitim danışmanlığı ve sınıf içi uzman yardımı da uygulanan destek hizmetlerdendir (Batu, 2000).

Ülkemizde son yıllarda uygulanmaya başlayan bir destek özel eğitim hizmet türü de kaynak oda eğitimidir (Batu, 2000; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Sucuoğlu, 2017). Diğer destek özel eğitim modellerinden farklı olarak öğrencinin sınıftan alınmasını gerektiren kaynak oda eğitimi, öğrencilerin genel eğitim ortamlarında ve en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almaları için sağlanan temel özel eğitim hizmetlerinden bir tanesi olarak görülmektedir (Kavale ve Forness, 2000; Vaughn ve Bos, 1987). Özel gereksinimli öğrencilerin buldukları genel eğitim okullarında kaynak odaların açılış felsefesi büyük oranda tüm öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim görmesi düşüncesine ve bunu garanti alan yasalara dayanmaktadır (Vaughn ve Bos, 1987). Alanyazında kaynak oda olarak bilinen uygulama ülkemizde “Destek Eğitim Odası” (DEO) olarak bilinmekte ve bu şekilde kullanılmaktadır (MEB, 2018). DEO’nun temel amacı; kaynaştırma sınıfının öğretmenine, özel gereksinimli öğrenciye ve aileye (Sucuoğlu, 2017) gerekli durumlarda ise okul idaresine destek özel eğitim hizmeti sağlanmasıdır. DEO uygulaması, genel eğitim sınıflarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin, yetersizlikleri bulunan derslerde (Matematik, okuma ve yazma vb.) veya ek çalışmaya gereksinim duydukları alanlarda (Dil ve iletişim, sosyal beceriler vb.) genel eğitim sınıfından belirli bir planlama ile alınarak, özel eğitim öğretmeni ya da bir uzman tarafından ayrı bir ortamda destek sağlanmasıdır (Kırcaali-İftar, 1998; Batu, 2000; Sucuoğlu, 2017; Wiener ve Tardif, 2004). DEO tanımına ilişkin ÖEHY incelendiğinde; Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim veren okullarda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Tanımdan da anlaşılacağı üzere DEO, sadece gelişimsel ve zihinsel yetersizliği sahip öğrenciler için değil, herhangi bir yetersizliği nedeniyle (görme, işitme vb.) kaynaştırma eğitimine devam eden tüm öğrenciler ile birlikte üstün yetenekli öğrenciler için de uygulanmaktadır.

MEB tarafından yayımlanan “Destek eğitim odalarının açılması” konulu genelge ve yine MEB tarafından yayımlanan “Destek eğitim odası” kılavuzuna göre DEO uygulaması ülkemizde kaynaştırma öğrencilerinin ve özel yetenekli öğrencilerin bulunduğu okullarda açılması zorunludur (MEB, 2015a; MEB, 2015b). Yine aynı genelgeye ve ÖEHY’ye göre bir öğrencinin haftalık ders saatinin %40’ını aşmayacak şekilde destek eğitim odasında eğitim alması planlanabilmektedir (MEB, 2015a; MEB, 2015b; MEB, 2018). Haftalık ders programında 30 saat ders alan bir kaynaştırma öğrencisi yasal olarak 12 saati aşmayacak şekilde DEO uygulamasından yararlanabilmektedir. DEO uygulamasında benzer performansta birden çok özel gereksinimli öğrenci bulunması halinde küçük grup biçiminde ders yapılabilen (Batu, 2000) fakat yayımlanan DEO kılavuzuna göre en fazla 3 öğrenciden oluşan gruplar ile ders yapılabilen (MEB, 2015b). Destek eğitim odasında uygulanacak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP), öğrencinin kendi sınıfında yürütülen dersler ile paralellik göstermesi ve benzer hedef davranışların yer alması önerilmekte; bu noktada da sınıf öğretmeni ve DEO’da görev alan öğretmenin iş birliği içinde ve eş güdümlü çalışması gerekmektedir (Sucuoğlu, 2017; Kırcaali-İftar, 1998).

DEO uygulaması alanyazında uzun yıllardır bilinmesine ve uygulanmasına karşın (Blackford, 2010) ülkemizde destek özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaşmaya başlaması ile birlikte son yıllarda daha çok bilinir hale gelmiştir. DEO uygulamasına yönelik ilk çalışmaların yaklaşık 10 yıllık süreçte hız kazandığı ve bu çalışmaların hem üstün yetenekli öğrencilere (Öpengin, 2018; Tortop ve Dinçer, 2016) hem de yetersizliği bulunan öğrencilere yönelik çalışmalar (Ünal, 2008; Kale ve Demir, 2017; Semiz, 2018; Çağlar, 2017; Akay, 2011) olduğu görülmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan bireyler için uygulanan DEO uygulamasına yönelik yürütülen çalışmalar incelendiğinde; Ünal (2008), genel eğitim sınıfında eğitimine devam eden zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin, performans düzeylerine göre hazırlanan ve özel eğitim öğretmeni tarafından uygulanan BEP’in, öğrencilerin akademik alandaki hedef davranışları gerçekleştirmelerine olan etkisini incelemiştir.

Tek denekli araştırma modeli ile yürütülen araştırmanın sonucunda uygulanan programın etkili olduğu görülmüştür. Ünal (2008) tarafından yürütülen çalışma dışında farklı deneysel çalışmalar da yürütülmüştür. Örneğin Kale ve Demir (2017) ilkokullarda verilen DEO eğitiminin, kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe ve matematik dersi başarıları üzerindeki etkisini incelemek ve kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki başarı düzeylerini farklı değişkenler açısından karşılaştırmak amacıyla deneme modelinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda DEO uygulaması alan kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe ve matematik dersi başarı puanlarında artış olduğu görülmüştür. Kaynaştırma ortamlarına destek hizmetlerin sağlanması yasal olarak bir zorunluluk olsa da ülkemizde DEO hizmetinin sağlıklı yürümediğine ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Güven, 2021). Bu nedenle deneysel araştırmaların yanında sistemin paydaşlarının DEO uygulamasına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmanın, sistemin sorunlarını belirlemenin aynı zamanda ülkemizde DEO uygulamasının kaynaştırmadaki yeri ve önemini ortaya konmasında nitel çalışmaların da önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde DEO uygulamasına yönelik ekip üyelerinin görüşlerini ve DEO sürecini inceleyen nitel çalışmalara da ulaşılmaktadır. Akay (2011) yürütmüş olduğu eylem araştırmasında işitme yetersizliği bulunan ve kaynaştırma eğitimine devam eden ilköğretim öğrencileri ile yürütülen DEO uygulaması sürecini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma süreci öğrencilerin gelişimlerinde olumlu bir şekilde sonuçlanmış, süreçte karşılaşılan çeşitli problemler ve çözüm süreçleri betimlenmiştir. Ayrıca DEO uygulamalarının uygulanış sürecine yönelik alanda çalışanlara örnek olabilecek uygulamalara yer verilmiştir. Aydın (2015) yürüttüğü çalışmasında ilkokullarda çalışan 10 öğretmenin DEO kapsamında verilen eğitim hizmetine yönelik görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Çağlar (2017) çalışmasında 28 okul yöneticisi ve öğretmenin görüşlerini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Semiz (2018) ise yürüttüğü çalışmasında destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerinin ve ailelerin DEO ile ilgili görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında DEO'nun öğrencilerin sosyal ve akademik ilişkilerinde ilerleme sağladığını, öğrencilerin DEO uygulamasına karşı olumlu tutumlara sahip oldukları, bazı okullarda destek eğitim odalarının fiziksel özelliklerinin her zaman istenen boyutlarda olmadığını, DEO'ların daha fazla materyal desteğine ihtiyaçları olduğu araştırmaların genel bulguları olarak özetlenebilir. Güven (2021) yürütmüş olduğu çalışmasında DEO öğretmenlerinin yanında okul yöneticileri ve rehber öğretmenler ile DEO hizmetlerinin işleyişini bütüncül bir bakış açısıyla görmek amacıyla bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşmelerin yanı sıra araştırmacı tarafından yapılan saha gözlemleri veriler desteklenmiştir. Güven (2021) tarafından yürütülen çalışmanın bulgularına bakıldığında da DEO hizmetlerinin nitelikli olarak yürümediği, özel gereksinimli öğrencilere sunulan hizmetin öğretim boyutu ile sınırlı olduğu (Danışma hizmetinin sunulmadığı), fiziksel ortamın yetersiz olduğu ve DEO hizmetinin temel sorumluların idareci ve rehber öğretmenler olduğu belirlenmiştir.

Ülkemizde yayımlanan çalışmalar incelendiğinde DEO uygulamalarına yönelik hem deneysel hem de nitel çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Kaynaştırma uygulaması içinde destek eğitim hizmetlerinin sunulmasının bir koşulu olarak görülmesi (Batu, 2000; Aydın, 2015; Kırcaali-İftar, 1992) nedeniyle destek özel eğitim hizmetlerinden bir tanesi olan DEO uygulamasının (Kırcaali-İftar, 1992; Batu, 2000, Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Sucuoğlu, 2017) kaynaştırma eğitimindeki yerinin ve öneminin öğretmenlerin bakış açısıyla ortaya konmasının DEO uygulamasına yönelik alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kaynaştırma ortamlarına yasal bir zorunluluk olarak getirilen DEO uygulamasına öğretmenlerin bakış açılarını ve düşüncelerini ortaya koymanın yasa koyuculara, MEB bünyesinde çalışanlara, uzmanlara, öğretmenlere ve ailelere yol gösterici olacağı düşünülmesi nedeniyle böyle bir araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Bu araştırmanın amacı; destek eğitim odası uygulamalarında görev alan öğretmenlerin, destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşlerden yola

çıkarak destek eğitim odası uygulamasının kaynaştırma eğitimindeki yeri ve önemini belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak planlanmış ve nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (Fenomenoloji) deseni yürütülmüştür. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Hatch, 2002). Bu çalışmada olgu bilim deseni kişilerin; algılarını, deneyimlerini, olaylara yönelik bakış açılarını derinlemesine açıklayabilme ve bunlara yönelik bütüncül bir bakış açısı sağlama olanaklarını barındırdığı için tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Mertens, 2010; Hatch, 2002).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını belirlemek adına nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde nitel araştırmacılar, ortaya çıkarmak istedikleri konu bağlamında daha derinlemesine bilgi elde etmek için bazı ölçütleri kullanabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Mertens, 2010). Bu nedenle bu çalışmada da daha derinlemesine, daha güvenilir ve gerçekçi bilgiler elde etmek adına katılımcılar için ölçütler belirlenmiştir. Öğretmenlerin; en az 3 yıllık mesleki deneyime sahip olması, destek eğitim odalarında derse girmiş veya 2018-2019 öğretim yılının başından itibaren giriyor olması, MEB bünyesinde çalışan okullarda görev yapıyor olması ölçütleri aranmıştır.

Bu ölçütlere ek, yasal olarak DEO'larda görev alamamalarına rağmen bir de rehber öğretmenlerin de dahil edilmesine karar verilmiştir. Araştırmanın yazarlarının alanda elde ettikleri deneyimler sonucu rehber öğretmenler takibini yaptıkları kaynaştırma öğrencilerinin DEO'lara yerleştirilmeleri, planlama yapılması ve eğitimin yürütülmesi sürecinde önemli rol almaları sebebiyle zengin bir bilgi kaynağı olabileceği düşüncesiyle rehber öğretmenler katılımcı grubuna dahil edilmiştir.

Bu ölçütleri sağlayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan Bolu, Sakarya ve İstanbul'da görev yapan toplam 25 öğretmen araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod adı	Cins	Yaş	Eğitim düzeyi	Bölüm	Kıdem	Çalışma süresi	Okul Türü	Görev Yaptığı Sınıflar
Ö1	E	29	Yük. Lisans	İlahiyat	7/3	7	Ortaokul	5-6-7-8
Ö2	E	34	Lisans	Türkçe	4/2	13	Ortaokul	5-6-7-8
Ö3	K	38	Lisans	Sınıf	4/2	13	İlkokul	2
Ö4	E	30	Lisans	Türkçe	6/2	6	Ortaokul	5-6-7-8
Ö5	E	26	Lisans	PDR	8/1	3	İlkokul	3
Ö6	K	55	Lisans	Sınıf	1/4	32	İlkokul	3
Ö7	K	27	Lisans	PDR	7/2	5	Ortaokul	5-6-7-8

Ö8	K	26	Lisans	Özel eğitim	7/2	4	İlkokul	2
Ö9	E	43	Lisans	Sınıf	2/3	19	İlkokul	1
Ö10	K	34	Lisans	Sınıf	5/2	9	İlkokul	2
Ö11	E	32	Lisans	Sınıf	5/1	8	İlkokul	3
Ö12	K	37	Lisans	Sosyal Bilgiler	3/3	15	Ortaokul	5-6-7-8
Ö13	E	29	Lisans	PDR	6/2	7	İlkokul	2
Ö14	K	30	Lisans	Sınıf	6/3	5	İlkokul	4
Ö15	E	30	Lisans	Türkçe	6/1	6	Ortaokul	5-6-7-8
Ö16	K	31	Lisans	PDR	5/2	9	Ortaokul	5-6-7-8
Ö17	E	32	Lisans	Özel eğitim	5/1	8	Ortaokul	5-6-7-8
Ö18	K	31	Lisans	Okul öncesi	5/1	7	İlkokul	Okul öncesi
Ö19	K	32	Lisans	Okul öncesi	5/2	7	İlkokul	Okul öncesi
Ö20	E	38	Lisans	Özel eğitim	3/2	13	İş okulu	12
Ö21	K	33	Lisans	Özel eğitim	6/2	8	Ortaokul	6
Ö22	E	37	Lisans	Sınıf	4/2	10	İlkokul	3
Ö23	K	39	Lisans	Özel eğitim	3/2	15	Ortaokul	5
Ö24	K	34	Lisans	Sınıf	5/2	8	İlkokul	1
Ö25	E	28	Lisans	Özel eğitim	7/1	4	İlkokul	4

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenler MEB’e bağlı okullarda görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin yaş aralığı 28-55 olup çalışma süreleri 4 ile 32 yıl arasında değişmektedir. 12’si erkek 13’ü bayan olan katılımcıların 1’i ilahiyat, 3’ü Türkçe öğretmenliği, 8’i sınıf öğretmenliği, 4’ü psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 6’sı özel eğitim öğretmenliği, 1’i sosyal bilgiler öğretmenliği ve 2’si de okul öncesi öğretmenliği lisans bölümü mezunudur.

Veri Toplama

Araştırma verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından alan yazın taranarak hazırlanan görüşme formuna, özel eğitim alanında çalışan iki alan uzmanı ve ölçme değerlendirme alanında görev yapan bir alan uzmanının görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığı, soruların herkes tarafından açık ve net bir şekilde anlaşılır olup olmadığı göz önüne alınarak alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Alan uzmanları tarafından yapılan incelemeler neticesinde görüşme formunda yer alan sorularda herhangi bir düzeltme yapılmamıştır.

Araştırma verilerini elde edebilmek adına nitel veri toplama yöntemlerinden en sık kullanılanlardan bir tanesi olan görüşme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmelere başlamadan önce bir katılımcı ile pilot görüşme yapılarak hazırlanan soruların anlaşılır olup olmadığını teyit etmek için pilot görüşme yapılmıştır. Yapılan pilot görüşme sonunda hazırlanan soruların anlaşılır olduğu tespit edilerek sorularda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun hazırlanan görüşme soruları öğretmenlere bire bir sorularak görüşleri kayıt altına alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı kendini tanıtmış ve katılımcıların bilinçli onaylarını almış aynı zamanda görüşmenin amacını açıklayarak kaydın nasıl yapılacağını açıklamıştır. Ses kayıtlarının silineceği, araştırmacının hiçbir sürecinde katılımcı isimleri verilmeyeceği ve kod isimler kullanılacağına dair bilgilendirme yapılmıştır.

Görüşme başladığı andan itibaren ses kaydı açılarak veriler toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptığı okulların kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 11 ile 20 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmelerin toplam süresi ise 437 dakikadır.

Güvenirlilik

Görüşmelerin güvenilir bir biçimde gerçekleşebilmesi için araştırma ekibinde yer alan nitel araştırmalarda deneyim sahibi olan birinci ve ikinci yazar ile birlikte görüşme rehberi hazırlanmıştır. Görüşme rehberi, görüşme sırasında görüşmeyi yapacak araştırmacının, hangi soruları soracağı, hangi sondaj soruları soracağı, hangi konulara dikkat edeceği, hangi evrakları dolduracağı, katılımcılara hangi bilgileri vereceği gibi pek çok bilgiyi içeren bir rehber formdur (Mertens, 2010; Hatch, 2002).

Araştırmada ilk olarak deşifre güvenirliliği verileri hesaplanmıştır. Araştırmacının ikinci yazarı tarafından ses kayıtları yazıya dökülmüş ve ayrıntılı görüşme formuna aktarılmıştır. Her katılımcıya kod isim, her satıra da satır numarası verilerek veriler elde edilmiştir. Bağımsız bir araştırmacı ayrıntılı görüşme formlarının %25'inden güvenirlilik verisi toplamıştır.

Araştırmada bir diğer güvenirlilik verisi ise kodlamacılar arası güvenirlilik verisidir. Araştırmacının yazarları tarafından hazırlanan ayrıntılı görüşme formları satır satır okunarak kodlama listesi oluşturulmuştur. Araştırmacının yazarlarının hazırladıkları kodlama listesi ile bağımsız yazarın kod listeleri birbiri ile karşılaştırılarak uyuma düzeyleri hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasında tutarlılık olup olmadığı Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "Güvenirlilik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü ile hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar neticesinde ortalama %97,28 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Destek eğitim odalarının kaynaştırma uygulamasındaki yeri ve önemine yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için hazırlanan sorulara vermiş oldukları cevaplar yazılı hale getirilmiştir. Yapılan deşifre işleminin güvenirliliği dokümanların %25'inde yapılmış ve %100 olarak hesaplanmıştır. Bilgisayar ortamına verileri çözümlemek için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte veriler özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada yer alan sorular kategori olarak belirlenip söylenme sıklığı (frekans) dikkate alınarak verilmiştir. Araştırmada görüşleri belirlemek için sorulan sorulara göre temalar oluşturulmuştur. Veriler de bu temalara göre oluşturularak analiz edilmiştir. Betimsel analizde katılımcının görüşlerini tam anlamıyla ortaya çıkarabilmek için doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan araştırmada da görüşmecilerin beyan ettikleri tırnak içinde söylenildiği gibi aktarılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde destek eğitim odalarının kaynaştırma uygulamasındaki yeri ve önemine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Destek eğitim odasının öğretmenlere ne ifade ettiğine ve öğretmenlerin destek eğitim odasına yönelik düşünceleri

Öğretmenlere destek eğitim odalarının kendilerine ne ifade ettikleri sorulduğunda; öğrencilerin eğitim açısından desteklendiği (f:6), bire bir eğitim (f:6), gereksinimleri ile ilgili

aldıkları eğitim (f:5), telafi eğitimi (f:3) ve özel araç gereçlerle tasarlanan ortam (f:3) şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö1. “Öğrencinin desteklenmesi olarak görüyorum. Destek eğitimleri yararlı bi uygulama olduğunu düşünüyorum”

Ö2. “Destek eğitim odası gerekli bi uygulamadır”

Ö4. “Özel ilgiye ve desteğe ihtiyacı olan bireylerin özel araç ve gereçlerle desteklenmesini sağlayan eğitim ortamlarıdır”

Ö13. “Destek eğitim odaları tam zamanlı kaynaştırma öğrencilerinin ders içi ve ders dışı saatlerde ihtiyaç duyduğu derslerden aldığı bire bir eğitimidir”

2. Öğretmenlerin destek eğitim odalarının ne amaçla açıldığına ilişkin düşünceleri

Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenler destek eğitim odalarının öğrencileri akademik yönden desteklemek (f:9), öğrencinin çeşitli sosyal ve kültürel becerileri kazanmalarını sağlamak (f:9), akranlarından akademik açıdan geri kalan öğrencileri desteklemek (f:8), öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan desteklemek (f:8), sınıf öğretmenlerini desteklemek (f:7) ve eğitimde fırsat eşitliğini yakalamak (f:7) adına destek eğitim odalarının açıldığını ve açılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö15. “Akranlarına göre dezavantajlı olan öğrencilere pozitif ayrımcılık sağlayarak eksiklerini kapatması amacıyla açılan bir eğitim olarak görüyorum”

Ö11. “Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için açıldığını düşünüyorum”

Ö8. “Öğrencilerin eksik yönlerinin geliştirilmesi için”

Ö9. “Destek eğitim odaları bikaç amaca aynı anda hizmet edebilmektedir. Hem öğrencinin akademik anlamda gereksinimleri karşılanırken hem de sınıf öğretmenine destek verilmektedir”

3. Öğretmenlerin destek eğitim odalarının kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik faydaları hakkındaki düşünceleri

Destek eğitim odalarında özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren öğretmenler, destek eğitim odalarının öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağladığı (f:10), öğrencilerin özgüveninin gelişimine olumlu katkılar sağladığı (f:10), öğrencinin sosyal, duygusal ve psikolojik açılardan gelişimini desteklediği (f:9), öğrencinin kendisini daha rahat ifade etmesine olanak sağladığı (f:8), öğrencilere bire bir eğitim fırsatı sunduğu (f:8), öğrenme için uygun fırsat ve koşullar sunduğu (f:7), öğrencinin kendisini özel hissetmesini sağladığı (f:7), öğretmen ve öğrenci etkileşiminin artmasına olanak sağladığı (f:7) ve öğrencilerin zorlandığı derslere karşı ön yargıları kırmasına yardım ettiğine (f:7) yönelik görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö9. “Akranlarının bulunduğu ortamdaki kopmadan eğitimine bire bir devam edebilme olanağı sağlar”

Ö16. “Destek eğitim odasının açılması öğrenci bakımından faydalıdır”

Ö12. “Öğrenciye kendini özel hissettirdiğini düşünüyorum”

Ö15. “Destek eğitim aldıkları zaman eksiklikleri kapatma fırsatı buluyorlar”

4. Öğretmenlerin kaynaştırma sınıfında ve destek eğitim odasında verilen eğitimin farkına ilişkin düşünceleri

Öğretmenler, destek eğitim odasının özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı (f:10), öğrencilerin destek eğitim odasında daha fazla ilerleme kaydettiği (15), destek eğitim odasında verilen eğitimin kaynaştırma sınıfında verilen eğitimden daha faydalı olduğu

(f:15), destek eğitim odasında öğrencinin daha kolay öğrendiği (f:14), destek eğitim odasında verilen eğitimle öğrencinin akademik eksikliğinin daha az zamanda kapandığı (f:13), destek eğitim odasında öğrencinin kendi hızıyla öğrendiği (f:12), öğrencinin öğretmenle destek eğitim odasında daha fazla vakit geçirdiği (f:11) ve destek eğitim odasının öğrenciye kendisini özel hissettirdiğini (f:10) ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö14. “Destek eğitim odasında öğretmen öğrenciyle daha fazla ilgileniyö ve daha fazla vakit geçiriyo”

Ö9. “Kaynaştırma sınıfında öğrenciye ayrılan süre daha azken destek eğitim odasında bu süre daha fazladır”

Ö8. “Kaynaştırma sınıfına göre daha faydalı özellikleri vardır”

Ö6. “Kaynaştırma eğitiminden farklı olarak bire bir eğitimin verilmesidir.

Ö4. “Destek eğitim odasında bire bir yakınlık olduğu için daha etkili olduğunu düşünüyorum”

5. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması kapsamında özel gereksinimli öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitimin önemine ilişkin düşünceleri

Öğretmenler, destek eğitim odasında verilen eğitimin öğrencinin akademik gelişimi açısından (f:17), öğrencinin kendine güven duyması açısından (f:16), öğrencinin kendini değerli hissetmesi açısından (f:16), öğrencinin sosyal duygusal gelişimi açısından (f:15), öğrencinin kendini daha iyi ifade etmesi açısından (f:15), verilen eğitimin öğrencilerde istendik davranışları arttırması açısından (f:14) ve öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından önemli (f:14) olduğu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö7. “Öğrencide istendik davranışlar yaratmak, öğrencinin sınıf ortamında tamamen sikkileşmesini önlemek için önemli bi uygulama”

Ö5. “Destek eğitim ile akademik açıdan desteklenen çocuk eksiklerini kapatacaktır. Akademik anlamda akranlarından geri kalmadığını gören çocuk sosyal ve duygusal anlamda da olumlu etkilenecektir”

Ö5. “Öğrencinin kendine olan özgüveninin artmasına, yapabiliyorum ve başarabiliyorum hazzını tatmasına ve sınıfında kendini daha rahat ifade etmesine, sosyal ve duygusal açıdan olumlu katkıları oluyor”

Ö1. “Öğrencilerin sosyal duygusal açıdan gelişmesi açısından önem taşımaktadır”

6. Öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitim süresinin yeterliliği hakkındaki düşünceleri

Destek eğitim odasında verilen eğitim süresinin yeterliliğine ilişkin

Öğretmenler, destek eğitim odasında verilen eğitimin süresine ilişkin sürenin yeterli olmadığı (f:14) yönünde düşüncelerini belirtirken öğretmenlerin bazıları verilen eğitimin haftalık ders saatinin yeterli (f:13) olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Ö2. “Sürenin artırılması daha iyi olur. İkişer saat artırılırsa daha iyi olur”

Ö16. “Haftada en az altı saat olmalıdır”

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Destek eğitimden ne kadar faydalanması gerektiğine ilişkin

Öğretmenler, verilen destek eğitimin yaşa ve yetersizlik türüne göre değişebileceğini (f:15), haftada en az altı saatin olması gerektiğini (f:14), haftalık ders saatinin %40'ı kadar olması gerektiğini (f:13) ve verilen eğitimin 15 saate çıkarılabileceğine (f:13) yönelik görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö4. “Destek odaları öğrenci istek ve başarısına göre yıllık ya da dönemlik yapılmalıdır”

Ö14. “Eğitim süresi bireyin ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir. Her birey için farklı olmalıdır”

7. Öğretmenlerin ülkemizdeki destek eğitim odası uygulamalarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri

Öğretmenler ülkemizde verilen destek eğitim odası uygulamalarını yeterli bulmadıklarını (f:12), tecrübeli öğretmen eksikliğini (f:11), materyal ve araç gereç eksikliğini (f:11), uygun ortamın ve sınıfların olmadığını (f:10), öğretmenlere verilen ücretin az olduğunu (f:10), güzel bir uygulama olarak gördüklerini (f:9) ifade ederken bazı öğretmenler ise destek eğitim odası uygulamalarını amacına uygun olmadığını (f:6) belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö4. “Birçok okulumuzda destek odalarında olması gereken araç gereç ve materyaller yok. Dersler standart dersliklerde yapılmakta. Destek odalarının ayrı özel bir derslikte ve gerekli materyallerle yapılması gerekmektedir”

Ö22. “Ülkemizdeki destek eğitimi yeterli değildir. Bu konuda tecrübeli ve kalifiye öğretmen eksikliği vardır”

Ö19. “Ülkemizde yetersiz görüyorum. Öğretmenlerin destek eğitimi sadece ders saatlerinin dışında verebilmesi bizim için en büyük dezavantajdır. Bu yüzden birçok öğretmen destek eğitim konusunda isteksiz davranmaktadır”

Ö8. “Güzel bir uygulama ve ders saatleri arttırılmalıdır”

8. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasının sınırlılıkları konusundaki görüşleri

Öğretmenler, destek eğitim odası uygulamasının sınırlılıklarına ilişkin; okulun fiziki imkanlarının olmadığını (f:11), zamanın kısıtlı olduğunu (f:10), öğretmen yetersizliğinin olduğunu (f:9), öğrenciyi çok fazla ilgiye alıştırdığını (f:9), maddi imkansızlıkların olduğunu (f:8) ve materyal eksikliğini (f:8) ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö21. “Destek eğitim odasının sınırlılıklarına yönelik bir fikrim yok”

Ö17. “Yaklaşık bir buçuk aydır kurs veriyorum. Bu konu hakkında fazla bir bilgim yok. Ancak bazı öğrencilerin destek odadaki bire bir ilgiye alışıp aynısını öğretmeninden göremeyince sıkıntılar yaşandığını söyleyebiliriz”

Ö9. “Zaman kısıtlaması, materyal eksikliği, fiziksel ve donanımsal yetersizlikler”

Ö3 “Materyal eksikleri, fiziksel yetersizlikler”

Ö13. “Öğrenci belli aralıklarla o sınıfa gittiğinden dolayı hemen adapte olması zorlaşabilir. Bire bir çalışıldığında öğrenci çabuk sıkılabilir”

9. Öğretmenlerin, destek eğitim odalarında özel eğitim öğrencilerine daha iyi eğitim sunulmasına yönelik düşünceleri ve önerileri

Öğretmenler, destek eğitim odalarında özel eğitim öğrencilerine daha iyi eğitim sunulmasına yönelik gerekli araç gereç ve materyal desteğinin sağlanabileceğini (f:16), destek eğitim odasının fiziki şartlarının iyileştirilebileceğini (f:15), yeterli öğretmenin sağlanabileceğini (f:14), öğretmenlere mesleki seminerlerin verilebileceğini (f:14), ders saatlerinin arttırılabileceğini (f:13), daha çok oyun ve eğlenceye yönelik derslerin işlenebileceğini (f:10), rehber öğretmenlerin de derslere katılabileceğini (f:8), daha çok kaynak kitapların temin edilebileceğini (f:7) ve ders ücretlerinin arttırılabileceğini (f:6) ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö9. “Destek eğitim odalarında öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun materyaller bulundurulabilir”

Ö11. “Daha iyi bir eğitim sunulması için öncelikle uygun bir eğitim ortamı sağlanabilir. Oda içinde öğretimi destekleyecek materyaller, görsel işitsel ve teknolojik materyaller fayda sağlayacaktır”

Ö24. “Ders saatleri arttırılabilir”

Ö12. “Bol bol materyal ve teknolojik araç gereçlerin bulundurulması sağlanabilir”

Ö7. “Destek eğitimin faydalı ve verimli olması için bireysel ve görselleştirilmiş olması gerekir”

Özet olarak öğretmenler, destek eğitim odasını öğrencinin desteklenmesi, bire bir eğitim, gereksinimleri ile ilgili aldıkları eğitim, telafi eğitimi ve özel araç gereçlerle tasarlanmış eğitim şeklinde tanımlamışlardır. Öğretmenler, destek eğitim odası uygulamasının sınırlılıklarına ilişkin, destek eğitim odalarında özel eğitim öğrencilerine daha iyi eğitim sunulmasına yönelik görüş ve önerilerini bildirmişlerdir. Destek eğitim odalarının öğrencilerin akademik olarak ilerlemelerini sağladığı, öğrencileri daha özel hissettirdiği, bire bir eğitim alma olanağı sağladığına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmada destek eğitim odalarının kaynaştırma uygulamasındaki yeri ve önemine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın ilk bulguları incelendiğinde öğretmenler destek eğitim odasını; öğrencinin desteklenmesi, bire bir eğitim, gereksinimleri ile ilgili aldıkları eğitim, telafi eğitimi ve özel araç gereçlerle tasarlanmış eğitim şeklinde tanımlamışlardır. Destek eğitim odasını Özyürek (2009), yetersizliği olan öğrencilerin ek bir öğretime, dil ve fizyoterapi gibi ek desteğe ihtiyaç duyduğu; bu ihtiyaçlarının akranlarından ayrı başka bir odada karşılandığı eğitim olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanım ise; normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitim alan ancak akranlarına göre anlamlı derecede eksiklikler gösteren öğrencilerin öğrenim gördüğü oda (Kırcaali İftar ve Batu, 2006) olarak belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin destek eğitim odasına ilişkin yaptıkları tanımlar, Özyürek (2009) ve Kırcaali İftar ve Batu'nun (2006) yapmış oldukları tanımlarla paralellik göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler, destek eğitim odasının yararlı, gerekli, etkili ve verimli bir uygulama olduğunu ifade ederek destek eğitim odasının önemine yönelik görüş bildirmişlerdir. Araştırma bulgularına paralel olarak alan yazında destek eğitim odalarının gerek özel gereksinimli öğrenciler gerekse bu grupta yer alan öğrencilerin etkileşimde olduğu bireyler için önemli olduğu belirtilmektedir. Destek eğitim odaları, özel gereksinimli öğrenciler için akademik, sosyal açıdan etkili, verimli bir uygulama olduğu ve problem davranışlar konusunda önceden önlem almaya olanak tanıyan bir uygulama olduğu söylenebilir (Sığırtmaç ve Gül, 2008).

Glomb ve Morgan'a (1991) göre destek eğitim odalarının amacı; özel gereksinimli öğrencileri dil becerileri ve akademik becerileri açısından destekleyerek sosyal ve davranış problemlerini en aza indirmektir. Öğrencinin gerek akademik gerekse sosyal açıdan eksik olduğu yönleri güçlendirmek olarak söylenebilir. Yapılan araştırmanın bulgularında da görüşü alınan öğretmenler, destek eğitim odalarını özel gereksinimli öğrenciler için gerekli, etkili, verimli ve öğrencileri her alanda destekleyen bir uygulama olarak görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla alan yazında yapılan tanımlar, öğretmenlerin görüşlerini destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise; öğretmenlerin, destek eğitim odalarının kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin akademik gelişimine faydası olduğuna, öğrencilerin özgüveninin gelişmesini sağladığına, öğrencinin sosyal, duygusal ve psikolojik açıdan gelişimini desteklediğine, öğrencinin kendini ifade etmesine olanak sağladığına, öğrenciye bire bir eğitim fırsatı sunduğuna, öğretmen öğrenci etkileşimini arttırdığına yönelik görüş bildirmesidir. Çulha (2010) yaptığı araştırmada bireysel destek eğitimin öğrencilerin yabancı dil öğretiminde etkili olduğu, öğrendikleri yabancı kelimeleri başka araç gereç setlerine genellebildiklerini tespit etmiştir.

Dolayısıyla verilen bireysel destek eğitimin özel gereksinimli öğrencilerin akademik gelişimlerinde etkili olduğu söylenebilir. Çulha'nın (2010) yürüttüğü çalışmanın bulguları, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması kapsamında özel gereksinimli öğrencilere destek eğitim verilmesinin önemi hakkındaki düşüncelerine yönelik bulgular incelendiğinde; öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilere destek eğitim verilmesinin öğrencinin akademik gelişimi açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazında yapılan araştırmalar (Al-Zoubii ve Rahmani, 2012; Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012) da bu görüşü destekler niteliktedir. Al-Zoubii ve Rahmani, (2012), yaptığı araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin destek eğitim odasında verilen eğitimle okuma ve aritmetik becerilerinin gelişiminde artış olduğunu tespit etmiştir. Gürgür, Kış ve Akçamete (2012), kaynaştırma öğrencilerine verilen destek eğitimin öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde DEO'nun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde istenilen seviyede etkili olmadığına ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır (Moody, Vaughn, Hughes ve Fischer, 2000; Bentum ve Aaron 2003; Kethley 2005). Kethley (2005), yürüttüğü çalışmanın sonucunda destek eğitim odasında yapılan eğitimin öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirme ve anlama etkinliklerinde sınırlı gelişme olduğunu tespit etmiştir. Bu açıdan incelendiğinde Kethley'in (2005) yaptığı çalışmanın bulguları, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleriyle örtüşmediği görülmektedir. Bu durumda DEO uygulamasının etkililiği üzerinde uygulanan programın yoğunluğu ve niteliği, öğretmenin özellikleri, değerlendirme yöntemleri, öğrenci özellikleri ve çevresel değişkenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda genel eğitim ve destek eğitim odası öğretmenlerinin ne düzeyde eşgüdümlü çalıştıkları da DEO uygulamasının başarısında önemli olduğu vurgulanmaktadır (Kırcaali-iftar, 1998; Sucuoğlu, 2017). Öte yandan yukarıdaki birçok değişkene uygun planlama yapıldığında DEO'ların öğrencinin performans düzeyine olumlu etki edeceğine ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır (Ünal, 2008; Ünay, 2012).

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması kapsamında özel gereksinimli öğrencilere destek eğitim verilmesinin önemi hakkındaki düşüncelerine yönelik bir diğer bulgulara bakıldığında öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrencilerin sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimi açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Bu sorunun bulgularına benzer bulguların araştırmanın diğer sorularına yönelik bulgularda da verildiği görülmektedir. DEO'lar öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda gelişimlerini desteklemek adına açılmaktadır (MEB, 2018; Sucuoğlu, 2017; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanları sadece akademik gelişim ile sınırlamadıkları görülmektedir. Bu durum kaynaştırmanın temel felsefesinin okullarımızda yaygınlaşması bakımından sevindirici olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitim süresinin yeterliliği hakkındaki düşüncelerine yönelik bulgular incelendiğinde; altı öğretmen destek eğitim odasında verilen eğitimin süresini yeterli bulmazken, beş öğretmen ise yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Destek eğitim süresinin ne kadar olacağına ilişkin yedi öğretmen, özel gereksinimli öğrencinin yaşına ve yetersizlik türüne göre değişebileceğini ifade etmişlerdir. ÖEHY'ye göre bir öğrencinin haftalık ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde destek eğitim odasında eğitim alması planlanabilmektedir (MEB, 2015a; MEB, 2015b; MEB, 2018). Dolayısıyla hangi öğrencinin en az ya da en fazla sürede destek eğitim odasında eğitim göreceği, öğrencinin bireysel farklılıklarına ve yetersizlik türüne göre değişiklik gösterebileceği söylenebilir. Özel gereksinimli öğrenciler için en az kısıtlayıcı ortamlardan birisi tam zamanlı kaynaştırma ve DEO destekli kaynaştırma eğitimidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010). Bu nedenle öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alabilmelerinin sağlanabilmesi, kaynaştırmanın temel felsefesine uygun hareket edilebilmesi ve öğrencinin akranları ile devam edebileceği dersleri kendi sınıfında alması açısından bu sürenin çok fazla olmaması gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde de öğrencilerin DEO'larda aldıkları derslerin programlarının %21 ile %60 arasında olması gerektiği önerilmektedir (Ysseldyke,

Algozzine ve Thurlow, 2000). Bu bağlamda düşünüldüğünde ülkemizde DEO uygulamasının öğrencinin programının %40'ını aşmaması gerektiğine ilişkin yasal sınırlamanın (MEB, 2015a; MEB, 2015b) hem DEO destekli kaynaştırma uygulamasının temel felsefesine hem de planlama ve zamanla sorunlarına yol açmayacak seviyede olması açısından uygun olduğu düşünülmektedir.

Eğitim öğretimde uygun araç gereç ve materyal kullanımı, uygun eğitim öğretim ortamı sağlamak öğrencilerin hedeflenen başarıya ulaşmasında ve programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi açısından önemli görülmektedir (Çelik, 2007). Uygun araç gereç ve materyal kullanımı, öğretimi çekici hale getirmekte, öğretimin verimli olmasını sağlamaktadır (Özdemir, 2000; Semerci, 2006). Yapılan araştırmada görüşü alınan öğretmenlerin okulun fiziki imkansızlıkları ve materyal eksikliğini destek eğitim odası sınırlılıkları arasında saydıkları görülmüştür. Dolayısıyla araç gereç ve materyal eksikliğini giderilmesi ve uygun öğretim ortamının sağlanması, etkili ve verimli bir eğitim öğretimin yapılabilmesinin gereklilikleri arasında sayılabilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunun Aydın (2015), Çağlar (2017) ve Semiz (2018) tarafından yürütülen araştırmaların bulgularını desteklediği görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan öğretmenlerin DEO'ları nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde büyük çoğunluğun (n=12) yeterli bulmadığı ve tecrübeli öğretmene (n=4) ihtiyaç duyulduğu konusunda görüş bildirmiştir. Alan yazın incelendiğinde Poon-McBrayer (2016) tarafından yürütülen çalışmada DEO'lara ilişkin en önemli sınırlılıklardan bir tanesinin DEO'da görev alan öğretmenlerin, öğrencilerin sahip oldukları yetersizlik durumlarına ve özel eğitime ilişkin bilgi yetersizliği olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yeterince hazırlanmamaları ve çeşitli çevresel yetersizlikler birleştiğinde DEO uygulamasının öğretmenler tarafından yetersiz olarak algılandığı düşünülmektedir. Ülkemizde sadece DEO'larda görev almak üzere okullara özel eğitim öğretmeni atanmamakta ve bu nedenle DEO uygulaması diğer ders öğretmenleri tarafından da yürütülebilmektedir. Bu durum öğretmenlerin ciddi bir şekilde özel eğitim ve DEO uygulaması hakkında hazırlanmaları gerektiğine ilişkin ipucu vermektedir.

Araştırmanın bu bulguları, destek özel eğitim hizmetlerinden bir tanesi olan DEO uygulamasının kaynaştırma eğitimindeki rolünün ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. DEO destekli yürütülen kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin ihtiyaç duydukları çeşitli eğitim hizmetlerine DEO'lar aracılığı ile ulaşmaları büyük önem taşımaktadır. Bu sayede kaynaştırma uygulamalarının paydaşları olan öğretmenler, öğrenciler, aileler, idareciler ve diğer personel için kaynaştırma eğitiminden en üst düzey yarar sağlanabileceği düşünülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarındaki diğer destek hizmetlerinin örneğin sınıf içi yardım uygulamalarının ülkemiz şartları düşünüldüğünde her okulda ve bölgede sağlanamayabilir. Bu nedenle ülkemiz şartlarında DEO uygulamasının geliştirilmesinin kaynaştırma eğitime çeşitli boyutla katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak DEO eğitimi öğrencilerin eğitim gereksinimlerini sağlamak için iyi bir destek türü olmasına karşın özel gereksinimli öğrencilerin ayrı sınıflarda veya okullarda olması gerektiği sonucu asla çıkarılmamalıdır. Tüm öğrenciler yaşları ile aynı okullarda, sınıflarda ve aynı etkinliklerde yer almalı aynı zamanda hayatın tüm alanlarında eşit fırsatlara sahip olmalıdır. DEO eğitimi kaynaştırma eğitiminin bir tamamlayıcısı olduğu unutulmamalıdır.

Bu sonuçlardan hareketle destek eğitim odalarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimindeki önemine ilişkin ailelere bilgilendirme seminerleri yapılabilir. Destek eğitim odasında verilen eğitimin süresine ilişkin öğretmenler yeterli olmadığına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğrencinin bireysel özelliklerine göre ders saatleri arttırılabilir. Destek eğitim odasına araç gereç ve materyal desteği sağlanması için MEB tarafından destek sağlanabilir. Destek eğitim odalarının fiziki şartlarında iyileştirmeye gidilebilir. Bu doğrultuda yeni yapılacak okullar için özel eğitim sınıfları için sınıf planlaması yapılması gerektiği gibi DEO için de uygun bir sınıf planı yapılabilir. Yapılan araştırmada 25 öğretmenin görüşleri alınarak nitel bir çalışma yürütülmüştür. İleriki

çalışmalarda DEO'ya ilişkin öğretmenlerin bilgi düzeyleri belirlenebilir ve DEO uygulamasına yönelik gözleme dayalı nitel ve nicel çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

Akalin, S., & Sucuoglu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 739-758.

Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Al-Zoubii, S. M., & Rahmani, M. S. B. A. (2012). The effect of resource room on improving reading and arithmetic skills for learners with learning disabilities. *The International Journal of Scientific Research in Education*, 5(4), 269-277.

Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04).

Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Blackford, S. C. (2010). *Knowledge and perceptions of students with disabilities in regard to a resource room in a private school*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cedarville University, Amerika Birleşik Devletleri.

Bentum, K. E. & Aaron P. G. (2003). Does reading instruction in learning disability resource rooms really work?: A longitudinal study. *Reading Psychology*, 24(3-4), 361-382.

Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34(1), 41-56.

Çağlar, N. (2017). *İlköğretim kurumlarındaki "Destek eğitim odası (DEO)" uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çelik, S. (2007). *Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çulha, S. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Diken, İ. H. (1998). *Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

United States Congress Public Law 94-142, (1975). Education of All Handicapped Children Act. Erişim adresi: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>

Gürgür, H., Kış. A., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689- 701.

Glomb, Nancy K., & Daniel P. Morgan. (1991). Resource room teachers use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal Of Special Education*, 25(2), 221-235.

Hatch, J. A., (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York: State University of New York Press

Kale, M., & Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(4), 48-58.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296.

Kethley, C. I. (2005). *Case studies of resource room reading instruction for middle school students with high-incidence disabilities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University Of Texas, Amerika Birleşik Devletleri.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45- 50.

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve destek hizmetleri*. (Ed: S. Eripek), Özel Eğitim Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 17-26.

Kırcaali-İftar, G. K., & Uysal, A. (1999). Zihin özürü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2015a). Destek eğitim odaları açılmasına ilişkin genelge. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08112732_destekteitimodasgenelge.pdf).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2015b). Destek eğitim odası klavuzu. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08112732_destekteitimodasgenelge.pdf).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. California: Sage Publications.

Metin, N. (1999). Engelli çocuğa sahip ailelerin kaynaştırma programlarına yaklaşımı ve katılımı. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 28-33.

Moody, S. W., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Fischer, M. (2000). Reading instruction in the resource room: Set up for failure. *Exceptional children*, 66(3), 305-316.

Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı; Geliştirme ve temelleri*. (5.Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

Özdemir, S.M. (2000). *Müfredat laboratuvar okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim araç- gereçlerini etkili kullanma durumlarına ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Poon-McBrayer, K.F. (2016). Resource room model for inclusive education in China: practitioners' conceptualisation and contextualisation, *International Journal of Learning and Change*, 8, 317-331.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74.

Semerci, A. (2006). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin, etkili materyal kullanma yeterlilikleri üzerine öğretmen ve yönetici görüşleri (Antalya örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Semiz, N., (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Sığırtmaç, A. ve Gül, E. (2008). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., Akalin, S., & Sazak-Pinar, E. (2010). The effects of classroom management on the behaviors of students with disabilities in inclusive classrooms in Turkey. *Journal of the International Association of Special Education*, 11(1), 64-74.

Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02).

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(02).

Sucuoğlu, B. (2017). *Zihin engelliler ve eğitimleri* (9. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 19-37.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler [Inclusion Practices: Approach, methods, techniques]*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öneleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).

Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürsüz çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırılmaya ilişkin tutumların değişmesinde etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitiminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve öz yeterlilik algıları üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Vaughn, S., & Bos, C. S. (1987). Knowledge and perception of the resource room: The students' perspective. *Journal of Learning disabilities*, 20(4), 218-223.

Vaughn, S., & Klingner, J. K. (1998). Students' perceptions of inclusion and resource room settings. *Journal of Special Education*, 32(2), 79-88.

Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.

Whinnery, K. W., & King, M. (1995). Perceptions of students with learning disabilities. *Preventing School Failure*, 40(1), 5-10.

Ysseldyke, J. E., Algozzine, B. & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education*. Boston: Houghton Mifflin.

Introduction

Students with special education needs (SEN) are required to continue their education in settings that provide the highest level of physical, academic, social and emotional development similar to their peers. In order to ensure this development at the highest level, the education of students with SEN should be in the least restrictive environment as possible. (Kırcaali-İftar, 1998). The least restrictive environment is emphasized in the Special Education Services Regulation published in Turkey as in the USA laws (PL 94-142, 1975) and it is stated that individuals with SEN should be placed in the least restrictive environments (Turkey Ministry of National Education [TMNE], 2018). Although it is not possible to meet the educational and needs of each student with SEN in the inclusion settings, the least restrictive environment is usually inclusion education (Kırcaali-İftar, 1998). Inclusion is defined as placement of student with SEN into regular education classes and settings with providing appropriate (in-class and out-of-class) support services (Center & Ward, 1987; Kırcaali-İftar, 1992; Scruggs & Mastropieri, 1996).

In the literature, special education support services classes are provided in a variety of ways. One of these special education support service is resource room support to student with SEN (Batu, 2000; Sucuoğlu, 2017). RR is defined as a separate class designed to provide special education support services to students with SEN who in inclusion settings (TMNE, 2018). RR education, which requires the student to be taken from the classroom in some school day, is the basic special education service provided for the students to receive education in the general education classes and in the least restrictive environment (Kavale & Forness, 2000; Vaughn & Bos, 1987). In general education schools where students with SEN are placed, the opening philosophy of RRs is mainly based on the idea that all students should be educated in the least restrictive environment and the laws that guarantee this (Vaughn & Bos, 1987). Therefore RR education has a key role to provide special education support services in inclusion education.

We aimed in this study to determine the views of RR teachers and also based on these views, to determine the role and importance of RR in inclusion education.

Method:

This research was designed qualitative research method. We designed the study in descriptive phenomenological design. The phenomenological research focuses on phenomena that we are aware of it but do not have in-depth and detailed knowledge of it (Yıldırım & Şimşek, 2016; Mertens, 2010; Hatch, 2002). We used semi-structured interview technique, one of the qualitative data collection methods to collect the data of the study. Lastly we analyzed the data of the study using descriptive analysis method and determined the research questions as major themes.

Result, Discussion and Conclusion:

Consequently teachers defined RR as student support, one-on-one training, training on their needs, remedial training, and training designed with special tools. They stated that RRs

were opened to improve students academically, to support underperforming students, to develop students socially and to provide equal opportunities in education. Regarding the RR limitations, they reported that the physical property of the schools are insufficient, time is limited for RR planning, teachers have a lack of knowledge, RRs accustomed students to teacher attention, RRs do not have sufficient material and the student have difficulty adapting to their own class.

Regarding developing the quality of education in RR, they stated that necessary tools and materials should be provided for RRs and the student with SEN, the physical property of the schools should be improved, the number and quality of teachers should be increased, each student can be provided one-to-one training, the number of courses can be increased, game/play-based education can be increased and source books should be provided.

The special education support services are very necessary to develop quality of inclusive education. One of these support services in the literatür and Turkey education system is the RR education. Opening of RR classes in schools where students with SEN continue to inclusion education is compulsory according to our regulations in Turkey. The importance and role of the RR education in inclusion education are discussed in context of the findings of the current study. In the light of the authors' experiences and the results of the current study RR education has a key role in the schools to provide qualified education to student with SEN. However, this does not support the idea that students with SEN should only be educated in separate classes. All students should be with their peers in classes and schools and RR education should only be supporting service to inclusion education.