

Öğretmen Adaylarının Destek Eğitim Odası Kavramına Yönelik Bilişsel Yapıları ve Metaforik Algılarının İncelenmesi

Hasret Çakıcı^{**1}, Buse Ergün², Şenay Delimehmet Dada³, Sibel Er Nas⁴

Öz

Destek eğitim odaları, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında özel gereksinimi olan bireylere bireyselleştirilmiş destek sunmayı amaçlayan özel öğretim ortamlarıdır. Bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik, fen bilgisi, özel eğitim, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının destek eğitim odası kavramına yönelik bilişsel yapıları ve metaforik algılarının ortaya koyulmasıdır. Çalışmanın örneklemini ilköğretim matematik, fen bilgisi, özel eğitim, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının 3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan toplam 250 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma betimsel tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) ve metafor aracılığıyla toplanmıştır. KİT ve metafor, *destek eğitim odası* anahtar kavramı çerçevesinde oluşturulmuştur. Verilerin analizinde ise içerik analizden faydalanılmıştır. KİT bulgularına göre destek eğitim odası kavramına ilişkin özel eğitim öğretmen adayları güçlü düzeyde *bireyselleştirme* kelimesini üretmişlerdir. *Destekleyici olarak destek eğitim odası* (%21,90) ve *bireye özgü olarak destek eğitim odası* (%16,94) en fazla metaforun yer aldığı kategoriler olmuştur. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının destek eğitim odalarına yönelik bilişsel yapılarının ve metaforik algılarının, bütünleştirici eğitim politikaları doğrultusunda geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında yalnızca teorik bilgilerin aktarılması yeterli olmayıp, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim bağlamında uygulama yapabilecekleri deneyim alanlarının artırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler

Destek eğitim odası
Öğretmen adayı
Bilişsel yapı
Metaforik algı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
04 Nisan 2025
Kabul Tarihi
11 Temmuz 2025
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Investigation of Pre-Service Teachers' Cognitive Structures and Metaphorical Perceptions towards the Concept of Resource Room

Abstract

Resource rooms are special education environments that aim to provide individualized support to individuals with special needs within the scope of educational practices through mainstreaming/integration. The aim of this study is to explore the cognitive structures and metaphorical perceptions of pre-service teachers in primary education mathematics, science, special education, Turkish language and social studies regarding the concept of the resource room. The sample of the study consists of 250 pre-service teachers currently enrolled in the 3rd and 4th years of undergraduate programs in primary education mathematics, science, special education, Turkish language and social studies teaching. The research is a qualitative study in the descriptive survey research. The data of the research were collected through Word Association Test (WAT) and metaphor. WAT and metaphor were created within the framework of the key concept of *resource room*. Content analysis was used to analyze the data. According to the findings of the WAT, pre-service special education teachers produced the word *individualization* at a strong level regarding the concept of resource room. *Resource room as supportive* (21.90%) and *resource room as specific to the individual* (16.94%) were the categories with the most metaphors. The findings obtained show that the cognitive structures and metaphorical perceptions of pre-service teachers regarding resource rooms should be developed in line with integrative education policies. It is not enough to transfer only theoretical knowledge in teacher education programs, and it is recommended that the experience areas where pre-service teachers can practice in the context of inclusive education should be increased.

Keywords

Resource room
Pre-service teacher
Cognitive structure
Metaphorical perception

Article Info

Received
April 04, 2025
Accepted
July 11, 2025
Article Type
Research Paper

Atf: Çakıcı, H., Ergün, B., Delimehmet Dada, Ş. ve Er Nas, S. (2025). Öğretmen adaylarının destek eğitim odası kavramına yönelik bilişsel yapıları ve metaforik algılarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 26(3), 279-300. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1670168>

^{**} Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹ Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, hasretcak@hotmail.com

² Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, busergun58@gmail.com

³ Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, senaydm@trabzon.edu.tr

⁴ Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, sibelernas@trabzon.edu.tr



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari-Türetilmez 4.0 Uluslararası Lisansı ile yayımlanmıştır.

Extended Abstract

Introduction

Ensuring the active participation of individuals with special needs in the education process is among the primary goals of education systems that are sensitive to individual differences. Inclusive education policies developed in this direction aim to address the social, emotional and academic development of individuals with special needs in a holistic manner, beyond supporting their access to the right to education (Kefallinou et al., 2020). Integration practices, which are an important component of this process, aim to ensure that individuals with special needs receive education in the same classroom environment as their typically developing peers and to support their full participation in social life (Banks et al., 2015).

The success of mainstreaming/integration practices is possible not only by the presence of students in general education environments, but also by the effective provision of individualized support services that support this process (Banks et al., 2015). One of the prominent practices at this point, the resource room, is a special education structure that includes flexible-time individualized education services organized according to the individual needs of individuals with special needs. This practice, in which students are removed from general education classes at certain times and receive support individually or in small groups, aims to support both their academic and social development (Heward, 2009; Tan et al., 2022).

Since support education services play an important role in the successful implementation of mainstreaming/integration practices, it is seen that their importance is increasing today. The increase in the number of individuals with special needs shows that these individuals are more commonly included in school environments. Today, the education of students with special needs is carried out with the active participation of special education teachers, branch teachers and classroom teachers. This change has become a necessity with the spread of inclusive education and mainstreaming practices (Hutchinson, 1998). The aim of this study is to explore the cognitive structures and metaphorical perceptions of pre-service teachers in primary education mathematics, science, special education, Turkish language and social studies regarding the concept of the resource room. In the study, how pre-service teachers conceptualize the concept of the resource room, their perceptions of the functioning of this environment and the mental representations they develop through metaphors will be examined. In this direction, it is expected that the research findings will contribute to the development of the content of teacher education programs and help develop suggestions to increase pre-service teachers competencies in inclusive education. This study, which aims to provide a different perspective to the literature, is considered as an important step towards understanding how resource rooms are perceived by pre-service teachers.

Method

The research is a qualitative study in the descriptive survey research. The sample of the study comprised a total of 250 pre-service teachers enrolled in the 3rd and 4th years of the undergraduate programs in primary education mathematics (f=50), science (f=50), special education (f=50), Turkish language (f=50) and social studies (f=50) teaching at a state university in Trabzon. The data of the study were obtained through Word Association Test (WAT) and metaphor. The content analysis technique was used in the analysis of the obtained data. Within the scope of content analysis, the data is organized in a meaningful way and themes are created in line with the relationships that will best explain this data (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Findings

In the analysis of the data obtained from the WAT regarding the concept of resource room, four intervals were determined by taking into account the frequencies of the connotation words according to the cut-off point technique. These intervals were created as 3-7 weak; 8-12 and 13-17 moderate; 18-22 and above 23 strong. In the cut-off point range of 23 and above, pre-service special education teachers produced only the word *individualization*, while pre-service science teachers produced the words *teacher/special education teacher* and *student-specific* regarding the concept of resource room. In the cut-off point range of 18-22, pre-service mathematics teachers produced the word *support*, pre-service Turkish language teachers produced the word *mainstreaming/integration*, pre-service science and social studies teachers produced the word *help* regarding the concept of resource room. Within the scope of the obtained metaphor data, it is seen that by pre-service teachers from different branches produced 84 different total 242 valid metaphors regarding the concept of resource room. The metaphors developed by pre-service teachers regarding the concept of resource room were grouped under 13 categories considering their similar aspects.

Discussion and Conclusion

The findings show that pre-service teachers evaluate the resource room as a structure that provides individual support, eliminates students' academic deficiencies and completes the education process. However, differences

were observed between the perceptions regarding the role of resource rooms in the integration process and it was determined that some pre-service teachers awareness of the principles of integrative education was limited.

When the cognitive structures of the pre-service teachers regarding the resource room were examined, it was determined that the pre-service special education teachers were the group that evoked this concept the most. The fact that the pre-service special education teachers frequently used the concept of *individualization* suggested that the education they received may have an effect. This finding was evaluated in accordance with the literature. The literature revealed that the attitudes of the pre-service teachers towards inclusion changed as a result of the education they received regarding special education and that they understood the importance of individualized education more (Lejzerowicz, 2018; Rakap et al., 2017). In contrast, the fact that the pre-service primary education mathematics teachers associated the resource room more with the concept of *support* indicates that they see this structure as a help mechanism in general (Gün & Zorluoğlu, 2023).

Pre-service Turkish language teachers associated the resource room with the concept of *mainstreaming/integration* and evaluated it as a part of the integration process with mainstream students. The most common associations of pre-service social studies teachers regarding the resource room were concentrated around the concept of *help*. This situation suggests that pre-service teachers studying in related branches tend to see the resource room as a support mechanism in the context of the mainstreaming process. However, it is stated that teachers do not have sufficient knowledge about their roles in the mainstreaming process and how to use the resource rooms, and they need more support to effectively direct teaching processes in practice (Yıldız & Atamtürk, 2024).

The metaphors that pre-service teachers produce most about the resource room are focused on *individualization*. However, branch pre-service teachers referred to individualized education more as *special education*, while pre-service special education teachers used the concept of individualization directly. This difference may be related to the academic backgrounds of pre-service teachers and the course content they took in their undergraduate programs. The prominence of individualization in the perceptions of pre-service special education teachers about the resource room may be related to the specialized courses they take (Leblebici & Türkan, 2021). The fact that pre-service teachers associate resource rooms more with the concept of *special education* may indicate that they see this structure as a separate application from general education processes. This suggests that the content of inclusive education and resource room practices should be emphasized more in teacher education programs (Pryadko & Myronova, 2024).

Giriş

Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim sürecine aktif katılımını sağlamak, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim sistemlerinin öncelikli amaçları arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen kapsayıcı eğitim politikaları, özel gereksinimi olan bireylerin eğitim hakkına erişimini desteklemenin ötesinde, onların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla ele almayı hedeflemektedir (Kefallinou ve diğer., 2020). Bu sürecin önemli bir bileşeni olan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, özel gereksinimi olan bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıf ortamında eğitim almalarını sağlamayı ve toplumsal yaşama tam katılımlarını desteklemeyi amaçlamaktadır (Banks ve diğer., 2015).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısı, yalnızca öğrencilerin genel eğitim ortamlarında bulunmasıyla değil, bu süreci destekleyen bireyselleştirilmiş destek hizmetlerinin etkili bir şekilde sunulmasıyla mümkündür (Banks ve diğer., 2015). Bu noktada öne çıkan uygulamalardan biri olan destek eğitim odası (kaynak oda), özel gereksinimi olan bireylerin bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenen esnek zamanlı bireyselleştirilmiş öğretim hizmetlerini içeren özel bir eğitim yapısıdır. Öğrencilerin belirli zaman dilimlerinde genel eğitim sınıflarından çıkarılarak bireysel ya da küçük grup hâlinde destek aldıkları bu uygulama hem akademik hem de sosyal gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Heward, 2009; Tan ve diğer., 2022).

Kaynak oda olarak tanımlanan destek eğitim odaları, öğrencilerin günün belirli zamanlarında bireysel ya da küçük grup desteği alabilecekleri; ancak genel eğitimden tamamen ayrılmadıkları özel ortamlar olarak en az kısıtlayıcı ortam ilkesinin bir uzantısı kabul edilmektedir. 2015 yılında yürürlüğe giren Every Student Succeeds Act (ESSA) ile birlikte, özel gereksinimi olan öğrencilerin yalnızca fiziksel değil, akademik ve sosyal olarak da eğitim süreçlerine katılımı hedeflenmiş ve destek eğitim uygulamaları bu kapsayıcı yaklaşımın ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde de destek eğitim odaları, özel gereksinimi olan öğrencilerin BEP doğrultusunda desteklenmesi amacıyla yapılandırılmış eğitim ortamları olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Özel gereksinimi olan öğrencilerin destek eğitim odalarından verimli bir şekilde yararlanabilmesi için, eğitim sürecinde ihtiyaç duydukları özel araç-gereçlerin hazırlanması ve temin edilmesi gerekmektedir (Batu ve diğer., 2004). Destek eğitim odalarında yürütülen öğretim sürecinin, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak ve eksikliklerini giderecek nitelikte olmasının yanı sıra, genel eğitim sınıfında aldığı eğitimle uyumlu olması, süreçte farklı yöntem ve stratejilerin kullanılması ve çeşitli etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir (Yazıcıoğlu, 2020). Destek eğitim odası, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasındaki öğrencileri akademik ve dil becerileri açısından destekleyerek, sosyal ve davranışsal sorunları en aza indirmeyi ve genel eğitim sınıflarında akranlarıyla uyum içinde başarılı olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Glomb ve Morgan, 1991). Destek eğitim odası uygulamasının etkinliği ise yalnızca bu yapıların varlığıyla değil; uygulamada görev alan paydaşların, özellikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgi, tutum ve farkındalık düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir (Xie ve diğer., 2024). Öğretmen adaylarının destek eğitim odası kavramına ilişkin nasıl bir bilişsel yapı geliştirdikleri ve bu yapıyı hangi metaforlarla anlamlandırdıkları, uygulamanın niteliğini ve sürdürülebilirliğini etkileyebilecek önemli göstergelerdir (Gün ve Zorluoğlu, 2023).

Alanyazındaki destek eğitim odasına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, büyük çoğunluğunun doğrudan uygulayıcı konumundaki özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri veya okul yöneticilerinin görüşlerine odaklandığı görülmektedir (Tortop ve Dinçer, 2016; Nar, 2017). Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan araştırmalarda, destek eğitim odasındaki uygulamaların çoğunlukla bireysel farklılıklara duyarlı olmadığı, materyal ve mekân yetersizlikleri yaşandığı ve iş birliğinin sınırlı düzeyde gerçekleştiği belirtilmiştir (Er Nas ve diğer., 2022). Sınıf öğretmenleriyle yürütülen çalışmalarda ise destek eğitim odasına ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, öğrencilerin bu ortama yönlendirilmesinde güçlük yaşandığı ve bu uygulamaların kaynaştırma sürecine olan katkısının tartışmalı bulunduğu raporlanmıştır (Bozak ve Çay, 2023; Kutlu Abu ve Gökdere, 2020). Okul yöneticileriyle yapılan araştırmalarda da uygulamaların sürdürülebilirliğini tehdit eden yönetimsel sorunlar, kaynak dağılımındaki dengesizlikler ve öğretmenler arası iletişim eksiklikleri ön plana çıkmıştır (Uçar ve Balbağ, 2021). Destek eğitim odasına ilişkin yapılan çalışmalar veri toplama araçları bakımından değerlendirildiğinde ise çoğunlukla yarı yapılandırılmış mülakatların kullanıldığı görülmektedir (Bozak ve Çay, 2023; Er Nas ve diğer., 2022; Er Nas ve Dilber, 2020; Er Nas ve diğer., 2018; Kutlu Abu ve Gökdere, 2020; Uçar ve Balbağ, 2021; Yazıcıoğlu, 2020). Buna karşılık, öğretmen adaylarının destek eğitim odasına ilişkin bilişsel yapıları ve metaforik algılarını inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle farklı branşlardan öğretmen adaylarının bu ortama dair nasıl bir zihinsel temsil geliştirdiği ve bu temsilin mesleki hazırlık süreçleriyle nasıl şekillendiğine yönelik bulgulara alanyazında yeterince yer verilmemektedir.

Destek eğitim hizmetleri, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının etkin biçimde yürütülmesinde belirleyici bir unsur olarak öne çıkmakta; bu bağlamda söz konusu hizmetlerin önemi her geçen yıl daha da artmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı örgün eğitim istatistiklerine göre, destek eğitim hizmetlerinden yararlanan özel gereksinimi olan öğrenci sayısında yıllar içinde belirgin bir artış yaşanmıştır. 2023–2024 verilerine göre destek eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısı 400 bini geçerek, son 15 yılda yaklaşık

yirmi katına ulaşan bir yükseliş göstermiştir (MEB, 2024). Özel gereksinimi olan bireylerin sayısındaki bu artış, bu bireylerin okul ortamlarında daha yaygın şekilde yer aldığını göstermektedir. Dolayısıyla kaynaştırma öğrencilerine, eğitim süreçlerinde ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetlerinin yeterli düzeyde sağlanması önem arz etmektedir. Ülkemizde destek eğitim odasında özel eğitim öğretmenleri, sınıf ve diğer alan öğretmenleri görevlendirilmektedir (MEB, 2018). Günümüzde özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi, özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin de aktif katılımıyla yürütülmektedir. Bu değişim, kapsayıcı eğitim ve kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması ile gelen bir gereklilik olmuştur (Hutchinson, 1998). Bu çalışma, ilköğretim matematik, fen bilgisi, özel eğitim, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının destek eğitim odasına yönelik bilişsel yapılarını ve metaforik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, öğretmen adaylarının destek eğitim odası kavramını nasıl kavramsallaştırdıkları, bu ortamın işleyişine dair algıları ve metaforlar aracılığıyla geliştirdikleri zihinsel temsiller incelenecektir. Bu doğrultuda, araştırma bulgularının öğretmen yetiştirme programlarının içeriğini geliştirmeye katkı sunması ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim konusundaki yeterliliklerini artırmaya yönelik öneriler geliştirilmesine yardımcı olması beklenmektedir. Alanyazına farklı bir bakış açısı kazandırmayı hedefleyen bu çalışma, destek eğitim odalarının öğretmen adayları açısından nasıl algılandığını anlamaya yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, farklı branşlardaki (ilköğretim matematik, fen bilgisi, özel eğitim, Türkçe ve sosyal bilgiler) öğretmen adaylarının destek eğitim odasına yönelik bilişsel yapılarının ve metaforik algılarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim matematik, fen bilgisi, özel eğitim, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının destek eğitim odası kavramına ilişkin bilişsel yapıları nasıldır?
2. İlköğretim matematik, fen bilgisi, özel eğitim, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının destek eğitim odası kavramına ilişkin metaforik algıları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Betimsel araştırma, var olan bir olayı nitel (bir birey ya da grubun özelliklerini ortaya koyarak) veya nicel (sayıları kullanarak) yönden betimleyen bir araştırma türüdür. Bu çalışma, betimsel tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Betimsel tarama modeli; geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmada örnekleme yöntemi olarak uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine, zaman, maliyet ve konum gibi koşullara bağlı olarak elverişli bir örneklem seçimi sağlaması nedeniyle bu çalışmada yer verilmesi uygun görülmüştür. 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yürütülen bu araştırmanın örneklemini Trabzon ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde 3. ve 4. sınıftaki ilköğretim matematik ($f=50$), fen bilgisi ($f=50$), özel eğitim ($f=50$), Türkçe ($f=50$) ve sosyal bilgiler ($f=50$) öğretmenliği programlarında öğrenim gören toplam 250 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına araştırma etiği açısından “Ö1, Ö2, Ö3...Ö50” şeklinde kodlar verilmiştir. Her bir branş için kodlamanın yanına programın ilk harfi eklenmiştir. Örneğin matematik öğretmenliğinde okuyan 25. öğrenci için MÖ25 kodu kullanılmıştır. Örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının araştırmaya gönüllü olarak katılması sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının bulunduğu programı, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Programı, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Programlar	Cinsiyet		Sınıf Düzeyi		Toplam
	Kadın	Erkek	3. sınıf	4. sınıf	
Matematik Öğretmenliği	34	16	48	2	50
Fen Bilgisi Öğretmenliği	37	13	32	18	50
Özel Eğitim Öğretmenliği	32	18	-	50	50
Türkçe Öğretmenliği	27	23	-	50	50
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	34	16	31	19	50
Toplam	164	86	111	139	250

Öğretmen adaylarının destek eğitim odasına ilişkin ders alıp almama durumları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Ders Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımı

	Matematik Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Özel Eğitim Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Ders Almayanlar	50	47	36	19	50
Ders Alanlar	0	3	14	31	0

Destek eğitim odasına ilişkin ders alan öğretmen adaylarının programlarına göre almış oldukları dersler ve frekansları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Aldıkları Dersler ve Frekansları

Programlar	Alınan Dersler	Frekans
Matematik Öğretmenliği	-	0
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Online Özel Eğitim	1
	Bireyselleştirilmiş Eğitim ve Uygulamaları	1
	TÜBİTAK Özel Eğitim Doğal Afetler	1
Özel Eğitim Öğretmenliği	Özel Eğitim	10
	BEP	3
	Kapsayıcı Eğitim	1
Türkçe Öğretmenliği	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	31
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-	0

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) ve metafor aracılığıyla elde edilmiştir. İlk bölümde *Kişisel Bilgi Formu* yer almaktadır. İkinci bölümde öğretmen adaylarının destek eğitim odası kavramına ilişkin bilişsel yapılarını tespit etmek için KİT’e yer verilmiştir. KİT’te anahtar kavram olarak *destek eğitim odası* yer almaktadır. KİT’te anahtar kavram zincirleme yanıtların oluşma riskini önlemek için alt alta 10 kez yazılmış olup, öğretmen adaylarının her satırda kelimeler yazabilmeleri için de boşluklara yer verilmiştir. Bu çalışmada KİT için öğretmen adaylarına 60 saniye süre verilmiştir. Üçüncü bölümde metafor kullanılmıştır. Metafor bölümü ise “Destek eğitim odası.....gibidir. Çünkü.....” şeklinde öğretmen adaylarına sunulmuştur. Bu bölümde öğretmen adaylarının, destek eğitim odasını zihinlerinde neye benzettiklerini ve bu benzetmenin gerekçesini ifade etmeleri için boşluk bırakılmıştır.

Geliştirilen veri toplama araçları, geçerlik çalışması kapsamında özel eğitim alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar veri toplama araçlarının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Veri toplama araçlarının güvenilirlik çalışmaları çerçevesinde ise beş öğretmen adayı ile pilot uygulaması yapılmıştır. Geliştirilen veri toplama araçlarının eksik kalan noktalarının belirlenerek giderilmesi ve daha anlaşılır olması

adına bu veri toplama araçlarının pilot uygulaması yapılmıştır. Tüm bunlar sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmış ve veri toplama araçlarına son hali verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veriler toplanmadan önce etik açıdan uygunluk izni alınmıştır. Veri toplama süreci araştırmacılardan ikisi tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı dağıtılmadan önce çalışmanın amacına ilişkin bilgi verilmiş ve gönüllük esası dikkate alınmıştır. Öğretmen adaylarının veri toplama aracını doldurması yaklaşık on dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında KİT ve metaforlardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi kapsamında veriler anlamlı bir şekilde düzenlenmekte ve bu verileri en iyi şekilde açıklayacak ilişkiler doğrultusunda temalar oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

KİT analizinde, öncelikle *destek eğitim odası* anahtar kavramına yönelik öğretmen adaylarının verdikleri cevap kelimeler ayrıntılı olarak incelenmiştir. İlgili anahtar kavram ile ilişkilendirilen bu kelimelerin kaç kez tekrarlandığı bir frekans tablosunda belirtilmiştir. Daha sonraki aşamada cevap kelimelerin frekansları dikkate alınarak kavram ağı oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının bilişsel yapılarındaki kavramlar arasında olan bağları ortaya koymak için kavram ağının oluşturulmasında Bahar ve diğerleri (1999) tarafından ortaya çıkarılan kesme noktası tekniği ele alınmıştır. Bu teknik aracılığıyla *destek eğitim odası* anahtar kavramına yönelik en çok yanıt verilen kelimelerin belirli sayıda aşağısı kesme noktası olarak değerlendirilir. Belirli frekansın üstünde yer alan cevaplar kavram ağının ilk kısmına yazılır. Ardından kesme noktası belli aralıklar ile aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında çıkıncaya kadar işlem sürer. Her bir kesme noktası aralığında ortaya çıkan kavramlar bu aralıktaki öğretmen adayları sayısı kadar tekrarlanmış anlamına gelmektedir. Bu bağlamda ilgili kavram ve cevap kelimeleri arasında bağlantılar kurularak ilgili kesme noktası aralığındaki kavram ağları ortaya çıkarılmıştır.

Metafor verileri analiz edilirken ilk olarak öğretmen adaylarının *destek eğitim odası* anahtar kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Sekiz öğretmen adayı metafor üretmedikleri için toplam 242 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Daha sonra metaforlar, benzer cevaplar aynı kategori altında yer alacak şekilde birleştirilmiştir. Öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar ile metaforun gerekçesini açıklayan “çünkü...” bölümüne odaklanılarak kategoriler belirlenmiş ve süreçte alan uzmanlarının görüşlerine de başvurulmuştur. Örneklemeden elde edilen kodlar ile kodların birbiriyle olan ilişkisi odak noktası haline getirilerek geçici kategoriler oluşturulmuş ve sonrasında bu kategoriler toplu halde incelenerek, oluşturulan kategorilere uymayan kodlar tekrar kategoriler halinde ayrılmıştır. Tüm bu aşamaların sonunda ise oluşturulan kavramsal kategoriler literatür (Altındağ Kumaş ve Süer, 2020; Gün ve Zorluoğlu, 2024; Uçuş, 2016) dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Metaforlar, elde edilen kategorilere bağımsız şekilde yerleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri/İnandırıcılık

Metaforların kategorilerine dağılımına ilişkin geçerlik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi adına Miles ve Huberman (1994)’ın görüş birliği formülü ($\text{Görüş birliği} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$) ile çalışmanın güvenirliliği hesaplanmıştır. Çalışmada özel eğitim uzmanı ve araştırmacıların görüş birliği arasındaki güvenirlilik katsayısı %90 olarak hesaplanmıştır. 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde Trabzon Üniversitesi’nin farklı branş programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına ulaşılmış ve gönüllülük esasına göre veriler elde edilmiştir. İki veri toplama aracından elde edilen veriler herhangi bir müdahale olmadan bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. KİT verilerinin analizinde üç Fen eğitimi uzmanı eş zamanlı olarak çalışmış, kodlama sürecinde bir özel eğitim uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Metafor analizinde ise öğretmen adaylarının ürettiği metaforların birbiri ile olan ilişkisi dikkate alınmış ve metaforlar üç Fen eğitimi uzmanı tarafından geçici kategoriler altında birleştirilmiştir. Bu kategoriler tespit edilirken, hem öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar, hem de metaforun nedenini açıklayan “çünkü, ...” kısmı göz önünde bulundurulmuştur. Kategorilerin isimlendirilme sürecinde ilgili literatür dikkate alınmıştır. Sonraki aşamada asıl kategorilerin belirlenmesi sürecinde bir özel eğitim uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarına ait örnek metafor ifadeleri bulgular kısmında sunulmuştur.

Etik Konular

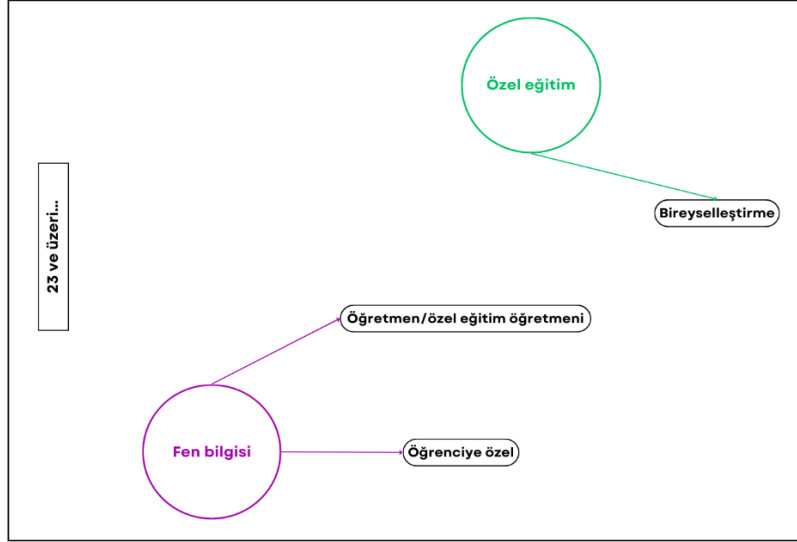
Araştırma Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 11.12.2024 tarih ve E-81614018-050.04-2400061415 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde KİT ve metafor olmak üzere iki farklı veri toplama aracından elde edilen bulgular tablo ve şekiller kullanılarak sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

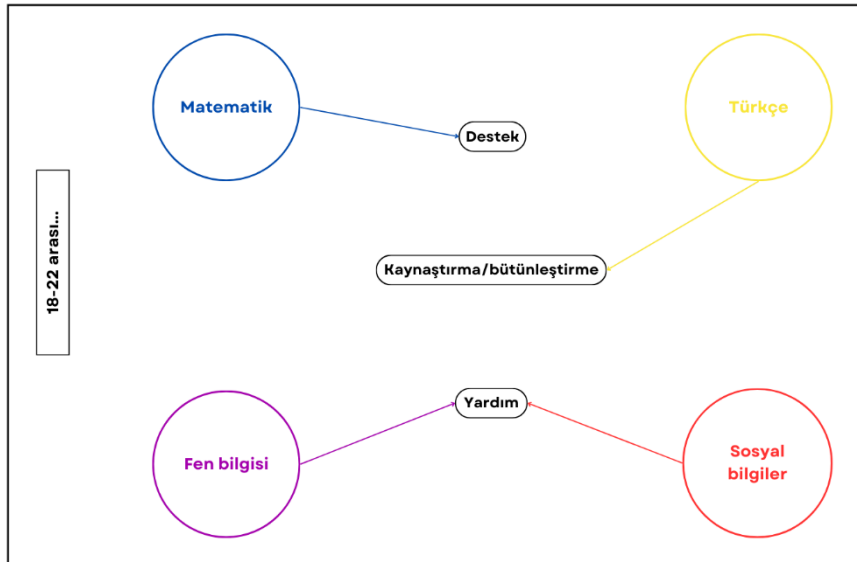
KİT’te elde edilen destek eğitim odası kavramı ile ilgili verilerin analizinde kullanılmakta olan kesme noktası tekniğine göre çağrışım kelimelerin frekanslarını dikkate alarak araştırmacıların inisiyatifine göre ilgili aralıklar belirlenir. Bu bağlamda aralıklar 4 olarak belirtilmiştir. Bu aralıklar, 3-7 zayıf; 8-12 ve 13-17 orta; 18-22 ve 23 üzeri güçlü olacak şekilde oluşturulmuştur. Belirlenen kesme noktalarına göre 3 ve üzerinde frekansa sahip olan kelimeler şekillerle gösterilmiştir. İlgili şekillerde çok zayıf ilişkinin kurulduğu kelimelere yer verilmemiştir. Kesme Noktası Tekniğine göre 23 ve üzeri için yazılan çağrışım kelimelerine yönelik ilgili kavram ağı Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Kesme noktası 23 ve üzeri için oluşturulan kavram ağı

Kesme Noktası 23 ve Üzeri: Şekil 1 incelendiğinde bu aralıkta destek eğitim odası kavramına ilişkin özel eğitim öğretmen adayları yalnızca *bireyselleştirme* kelimesini, fen bilgisi öğretmen adayları ise *öğretmen/özel eğitim öğretmeni* ve *öğrenciye özel* kelimelerini üretmiştir.

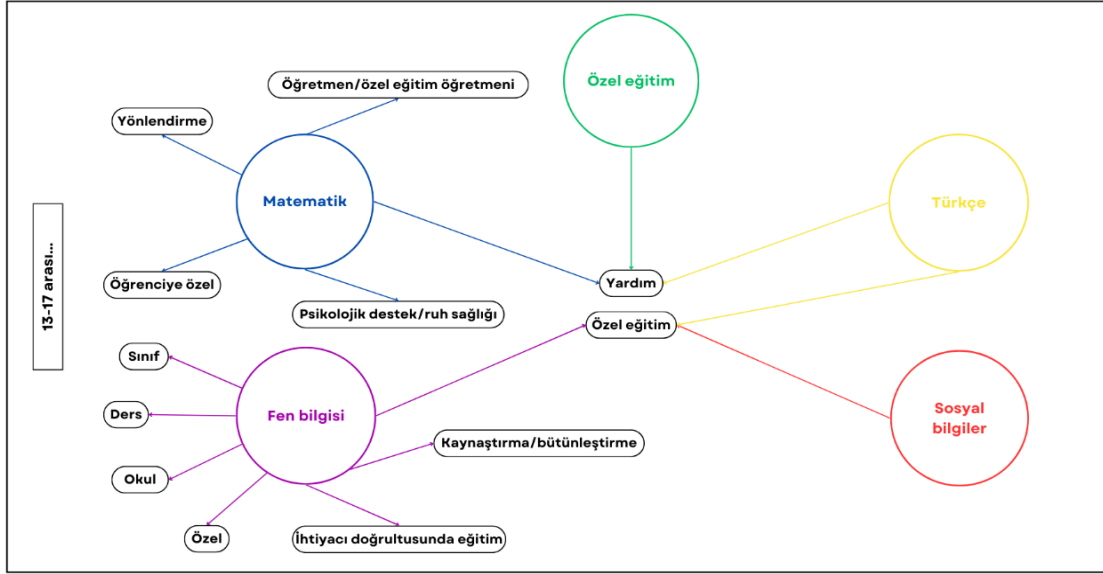
Kesme Noktası Tekniğine göre 18-22 arası için yazılan çağrışım kelimelerine yönelik ilgili kavram ağı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Kesme noktası 18-22 arası için oluşturulan kavram ağı

Kesme Noktası 18-22 Arası: Şekil 2 incelendiğinde bu aralıkta destek eğitim odası kavramına ilişkin matematik öğretmen adayları *destek* kelimesini, Türkçe öğretmen adayları *kaynaştırma/bütünleştirme* kelimesini, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adayları ise *yardım* kelimesini üretmiştir.

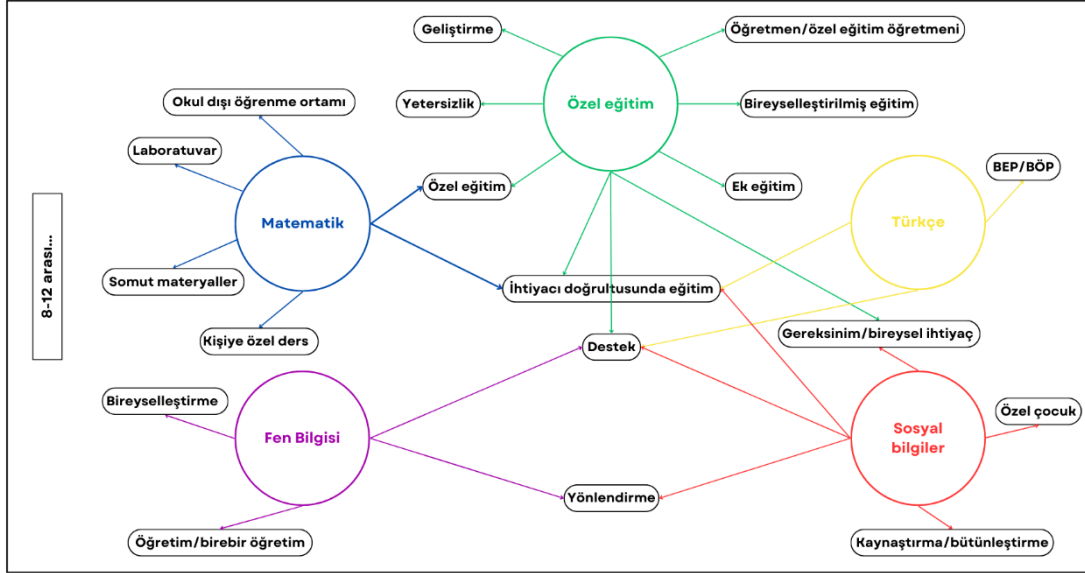
Kesme Noktası Tekniğine göre 13-17 arası için yazılan çağrışım kelimelerine yönelik ilgili kavram ağı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Kesme noktası 13-17 arası için oluşturulan kavram ağı

Kesme Noktası 13-17 Arası: Şekil 3 incelendiğinde bu aralıkta destek eğitim odası kavramına ilişkin özel eğitim öğretmen adayları yalnızca *yardım* kelimesini, sosyal bilgiler öğretmen adayları ise *özel eğitim* kelimesini ürettikleri görülmektedir.

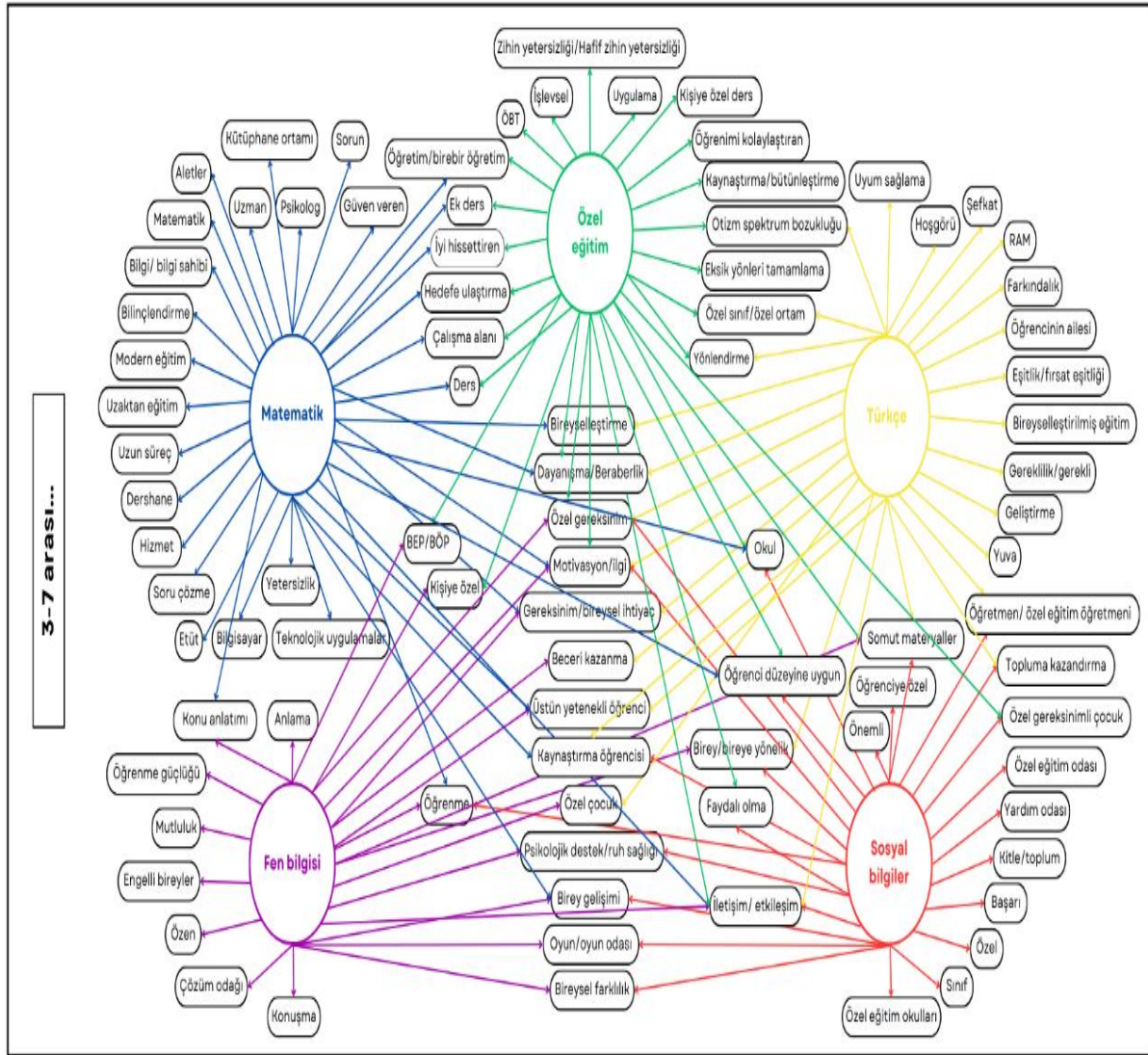
Kesme Noktası Tekniğine göre 8-12 arası için yazılan çağrışım kelimelerine yönelik ilgili kavram ağı Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Kesme noktası 8-12 arası için oluşturulan kavram ağı

Kesme Noktası 8-12 Arası: Şekil 4 incelendiğinde bu aralıkta destek eğitim odası kavramına ilişkin öğretmen adaylarının çeşitli kelimeler ürettikleri görülmektedir.

Kesme Noktası Tekniğine göre 3-7 arası için yazılan çağrışım kelimelerine yönelik ilgili kavram ağı Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Kesme noktası 3-7 arası için oluşturulan kavram ağı

Kesme Noktası 3-7 Arası: Şekil 5 incelendiğinde bu aralıkta destek eğitim odası kavramına ilişkin öğretmen adaylarının çok çeşitli kelimeler ürettikleri görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Elde edilen metafor verileri kapsamında farklı branşlardaki öğretmen adaylarının destek eğitim odası kavramına ilişkin 84 farklı toplam 242 geçerli metafor ürettiği görülmektedir. Üretilen metaforlar benzer yönleri dikkate alınarak 13 kategori altında toplanmış ve bu kategorilerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Destek Eğitim Odası Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforlarla Oluşturulan Kategoriler

Kategoriler	Metafor Sayısı (f)	Yüzde (%)
Bireye Özgü Olarak Destek Eğitim Odası	41	16,94
Eğitim Süreci Olarak Destek Eğitim Odası	37	15,29
Yön Gösterici/Rehber Olarak Destek Eğitim Odası	31	12,81
Farklılık Olarak Destek Eğitim Odası	5	2,07
Gereksinimlerin Giderilmesi Olarak Destek Eğitim Odası	10	4,13
Bütünleştirici Bir Etki Olarak Destek Eğitim Odası	9	3,72
Fiziksel Ortam Olarak Destek Eğitim Odası	21	8,68
Topluma ve Hayata Kazandırıcı Olarak Destek Eğitim Odası	7	2,89
Psikolojik Destek Olarak Destek Eğitim Odası	10	4,13
Destekleyici Olarak Destek Eğitim Odası	53	21,90
Eşitlik Sağlayıcı Olarak Destek Eğitim Odası	6	2,48
Bilgilendirici Olarak Destek Eğitim Odası	6	2,48
Duygu Olarak Destek Eğitim Odası	6	2,48
Toplam	242	100

Tablo 4 incelendiğinde, destek eğitim odası kavramına yönelik metaforların kategori dağılımında en fazla metaforun yer aldığı kategorinin *destekleyici olarak destek eğitim odası* kategorisi (%21,90) olduğu görülmüştür.

Her bir kategori altında bulunan metaforlar ve bu metaforların öğretmen adaylarının branşlarına göre frekans (f) dağılımları ayrı ayrı tablolastırılarak sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının “Bireye Özgü Olarak Destek Eğitim Odası” Kategorisinde Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	MÖ (f)	FÖ (f)	TÖ (f)	SÖ (f)	ÖÖ (f)	Örnek Metafor İfadeleri
Özel eğitim	3	1		1		... her öğrencinin ihtiyacına göre eğitim verildiğini düşünüyorum. (FÖ18)
Parmak izi		1			1	Her öğrencinin ihtiyaçlarına göre şekillenen bireyselleştirilmiş bir ortamdır. (ÖÖ28)
Hayatımızdaki sürprizler		1				...Çocuklar da sürprizler gibidir. Her çocuk özeldir ve sürprizlerle doludur. (FÖ20)
Bir terzi					1	Çünkü kişiye özel eğitim verilir. (ÖÖ3)
Doktor odası					1	Çünkü öğrenci ile birebir çalışılan ve yetersizliğine yönelik desteklenen yerdir. (ÖÖ38)
Bireysel eğitim					6	Çünkü öğrencinin neye ihtiyacı varsa o doğrultuda ek bir destek verilerek öğrenciye eğitim verilir. (ÖÖ44)
Özel ders	1	4	2		2	... ders işlenen sınıf ortamından farklı bir yerde özel olarak eğitim almaktadırlar. (TÖ49)
Özel bir alan	2	1		2	1	... bu bireylere ilave olarak eğitim olanağı sağlanacak ortamlar gerekir. (MÖ49)
Özel eğitim sınıfları	1	1	2	1		Çünkü özel eğitime ihtiyacı olan insanlar ders alırlar. (SÖ32)
Birebir etüt odası	1	1	2	1		Çünkü öğrencinin sorunları, eksikleri özel olarak değerlendirilir. (TÖ12)

Tablo 5 incelendiğinde *Bireye Özgü Olarak Destek Eğitim Odası* kategorisinde 10 farklı toplam 41 metafor yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının “Eğitim Süreci Olarak Destek Eğitim Odası” Kategorisinde Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	MÖ (f)	FÖ (f)	TÖ (f)	SÖ (f)	ÖÖ (f)	Örnek Metafor İfadeleri
Okul	2	1	1		2	Çünkü özel gereksinimli öğrencilere yaşam boyu eğitim sağlar. (FÖ9)
Etüt merkezi	3					Çünkü eğitim verilen bir ortam olduğunu düşünüyorum. (MÖ27)
Eğitim verilen yer		3	3	7	2	... ek olarak özel gereksinimli öğrenciye eğitim verilir. (ÖÖ45)
Bilim merkezinin bir bölümü	1		1			Çünkü bilimsel etkinlikler, deneyler yapıldığı için. (MÖ32)
Trafik lambası					1	Çünkü öğrenciyi öncelikle ihtiyacı olan eğitime hazırlar, süreç içinde aktif kılar, karşıya geçmesine yardımcı olur... (ÖÖ2)
Yıldız		1				... her öğrenci kendini daha iyi tanır ve yıldız gibi parlar. (FÖ3)
Özel bakım gerektiren fidanlar		1				Çünkü gelişimi ve büyümesi için özel bir bakım ve iyi uygulamalar yapılmalı... (FÖ17)
Merdiven			1			Çünkü merdivenin sabırla çıkılması hedefe ulaşmayı sağlar. (TÖ20)
Saksıdaki bir çiçek		3				Çünkü ona verilen ilgiyle ve sevgiyle yetişebilecek. (FÖ5)
Elmas çıkarmak		1				Çünkü elmasın çıkarılması zordur ama zorluk çekmeye değer. (FÖ13)
Anne		1		1		Çünkü her şeyi en ince detayına kadar düşünerek özel gereksinimli bireye aktarır. (SÖ14)
Anasınıfı		1				Çünkü temelden çocuğa eğitim verir. (FÖ25)

Tablo 6 incelendiğinde Eğitim Süreci Olarak Destek Eğitim Odası kategorisinde 12 farklı toplam 37 metafor yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının “Yön gösterici/Rehber Olarak Destek Eğitim Odası” Kategorisinde Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	MÖ (f)	FÖ (f)	TÖ (f)	SÖ (f)	ÖÖ (f)	Örnek Metafor İfadeleri
Rehberlik/Rehberlik merkezi	7	1		4	1	Çünkü eğitime yardımcı olur ve rehberlik eder. (MÖ21)
Işık				2	2	Desteğe ihtiyacı olan öğrencileri bir ışık gibi aydınlatır. (ÖÖ7)
Yaşam koçu	2	2				... akranları ile kaynaşabilmesi için onlara ön ayak olmasıdır. (FÖ49)
Rehber öğretmen/öğretmen	2	3				Çünkü insanlara ihtiyacı olan her konuda destek olmak amaçlanmıştır. (MÖ42)
Pusula	1	2		1		... kendi öğrenme yollarını bulmalarına yardımcı olur. (FÖ15)
Arkadaş		1				... sorunlara karşı tavsiye, yardım ve çözüm sunmaya çalışır. (FÖ23)

Tablo 7 incelendiğinde Yön Gösterici/Rehber Olarak Destek Eğitim Odası kategorisinde altı farklı toplam 31 metafor yer almaktadır.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının “Farklılık Olarak Destek Eğitim Odası” Kategorisinde Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	MÖ (f)	FÖ (f)	TÖ (f)	SÖ (f)	ÖÖ (f)	Örnek Metafor İfadeleri
Lunapark		1				Çünkü farklı türde çocuklar vardır ve her birine farklı bir eğitim gereklidir. (FÖ32)
Dünya					1	... Tıpkı dünyada farklı türde insanların olması gibidir. (ÖÖ29)
Özel bir nitelik ayrımı		1	1	1		Çünkü kişinin becerilerine göre farklı tekniklerle eğitim verilmesidir. (FÖ12)

Tablo 8 incelendiğinde Farklılık Olarak Destek Eğitim Odası kategorisinde üç farklı toplam beş metafor yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının “Gereksinimlerin Giderilmesi Olarak Destek Eğitim Odası” Kategorisinde Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	MÖ (f)	FÖ (f)	TÖ (f)	SÖ (f)	ÖÖ (f)	Örnek Metafor İfadeleri
Depo	1					Çünkü ihtiyacımız olan malzemeleri bize verir. (MÖ31)
Kalem		1				Çünkü desteğe ihtiyacı olan öğrenciler uç gibidir. Elimizle tutarsak hassastır amacına uygun kullanamayız ama kalem olursa ucu kaleme koyarız. Böylece uç amacını, yazmayı gerçekleştirebilir. (FÖ4)
Masanın dört ayağı					1	Çünkü bir ayak eksik olursa o birey için bir tarafın hep eksik kalır. (ÖÖ32)
Powerbank					1	Çünkü sadece ihtiyaç duyulursa işe yarar durumdadır. (ÖÖ10)
Hükümet konağı				1		Çünkü ihtiyacımız olduğunda gidebileceğimiz bir yerdir. (SÖ50)
Kişiyi özel eksik kapatma	1		1		1	... eğitsel eksiklikleri kapatmak için kullanılan bir odadır. (ÖÖ41)
Acil servis				1		Çünkü ihtiyaç anında oraya gideriz. (SÖ36)
Kurtarıcı bir sistem				1		Çünkü özel çocukların ihtiyaçları giderilir. (SÖ20)

Tablo 9 incelendiğinde Gereksinimleri Giderici Olarak Destek Eğitim Odası kategorisinde sekiz farklı toplam 10 metafor yer almaktadır.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının “Bütünleştirici Bir Etki Olarak Destek Eğitim Odası” Kategorisinde Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	MÖ (f)	FÖ (f)	TÖ (f)	SÖ (f)	ÖÖ (f)	Örnek Metafor İfadeleri
Destek ve hareket sistemi					1	Çünkü vücudumuz bir bütündür, sınıf gibi... (ÖÖ21)
Arabanın tekerlek sistemi					1	Çünkü ön tekerleğe yetişmek için arka tekerleğin aynı hızda çalışması lazım. (ÖÖ33)
Çark sistemi					1	... ön ve arka çarkın birlikte çalışması gerekir. (ÖÖ34)
Adaptasyon			2			Çünkü öğrencileri sürece hazırlar ve bu yolla uyum sağlar. (TÖ10)
Gökkuşağı		1				Çünkü her şekildeki öğrencinin bir araya gelerek bir düzen oluşturmasıdır. (FÖ33)
Köprü			1			Öğretmen özel gereksinimli öğrencisiyle burada doğrudan bağ kurar. (TÖ4)
Yapboz		1			1	Çünkü eksik parçalar özenle ve dikkatle tamamlandığında sonuç bütün olur, tamamlanır. (FÖ34)

Tablo 10 incelendiğinde Bütünleştirici Bir Etki Olarak Destek Eğitim Odası kategorisinde yedi farklı toplam dokuz metafor yer almaktadır.

Tablo 11

Öğretmen Adaylarının “Fiziksel Ortam Olarak Destek Eğitim Odası” Kategorisinde Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	MÖ (f)	FÖ (f)	TÖ (f)	SÖ (f)	ÖÖ (f)	Örnek Metafor İfadeleri
Kafes					1	Çünkü öğretmen ile öğrenciyi karşı karşıya bırakmaktadır. (ÖÖ39)
Bahçe					1	Çünkü gerekli ilgi ve özveriye gösterirsen çiçekler, meyveler açar. (ÖÖ43)
Minyatür okul			1			Çünkü tek sınıfta, az sayıda öğrencinin eğitim ihtiyaçları görülür. (TÖ31)
Materyal	1		1			Çünkü eşyalarla dolu bir oda gibi düşündürdü. (MÖ22)
Düzenli oda		1				Çünkü her şey olması gerektiği gibidir. (FÖ7)
Küçük bir sınıf	1		1			... eğitim verilen küçük bir yer çağrıştırıyor. (MÖ44)
Ev ortamı	1	1	5	2	2	Çünkü çocukların kendilerini daha iyi hissettikleri bir yer olduğu için. (TÖ32)
Oyun parkı		1			1	Çocukları tanımının ve keşfetmenin eğitimsel açıdan en uygun olduğu yerdir. (ÖÖ5)

Tablo 11 incelendiğinde *Fiziksel Ortam Olarak Destek Eğitim Odası* kategorisinde sekiz farklı toplam 21 metafor yer almaktadır.

Tablo 12

Öğretmen Adaylarının “Topluma ve Hayata Kazandırıcı Olarak Destek Eğitim Odası” Kategorisinde Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	MÖ (f)	FÖ (f)	TÖ (f)	SÖ (f)	ÖÖ (f)	Örnek Metafor İfadeleri
Hayat	1	1				... hayata bağlanma açısından önemlidir. (FÖ30)
Kaynaştırma		1	3			Çünkü bireyin topluma adapte olup yalnızlaşmasını ve engelleri aşmasını sağlamaktır. (TÖ9)
Yeniden düzenlenmiş ortam					1	Çünkü öğrenci hayata yeniden başlayacak, yeniden bir şeyleri keşfetme fırsatı yakalayacak. (ÖÖ36)

Tablo 12 incelendiğinde *Topluma ve Hayata Kazandırıcı Olarak Destek Eğitim Odası* kategorisinde üç farklı toplam yedi metafor yer almaktadır.

Tablo 13

Öğretmen Adaylarının “Psikolojik Destek Olarak Destek Eğitim Odası” Kategorisinde Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	MÖ (f)	FÖ (f)	TÖ (f)	SÖ (f)	ÖÖ (f)	Örnek Metafor İfadeleri
Psikiyatri servisi	2			1		Çünkü bireylere karşılaştığı zorluklar, sıkıntılarıyla ilgili yardımcı olunur... (MÖ30)
Psikolog seans odası	2			5		Çünkü günümüzün ihtiyacı psikolojimizi bozmadan insanlarla iletişim kurmaktır ... (MÖ48)

Tablo 13 incelendiğinde *Psikolojik Destek Olarak Destek Eğitim Odası* kategorisinde iki farklı toplam 10 metafor yer almaktadır.

Tablo 14

Öğretmen Adaylarının “Destekleyici Olarak Destek Eğitim Odası” Kategorisinde Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	MÖ (f)	FÖ (f)	TÖ (f)	SÖ (f)	ÖÖ (f)	Örnek Metafor İfadeleri
Ek ders	5			1	2	Çünkü eğitim odası ek derstir ve modern eğitimi simgeler. (MÖ46)
Bilişim teknolojileri sınıfı	1					Çünkü eğitime teknolojiyle, yazılımlarla yardımcı, destek olmaktadır. (MÖ25)
Eğitim yuvası				1		Çünkü desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere yardımcı olunur. (SÖ44)
Takviye edici gıdalar	1		1			Çünkü eksik olan kısımları tamamlar. (MÖ34)
İlaç					2	Çünkü her sorun veya iyileştirilmesi gerekenlere göre çeşit ilaç ihtiyacı değişir. (ÖÖ18)
Desteklenme kursu	2	2	3	1	2	... zayıf yönler en kısa sürede etkili hale getirilmeye çalışılır. (TÖ18)
Usta					1	Olası ya da var olan olumsuz durumu ortadan kaldırarak yeniden daha iyi hale inşa eder (ÖÖ4)
Kaplumbağa					1	Yavaş giden, eksikleri olan öğrenciyi hızlandırma. (ÖÖ14)
Pil					1	Çünkü çocukları eksik noktalarında destekler. (ÖÖ23)
Kök		1				Çünkü kökler güçlüyse bitki uzun ömürlü ve sağlıklı olur. (FÖ11)
Kaynak		1			1	Çünkü destek veriliyor. (FÖ36)
Aile		1		1		Çünkü her türlü yardımda bulunmaktadır. (SÖ4)
Yardım kuruluşu				1		Çünkü özel gereksinimli öğrencilere yardımda bulunarak destek olur. (SÖ5)
İstöp etmiş bir arabayı itmek			1			Çünkü destek eğitim odası sayesinde geri kalan öğrenciler ileri götürülebilir. (TÖ36)
Yardım	2	2	7	7	1	... sorunlarımızı dinlemek ve çözüm sağlamak için açılan bir derstir. (MÖ18)

Tablo 14 incelendiğinde Destekleyici Olarak Destek Eğitim Odası kategorisinde 15 farklı toplam 53 metafor yer almaktadır.

Tablo 15

Öğretmen Adaylarının “Eşitlik Sağlayıcı Olarak Destek Eğitim Odası” Kategorisinde Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	MÖ (f)	FÖ (f)	TÖ (f)	SÖ (f)	ÖÖ (f)	Örnek Metafor İfadeleri
Terazi			1			Çünkü özel gereksinimi olan öğrencileri terazinin diğer kısmına alarak yetiştirmeye çalışırız. (TÖ8)
Dengelemek			1			Çünkü diğer çocuklardan farkını aza indirgeyerek dengelemek. (TÖ40)
Fırsat eşitliğini sağlama			2	2		Çünkü her bireyin eğitim hakkının olduğunu kanıtlar. (TÖ47)

Tablo 15 incelendiğinde Eşitlik Sağlayıcı Olarak Destek Eğitim Odası kategorisinde üç farklı toplam altı metafor yer almaktadır.

Tablo 16

Öğretmen Adaylarının “Bilgilendirici Olarak Destek Eğitim Odası” Kategorisinde Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	MÖ (f)	FÖ (f)	TÖ (f)	SÖ (f)	ÖÖ (f)	Örnek Metafor İfadeleri
Renkli kutu		1				Çünkü öğrenciye bilgi katar ve bunun sonucunda öğrenci bildiği için mutlu olarak etrafa renk saçar. (FÖ21)
Bilgi			1			Çünkü eksik yönlerimizi tamamlar. (TÖ34)
Kitap		1			1	Çünkü bireye katkı sağlar. ... destek eğitim odası da bireyin gelişimini sağlar ve ona ulaşacağı yer hakkında bilgiler verir. (FÖ14)
Kütüphane		1			1	Çünkü öğrenciye eksik olan bilgiyi kazandırmaktır. (ÖÖ15)

Tablo 16 incelendiğinde *Bilgilendirici Olarak Destek Eğitim Odası* kategorisinde üç farklı toplam yedi metafor yer almaktadır.

Tablo 17

Öğretmen Adaylarının “Duygu Olarak Destek Eğitim Odası” Kategorisinde Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	MÖ (f)	FÖ (f)	TÖ (f)	SÖ (f)	ÖÖ (f)	Örnek Metafor İfadeleri
Güvenli bir liman	2		1	2		... öğrenci kendini anlayan ve nasıl davranacağını bilen kişilerle orada güvende hisseder. (TÖ5)
Masal diyarı			1			Çünkü her şeyden uzak sadece çocuklar için yapılmış korunaklı ortam. (TÖ42)
Empati			1		1	... özel olduğunu hissettirmek içindir. (TÖ15)

Tablo 17 incelendiğinde *Duygu Olarak Destek Eğitim Odası* kategorisinde üç farklı toplam sekiz metafor yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bulgular, öğretmen adaylarının destek eğitim odasını bireysel destek sunan, öğrencilerin akademik eksikliklerini gideren ve eğitim sürecini tamamlayan bir yapı olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, destek eğitim odalarının kaynaştırma sürecindeki rolüne ilişkin algılar arasında farklılıklar gözlemlenmiş ve bazı öğretmen adaylarının bütüleştirici eğitim ilkelerine yönelik farkındalıklarının sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının destek eğitim odasına dair bilişsel yapıları incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adaylarının bu kavrama ilişkin en fazla çağrışım yapan grup olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmen adaylarının *bireyselleştirme*, *kaynaştırma/bütüleştirme*, *yönlendirme* gibi kavramları sıklıkla kullanmaları, aldıkları eğitimin etkisinin olabileceğini düşündürmüştür. Alanyazında öğretmen adaylarının özel eğitime dair aldıkları eğitim sonucunda kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değiştiğini ve bireyselleştirilmiş eğitimin önemini daha fazla kavradıklarını ortaya koymuştur (Lejzerowicz, 2018; Rakap ve diğer., 2017). Buna karşılık, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının destek eğitim odasını daha çok *destek* kavramıyla ilişkilendirmeleri, onların bu yapıyı genel anlamda bir yardım mekanizması olarak gördüğüne işaret etmektedir (Gün ve Zorluoğlu, 2023).

Fen bilgisi öğretmen adaylarının destek eğitim odasını *öğrenciye özel* kavramıyla tanımlamaları ise bireysel farklılıkların dikkate alındığını göstermektedir. Bu durum, fen bilgisi öğretmen adaylarının destek eğitim odasına dair değerlendirmelerinde bireysel farklılıkların vurgulanmasının, daha önceki akademik ve mesleki deneyimleriyle bağlantılı olabileceğini düşündürmektedir. Alan yazında öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri hakkında bilgi sahibi olmalarının, kaynaştırma ve destek eğitim odası gibi kavramları nasıl anlamlandırdıklarını etkilediği belirtilmektedir (Pryadko ve Myronova, 2024; Rakap ve diğer., 2017). Benzer şekilde öğretmen adaylarının destek eğitim odasına yönelik algıları büyük ölçüde aldıkları eğitim ve deneyimlerine bağlı olarak şekillenmektedir. Sharma ve Sokal (2013) çalışmasında, uygulamalı deneyimlerin ve kapsayıcı eğitim süreçlerine doğrudan katılımın, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda elde edilen bu bulgudan yola çıkarak, öğretmen adaylarının geçmiş akademik ve mesleki deneyimlerinin, destek eğitim odasına yönelik algılarının şekillenmesinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerle çalışma deneyimlerinin niteliği de kaynaştırma süreçlerine yönelik tutumlarının şekillenmesinde belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Konuyla ilgili yapılan bazı

araştırmalarda özel eğitim dersinin öğretmen adaylarının tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu, ancak bu etkinin sınırlı kaldığı ve öğretmen adaylarına yalnızca özel eğitimle ilgili teorik dersler değil, uygulama içeren eğitimler de sunulması gerektiği vurgulanmaktadır (Rakap ve diğer., 2017; Sharma ve Sokal, 2013). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının özel eğitim uygulamalarına doğrudan katılım sağlamaları, onların destek eğitim odasına yönelik algılarını daha kapsamlı ve işlevsel bir çerçevede şekillendirebilir.

Türkçe öğretmen adayları, destek eğitim odasını *kaynaştırma/bütünleştirme* kavramı ile ilişkilendirerek, kaynaştırma öğrencileriyle bütünleşme sürecinin bir parçası olarak değerlendirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının destek eğitim odasına dair en yaygın çağrışımları ise *yardım* kavramı etrafında yoğunlaşmıştır. Bu durum, ilgili branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının destek eğitim odasını, kaynaştırma süreci bağlamında bir destek mekanizması olarak görme eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kaynaştırma sürecindeki rolleri ve destek eğitim odalarının nasıl kullanılacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı, uygulamada öğretim süreçlerini etkili biçimde yönlendirmek için daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Yıldız ve Atamtürk, 2024). Engstrand ve Roll-Pettersson'un (2012) bulguları, öğretmen adaylarının sadece teorik dersler almasının yeterli olmadığını, uygulamalı deneyimlerin ve hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını ve öz-yeterlik algılarını geliştirdiğini göstermektedir.

Araştırmanın metafor analizi bulguları, öğretmen adaylarının destek eğitim odasına dair algılarının büyük ölçüde bireysel destek ve akademik eksiklikleri giderme odağında şekillendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle *destekleyici* kategorisinde yer alan *yardım*, *rehber*, *vitamin*, *köprü* gibi metaforlar, öğretmen adaylarının destek eğitim odasını öğrencilerin eksikliklerini tamamlayan ve gelişimlerini destekleyen bir yapı olarak gördüğünü göstermektedir. Ancak bu bulgular, destek eğitim odalarının yalnızca bireysel akademik destek sağlayan bir mekanizma olarak algılanmasının, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin temel ilkelerinin tam olarak içselleştirilmediğini gösterebileceğini düşündürmektedir. Öğretmen adaylarının destek eğitim odalarını genellikle bireysel akademik destek odağında tanımlamaları, destek uygulamalarının kaynaştırma sürecindeki bütünleştirici işlevine dair farkındalıklarının sınırlı olabileceğini göstermektedir. Oysa etkili kapsayıcı eğitim, yalnızca fiziksel yerleştirme ile değil, aynı zamanda doğru kaynakların sağlanması ve pedagojik desteklerin bütüncül olarak yapılandırılması ile mümkündür (Banks ve diğer., 2015).

Öğretmen adaylarının destek eğitim odasına dair en çok ürettikleri metaforlar *bireyselleştirme* odaklıdır. Ancak branş öğretmen adayları bireyselleştirilmiş eğitimi daha çok *özel eğitim* olarak adlandırmış, özel eğitim öğretmen adayları ise bireyselleştirme kavramını doğrudan kullanmıştır. Bu farklılık, öğretmen adaylarının akademik geçmişleri ve lisans programlarında aldıkları ders içerikleriyle bağlantılı olabilir. Özel eğitim öğretmen adaylarının destek eğitim odasına yönelik algılarında bireyselleştirmenin öne çıkması, aldıkları uzmanlık dersleriyle ilişkili olabilir (Leblebici ve Türkan, 2021). Branş öğretmen adaylarının destek eğitim odasını daha çok özel eğitim hizmetleri kapsamında değerlendirmeleri ise, genel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma ve destek eğitim süreçlerinin ayrı bir uzmanlık alanı olarak görülme eğiliminden kaynaklanıyor olabilir (Jury ve diğer., 2023).

Branş öğretmen adaylarının destek eğitim odalarını daha çok *özel eğitim* kavramıyla eşleştirmeleri, onların bu yapıyı genel eğitim süreçlerinden ayrı bir uygulama olarak gördüklerine işaret edebilir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında kaynaştırma eğitimi ve destek eğitim uygulamalarının içeriğinin daha fazla vurgulanması gerektiğini düşündürmektedir (Pryadko ve Myronova, 2024).

Bu bağlamda, öğretmen adaylarının metaforları incelendiğinde, destek eğitim odasının kaynaştırma sürecindeki bütünleştirici rolünden çok, bireysel destek hizmeti sunan bir yapı olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Oysa destek eğitim odaları yalnızca akademik eksiklikleri tamamlayan bir sistem değil, aynı zamanda kaynaştırma eğitiminin sürdürülebilirliğini sağlayan ve öğrencilerin sosyal etkileşimini destekleyen bir bileşendir (Materechera, 2018). Öğretmen yetiştirme programlarında kaynaştırma eğitiminin temel ilkelerinin vurgulanması, öğretmen adaylarının bu süreci bütüncül bir perspektifle değerlendirmelerine katkı sağlayabilir.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının destek eğitim odalarına yönelik bilişsel yapılarının ve metaforik algılarının, bütünleştirici eğitim politikaları doğrultusunda geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Jury ve diğer., 2023). Özellikle öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri ve kaynaştırma sürecine ilişkin inançları, aldıkları eğitim ve mesleki deneyimleri ile şekillenmektedir. Uygulamalı deneyimlerin, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ve öz yeterlilik algılarını güçlendirdiği belirtilmektedir (Dignath ve diğer., 2022). Bu bağlamda, destek eğitim uygulamalarının sadece akademik destek mekanizması olarak değil, aynı zamanda öğretmen adaylarının kaynaştırma sürecine dair farkındalıklarını artıran bir araç olarak ele alınması gerekmektedir.

Mevcut çalışmada, öğretmen adaylarının destek eğitim odasına yönelik algılarının büyük ölçüde bireysel akademik destek ve eksiklikleri giderme odaklı olduğu, ancak kaynaştırma sürecine dair farkındalıklarının branşlarına bağlı olarak değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle özel eğitim öğretmen adayları

kaynaştırma, bireyselleştirme ve yönlendirme kavramlarını daha fazla vurgularken, branş öğretmen adayları destek eğitim odasını daha çok özel eğitim hizmetleri kapsamında bir yapı olarak değerlendirmiştir.

Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarında destek eğitim odalarının sadece akademik destek değil, aynı zamanda sosyal katılım ve akran etkileşimini güçlendiren bir araç olduğu vurgulanmalıdır. Öğretmen adaylarının destek eğitim odalarına yönelik algılarının bütünleştirici eğitim felsefesine uygun olarak geliştirilmesi için müfredatlarda bu konuya daha fazla yer verilmesi, uygulama örneklerinin artırılması ve bütünleştirici eğitim ilkelerinin daha fazla vurgulanması önerilmektedir (Altındağ Kumaş ve Süer, 2020). Öğretmenler özellikle kaynaştırma eğitimi, bireyselleştirilmiş öğretim ve destek mekanizmaları konusunda daha fazla rehberliğe ve uygulamalı deneyime ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarında kaynaştırma süreçlerine yönelik eğitimlerin artırılması, öğretmen adaylarının bu süreci bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmelerine katkı sağlayabilir (Bakkaloğlu ve diğer., 2018).

Bunlara ek olarak katılımcı öğretmen adaylarının demografik verilerine dayalı analizler, özellikle fen bilgisi öğretmeni adaylarının destek eğitim odasına ilişkin daha olumlu metaforlar geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu farklılık, yalnızca öğretmen adaylarının bireysel tutumlarıyla açıklanamayacak kadar çok boyutludur. Öğretmen adaylarının yalnızca teorik derslerle değil, uygulamaya dayalı deneyimlerle desteklenmesi gerekmektedir. Farklı branşlardan gelen öğretmen adaylarının lisans programlarında özel eğitimle ilgili daha sınırlı ve genellikle teorik düzeyde içeriklerle karşılaştıkları görülmektedir. Bu da onların özel eğitim hizmetlerine yönelik algılarını biçimlendirirken yüzeysel ve sınırlı kalmalarına neden olabilmektedir. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme programlarında yalnızca özel eğitim öğretmenliği bölümlerinde değil, diğer alan öğretmenliği programlarında da özel eğitim odaklı uygulama fırsatlarının artırılması, bu adayların kavramsal hazırlık düzeylerini güçlendirecektir. Alanyazında da vurgulandığı üzere, öğretmen adaylarının bilişsel yapılarının ve tutumlarının yalnızca kuramsal bilgilerle değil, doğrudan deneyim yoluyla şekillendiği; uygulama temelli öğrenmenin düşünce yapılarını dönüştürmede etkili olduğu pek çok araştırmada belirtilmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Forlin ve Chambers, 2011). Türkiye bağlamı göz önünde bulundurulduğunda, bu tür uygulamaların hizmet öncesi öğretmen eğitimine gerçekçi ve bütüncül katkılar sunabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının destek eğitim odasını yalnızca *yardım temelli* bir yapı olarak değerlendirmesi, kapsayıcı eğitim anlayışının temelindeki bireyselleştirilmiş öğretim ilkesiyle örtüşmemektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının özel eğitim hizmetlerini anlamlandırırken teorik bilgiyle birlikte mesleki kimliklerinin de bu doğrultuda şekillendiğine işaret etmektedir. Alanyazında da belirtildiği gibi, öğretmen adaylarının çeşitli bağlamlarda öğrenci çeşitliliğiyle yüzleşmeleri hem tutumlarının hem de öğretim stratejilerine dair farkındalıklarının güçlenmesini sağlar (Beijaard ve diğer., 2004). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş öğretim ve destek eğitim süreçlerine ilişkin algılarının dönüşebilmesi için, uygulama temelli içeriklerle zenginleştirilmiş, düşünsel sorgulamaya açık bir öğrenme sürecine dahil edilmeleri gerekmektedir.

Alanyazında öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumları çoğunlukla tek bir branşa (örneğin özel eğitim ya da sınıf öğretmenliği) odaklanılarak ele alınmış; farklı branşların karşılaştırmalı biçimde incelendiği çalışmalar sınırlı kalmıştır (örneğin bkz. Avramidis ve Norwich, 2002). Bu yönüyle araştırma, destek eğitim hizmetine ilişkin algıların yalnızca bireysel tutumlardan değil, öğretmen adaylarının branşa özgü öğrenme geçişleri, hizmet öncesi deneyimleri ve öğretim programlarının içerik yapısından da etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca kelime ilişkilendirme testleri ve metafor analizleri, öğretmen adaylarının destek eğitim odasına ilişkin kavramsal eğilimlerini ve zihinsel temsillerini anlamaya yönelik önemli ipuçları ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmen yetiştirme programlarında yapılabilecek yapısal ve içeriksel düzenlemeler ile ilgili tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Destek eğitim odalarının yalnızca akademik eksiklikleri gideren bir yapı değil, aynı zamanda kaynaştırma sürecini destekleyen bir eğitim ortamı olduğu öğretmen adaylarına daha açık bir şekilde aktarılmalıdır.
2. Öğretmen adaylarına destek eğitim odalarında uygulama yapma fırsatı sunulmalıdır. Uygulama temelli eğitim modelleriyle öğretmen adaylarının destek eğitim süreçlerine aktif katılımları sağlanmalıdır.
3. Öğretmen adaylarının kaynaştırma süreciyle ilgili farkındalıklarını artırmaya yönelik eğitim programları düzenlenmelidir. Araştırmalar, bütünleştirici eğitime dair öğretmen adaylarının tutumlarının, aldıkları eğitimle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Pryadko ve Myronova, 2024).
4. Branş öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi konusunda farkındalığını artırmak için, özel eğitim ve genel eğitim disiplinleri arasındaki iş birliği güçlendirilmelidir. Branş öğretmen adaylarının destek eğitim odasını yalnızca özel eğitim hizmetlerinin bir parçası olarak görme eğilimi, kaynaştırma eğitiminin sürdürülebilirliği açısından önemli bir eksikliktir (Materechera, 2018).

5. Mevcut araştırmada KİT ve metafordan yararlanılması elde edilen veriler açısından çalışmanın sınırlılığını oluştırmaktadır. Bu bağlamda farklı veri toplama araçlarının bir arada kullanılmasıyla daha kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.

6. Destek eğitim odası uygulamalarıyla ilgili olarak niteliksel ve niceliksel bulguların birleştirildiği meta-analiz ve meta-sentez çalışmalarının yapılması, alanın gelişimi açısından alanyazına katkı sunabilir.

ıkar atışması Beyanı

Yazarlar olarak bu çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederiz.

Mali Destek

Yazarlar olarak bu çalışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek almadığımızı beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beřeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 11.12.2024 tarihli ve E-81614018-050.04-2400061415 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça / References

- Altındağ Kumaş, Ö. ve Süer, S. (2020). Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 1078-1101. <https://doi.org/10.26466/opus.676175>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150. <https://doi.org/10.17679/inuefd.302031>
- Banks, J., Frawley, D., & McCoy, S. (2015). Achieving inclusion? Effective resourcing of students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 926-943. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1018344>
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bozak, B. ve Çay, E. (2023). Destek eğitim odalarının kaynaştırma uygulamasındaki yeri ve önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-18.
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609-2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Engstrand, R. Z., & Roll-Pettersson, L. (2012). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and beliefs among preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 167-178. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01234.x>
- Er Nas, S. ve Dilber, Y. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanımlı kaynaştırma öğrencileri ile yürüttükleri öğretim sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1800-1816.
- Er Nas, S., Çalık, M., İpek Akbulut, H., Şenel Çoruhlu, T., Ergül, C., Tatlı, Z. ve Gülay, A. (2022). Fen deney kılavuzunun öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kavramsal anlamalarına etkisi: "Dünya ve evren" örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 100-123.
- Er Nas, S., Gülay, A., Pehlevan, M. ve Delimehmet Dada, Ş. (2018). Özel eğitim öğretmenlerinin fen ve doğa etkinlikleri öğretim sürecinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 60-77.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Glomb, N. K., & Morgan, D. P. (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.
- Gün, N. ve Zorluoğlu, S. L. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimin uygulanmasına yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1243-1270. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1218307>
- Gün, N. ve Zorluoğlu, S. L. (2024). Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bazı kavramlara yönelik algıları: Metafor çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 25(2), 173-189.
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Pearson.
- Hutchinson, N.L. (1998). Science success for students with disabilities (Book reviews by Robert A. Weisgerber, 1993). *Science Education*, 82(2), 285-289.

- Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S., & Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, 7, 1065919. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1065919>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1723195>
- Kutlu Abu, N. ve Gökdere, M. (2020). Üstün yeteneklilere yönelik farklılaştırılmış fen öğretim modülü hakkında sınıf öğretmen adaylarının kavramsal algıları ve değerlendirmeleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 768-798.
- Leblebici, H., & Türkan, A. (2021). Opinions of teacher candidates on inclusive education: a parallel mixed method study. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4), 32-44. <http://dx.doi.org/10.7575/aic.ijels.v.9n.4p.32>
- Lejzerowicz, A. (2018). Children with a congenital disability at school: Inclusion or separation? *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 367-384.
- Materchera, E. (2018). Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 771- 786. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. T.C. Resmî Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018. <https://orgm.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2023/2024*. Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629
- Nar, B. (2017). *Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Pryadko, L., & Myronova, S. (2024). Research of the problems of professional support for teachers in the implementation of inclusive education. *Pedagogika-Pedagogy*, 96(3), 347-355. <https://doi.org/10.53656/ped2024-3.05>
- Rakap, S., Cig, O. ve Parlak-Rakap, A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarını kaynaştırmaya hazırlamak: İki özel eğitim dersinin onların bakış açıları üzerindeki etkisi. *Özel Eğitim İhtiyaçları Araştırma Dergisi*, 17(2), 98-109.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2013). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: A longitudinal study. *Research in Special Educational Needs*, 13(2), 37-41. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01237.x>
- Tan, S., Karal, M. A., & Unluol Unal, N. (2022). Primary education teachers' experiences in resource rooms in Turkey: Disability vs. giftedness. *Education 3-13*, 50(7), 993-1007. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2059541>
- Tortop, H. S. ve Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 11-28.
- Uçar, S. ve Balbağ, M. Z. (2021). Zihinsel yetersizliği ve öğrenme güçlüğü tanıli ortaokul öğrencilerinin fen eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, (5), 1-12.
- Uçuş, Ş. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve okul öncesi öğretmeni adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(2), 360-388.
- Xie, Z., Deng, M., & Zhu, Z. (2024). From regular education teachers to special educators: The role transformation of resource room teachers in Chinese inclusive education schools. *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 857-874. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968516>
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 299-327.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Yıldız, H. ve Atamtürk, N. (2024). Teacher's opinions on support education in primary schools. *Educational Academic Research*, (52), 123-143. <https://doi.org/10.33418/education.1421792>