

**T.C.**  
**SIIRT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**Hasan PESEN**

**Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin**  
**İncelenmesi**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN**

**SIIRT-2019**

## SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Siirt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Siirt İl Örneği” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.



10/07/2019  
Hasan PESEN





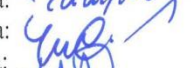


T.C.  
SIIRT ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü

### TEZ KABUL TUTANAĞI

#### SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN danışmanlığında, Hasan PESEN tarafından hazırlanan bu çalışma 10/07/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Başkan** : Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU  
**Jüri.Üyesi (Danışman)** : Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN  
**Jüri.Üyesi** : Dr. Öğr. Üy. Taha YAZAR  
**Jüri.Üyesi** : Dr. Öğr. Üy. Yusuf SÖZER  
**Jüri.Üyesi** : Dr. Öğr. Üy. Mehtap SARAÇOĞLU

İmza:   
İmza:   
İmza:   
İmza:   
İmza: 

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

10/07/2019

İmza

Doç. Dr. Veysel OKÇU  
Enstitü Müdürü

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VI
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	VII
TABLOLAR DİZİNİ.....	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	X
ÖNSÖZ.....	XI
GİRİŞ.....	1
I. PROBLEM DURUMU.....	1
II. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
III. PROBLEM CÜMLESİ.....	5
IV. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
V. SAYILTILAR.....	7
VI. SINIRLILIKLAR.....	7
VII. TANIMLAR.....	8
BİRİNCİ BÖLÜM.....	9
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
1.1. Özel Eğitim.....	9
1.2. Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Birey.....	9
1.3. Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireylerin Sınıflandırılması.....	10
1.3.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Birey.....	10
1.3.2. Görme Yetersizliği Olan Birey.....	12
1.3.3. İşitme Yetersizliği Olan Birey.....	13
1.3.4. Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Birey.....	14
1.3.5. Bedensel Yetersizliği ve Süreğen Hastalığı Olan Birey.....	15
1.3.6. Öğrenme Güçlüğü Olan Birey.....	16
1.3.7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Birey.....	17
1.3.8. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Birey.....	18

1.3.9. Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Birey.....	19
1.3.10. Duygu Davranış Bozukluğu Olan Birey.....	20
1.4.Kaynaştırma Eğitim Uygulamaları.....	22
1.4.1. Kaynaştırma Eğitim Türleri.....	24
1.4.1.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma Uygulamaları.....	24
1.4.1.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma Uygulamaları.....	24
1.5.Destek Özel Eğitim Hizmetleri.....	25
1.5.1. Sınıf İçi Yardım .....	26
1.5.2. Özel Eğitim Danışmanlığı.....	27
1.5.3. Gezici Öğretmen.....	28
1.5.4. Destek Eğitim Odası.....	29
1.6. Özyeterlik Algısı.....	35
1.7. Destek Eğitim Odası İle İlgili Araştırmalar.....	37
1.7.1. Yurtdışında Destek Eğitim Odası İle İlgili Araştırmalar.....	37
1.7.2. Türkiye’de Destek Eğitim Odası İle İlgili Araştırmalar.....	41
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>46</b>
<b>2. YÖNTEM.....</b>	<b>46</b>
2.1. Araştırmanın Modeli.....	46
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu .....	47
2.2.1. Nicel Verilerin Toplanması İçin Seçilmiş Çalışma Grubu.....	47
2.2.2. Nitel Verilerin Toplanması İçin Seçilmiş Çalışma Grubu.....	48
2.3. Veri Toplama Araçları.....	50
2.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı.....	50
2.3.1.1. Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği.....	50
2.3.1.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Taslak Formun Hazırlanması ..	50
2.3.1.1.2. KMO ve Barlett Küresellik Testi .....	51
2.3.1.1.3. Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği’ne İlişkin	
Açımlayıcı Faktör Analizi.....	52
2.3.1.1.4. Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’nin Alt Boyutlarına	
İlişkin Betimsel İstatistikler ve Güvenirlik Analizi.....	55
2.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı.....	59
2.4. Verilerin Toplanması.....	59

2.5. Verilerin Analizi .....	60
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>62</b>
<b>3. BULGULAR.....</b>	<b>62</b>
3.1. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odasına Yönelik Özyeterlik Algıları.....	62
3.2. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odasına Yönelik Cinsiyet Değişkeni Açısından Özyeterlik Algıları .....	63
3.3. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odasına Yönelik Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Özyeterlik Algıları.....	63
3.4. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odasına Yönelik Branş Değişkeni Açısından Özyeterlik Algıları .....	65
3.5. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odasına Yönelik Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkeni Açısından Özyeterlik Algıları .....	67
3.6. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odasına Yönelik Çalışılan Yetersizlik Türü Değişkeni Açısından Özyeterlik Algıları.....	69
3.7. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Amacıyla İlgili Görüşleri.....	70
3.8. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Eğitim İçeriği ile İlgili Görüşleri.....	73
3.9. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikler ile İlgili Görüşleri.....	75
3.10. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçları ile İlgili Görüşleri.....	80
3.11. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Avantajlarına Yönelik Görüşleri.....	83
3.12. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Dezavantajlarına Yönelik Görüşleri.....	87
3.13. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar ile İlgili Yönelik Görüşleri.....	90
3.14. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara Çözüm Bulmaya Yönelik Görüşleri.....	94
3.15. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasına İlişkin Önerileri.....	98

<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>103</b>
<b>4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>103</b>
4.1. Tartışma ve Sonuç .....	103
4.1.1. Öğretmenlerin Özyeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	103
4.1.2. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulaması Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	108
4.2.Öneriler.....	114
4.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	114
4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	115
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>116</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>135</b>
EK-1. Ölçek Formu.....	135
Ek-2. Görüşme Formu.....	137
EK-3. Valilik Onay Yazısı.....	138
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>139</b>

**ÖZET****YÜKSEK LİSANS TEZİ****DESTEK EĞİTİM ODASI UYGULAMALARINA İLİŞKİN  
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ****Hasan PESEN****Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN****2019, 139 Sayfa****Başkan: Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU****Jüri Üyesi: Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN****Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Taha Yazar****Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÖZER****Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU**

Bu araştırmanın temel amacı; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt ilinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlere yönelik destek eğitim odası öğretmen özyeterlik ölçeğini geliştirmeye çalışmak, geliştirilen ölçeği çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmak ve destek eğitim odası uygulamasına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma kapsamında karma yöntem modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Siirt ilinde destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgulara göre, Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği; Mesleki Yeterlik, Kendine Güven ve Uygulama boyutları olmak üzere 3 boyuttan oluşmuştur. Elde edilen ölçeğin değişkenlere göre karşılaştırılması sonucunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşmazken, hizmet yılı, branş, görev yapılan öğretim kademesi ve çalışılan yetersizlik türleri değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgulara göre ise, öğretmenlerin destek eğitim odasının amacının farkında oldukları, kazanımları belirlemede en fazla ihtiyaçlara göre hareket ettikleri görülmüştür. Öğretim yöntem ve tekniklerde ağırlıklı olarak anlatım ve soru-cevap, ölçme ve değerlendirme araçlarında ise testler ve yazılı sınavlardan yararlandıkları belirlenmiştir. Destek eğitim odasının avantajlarına yönelik en fazla verilen cevap bireysel eğitim imkanı olurken, dezavantaj olarak sosyalleşme sorunu olmuştur. Uygulamada karşılaşılan sorunların başında motivasyon eksikliği ve fiziki koşullar gelirken, sorunlara yönelik çözüm bulma konusunda öğrencileri motive edici faaliyetlerde buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına yönelik önerileri olarak materyal temini ve fiziki koşulların iyileştirilmesi sonucu elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Özel Eğitim, Kaynaştırma, Destek Eğitim Odası, Özyeterlik*



**ABSTRACT**  
**MSc THESIS**  
**EXAMINATION OF THE OPINIONS OF TEACHERS WORKING**  
**IN RESOURCE ROOM APPLICATION**

**Hasan PESEN**

**Advisor: Cevdet EPÇAÇAN**

**2019, 139 pages**

**Chair: Associate Professor Bayram AŞILIOĞLU**

**Jury: Assistant Professor Cevdet EPÇAÇAN**

**Jury: Assistant Professor Taha Yazar**

**Jury: Assistant Professor Yusuf SÖZER**

**Jury: Assistant Professor Mehtap SARAÇOĞLU**

The aim of this research that would like to develop resource room teacher's self-efficacy scale, to compare this scale with different factors and to specify their ideas of resource room for the teachers on a mission in resource room in primary school, secondary school and high school in Siirt city in the academic year of 2017-2018. The scope of research is benefitted from mixed method. Universe of research compose tecahers on a mission in educational resource room. The sample of research compose tecahers on a mission in educational resource room in Siirt in the academic year 2017-2018. The dimension of quantitative results of the research compose 3 dimension such as; Educational Resource Room Teacher's self- efficacy scale, professional sufficiency, self-confidence and application. The result of comparing to variables from obtained scale does not have significant differences for the gender variables and on the contarary, it has signifcant differences according to the employment years, branche, perform a duty of teaching level and worked to insufficiency differences variables. The result of quantitative of the research is seen to be aware the aim of resource room from teachers and to determine acqusation depends and to move utmost the needs. They utilised test and written exam for the tools of measurement and utlised predominantly expression questions and reply for teaching method and techniques. The reply for advantage of resource room is opportunity of individual education and disadvantage is the problem of socialise. At the begining of application problem is lack of motivation and physical condition and it has seen activation of motivation about the founding solution for the problems for the students. The suggestions of teacher for the application of educational resource room are resulted to obtain material and to improve the physical condition.

**Key Words:** *Sepcial Education, Mainstreaming Resource Room, Self-Efficacy*

**KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ**

<b>ÖEHY</b>	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
<b>DEHB</b>	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
<b>DEOÖÖÖ</b>	: Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği
<b>my</b>	: Mesleki Yeterlik
<b>kg</b>	: Kendine Güven
<b>u</b>	: Uygulama



## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b> Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel Veriler.....	47
<b>Tablo 2.</b> Örneklem Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	49
<b>Tablo 3.</b> Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analiz Sonuçları.....	52
<b>Tablo 4.</b> Destek Eğitim Odası Öğretmen Öz yeterlik Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi....	53
<b>Tablo 5.</b> “Mesleki Yeterlik” Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları.....	55
<b>Tablo 6.</b> “Kendine Güven” Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları.....	56
<b>Tablo 7.</b> “Uygulama” Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları.....	57
<b>Tablo 8.</b> Ölçeğin İki Yarı Test Güvenirlik Çalışması.....	58
<b>Tablo 9.</b> Destek Eğitim Odasında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarının Boyutlara Yönelik Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları.....	62
<b>Tablo 10.</b> Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Öz yeterliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	63
<b>Tablo 11.</b> Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Öz yeterliklerinin Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	64
<b>Tablo 12.</b> Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Öz yeterliklerinin Branş Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	65
<b>Tablo 13.</b> Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Öz yeterliklerinin Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	67
<b>Tablo 14.</b> Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Öz yeterliklerinin Çalışılan Yetersizlik Türü Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	69

<b>Tablo 15.</b> Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Amacına Yönelik Görüşleri.....	71
<b>Tablo 16.</b> Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Eğitim İçeriğine İlişkin Görüşleri.....	73
<b>Tablo 17.</b> Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Öğretim Tekniklerine İlişkin Görüşleri.....	75
<b>Tablo 18.</b> Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Kullanmış Oldukları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Görüşleri.....	81
<b>Tablo 19.</b> Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Avantajlarına Yönelik Görüşleri.....	84
<b>Tablo 20.</b> Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Dezavantajlarına Yönelik Görüşleri.....	87
<b>Tablo 21.</b> Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar Yönelik Görüşleri.....	91
<b>Tablo 22.</b> Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Bulmaya Yönelik Görüşleri .....	94
<b>Tablo 23.</b> Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasına Yönelik Önerileri.....	98

**ŞEKİLLER DİZİNİ**

<b>Şekil 1.</b> Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrenciler İçin Farklı Eğitsel Ortamlar.....	2
<b>Şekil 2.</b> Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireylerin Eğitim Ortamları.....	23
<b>Şekil 3.</b> Yeterlilik Beklentileri İle Sonuç Beklentilerinin Karşılaştırılması.....	36



## ÖNSÖZ

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim hizmetlerinden daha fazla yararlanabilmeleri için en az kısıtlayıcı ortam ilkesinden yararlanılmaktadır. En az kısıtlayıcı ortam olarak kabul edilen kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaştırılmasında destek eğitim hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi önem arz etmektedir. Destek eğitim hizmetlerinden biri olan destek eğitim odası geçmişten bu yana özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimlerinde kullanılmaktadır. Bu kapsamda destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin bu uygulama hakkındaki yeterlikleri, algıları, tutumları ve görüşleri destek eğitimin başarılı bir şekilde yürütülmesi konusunda katkılar sağlayacaktır.

Çalışmanın başından sonuna kadar desteğini esirgemeyen ve ihtiyaç duyduğum her aşamada bilgisinden, tecrübesinden istifade ettiğim değerli tez danışmanım Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN' a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans konusunda beni cesaretlendiren, tecrübesiyle bana yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Cahit PESEN' e teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başladığım andan itibaren her türlü konuda bana yardımcı olan, görüşlerinden, bilgisinden istifade ettiğim değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Ata PESEN' e çok teşekkür ederim.

Siirt Üniversitesi ve Dicle Üniversitesi'nde görev yapan, alana yönelik bilgi ve donanımlar elde etmeme katkı sağlayan saygı değer Prof. Dr. Behçet ORAL, Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU, Dr. Öğretim Üyesi Taha YAZAR, Dr. Öğretim Üyesi Sevda KOÇ AKRAN ve Dr. Öğretim Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU hocalarıma teşekkür ederim.

Tezin yazım sürecinde birçok konuda bana yardımcı olan Özel Eğitim Uzmanı Abuzer DALGA' ya, Eğitim Programları Uzmanı Cihangir BURUL' a, Uzman Psikolojik Danışman Ozan KORKMAZ, Hasan ARŞİT' e, Özel Eğitim Öğretmeni Halil İbrahim GÖZTOK' a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca hem özel eğitim hem eğitim programları alanlarıyla ilgili birçok konuda bilgisinden istifade ettiğim, her konuda benden yardımını esirgemeyen sevgili Merve DEMİRHAN' a teşekkür ederim.

Sabırla, emekle bugünlere gelmemi sağlayan, eğitim hayatım boyunca benden desteklerini esirgemeyen değerli aileme teşekkür ederim.

**Hasan PESEN**

**Siirt-2019**



## GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, araştırmanın önemi, araştırmanın sayılıları ve sınırlılıkları, araştırmada kullanılan terimler yer almaktadır.

### I. Problem Durumu

İnsanlar, birbirlerinden farklı özelliklere ve yeterliliklere sahiptirler. Bireylerin gelişen ve değişen dünya düzenine uyum sağlamalarında bu farklılıklarını dikkate alan bir eğitim sürecine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Farklı özelliklerin yetersizlik ve üstünlük olarak kabul edildiği durumlarda özel eğitim hizmetleri gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Özel eğitim “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılama üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim hizmetidir” (MEB, 2018).

Özel eğitim hizmetlerinden faydalanan bireyler, doğum öncesinde, doğum sırasında ya da doğum sonrasındaki çeşitli nedenlerle; bilişsel, fiziksel, iletişimsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında geride ya da ileride olma sonucunda akranlarına göre farklı özellikler gösteren ve kendileri için hazırlanan öğretim programları ile eğitimlerine devam eden bireyler özel eğitime ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır (Baykoç Dönmez, 2017).

Bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim ortamlarına yerleştirilmesi ve ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan programlar çerçevesinde eğitim yaşamlarını sürdürmeleri gerekmektedir. Ülkemizde eğitim çağına gelen her birey bulunduğu eğitim kademesine bağlı olarak okullara yerleştirilmektedir. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde yetersizlik türü ve yetersizlikten etkilenme düzeyi etkili olmaktadır. Ülkemizde yetersizliği olan bireylerin eğitim ortamları ayrı eğitim ortamları ve birlikte eğitim ortamları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Semiz, 2018).

*Ayrı Eğitim Ortamı:* Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarının bulunduğu eğitim ortamlarından ayrı, özel eğitim öğretmenleri ve özel olarak geliştirilmiş eğitim programlarının hazırlandığı kurumlar olarak açıklanmaktadır (Batu & Kırcaali İftar, 2010).



*Birlikte Eğitim Ortamı:* Ayrı eğitim ortamlarının insan haklarına aykırı olması, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin toplum yaşamına uyum sağlamada sorunlar yaşaması, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını normal eğitim ortamlarında karşılayabilecekleri düşünceleri birlikte eğitim ortamı düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Birlikte eğitim ortamı; yetersizlikten etkilenmiş bireyin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda aldığı eğitim ortamı olarak ifade edilmektedir (Kırcaali İftar, 1998).

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin en üst seviyede karşılanabileceği en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesi esastır (Diken & Batu, 2010). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin normal eğitim kurumlarında akranları ile beraber buldukları ortam olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2006). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ayrıca öğrencinin en yakın ortamda ya da kurumda eğitim alması anlamını da taşımaktadır (Salend & Garrick Duhaney, 1999).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamlarına ilişkin bilgiler Şekil 1’de gösterilmektedir (Salend, 2008. Akt. Diken & Batu, 2010).

### Şekil 1. Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrenciler İçin Farklı Eğitsel Ortamlar



Yetersizlikten etkilenmiş bireyler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kaynaştırma eğitimi olarak kabul edilmektedir. Kaynaştırma eğitimi; özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik olarak sınıflarındaki öğretmenleri tarafından sunulan, normal gelişim gösteren yaşlılarıyla beraber uygun eğitim programlarıyla faaliyetlerini sürdürdüğü eğitim olarak tanımlanmaktadır (Wolfe & Hall, 2003; Metin, 2017). Alanyazında kaynaştırma eğitiminin yararlarıyla ilgili birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Ulutaşdemir, 2007; Özdemir, 2010; Mutlu Göçmen, Bozkurt, & Aydın, 2017).

Öğrencilere, öğretmenlere, ailelere ve okulda bulunan diğer personellere sunulan destek eğitim hizmetleri kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasında önemli rol oynamaktadır. Destek eğitim hizmeti; “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Destek eğitim hizmeti gerçekleştirilmeden yapılan kaynaştırma uygulaması özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için yalnızca normal eğitim sınıflarına yerleştirmeye sınırlı kalacaktır. Destek hizmetler sunularak yapılan kaynaştırma uygulamasının, tam anlamıyla gerçekleştirilen kaynaştırma uygulaması olduğu söylenebilmektedir (Batu, 2000). Kaynaştırma uygulamalarında verilen destek hizmetler özel eğitim danışmanlığı, sınıf-içi yardım ve destek eğitim odası şeklindedir (Foster&Cue, 2009).

*Sınıf-içi Yardım:* Bu destek hizmet şeklinde görev yapan uzmanlar, sınıf öğretmenine çeşitli alanlarda yardımcı olabilir. Ancak sınıf öğretmeni ve destek hizmet uzmanı aynı anda sınıf ortamında bulunacaklarından, çok iyi bir koordinasyon ve aynı iletişim kanalına sahip olmaları gerekmektedir. Sınıf-içi yardım hizmetini sağlayacak olan destek hizmet uzmanı, özel eğitim öğretmeni, dil ve konuşma terapisti ya da öğrencinin gereksinimlerine bağlı olarak farklı bir alan uzmanı olabilir (Batu & Kırcaali İftar, 2010).

*Özel Eğitim Danışmanlığı:* Genel eğitim sınıflarında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencisi bulunan öğretmenlere gereksinim duydukları durumlara ilişkin olarak özel eğitim öğretmenleri tarafından verilen destek hizmet türüdür (Ülker, 2009).

*Destek Eğitim Odası:* ÖEHY’ de Destek eğitim odası “Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç

duydıkları alanlarda destek eğitim hizmetlerinin verilmesi için düzenlenmiş ortam” olarak açıklanmaktadır.

Destek eğitim odası uygulamasının başta kaynaştırma öğrencisi olmak üzere, kaynaştırma eğitimini sürdüren öğretmenlere, sınıfta bulunan diğer öğrencilere, okul idaresine ve öğrenci ailelerine çeşitli yönlerden olumlu katkılar sunduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde destek eğitim odası uygulamasının çeşitli yönlerden yararlı bir uygulama olduğuna ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır (Çağlar, 2016; Talas ve diğerleri, 2016; Kale & Demir, 2017; Öpengin, 2018; Semiz, 2018). Bu bağlamda uygulamanın asıl yürütücüsü olan öğretmenlerin uygulamaya yönelik tutumlarının, görüşlerinin, özyeterlik algılarının olumlu yönde olması destek eğitim odası uygulamasının amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

İnsanların herhangi bir alana yönelik yeterli olma düzeyleriyle ilgili olan özyeterlik kavramı, insanların güdülenmeleri ve gerçekleştirmiş oldukları davranışlarının sosyal çevreleri üzerinde kontrol sağlayabilecekleri inançlarıyla ilgili bir kavramdır (Bandura, 1990). Öğretmen açısından özyeterlik kavramı değerlendirildiğinde, öğretmenliğin getirmiş olduğu görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde sahip olunması gereken tutumlar, bilgi ve beceriler ön plana çıkmaktadır (Üstüner, Demirtaş, Cömert, & Özer, 2009). Tüm alanlarda olduğu gibi destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının yeterli düzeyde olması uygulamanın başarılı bir şekilde yürütülmesinde önem arz etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde destek eğitim hizmetlerine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Destek eğitim hizmetlerinden biri olan destek eğitim odası uygulamasına ilişkin çalışmalara bakıldığında özellikle uygulamaya ilişkin okul yöneticileri, öğretmen ve aile görüşleri üzerinde araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında destek eğitim odası sürecinde yapılan etkinliklerin etkililiği, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır (Kırcaali İftar & Uysal, 1999; Şafak, 2006; Ünal, 2008; Ülker, 2009; Akay, 2011; Gürgür, Kış, & Akçamete, 2012; Ünay, 2012; Kış, 2013; Akay, Uzuner, & Girgin, 2014; Aydın, 2015; Bedur, Bilgiç, & Taşlıdere, 2015; Akay, 2016; Çağlar, 2016; Talas, ve diğerleri, 2016; Tortop & Dinçer, 2016; Kale & Demir, 2017; Pemik, 2017; Öpengin, 2018; Semiz, 2018). Ancak destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarını ölçecek bir ölçek çalışmasına

ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin çoğunu kapsayan öğretmen görüşlerinin olduğu çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın alanyazına çeşitli açılardan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **II. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt ilinde ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlere yönelik destek eğitim odası öğretmen özyeterlilik ölçeğini geliştirmek, geliştirilen ölçeği çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmak ve destek eğitim odası uygulamasına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

## **III. Problem Cümlesi**

İlkokullarda, ortaokullarda ve liselerdeki, destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına ilişkin özyeterlilik algıları ve bu uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

- a) Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?
- b) Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öz yeterlilik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- c) Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öz yeterlilik algıları hizmet yılına göre farklılaşmakta mıdır?
- d) Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öz yeterlilik algıları branşa göre farklılaşmakta mıdır?
- e) Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öz yeterlilik algıları görev yapılan öğretim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
- f) Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öz yeterlilik algıları çalışılan yetersizlik türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- g) Destek eğitim odasında verilen eğitimin amacı öğretmen görüşlerine göre nelerdir?

- h) Destek eğitim odasında verilecek eğitime ait kazanımlar neye göre belirlenmektedir?
- i) Destek eğitim odasında etkili öğretim yapabilmek için hangi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır?
- j) Destek eğitim odasında ölçme ve değerlendirme süreci nasıl ve hangi ölçme-değerlendirme araçlarıyla yapılmaktadır?
- k) Öğretmen görüşlerine göre destek eğitim odası uygulamasının avantajları nelerdir?
- l) Öğretmen görüşlerine göre destek eğitim odası uygulamasının dezavantajları nelerdir?
- m) Öğretmen görüşlerine göre destek eğitim odası uygulamasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- n) Öğretmen görüşlerine göre destek eğitim odasında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm bulma konusunda neler yapılmaktadır?
- o) Daha etkili destek eğitim odası uygulaması için öğretmenlerin önerileri nelerdir?

#### **IV. Araştırmanın Önemi**

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında önemli rol oynayan destek eğitim hizmetlerinin önemi gittikçe artmaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim ortamlarında daha fazla yer alması ve ihtiyaç duydukları alanlara yönelik olarak destek eğitim hizmetlerini azami düzeyde almaları gerekmektedir. Ancak buna karşın destek eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişim gibi alanlarda gelişimleri sınırlanabilmektedir. Bu durum kaynaştırma uygulamalarının paydaşlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Destek eğitim hizmetlerinden biri olan destek eğitim odası uygulamasının özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere olumlu katkılar sağlayan bir uygulama olduğu araştırmalar sonucunda değerlendirilmektedir (Gürgür, Kış & Akçamete, 2012; Kış, 2013; Aydın, 2015; Çağlar, 2016; Kale & Demir, 2017; Öpengin, 2018; Semiz, 2018). Destek eğitim odasının yararları göz önünde bulundurulduğunda başta özel eğitime ihtiyaç duyan birey olmak üzere, destek eğitim odasında görev yapan öğretmenler, okul yöneticileri ve ailelere çeşitli yönlerden katkı sağlayan bir uygulama olduğu söylenebilir.

Destek eğitim odası uygulamasının yürütücüsü olan öğretmenlerin uygulama hakkındaki olumlu-olumsuz düşünceleri, süreçte yaşanan problemlerle birebir

ilgilenmeleri, destek eğitim odası uygulamasının eksik yönlerini gözlemlene imkânlarının bulunması gibi sebeplerle öğretmen görüşleri önem arz etmektedir. Bu çalışmada elde edilen öğretmen görüşlerinden yola çıkarak destek eğitim odası uygulamasının algılanan amacı, öğrenci açısından kazanımları, yapılan öğretim faaliyetlerinin çeşitliliği ve değerlendirilme şekilleri, olumlu-olumsuz yönleri ve uygulamanın daha iyi olabilmesi için öğretmen önerilerine yer verilmesinin destek eğitim odası uygulamasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında geliştirilen destek eğitim odası öğretmen özyeterlik ölçeği ile öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına ilişkin özyeterlik algılarının ne düzeyde olduğu, cinsiyet, hizmet yılı, branş, görev yapılan öğretim kademesi ve çalışılan yetersizlik türü değişkenleri açısından farklılıkların bulunup bulunmadığı tespit edilerek bu verilerin destek eğitim odası uygulamasının geliştirilmesi konusunda ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda geliştirilen destek eğitim odası öğretmen özyeterlik ölçeğinin alana ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **V. Sayıtlar**

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme ve ölçek formunda yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma süresince araştırmacının ve araştırmaya katılan öğretmenler ile herhangi bir şekilde olumlu veya olumsuz etkileşim içinde bulunmadığı varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan ölçeğin uygunluğu ile ilgili alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

#### **VI. Sınırlılıklar**

1. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt ilinde destek eğitim odası bulunan 22 ilkokul, 15 ortaokul ve 3 lise ile sınırlıdır.
2. Araştırma nitel araştırma boyutuyla 60, nicel araştırma boyutuyla ise 313 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma katılımcılara yöneltilen sorularla sınırlıdır.
4. Araştırma, veri toplama aracı olarak kullanılan Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Destek Eğitim Odalarına İlişkin Öğretmen Görüşme formları ile sınırlıdır.

## VII. Tanımlar

*Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Birey:* “Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından belirgin düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1997).

*Destek Eğitim Hizmeti:* Öğretmenlerin diğer uzmanlarla işbirliği içerisinde olacak şekilde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere sundukları hizmettir (Batu, 2000).

*Destek Eğitim Odası:* Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamdır (MEB, 2018).

*Kaynaştırma Eğitimi:* Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber genel eğitim okullarında destek özel eğitim hizmetlerinin sunulduğu eğitimidir (Sucuoğlu & Özokçu, 2005).

*Özyeterlik:* Bireyin belirli olan performansı başarılı olarak gerçekleştirebilmesi için kendine ait olan inancıdır (Arseven, 2016).

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde kuramsal çerçeve kapsamında özel eğitim, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler, kaynaştırma eğitim uygulamaları, destek hizmet türleri, destek eğitim odası ve özyeterlik kavramları üzerinde durulmaktadır.

#### 1.1. Özel Eğitim

Dünyaya gelen her birey çeşitli özellik ve farklılıklarla yaratılmaktadır. Bu özellik ve farklılıklar kimi bireylerde üstünlüğe, kimi bireylerde normal kabul edilen özelliklere, kimi bireylerde ise yetersizliğe sahip olma durumu olarak görülmektedir. Üstün ya da yetersizliğe sahip olarak kabul edilen bireyler için verilen eğitim özel eğitim alanına girmektedir. Özel eğitim; özel eğitim ihtiyacı olan bireylere sunulan, üstün özelliklere sahip olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst seviyeye ulaşmasını sağlayan, yetersizliğin engelle dönüşmesini önleyen, yetersizliğe sahip bireyi kendine yeterli hale getiren, toplumla kaynaşmasını sağlayan ve üreten bireyler olmasını sağlayan eğitimidir (Ataman, 2011). Özel eğitimle ilgili bir başka tanıma göre; zihinsel, fiziksel, iletişimsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında normal gelişimden farklılık gösteren bireylere yönelik olarak; özel olarak yetiştirilmiş elemanlar tarafından, özel programlar dâhilinde, özel mekânlarda, özel yöntem ve materyallerle sunulan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Baykoç Dönmez, 2017).

Bir başka tanıma göre ise özel eğitim; özel gereksinimleri olan bireylerin bağımsız bir yaşam sürdürmelerini amaçlayan, bireysel olarak hazırlanan planlar doğrultusunda, sistematik bir şekilde yürütülen ve uygun bir biçimde değerlendirilen eğitim ve öğretim hizmetlerinin bütünüdür (Eripek, 2005).

Özel eğitimle ilgili yapılan tanımlarda, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin ihtiyaç duydukları alanlara yönelik olarak bireyi bağımsız olarak yaşamını sürdürebileceği, özel olarak yetiştirilmiş personellerle özel olarak hazırlanmış programlarla verilen bir eğitim olduğu vurgusu ön plana çıkmaktadır.

#### 1.2. Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Birey

Eripek (2005) özel eğitime ihtiyaç duyan bireyi; farklı eğitim ihtiyaçları olan ve bu ihtiyaçlarına bağlı olarak bireysel olarak planlanan, eğitim programlarını gerekli kılan



bireyler olarak tanımlanmaktadır. MEB (2018) ÖEHY' nin 4. Maddesinin t bendinde “ Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey” şeklinde açıklanmaktadır. Kargın (2004) ise özel eğitime ihtiyaç duyan bireyi; zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal özellikleri açısından normal gelişim gösteren akranlarına göre daha farklı gereksinimleri olan bireyler olarak tanımlamaktadır.

Gines (2007); zihinsel, fiziksel, sosyal duygusal ve davranışsal, iletişimsel alanlardaki yetersizlikleri olan, temel eğitim programlarındaki kazanımlardan yeterince yararlanamayan, var olan potansiyellerini elde etmek için farklılaştırılmış özel eğitim programlarına ihtiyaç duyan bireyleri özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlamaktadır.

### **1.3. Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireylerin Sınıflandırılması**

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin sınıflandırılması verilecek olan eğitimin amaçlarını, içeriğini, sürecini ve değerlendirmesini doğrudan etkileyen bir unsurdur. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin sınıflandırılması konusunda Akçamete (1998), zihin engelliler, öğrenme güçlüğü gözlenerler, duyu ve davranış bozukluğu olanlar, bedensel yetersizliği olanlar, konuşma ve dil sorunlular, işitme engelliler, üstün zekâlılar ve üstün yeteneği olanlar olmak üzere 7 grupta sınıflandırmaktadır. Sucuoğlu (2006) ise; dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olanlar, dil ve konuşma problemi olanlar, duygusal davranışsal bozukluğu olanlar, görme yetersizliği olanlar, işitme yetersizliği olanlar, bedensel engeli/sağlık sorunları olanlar, otistik çocuklar, özel öğrenme güçlüğü olanlar, zihinsel yetersizliği olanlar, üstün zekâlı ve üstün yetenekli olanlar ve gelişimleri risk altında olanlar olmak üzere 11 grupta kategorize etmektedir.

Bu araştırmada kaynaştırma eğitim uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerden destek eğitim hizmeti alan bireylerin sınıflandırılması 10 başlık altında toplanacaktır.

#### **1.3.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler**

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin büyük oranını zihinsel yetersizliği olan bireyler oluşturmaktadır. Alanyazına bakıldığında zihinsel yetersizliği olan bireylerin çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir (Özokçu, 2010). Zihinsel yetersizliği olan bireyler için farklı disiplin alanlarında (Psikoloji, Tıp, Eğitim vb.) günümüze kadar “zekâ

geriliği, zihin engelli, zihinsel yetersizlik, zihinsel öğrenme yetersizliği ve zihinsel engellilik” gibi değişik terimler kullanılmıştır (Cavkaytar & Diken, 2007).

Tredgold (1937. Akt. Eripek, 1996) zihinsel bozukluk terimini kullanarak; “Zihin gelişiminde çeşitli tür ve derecedeki eksikliklerin, bireyi yaşatlarının bulunduğu çevreye, başkalarının yönetimi, denetimi ve yardımından bağımsız olarak uyum sağlamada yetersiz kılması” durumu olarak açıklamaktadır. Amerikan Zekâ Geriliği Derneğinin (1992, Akt. Cavkaytar & Diken, 2007) yapmış olduğu zihin engelli tanımında “Zekâ geriliği, hali hazırdaki işlevlerde ve zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Geri zekâlılık 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır” şeklindedir.

Lucasson ve arkadaşları (2002) zihin engelini, zihinsel işlevler ve kavramsal, pratik ve sosyal uyumsal davranışların her ikisinde de kabul edilebilir derecede sınırlılıkla ve 18 yaşından önce ortaya çıkan yetersizlik türü olarak açıklamaktadır. Eripek (2011) ise zihinsel yetersizliği, 18 yaşından önce ortaya çıkan, zihinsel işlevler, kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılıklar olarak tanımlanmaktadır.

Zihinsel yetersizlikle ilgili tanımlara bakıldığında, zihinsel işlevlerin belirgin derecede normalin altında olması, uyumsal davranışlardaki yetersizlik ve engelin ortaya çıktığı yaş faktörlerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Sucuoğlu, 2009).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin sınıflandırılmasında günümüze kadar farklı şekillerde sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan bireyler 4 grupta sınıflandırılmıştır (MEB, 2018).

*Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Birey:* “Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır.

*Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Birey:* “Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır.

*Ağır Düzeyde Zihinsel Engelli Birey:* “Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır.

*Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Engelli Birey:* “Zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır.

### **1.3.2. Görme Yetersizliği Olan Bireyler**

Görme çevremizdeki bilgileri toplama ve edinme sistemidir. Diğer duyu organlarının elde etmiş olduğu bilgilerin toplamı görme duyusundan elde edilen verilere eşit değildir (Sacks ve Woffle, 2006). Görme duyusu öğrenmelerimizin temel yapısını oluşturan ve çevremizdeki uyarınları bize kazandıran beş duyu organı arasındaki belki de en önemli olanıdır (Cavkaytar & Diken, 2007).

Gören bireylerin bilgilerin %85’ini görme duyusuyla elde ettiği tahmin edilmektedir. Ancak bu görme yetersizliği olanların gören bireylerden %85 düzeyinde daha az bilgi elde edeceği anlamı taşımaz. Görme yetersizliği olan bireylerin bilgileri elde ederken diğer duyu organlarından yararlandığı anlamına gelir (Özyürek, 1997).

Görme yetersizliği, çeşitli nedenlere bağlı olarak gözün yapısında oluşan zedelenme sonucu gözün görme gücünün düşük olması ve buna bağlı olarak görme işlevini yerine getirememesidir. Görme yetersizliği olanlar körler ve az görenler olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmaların tanımları yasal tanım ve eğitsel tanım olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır (Özyürek, 1997; Tuncer, 2003; Cavkaytar & Diken, 2007; Gürsel, 2015).

*Kör ve Az Görenlerin Yasal Tanımları:* Körlüğün yasal tanımı görme alanının ve görme keskinliğinin ölçümüne dayalıdır. Görme alanı, baş çevrilmeden ve gözler oynatılmadan görülebilen bir alan demektir. Görme keskinliği ise belli bir mesafeden görme ve ayrıntıları ayırt etme yeteneğidir. Görme keskinliği genellikle farklı büyüklükteki harfleri, sayıları ve sembolleri 20 feet uzaklıktan okuyarak ölçülebilmektedir (Gürsel, 2015). Gerekli tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan kişilere kör, görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişilere az gören denilmektedir (Tuncer, 2003).

*Kör ve Az Görenlerin Eğitsel Tanımları:* Körlüğün ve az görmenin yasal tanımlarındaki kısıtlılıklar nedeniyle eğitim alanında çalışanlar eğitsel tanımları tercih etmektedirler. Eğitsel açıdan kör, ileri düzeyde görme keskinliği kaybı olan, öğrenmesini işiterek, dokunarak ve konuşan kitapları dinleyerek sürdürmeye ihtiyacı olan bireylerdir. Az gören ise, görme duyusunu öğrenme faaliyetlerinde kullanabilen bireylerdir. Görme performanslarını en üst seviyede kullanabilmek için büyüteç, gözlük gibi araç gereçlere, aydınlatma, zıtlık gibi materyallere, büyük puntolu yazı ve çevre düzenlemelerine gerek duyarlar (Özyürek, 1997; Tuncer, 2003; Gürsel, 2015).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kör ya da az gören ayrımı yapmadan görme engelli bireyi “Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” şeklinde tanımlamaktadır (MEB, 2018).

Görme yetersizliği olan bireyler görme yeteneklerini, farklı şekillerde kullanabilmektedir. Bu nedenle kör ve az gören öğrencilerin öğretim süreçlerinde duyuların etkili olarak kullanılması önemlidir. Öğretmenler görme yetersizliği olan öğrencilerin performanslarını dikkatli bir şekilde gözlemlemeli ve sonrasında öğrencinin öğrenmesini en üst düzeyde gerçekleştireceği öğretimsel düzenlemelere yer vermesi gerekmektedir (Gürsel, 2015).

### **1.3.3. İşitme Yetersizliği Olan Birey**

İşitme duyusu ana dilin edinilmesinde ve konuşma becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Tüfekçioğlu, 2003). İşitme duyusu görme duyusu gibi çevremizdeki olaylar hakkında bize bilgiler sağlayan duyulardan biridir. İşitme duyusunda bir sorun olmayan bireyler herhangi bir araç, cihaz ya da teknik kullanmadan olağan durumlarda konuşmayı algılayıp anlayabilen birey olarak tanımlanmaktadır (Cavkaytar & Diken, 2007).

İşitme yetersizliği olan bireyler toplumda sağır, duyma özürlü, sağır-dilsiz, ağır işitme kaybı, işitme bozukluğu, işitme engelli, işitme özürlü ve işitme yersizliği gibi farklı kavramlarla tanımlanmaktadır (Kural, 2012). İşitme yetersizliği olan birey, bazı sesleri işitebilen ama işitme seviyesi konuşmayı anlaması açısından yeterli olmayan birey olarak tanımlanmaktadır (Cavkaytar & Diken, 2007). Akçamete (2003) “İşitme yetersizliğini hafiften, çok ağır şiddete kadar sıralanabilen işitme güçlüğüne belirten sağır ve ağır işiten

alt gruplarını içeren bir yetersizlik” olarak açıklamaktadır. Sağır birey, işitme cihazıyla ya da cihazsız bir şekilde dile ilişkin bilgileri işitme yetisini kullanarak sağlıklı bir şekilde kazanmaları engellenen kişidir. Ağır işiten birey ise, yeterli düzeyde işitme kalıntısına sahip, dile ilişkin bilgileri genellikle cihaz yardımıyla başarılı bir şekilde kazanan bireylerdir (Akçamete&Gürgür, 2008). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde sağır ya da ağır işiten ayrımı yapılmadan işitme engelli bireyi “İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” şeklinde tanımlamaktadır (MEB, 2018).

#### **1.3.4. Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Birey**

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli yeteneklerinden biri konuşabilmesidir. Konuşma yeteneğinin temel parçalarından olan dil farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Turan ve Akoğlu (2017) dili, düşünceleri düzenlemek için kullanılan bilişsel bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Aksan (1998. Akt. Kol, 2011) ise dili insan ve toplumdan bağımsız olarak düşünilemeyecek, kültür, sanat, bilim, teknik gibi alanlarla ilişkisi bulunan bunun yanında onları meydana getiren bir kurum olarak ifade etmiştir. Dil, içinde yaşadığımız toplumun kültürünün yansıması olarak edindiğimiz etkinlikler bütünüdür. Bu etkinliklerin kazanılmasında hangi dilde, hangi kültürde, hangi dinde doğulmuş olursa olsun sistematik bir hiyerarşi söz konusudur. Dil öğrenme hızı bireylere göre değişse bile, dilin edinilmesinde hiyerarşik yapı aynıdır (Yapıcı, 2004).

Dil, insan düşüncelerini ifade eden, iletişim kurmayı sağlayan, semboller ve işaretler içeren sistematik bir yoldur. Dil; sözel dil ve sözsüz dil olmak üzere ikiye ayrılırken “konuşma” bir eylem ya da davranış olarak dilin sözlü olarak ifade edilmesidir (Cavkaytar & Diken, 2007). Konuşma, sözel dilin insanların doğal yollarla üretebildikleri sesleri kullanıp, düşünceleri kulak aracılığıyla alınabilmesine imkan sağlamak için gerçekleştirilen eylemdir (Konrot, 1998).

Dil ve konuşma bozukluğu olan bireylerin okul ortamında bulunma oranları birçok engel türü ile kıyaslandığında daha düşük düzeydedir. Dil ve konuşma bozuklukları; çocuğun eğitimsel performansını önemli derecede etkileyebilen artikülasyon bozukluğu, kekemelik, ses bozukluğu ve ya dil geriliği gibi nedenlerle meydana gelen iletişim bozukluğudur (Karasu, 2010). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde dil ve konuşma güçlüğü olan birey; “Dili kullanma, konuşmayı edinme

ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Dil ve konuşma bozukluğu olanlara yönelik sınıflandırmalar konuşma bozukluğu olanlar ve dil bozukluğu olanlar olmak üzere 2 grupta yapılmaktadır (Cavkaytar & Diken, 2007).

*Konuşma Bozukluğu:* Konuşma seslerinin sesletiminde, akıcılığında ya da tonunda bir aksaklık olması durumudur (Konrot, 2010).

*Dil Bozukluğu:* Konuşulan, yazılan ya da başka bir iletişim sembol sistemini kullanmada ya da anlamada oluşan bozulma durumudur (ASHA, 1993).

### **1.3.5. Bedensel Yetersizliği ve Süreğen Hastalığı Olan Birey**

Genç ya da dinamik olma, güzel veya çekici olma, sağlıklı bir vücuda sahip olma gibi fiziksel/bedensel özelliklere sahip olma çoğu insanın tercih ettiği bir durumdur. Değişik nedenlere bağlı olarak insanlar normal bireylerden farklı fiziksel/bedensel veya hastalıklarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Böyle durumlar kişilerin hayatlarını birçok alanda olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Bedensel yetersizliği olan bireyler, engel grupları arasında farklı uzmanlar tarafından çok farklı şekillerde sınıflandırılan ve tanımlanan yetersizlik türüdür. “fiziksel engeli olanlar, nöro-motor bozukluğu olanlar, ortopedik ve nörolojik yetersizlikleri olanlar, kassal-iskeletsel bozukluğu olanlar, fiziksel yetersizliği olanlar, bedensel yetersizliği olanlar, süreğen hastalığı olanlar” gibi farklı kavramlarla adlandırılmaktadırlar. Bedensel yetersizlik vücudun hareketi ile ilgili organlarında çeşitli nedenlerden dolayı oluşan yetersizliktir. Eğitsel açıdan ise çocuğun eğitim performansını olumsuz açıdan etkileyen yetersizlik durumudur (Cavkaytar & Diken, 2007).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde bedensel engelli birey kavramı kullanılarak “Kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Uysal (2015), çeşitli hastalıklar, travmalar, tümörler, doğumsal anomaliler veya kazalar nedeniyle kas, kemik ve eklemlerde oluşan iskelet sisteminin işlevlerini yerine getirememesi durumunu bedensel yetersizlik olarak açıklamaktadır. Süreğen hastalık

kavramı ise sürekli tedavi ve bakım gerektiren hastalıkları sebebiyle eğitim ve öğretim faaliyetlerinden yeteri kadar yararlanamayanları ifade etmektedir (Özyürek, 1997).

### 1.3.6. Öğrenme Güçlüğü Olan Birey

Son yıllarda nicelik açıdan artış gösteren öğrenme güçlüğü olan bireyler “özüml öğrenme güçlüğü, öğrenme yetersizliği, özüml öğrenme bozukluğu” gibi terimlerle adlandırılmaktadır (Ataman & Kahveci, 2003). Öğrenme güçlüğü terimini ilk olarak ortaya koyan Kirk (1988. Akt. Yılmaz, 2012:18) “Bir gecikme, hastalık veya konuşma sürecinde, dilde okumada, hecelemede, yazmada veya aritmetikte ortaya çıkan olası bir serabral işlevsizlikten ve/veya davranışsal bozukluktan veya zihinsel gerilikten, duyu kaybından veya kültürel ve eğitsel faktörlerden kaynaklanmayan bir ya da daha fazla olan gelişim geriliği” olarak tanımlamıştır. Mastropieri ve Scruggs (1997) okuma-yazma, konuşma ve yazı dili, düşünme becerileri veya bilgileri işleme gibi akademik becerilerde güçlük yaşayan, ancak zekâ düzeyleri ortalama ya da ortalamanın üstünde olan bireyleri öğrenme güçlüğü olarak açıklamışlardır. Bir başka tanıma göre ise yaş, zekâ düzeyi, alınan eğitim kriterleri göz önünde bulundurulduğunda, farklı bireysel becerileri ölçen testlerdeki başarılar, kabul edilen sınırın altında olmamasına rağmen, okuma, yazılı anlatım veya matematik alanlarındaki sorunları kapsayan gelişimsel sorundur (Şahin & Gül Akoğlu, 2017). Öğrenme güçlüğü, okuma, yazma, dinleme, matematik, akıl yürütme, konuşma yeteneklerini edinmede ve kullanmada yaşanan güçlüktür (Yavuz, 2000. Akt. Yıldız, 2004).

Öğrenme güçlüğü diğer yetersizlik türleriyle bir arada görülebilen bir durumdur. Özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olanlarla beraber görülebilmektedir (Hinshaw, 1992). Yapılan tanımlarda öğrenme güçlüğü olan bireylerin özellikleri okuma, yazma ve matematik alanlarına yönelik olarak problem yaşadığı görüşü ortak yargılar arasındadır. Öğrenme güçlüğü olan bireyler disleksi, disgrafi ve diskalkuli olmaz üzere 3 grupta sınıflandırılmaktadır.

*Disleksi (Okuma Güçlüğü):* Dil öğrenme yetersizliği olan bireylerde okuma, hecelemede sorunlar yaşanması durumudur. Bu güçlüğü olan bireylerin zekâ düzeyleri normal olmasına rağmen okuma-yazma öğretim programının uygulandığı okuma çalışmalarında zorluklar yaşadıkları saptanmıştır (Ataman & Kahveci, 2003).

Disleksi olan çocuklar okuma çalışmalarında birçok hatalar yapabilirler. Genellikle bu hatalar harf atlama, yanlış okuma, harf ekleme şeklindedirler. Okuma çalışmalarına yönelik olarak isteksiz ve okuduğunu anlama düzeylerinde zayıflık söz konusudur. Bu güçlüğü olan bireylerin ders başarı düzeyleri genellikle düşüktür (Arttırıcı, 2018).

*Disgrafi (Yazma Güçlüğü):* Disgrafi hecelemeyi ve yazmayı etkileyen öğrenme güçlüğü çeşididir (Altuntaş, 2010). Harflerin şekillerindeki bozukluklar, harflerin değiştirilmesi, harfleri uygun konumlarına yerleştirmeme, aşırı yavaş yazma şeklinde kendini gösterir. Bu güçlüklerin temelinde algı ve algısal-motor becerilere ait problemler yer almaktadır. Bu güçlüğe sahip bireylerin genel özellikleri, harflerin şekillerinden emin olmama, ünlü harfleri atlayıp ünsüz harfleri ters çevirme, rakamların ve harflerin aynadaki görüntülerini yazma, ‘b’ ve ‘d’ harflerinin yazılışlarını karıştırma, yön kavramlarının zayıf olması şeklindedir (Şahin & Gül Akoğlu, 2017).

*Diskalkuli (Matematik Güçlüğü):* İngiltere’de faaliyet gösteren eğitim ve beceriler birimi tarafından DFES(2011), matematik bozukluğunu, aritmetik becerileri edinmede, sayıları kavramada yoksunluk, problemleri kavrayıp çözmede, güçlük yaşama durumu şeklinde tanımlanmaktadır.

Bu güçlüğü yaşayan bireylerin genel özellikleri, hesaplama hataları, işlemleri zor ve yavaş şekilde çözme, işlemleri parmak kullanarak yapmaya çalışma, alışveriş esnasında para kullanmada zorluklar yaşama, yer-yön kavramlarında ve gün, hafta, ay gibi zaman kavramlarında sorunlar yaşama şeklindedir (Akın & Sezer, 2010).

Öğrenme güçlükleri formal değerlendirme yöntemleri ile tanılanmaktadır. Öğrenme güçlüğü tanılanması zor olan bir yetersizlik türüdür. Farklı özelliklere sahip bu bireylerin tanılanmasında tek bir değerlendirme yöntemiyle değerlendirilme yapılmasına dikkat edilmelidir (Özmen, 2015).

### **1.3.7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Birey**

Dikkat, hareketlilik, dürtü kontrolü ve konsantrasyon alanlarındaki problemlerle ilişkili olan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) çocukluk döneminin en sık karşılaşılan psikiyatrik bozukluklarından (Kayaalp, 2008). DEHB bireyin gelişimine uygun olmayan dikkati toplamada ve sürdürmede, aşırı hareketlilikle



karakterize olan 7 yaşından önce başlayıp ömür boyu süren bir sorundur (Özdoğan, Ak, & Soyutürk, 2005).

DEHB sinirsel bir problem olup bireyin gelişim yaşına uygun olmayan; yerinde duramama, dikkatsizlik ve hiperaktivite problemleriyle ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır. Bu alanda eğitim alan bireylerin genellikle dikkat bozukluğu olduğu yönünde yanlış bir düşünce oluşmuştur. Bu bireylerde kendine hâkim olma ve kendini tutma mekanizmalarını kontrol eden beyin devresinde meydana gelen gelişimsel bozukluktan dolayı DEHB gözlemlenmektedir (Melekoğlu, 2010).

DEHB' in dünya genelinde %5 ile %12 oranları arasında çocukları etkilediği bildirilmektedir. Tedavi sürecinin yapılmaması durumunda çocukların eğitim hayatları, ruhsal ve sosyal gelişimleri olumsuz etkilenmektedir (Doğangün & Yavuz, 2011). Bu bozukluğun dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik olmak üzere 3 temel belirtisi vardır (Sürücü, 2003. Akt. Doğan & Işıtan, 2017).

DEHB aşırı hareketlilikle beraber olan dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik olmaksızın dikkat eksikliği olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. DEHB olan bireylerin başlıca özellikleri, dikkat sürelerinin kısa olması, unutkanlık, dikkatlerinin kolay dağılması, hayallere dalma, amaçsız ve keyfi davranışlar ve kontrolsüz hareketlilik şeklindedir (Özdoğan, Ak, & Soyutürk, 2005).

### **1.3.8. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Birey**

Otizm spektrum bozukluğu ülkemizde ve yurtdışında son yıllarda dikkat çeken bir konudur. Otistik bozukluk, üstün yetenek ya da zekâyâ sahip bir otizminin tanıtılması, bunun yanında görülme sıklığında ciddi artışlar nedeniyle basın yayın organlarında daha fazla yer alan bir engel türü haline gelmiştir (Karasu, 2010). 1985 yılında her 2500 çocuktan biri otizm tanısı alırken bu rakam 2001 yılında 250 de bir, 2013 yılında 88 de bir günümüzde ise her 68 çocuktan biri otizimli olarak doğmaktadır (Kılıç Ekici, 2019).

Otizm genel olarak 3 yaşından önce ortaya çıkan ve çocuğun eğitim performansını olumsuz yönde etkileyen sözel ve sözsüz iletişim ve sosyal etkileşimi etkilediği gelişimsel yetersizlik türüdür (Kirk, Gallagher, Coleman, & Anastasiow, 2011). Marshall ve arkadaşları (2008) otizmi yaşamın ilk 3 yılında ortaya çıkan nörogelişimsel bir hastalık olarak sosyal etkileşimde, iletişimde sorunlar yaşama ve sınırlı sayıda davranış gösterme durumu olarak açıklamışlardır. Geschwind ve Levitt (2007) ise otizmi yaygın ve

heterojen bir çocukluk dönemi nörogelişimsel bozukluk olarak tanımlamışlardır. Zekâ geriliği gibi yetersizlik türlerine benzeyen otizm birçok nedene bağlı olarak görülebilir ama diğer yetersizlik türlerinden ayrı olarak düşünülmelidir. Bir başka tanıma göre ise otizm kısıtlanmış, tekrar eden davranış örüntüleri, sosyalleşmede, sözlü ve sözel olmayan iletişimde sorun yaşanması gibi belli başlı belirtileri olan süregelen bir bozukluktur (Bodur & Soysal, 2004).

ÖEHY’ de otizm spektrum bozukluğu olan bireyler alınacak özel eğitim ve destek eğitim düzeyine göre 3 grupta sınıflandırılmaktadır (MEB, 2018).

*Hafif Düzeyde Otizmi Olan Birey:* “Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

*Orta Düzeyde Otizmi Olan Birey:* “Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

*Ağır Düzeyde Otizmi Olan Birey:* “Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Tanımlardan yola çıkarak otizm ve spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal etkileşim, iletişim, sınırlı ve yinelenen davranışlar olmak üzere üç alanda eksikliklerinin ve bozulmaların meydana geldiği görülmektedir.

### **2.3.9. Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Birey**

Yetersizlikten etkilenmiş birey akranlarına göre bir değişmez özelliğiyle yani yetersizlik durumuyla farklılığı olan bireydir. Bireysel farklılık kavramı göz önüne alındığında yetersizlikten etkilenmiş birey akranlarından yalnızca yetersizliğiyle farklı görülür (Özyürek, 2010). Özel eğitim alanına giren ancak yetersizlik türü olarak kabul edilmeyen üstün zekâ ve üstün yetenekli bireyler geçmişten günümüze kadar toplumlarda ön plânda yer almışlardır. Bu bireylerin her sorunun üstesinden gelebilecek zekâyâ ya da yeteneğe sahip olduğu düşüncesi toplum içerisinde kabul edilmektedir. Ancak günümüz toplumlarında bu bireylerin problem yaşayabilecekleri, sorunlarının olabileceği, özel eğitim hizmeti almaları gerektiği çok fazla göz önünde bulundurulmamaktadır (Karasu, 2010).

Tarihsel süreç içerisinde üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireylerin tanımı geleneksel tanımlardan çağdaş tanımlara doğru bir değişim göstermiştir. Geleneksel yaklaşımda üstün zekâ tek boyutlu olarak düşünülmüş olup zekâ testlerinde IQ puanı 130’u geçenler üstün zekâlı olarak kabul edilmişlerdir. Çağdaş tanımlarda ise belirli sınırlar ve sınırlamalar olsa da üstün zekâ kuramına daha geniş bir bakış açısıyla bakılır ve üstün zekânın rakamlarla belirlenmesinin çok zor olduğuna inanılır bu yaklaşımda üstün zekâ herhangi bir performans alanında gösterilen yüksek potansiyel olarak nitelendirilir (Sak, 2015). Bu alanlar; yaratıcı beceriler, liderlik, genel zihinsel yetenek, görsel ve sanatsal beceriler, özel bir alanda akademik başarı, psikomotor beceriler olmak üzere altı farklı üstün yetenekliliği olarak kabul edilmiştir (Bildiren, 2018).

Üstün ve özel yeteneklilik, bireyin doğuştan gelen genetik özellikleri ve çevresel uyranlarla gelişen, fiziksel büyüme, hareket gelişimi, algı-dikkat kontrolü, bilişsel gelişim, alıcı ve ifade edici dil becerilerindeki yeteneği, duygusal ve estetik gelişim alanlarının birinde, bir kaçında ya da hepsinde çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzman kişiler tarafından gözlenen ya da ölçülebilen özelliklere sahip, akranlarından ileride olma durumudur (Baykoç Dönmez, 2017). Özel yetenekli birey zekâ, liderlik kapasitesi, motivasyon, yaratıcılık, sanat veya özel akademik alanlarında akranlarına göre yüksek seviyede performans gösteren bireydir (Ulusoy vd., 2014).

21. yüzyıla yaklaştıkça üstün zekâ tanımı yerine üstün yetenek teriminin kullanıldığı görülmektedir. Ülkemizde ÖEHY’de üstün yetenekli birey “Yaşlıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Üstün yetenekli bireylerin başlıca özellikleri; sanat, matematik, fen vb. alanlarda çok farklı ve özgün olma, esnek olmayan kişilik durumu, çevreye karşı aşırı duyarlılık, hayalperest olma, mükemmeliyetçilik ve iletişim kurmada zorluk şeklindedir (Gönenli, 2010).

### **1.3.10. Duygu Davranış Bozukluğu Olan Birey**

Duygu ve davranış bozukluğu olan bireyler kaygı verici bir özel eğitim kategorisidir. Bu bozukluğu sahip bireyler suç işleme eğiliminde olduklarından dolayı

adalet sistemi ile bağlantıları olabilmekte, kendilerine ya da başkalarına şiddet yoluyla zarar verebilmekte ya da mutsuz bir yaşam sürdürebilmektedirler (Melekoğlu, 2010).

A.B.D.' de yayınlanan Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Yasasında duygu ve davranış bozukluğu aşağıda belirtilen özelliklerden birinde ya da birkaçında uzun bir süre boyunca ve eğitim performansını olumsuz olarak etkileyecek ölçüden belirgin bir düzeyde sergileyen durumu ifade eder;

- Duygusal, zihinsel ya da sağlıkla ilgili durumlarla açıklanamayan öğrenme yetersizliği,
- Yaşlılarıyla ya da öğretmenlerle yeteri düzeyde ilişki kuramama ve sürdürmememe
- Uygunsuz duygular ve davranışlar
- Mutsuzluk ve depresyon havası
- Kişisel veya okul problemleriyle ilgili korku geliştirme eğilimi. (USDE, 1999).

Ülkemizde duygusal ve davranış bozukluğu olan birey “Yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006).

Duygu davranış bozukluklarının nedenleri biyolojik nedenler, okul ile ilgili nedenler, aile ilgili nedenler olmak üzere üç farklı grupta incelenmektedir (Özdemir, 2015) Diğer yetersizlik türlerinin oluşma nedenleriyle karşılaştırıldığında okul ile ilgili nedenlerin bu bozukluğa yol açabilme ihtimali dikkat çeken bir unsurdur.

Duygu ve davranış bozukluğu olan bireyler dışa yönelim bozuklukları ve içe yönelim bozuklukları olmak üzere iki gruba ayrılmaktadırlar. Dışa yönelim bozuklukları aşırı hareketlilik, düşünmeden davranma ve saldırganlık şeklinde üç temel davranış örüntüsünü içeren bozuklukları ifade etmektedir (Kaner, 2003). İçe yönelim bozuklukları ise depresyon, kaygı, içe kapanma ve takıntılı düşünce ya da davranışlar gibi problemleri olan bozuklukları ifade etmektedir (Özdemir, 2015).

Duygu ve davranış bozukluğu olan bireylerin başlıca özellikleri sosyal beceriler ve kişilerarası ilişkilerde zayıflık, saldırganlık, depresif ruh hali, intihar eğilimi, akademik başarısızlık, öfke nöbetleri, kaygılı olma şeklindedir (Melekoğlu, 2010).

#### 1.4. Kaynaştırma Eğitim Uygulamaları

19. yüzyılın sonlarına doğru özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için oluşturulan ayrı sınıf ortamları ve ayrı eğitim programları başlangıçta bu hizmetlerden yararlanan bireyler için yapılan bir devrim olarak değerlendirilmiştir. Ancak hazırlanan eğitim programları uygulandıkça bu hizmetten faydalanan bireylerin toplumdan ayrıştırıldığı görülmüştür. Bu durumun fark edilmesinden sonra özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin toplumla birlikte yaşamayı öğrenmeleri ve sosyalleşmeleri düşüncesi ortaya çıkmıştır (Metin, 2017). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması olarak adlandırılan bu düşünce her bireyin yaşlılarıyla bir arada olarak, eşit şartlar altında ve deneyimlerini paylaşma hakkına sahip olması, tüm bireylerin öğrenebileceği, eğitim hizmetlerinden faydalanabilecekleri ve her öğrencinin eğitim sistemi içerisinde yer alması gerektiği düşüncesine dayalıdır (Sucuoğlu, 2006).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim ortamına yerleştirilmelerinde sıkça kullanılan kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Osborne ve Diamattia (1994) eğitsel bir terim olarak kaynaştırmayı, öğrencilerin uygun öğretimsel destekle genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi olarak tanımlamışlardır. Moran (2007) kaynaştırmayı yetersizlikten etkilenmiş bireylerin farklılıkları göz önünde bulundurulmadan kaliteli bir eğitim hakkına sahip olmalarını sağlayan, eğitimde eşitliği, çeşitliliği ve sosyal adaleti sağlayan eğitim olarak tanımlamıştır. Kaynaştırma ile ilgili bir diğer tanımda ise özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin normal öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri eğitim ortamlarında eğitilmesi olarak açıklanmıştır (Kırcaali İftar, 1998).

Ülkemizde ise ÖEHY’ de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları; “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

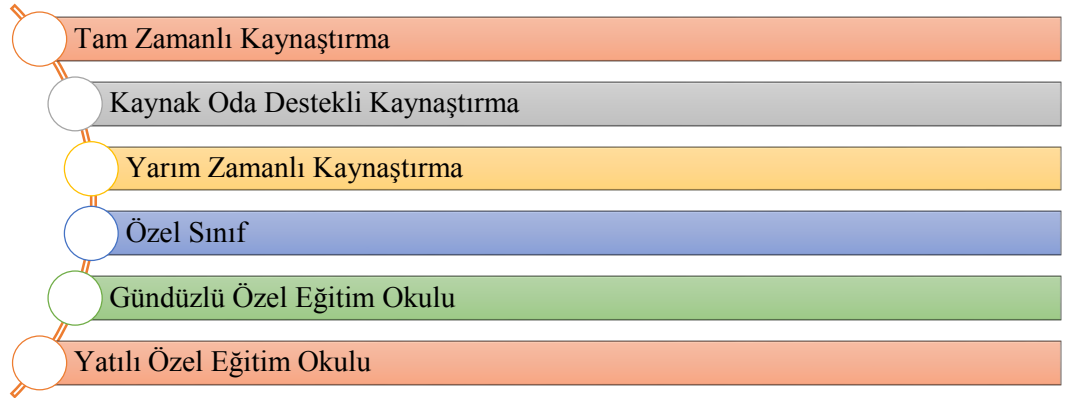
Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı şartlarda, aynı ortamda ve aynı eğitim hizmetlerinden faydalanabilmeleri bununda en az kısıtlayıcı ortam olan kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları ile olabileceği düşüncesi

eğitim politikalarında ve uygulamalarında g¼ncel olarak kabul g¼r¼lmektedir (Cankaya & Korkmaz, 2012).

Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde en az kısıtlayıcı eğitim ortam kavramı g¼z ¼n¼nde bulundurulmaktadır. İlk olarak 1975 yılında A.B.D.’ de kabul edilen T¼m Engelli ocukların Eğitim Kanununda (TEEK-P.L. 94-142) kullanılan bu kavram, ¼đrencinin bireysel ¼zellikleri g¼z ¼n¼nde bulundurularak akranlarıyla en fazla d¼zeyde beraber olabileceği, eğitsel ihtiyaçlarının en ¼st d¼zeyde karşılanabileceği eğitim ortamıdır. ¼lkemizde ¼EHY’ de en az sınırlandırılmış eğitim ortamı terimi kullanılarak ‘‘zel eğitime ihtiyaç olan bireyin; toplumla b¼t¼nleřmesini sağlamaya y¼nelik sosyal, ¼z bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile d¼zeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve m¼mk¼n olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı’’ olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim alabilecekleri ortamlar, en az kısıtlayıcı olandan en fazla kısıtlayıcı olana doğru Şekil.2’de g¼sterildiđi Şekilde sıralanmaktadır (Batu & Kırcaali İftar, 2010).

### Şekil 2. Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireylerin Eğitim Ortamları



Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasının başta ¼zel eğitime ihtiyaç duyan birey olmak ¼zere normal gelişim g¼steren bireylere, ¼đretmenlere, ailelere ve okul y¼netimine birçok açıdan yararı olmaktadır. Alanyazında kaynaştırma uygulamasının yararlı olduğunu g¼steren araştırmalara rastlanmaktadır (G¼z¼n & Yıkımış, 2004; ¼nc¼l & Batu, 2005; G¼k & Erbaş, 2011; Dolapci, 2013; K¼¼k Doğaroğlu & Bapoğlu D¼menci, 2015).

### **1.4.1. Kaynaştırma Eğitim Türleri**

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir (Cavkaytar & Diken, 2007).

#### **1.4.1.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma Uygulamaları**

Bütünleştirme kavramı olarak adlandırılan tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin genel eğitim sınıf ortamlarında, tam zamanlı olarak sınıf öğretmeni ile işbirliği içerisinde uygun sınıf içi destek eğitim hizmetlerinin sağlanması olarak tanımlanmaktadır. (Gürgür, 2005; Cankaya, 2010). Batu ve Kırcaali İftar (2010) tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarını özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu, tüm gün normal gelişim gösteren akranlarının bulunduğu sınıfta, normal sınıf öğretmeninden eğitim alması olarak tanımlamışlardır. Bu uygulamada sınıf öğretmeni öğrencinin sınıf içerisinde ihtiyaç duyduğu tüm alanlarda ihtiyaçlarını karşılamakla sorumludur. Bu ihtiyaçları karşılarken bireysel özelliklere bağlı olarak destek eğitim hizmetlerinden yararlanması söz konusu olacaktır.

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile gün boyu aynı ortamlarda eğitimlerini sürdürmeleri esastır. Bu öğrenciler için bireysel olarak hazırlanan eğitim programları doğrultusunda destek hizmetlerin ve özel materyallerin sağlanması gerekmektedir (Alıcı, 2018).

#### **1.4.1.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma Uygulamaları**

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin okul kaydının özel eğitim sınıfında olduğu, başarı gösterebileceği derslerde ise kaynaştırma/normal eğitim sınıfından eğitim alması durumu olarak tanımlanmaktadır (Batu & Kırcaali İftar, 2010; Topçu & Katılmış, 2013). Özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma uygulamasının karma olarak uygulandığı yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin bazı dersleri özel eğitim sınıfında bazı dersleri normal eğitim sınıflarında aldığı uygulama şeklinde de tanımlanmaktadır (Yatgın, Sevgi, & Uysal, 2015).

Metin (2017) ise özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin okul zamanının yarısını normal gelişim gösteren akranlarıyla diğer yarısını ise aynı yetersizliğe sahip akranlarıyla geçirmesi olarak tanımlamaktadır. Bu uygulamada koşullara bağlı olarak okul gününün

yarısında ya da farklı günlerde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci normal sınıfta ya da özel eğitim sınıfında eğitimini devam ettirebilir. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin, kaynaştırma ya da özel eğitim sınıflarındaki etkinliklere katılması, aynı zamanda destek eğitim hizmetlerinden yararlanmaları esastır (Sart, Ala, Yazlık & Yılmaz, 2004).

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması çok yaygın olarak karşılaşılan bir uygulama değildir. Uygulamanın amacına ulaşması halinde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci hem akademik hem de sosyalleşme açısından öğrenciye katkı sağlayacak bir uygulamadır. (Batu & Kırcaali İftar, 2010). Ancak bu uygulamanın olumsuz yanları öğrencinin hangi sınıfa ait olduğu, hangi öğretmenlerin esas öğretmeni olduğu konusunda sorunlar yaşamasına yol açmaktadır. Bu durumun ortadan kaldırılması için iyi düzenlemelerin yapılması ve öğrencinin sosyal olarak kabul görülecek davranışları göstermesi ile bu olumsuzluklar giderilebilecektir (Metin, 2017).

### **1.5. Destek Özel Eğitim Hizmetleri**

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde öğrenciye ve öğretmene sağlanan destek eğitim hizmetleri önem arz etmektedir (Batu & Kırcaali İftar, 2010). Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin kaynaştırma eğitimi boyunca, birlikte eğitim gördüğü akranlarıyla aynı düzeyde kalabilmesi ve gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri edinebilmesi için sistemli ve düzenli bir destek eğitim alması gerekir (Fuchs & Fuchs, 1994).

Destek özel eğitim hizmetleri, kaynaştırma kapsamındaki özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciye veya kaynaştırma sınıf öğretmenine sunulan özel eğitim hizmetleridir (Kırcaali İftar, 1998). Destek eğitim hizmetleri ÖEHY’ de “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Okul ortamında sunulan destek eğitim hizmetleri sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı, gezici öğretmenlik uygulaması ve destek eğitim odası olmak üzere 4 kategoride sınıflandırılmaktadır.



### 1.5.1.Sınıf İçi Yardım

Destek eğitim hizmetlerinden sınıf içi yardım öğrencinin sınıftan ayrılmadan sürdürüldüğü destek hizmet türüdür (Kargın, 2004). İşbirliği ile öğretim olarakda adlandırılan sınıf içi yardım, kaynaştırma sınıf ortamında iki öğretmenin birlikte öğretim sürecini yürütmeleri anlamına gelmektedir (Murawski & Swanson, 2001). İşbirliği ile öğretim, hem genel eğitim öğretmeni hem de kaynaştırma sınıfındaki özel eğitime ihtiyaç duyan ve duymayan öğrencileri destekleme yollarından biridir (Gürgür & Uzuner, 2010).

Sınıf içi yardım uygulanırken, sınıf öğretmeni ve destek hizmet uzmanı, öğretim sürecinin sorumluluğunu, planlamasını, değerlendirmesini ve sınıf kontrolünü paylaşırlar. Sınıf içi yardımda destek hizmet sağlamak için öğrencinin sınıf dışına çıkarılması yerine, sınıf içinde destek hizmeti sunulması söz konusudur. Sınıf içi yardım destek hizmet türünde, destek hizmet uzmanı sınıf öğretmenine çeşitli şekillerde yardımcı olabilir. Sınıf içi yardımda yardımcı sunan destek hizmet uzmanı ve sınıf öğretmenin aynı zamanda aynı sınıf ortamında bulunacaklarından, iyi bir işbirliği içinde olmaları ve aynı dili konuşmaları gerekmektedir. Sınıf içi yardımcı sağlayacak olan destek hizmet uzmanı, özel eğitim öğretmeni, dil konuşma terapisti ya da öğrencinin ihtiyacına göre başka bir uzman olabilir (Batu & Kırcaali İftar, 2010).

Sınıf içi yardım çeşitli biçimlerde uygulanabilir. Sınıf içi yardım özel gereksinimli bireye yönelik olduğunda yardım sağlayan öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle çalışırken, sınıf öğretmeni diğer öğrencilerle çalışır. Diğer uygulama şekli ise bu durumun tersi olarak, sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle çalışırken destek hizmeti sağlayan öğretmen diğer öğrencilerle çalışabilir (Kırcaali İftar, 1998). Bu uygulamanın belli aralıklarla bu şekilde gerçekleşmesi, destek hizmet uzmanının kaynaştırma öğrencisinin özel öğretmeni gibi görünmesini olasılığının azalmasını sağlayacaktır. Bir diğer sınıf içi yardım uygulanma şekli ise sınıf öğretmeni ve destek hizmet uzmanı birlikte program hazırlayarak ve öğrencileri iki gruba ayırarak programın sınıf içinde uygulanmasına yardımcı olabilir. Sınıf içinde yardımda öğretmenlerin sınıfa girmeden önce planlama işini çok iyi yapmaları ve süreç içerisinde mümkün oldukça plana uygun şekilde süreci yürütmeleri gerekecektir (Batu & Kırcaali İftar, 2010).

Sınıf içi yardım uygulamasının en önemli avantajı, yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye nasıl davranılacağı, nasıl yaklaşılacağı ve sınıfta var olan materyalleri nasıl

kullanacağı konusunda yardım alabildiği bir destek hizmet türüdür. Kaynaştırma öğrencisinin sınıftan ayırmadan bireysel çalışma imkanı bulabileceği bir destek hizmeti olması bakımından da faydalı bir uygulama sürecidir (Kamen Akkoyun, 2007).

### 1.5.2. Özel Eğitim Danışmanlığı

Özel eğitim danışmanlığı, kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıfta görev yapan normal sınıf öğretmenlerine kaynaştırma öğrencisi için aldığı danışma hizmetidir. Bu danışmanlık hizmeti alanda uzmanlaşmış özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla sağlanabilir (Kırcaali İftar & Uysal, 1999). Özel eğitim danışmanlığı, kaynaştırma kapsamındaki özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciyle doğrudan olmayıp, öğretmenle çalışma şeklindeki destek özel eğitim hizmet türüdür (Kırcaali İftar & Özer, 1994). Özel eğitim danışmanlığı danışan, danışılan ve hakkında danışılan olmak üzere üç öğeden oluşmaktadır (Batu & Kırcaali İftar, 2010).

Özel eğitim danışmanına öğretmen öğrencinin davranış ya da öğrenmeyle ilgili problemleri için başvurabilir. Öğretmen ve danışman işbirliği içinde çalışarak öğrencinin olası problemlerinin sebeplerini inceler ve bu problemlerin çözümüne ilişkin öneriler geliştirirler (Kırcaali İftar & Uysal, 1999). Sınıf öğretmeni bu danışmanlık hizmetini sadece özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci için değil, sorun yaşayan diğer öğrenciler içinde alabilir (Glomb & Morgan, 1991).

Özel eğitim danışmanlığının diğer destek eğitim hizmetlerine göre tercih edilmesinin temelinde yatan pek çok varsayım vardır. Bu varsayımlardan ilki sınıf öğretmenine gerekli destek sağlandığında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere etkili bir eğitim sunabileceklerdir. Diğer varsayım ise danışmanlık aracılığıyla daha fazla öğrenciye hizmet ulaştırılabileceğidir. Üçüncü varsayıma göre de danışmanlık süreciyle öğrencilerin olumsuz etiketler almalarının önüne geçilebileceğidir (Batu & Kırcaali İftar, 2010).

Özel eğitim danışmanlığı giriş, sorunun belirlenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi, çözüm önerilerinin uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Batu & Kırcaali İftar, 2010).

Özel eğitim danışmanlığı işbirlikçi yaklaşım ve uzman yaklaşım olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilir. İşbirlikçi yaklaşımda danışan ile özel eğitim danışmanı kararları birlikte verirler. Uzman yaklaşımında ise danışman karar verir ve danışan

tarafından uygulanmasını bekler (Idol, Paolucci Whitcomb & Nevin, 1978. Akt. Batu & Topsakal, 2003).

Özel eğitim danışmanlığı destek hizmet türünün en önemli dezavantajı, danışmanlık sürecinin alanda uzmanlaşmamış kişiler tarafından veya sistematik bir şekilde yapılmazsa yararı olmayabilir (Kamen Akkoyun, 2007). Özel eğitim danışmanlığının diğer bir dezavantajı danışmanın öğrenciyle doğrudan çalışma olanağının bulunmaması ve okulların birbirinden ayrı olmasından dolayı zaman kaybettirici olmasıdır (Şafak, 2005).

Özel eğitim danışmanlığının sınıf öğretmeni için en önemli avantajı, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci için uyguladığı program veya diğer sorunlarla ilgili olarak danışabileceği uzmanın bulunmasıdır (Kamen Akkoyun, 2007).

### **1.5.3. Gezici Öğretmen**

Gezici öğretmenlik destek hizmet türü, okullar arası gezerek özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için özel materyal desteği sağlayarak öğrencinin akademik, sosyal, iletişim gibi alanlarda gelişimini destekleyen ve sınıf öğretmenine, okul personeline danışmanlık hizmetinin sunulduğu destek hizmet türüdür (Olmstead, 1995). Eripek (1989) gezici öğretmenliği normal sınıf ortamına yerleştirilen özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciye gezici öğretmen tarafından okul ortamında bireysel ya da küçük gruplar içerisinde sağlanan destek hizmet türü olarak tanımlamaktadır. ÖEHY’ de gezici öğretmen “Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için evde, hastanede, okul ve kurumlarda eğitim ve destek eğitim hizmetlerini yürütmekle görevlendirilen özel eğitim öğretmeni” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Gezici öğretmenlik, okul öncesi dönemde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci için ev ortamında yapılacak günlük aktivitelerden ailelerinin nasıl faydalanacakları, çocuk ile iletişim becerilerini kolaylaştırıcı çevresel düzenlemeleri nasıl yapacakları ve kullanacakları konularında yardımcı olucu görev üstlenmektedir (Akçamete, 1989).

Gezici öğretmenlik uygulaması, özel eğitim danışmanlığı destek hizmet türü gibi belli bölgede bulunan okullara gezerek hizmet vermektedir. Gezici öğretmenliğin özel eğitim danışmanlığından farklı olarak öğrenciyle hem sınıf ortamında hem sınıf dışında çalışıyor olması ve sınıf öğretmeniyle beraber okuldaki diğer personele danışmanlık hizmeti sunmasıdır (Şafak, 2005).

Gezici öğretmenlik destek eğitim hizmeti olarak ev ortamında yapılabildiği için bazı sorunlar yaşanmasına yol açabilir. Genellikle bu hizmetten sosyo-ekonomik düzeyi düşük bireyler yararlanmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde yaşanan yoksulluk, işsizlik, düşük eğitim düzeyi, kalabalık aile yapılarının olması bu hizmeti sağlayan öğretmenlerin zorluklar yaşamalarına yol açabilmektedir (Arslan, 2015).

Gezici öğretmenlik uygulamasının avantajları, öğrenciye yaşıtlarıyla iletişim kurma fırsatını daha fazla sunması, maliyetinin daha düşük olması, öğrencinin aile ve okul çevresinden ayrılmaması ve daha fazla öğrenciye hizmet sunması olarak sıralanabilir. Öğretmenlerin sürekli gezmesi, bıkkınlığa ve yorgunluğa yol açabilmesi bu destek hizmet türünün dezavantajı olarak söylenebilir (Şafak, 2005).

#### **1.5.4. Destek Eğitim Odası**

Alanyazında kaynak oda olarak adlandırılan bu destek hizmet türü ÖEHY' de (MEB, 2018) destek eğitim odası olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle araştırmada “destek eğitim odası” terimi “kaynak oda” teriminin yerine kullanılmıştır.

Destek eğitim odası normal sınıf bünyesinde eğitim gören özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için eksiklik gösterdikleri ya da ek çalışmaya ihtiyaç duydukları alanlarda sınıf ortamı dışında sağlanan destek hizmet türüdür (Batu & Kırcaali İftar, 2010). Mercer ve Mercer (2005. Akt. Gürgür, Kış, & Akçamete, 2012) destek eğitim odası uygulamasını, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin normal eğitim sınıfı dışında uygun şekilde hazırlanmış ortamda özel eğitim ve gerekli hizmetlerin sunulması olarak tanımlamışlardır. Kırcaali İftar (1998) ise destek eğitim odasını, kaydının normal eğitim sınıfında olduğu kaynaştırma öğrencileri için eksiklik yaşadığı alanlarda, ihtiyaç duyduğu derslerde günün ya da haftanın belli bölümlerinde destek aldığı ortam olarak tanımlamıştır. Kaynaştırma kapsamındaki özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin eğitim ihtiyaçlarının tamamının normal sınıf ortamında karşılanamadığı durumlarda, öğrenci belli başlı derslerde sınıf ortamından alınarak destek eğitim odasında eğitim görebilir. Destek eğitim odasındaki eğitim bireysel ya da küçük gruplar şeklinde sürdürülebilir (Özgür, 2015). ÖEHY' de destek eğitim odası “Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam” olarak açıklanmıştır (MEB, 2018).

Destek eğitim odası ile ilgili tanımlar incelendiğinde, kaynaştırma kapsamındaki özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin gereksinim duyduğu alanlarda, sınıf dışında oluşturulan ayrı bir ortamda, bireysel ya da grup eğitimi şeklinde destek aldığı bir hizmet türü olduğu söylenebilir.

Destek eğitim odası hizmet türü normal sınıf ortamına yerleştirilmiş yalnızca destek eğitim odasında sağlanacak destek ile başarılı olabilecek bireyler için geliştirilmiş bir sistemdir (Batu & Kırcaali İftar, 2010). Bu ortamda verilen destek eğitimin sınıftaki programa paralel ve ilgili eksiği kapatacak düzeyde olmalıdır (Batu, 2000). ÖEHY’ de “Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim veren okullarda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenciler için il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun teklifi doğrultusunda il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerince destek eğitim odası açılır” ibaresiyle destek eğitim odasından hangi öğrencilerin yararlanabileceği belirtilmiştir (MEB, 2018).

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin destek eğitim odasında eğitim almasının amacı, öğrencinin normal sınıf ortamına katılımını engelleyen sosyal, davranışsal ve akademik sorunları gidererek öğrenciyi sosyal açıdan en az kısıtlayıcı ortama hazırlamaktır (Glomb & Morgan, 1991; Hewitt, 1999). Destek eğitim odasının bir diğer amacı da, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin ihtiyaç duyduğu alanlarda destek hizmet sağlanarak öğrencinin başarısını en üst düzeye çıkarmaktır (Aydın, 2015).

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik olarak hem aynı okul ortamında hem de gereksinimlerine uygun eğitim verilmesi destek eğitim odasında verilen eğitimin önemini ortaya koymaktadır (Çağlar, 2016). Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin sosyal kabulünün sağlanması ya da sosyal yeterliliklerinin artırılması için bazen müdahale etmek gerekir (Stinson & Kluwin, 2003). Destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerle akademik becerilerle beraber bu sosyal becerilerin çalışılması özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci için önemli olacaktır (Kış, 2013).

Destek eğitim odalarından yararlanacak öğrencilerin yerleştirme süreci sıralaması şu şekildedir. Sınıf öğretmeni normal sınıf bünyesinde eğitim alan ve akranlarından farklı gelişim süreci gösteren öğrenciyle ilgili veli ve rehber öğretmenle görüşmeler yaparak durum hakkında bilgilendirir. Yapılan görüşmeler neticesinde öğrenci ile ilgili gelişim raporu düzenlenir ve rehber öğretmen aracılığıyla Rehberlik Araştırma Merkezine

inceleme için randevu talep edilir. İnceleme sonucunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlanır ve bu plana göre destek eğitim hizmet türü belirlenir. Son aşamada da bu plana sahip öğrenciler destek eğitim odasından faydalanır (Aydın, 2015).

Destek eğitim odasındaki eğitimin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için sınıf öğretmeninin ve destek eğitim odasında görev yapan öğretmenin işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Destek eğitim odasında kaynaştırma öğrencisine sınıfta uygulanan programa paralel bir bireysel program işlenmelidir. Bu programın gerçekleşebilmesi içinde öğrenci için etkili olabilecek öğretim yöntem ve tekniklerine, uygun ipuçları ve pekiştiricilere yer verilmelidir. Programın uygulama sürecinde öğretmenler arasında bilgi alışverişinin olması destek eğitim sürecinin amacına ulaşması konusunda önem arz etmektedir (Batu & Kırcaali İftar, 2010).

Destek eğitim odasında sürdürülen programlara yönelik olarak yerleştirme kararları ve uygulanacak eğitim programları öğrencinin gereksinim duyduğu ve eğitim öğretim süreçlerini destekleyecek şekilde olmalıdır (Hocutt, 1996). Uygulanan eğitim programları ve öğretim stratejilerinde eğitim ortamının ve çevrenin uygun olması gerekmektedir (Zigmond, 2003). Öğrenci başarısını etkileyen problemlerin ya da durumların destek eğitim odasında çözülebilmeye olanak sağlayan programların seçilmesi, programların öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlanması, farklı öğretim stratejilerinin benimsenmesi ve uygun ders araç gereçlerinin seçimi önem arz etmektedir (McNamara, 1986). Destek eğitim odasında uygulanacak olan plan, öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim planında yer alan bireyselleştirilmiş öğretim programına, sınıfta sürdürülen akademik çalışmalarla eşgüdüm içinde gitmesine ve problem davranışları en alt düzeye getirerek öğrencinin sınıf ortamına katılımını arttırmaya olanak sağlamalıdır (Kış, 2013).

Destek eğitim odasında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci okulda geçirdiği sürenin en az %21, en fazla %60 oranında eğitim görmektedir (Hocutt, 1996). Destek eğitim odasında eğitim bireysel ya da grup halinde gerçekleştirilebilir. Bu eğitim süresi okulda geçirilen eğitim süresinin %40'ından daha uzun olmayacak şekilde planlanmalı, fiziki açıdan en fazla 5 öğrencinin faydalanabileceği ve yetersizlik türlerine göre ortamın düzenlenmesi gerekmektedir (Black & Morris, 1974. Akt. Akay, 2016). Ülkemizde ise ÖEHY' de destek eğitim odasında gerçekleşen eğitim süresi ve kişi sayılarıyla ilgili

olarak “Eğitim alacak öğrenciler, bu öğrencilere okutulacak dersler ile öğrencilerin alacağı haftalık ders saati BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda belirlenir. Bu planlama haftalık toplam ders saatinin %40’ını aşmayacak şekilde yapılır” ve “Destek eğitim odasında öğrencilerin eğitim performansları dikkate alınarak bire bir eğitim yapılır. Ancak, BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda gerektiğinde eğitim performansı aynı seviyede olan öğrencilerle bire bir eğitimin yanında en fazla 3 öğrencinin bir arada eğitim alacağı grup eğitimi de yapılabilir” yonetmelik maddeleri mevcuttur (MEB, 2018).

Destek eğitim odasından yararlanan öğrenciler için planlama aşamasında uygun bireysel hedeflerin belirlenmesi, programın oluşturulması ve uygulanması, program sonunda öğrencinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir (Rieth & Ocala, 1984).

Planlama sürecinin ilk basamağı, öğrencinin akademik ve gelişim alanlarındaki performans düzeyinin belirlenmesidir. Öğrenci gereksinimlerinin ve problemlerinin zm için oluşturulacak kısa ve uzun dönemli amaçlarda öğrencinin performans düzeyi önemlidir. Sonraki süreçte belirlenen amaçları kapsayan program destek eğitim odasında uygulanır. Program sonunda destek eğitim odası ğretmeni ve genel sınıf ğretmeni işbirliği içerisinde programın değerlendirmesini yaparlar (McNamara, 1986).

Destek eğitim odasında görev yapan ğretmen, öğrencinin kayıtlı bulunduğu sınıftaki öğretmenine öğrenciye yönelik olarak danışmanlık hizmeti verebilir. Bu hizmet, öğrencinin eğitim problemlerine yönelik tartışmalar yapmak, kullandığı yöntem ve teknikleri tanıtmaq, kullanabileceği kaynakları önermek ve kaynakların kullanımı hakkında bilgilendirmek, eğitim programlarının nasıl birleştirileceği konusunda bilgi vermek, eğitime ihtiyacı kalmayan öğrencilerin takibini yapmak, öğrencinin sınıf performansını gözlemek, sınıf ğretmenlerinin faaliyetlerine göre bireysel eğitim ya da grup davranışlarını yönetme, yeni programlar ve yöntemler konusunda geliştirici teknikler sunmaq şeklinde olabilir (Wiederholt, Hammill, & Brown, 1978. Akt. Speece & Mandell, 1980).

Uygun destek eğitim odası, öğrencilerin gereksinimlerine uygun olacak şekilde düzenlenen, okul ortamında rahat bir şekilde ulaşılabilecek, gerekli donatımın ve araç-gereçlerin bulunduğu ve fiziki açıdan uygun büyüklükte olmalıdır (Black & Morris, 1974. Akt. ağlar, 2016). Destek eğitim odasının okul içindeki yeri belirlenirken bu hizmetten

yararlanacak öğrencinin bulunduğu sınıfa en yakın yerde olmasına özen gösterilmelidir. Bu yakınlık sayesinde destek eğitim odası öğretmeni ve sınıf öğretmeni arasındaki iletişimin artması sağlanır. Destek eğitim odasının fiziki özellikleri ise uygun oturma düzenine, kullanılan materyallere yer sağlayıcı ve bireysel ya da grup eğitimine uygun olacak büyüklükte olmalıdır (Aydın, 2015).

Destek eğitim odasında görev yapan öğretmen, önceden belirlenen zamanlarda 30 ile 60 dakika süre aralıklarında öğrenciyi sınıf ortamından ayırarak ayrı bir ortamda bireysel eğitim yapmaktadır. Görevli öğretmenin normal sınıftaki eğitim konusu, öğrencinin akademik ve iletişim düzeyi hakkında geniş bilgilere sahip olması gerekmektedir. (Moore, 2008).

Destek eğitim odası ekip üyeleri, destek eğitim odası öğretmeni başta olmak üzere, okul yönetimi, rehber öğretmen, öğrencinin kayıtlı olduğu sınıf öğretmeni, veli ve diğer branş öğretmenlerinden oluşmaktadır (Deshpande, 2013).

Destek eğitim odasında karşılaşılan problemlerin başlıcaları, normal sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere karşı olumsuz tutum içinde, ilgisiz olabilmelerinden dolayı olumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu durum karşısında destek eğitim odası öğretmeni sınıf öğretmenine rehberlik ederek, öğrenci hakkında olumlu yönleri göstererek işbirliği içinde olmalıdır (Black & Morris, 1974. Akt. Çağlar, 2016). Ayrıca genel sınıf öğretmeniyle, destek eğitim odası öğretmenleri arasında etkileşim ve işbirliğine ihtiyaç duyulmasına rağmen öğretmenler arasında iletişimsizlik söz konusu olabilmektedir (VOLTZ, Elliot, & Harris, 1995). Destek eğitim odasının amacına ulaşabilmesi için sınıf öğretmeni ve destek eğitim odası öğretmeni arasında iletişimin ve işbirliğinin olması gerekir. Bu durumun gerçekleşmemesi halinde normal sınıftaki eğitimle, destek eğitim odasındaki eğitim arasında tutarsızlıklar söz konusu olabilecektir. Ayrıca destek eğitim odasında öğretmenle daha yakın iletişim fırsatı bulan öğrenci aynı yakınlığı normal sınıf ortamında da bekleyebilir. Bu durumda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin normal sınıf ortamında problemler yaşamasına yol açabilmektedir (Kırcaali İftar, 1998).

Destek eğitim odası türleri dört başlıkta toplanmaktadır. Belirli bir yetersizliği olan öğrenciler için düzenlenmiş destek eğitim odaları birinci tür destek eğitim odası olarak adlandırılmaktadır. Bu odalarda dil ve konuşma bozukluğu, yaygın gelişimsel bozukluğu



ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yararlanmaktadır. Eğitsel performansları ve başarı düzeyleri yakın olan öğrenciler için tasarlanmış destek eğitim odaları ikinci tür destek eğitim odası olarak adlandırılmaktadır. Bu tür odalar zihinsel yetersizliğe ya da problem davranışa sahip öğrenciler için kullanılmaktadır. İkinci tür odalar en fazla tercih edilen oda türüdür. Herhangi bir sınırlama olmadan yetersizliğe sahip tüm öğrencilerin kullanabileceği oda üçüncü tür destek eğitim odası olarak adlandırılmaktadır. Dördüncü tür destek eğitim odası türü ise, beceriye dayalı olarak okuma-yazma, matematik, dil konuşma becerilerinin çalışıldığı destek eğitim odası türüdür (Bender, 2008. Akt. Aydın, 2015).

Destek eğitim odasının sona erdirilmesine karar verildiğinde öğrencinin son değerlendirilmesini iki öğretmen beraber karar verebileceği gibi destek eğitim odası öğretmeni sonlandırıp sınıf öğretmenine sonuçla ilgili bilgi verebilir (Batu & Kırcaali İftar, 2010).

Destek eğitim odası, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin, normal sınıf ortamından ayrılması, eğitim kazanımları ve etkinliklerinde eşgüdüm sağlamadaki zorluklar ve sınıf öğretmenin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci için sınıftan çıkarabilme fırsatı olarak görmesine neden olması açısından eleştirilmektedir (Batu & Kırcaali İftar, 2010). Ülkemizde destek eğitim odası uygulamasına yönelik olarak yasal düzenlemeler mevcuttur. Ancak yapılan yasal düzenlemelere göre destek eğitim odası uygulamasının etkin bir şekilde yürütülmediği görülmektedir (Akay, 2011).

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitimin verileceği en uygun destek hizmet türü destek eğitim odası uygulamasıdır. Bu destek hizmet türü sınıf öğretmeni ve destek eğitim odası öğretmeni arasındaki planlama ve uygun olan eğitim programlarının yürütülmesi bakımından ortak hareket etme olarak söylenebilir (Speece & Mandell, 1980; Gelzheiser & Meyers, 1991). Öğrencinin gereksinimlerinin karşılanması, yaşlılarıyla olan akademik farkın kapatılması, özel olarak ilgilenme imkânı sunması ve problem davranışlara ilişkin çözüm olanağı sağlaması açısından yararlı bir uygulamadır (Aydın, 2015). Destek eğitim odasının en önemli avantajı, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin eksik ya da geri olduğu alanlarda okuldan ayrılmadan eğitim alma fırsatı sunmasıdır (Kamen Akkoyun, 2007).

Destek eğitim odası sürecinin başarıya ulaşabilmesi için sistematik planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde işbirliğinin sağlanması gerekir. Destek eğitim odasındaki eğitim niteliğinin başarıya ulaştırılmasında en önemli unsur, süreci yürüten öğretmenlerin donanım olarak yeterli düzeyde olması gerekliliği söylenebilir (McNamara, 1986).

### 1.6. Özyeterlik Algısı

Sosyal Bilişsel Kuramın, öğrenilmiş davranışların performans olarak gerçekleşebilmesi sürecini açıklamak için kullandığı anahtar kavram özyeterliktir (Aksoy, 2008).

Bandura (1977) öz yeterliği, bireyin belli davranışları sergilemek için gerekli olan etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yerine getirme kapasitesi hakkında kendisine ilişkin yargısı olarak tanımlamıştır. Özyeterlik bireyin bir eylemi başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli becerilere sahip olma konusundaki inancıdır. Bu inanç insan davranışlarına etki eder. İnsan davranışları neyin doğru olduğu yönündeki inancına dayanır (Kurbanoglu, 2004). Özyeterlik, insanların güdülenmeleri ve gerçekleştirmiş oldukları davranışlarının sosyal çevreleri üzerinde kontrol sağlayabilecekleri inançlarıyla ilgili bir kavramdır (Bandura, 1990).

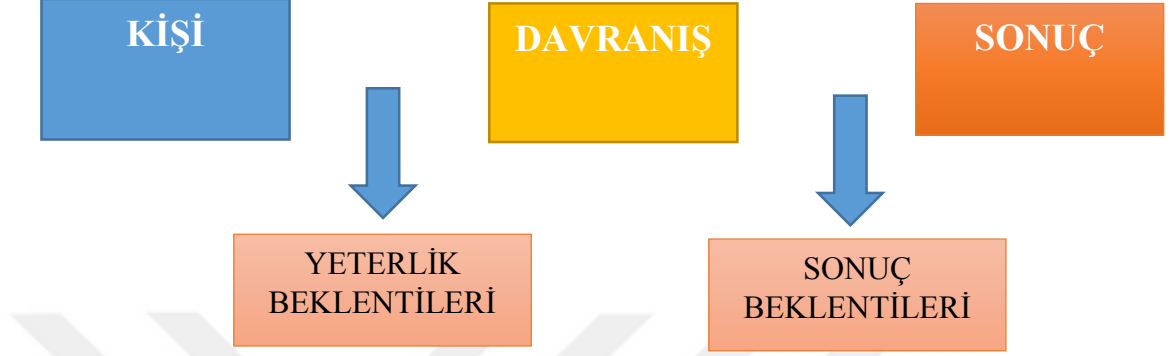
Bireylerin özyeterlik inancı çeşitli faktörlere bağlı olarak gelişir. Bu faktörlerden en önemlilerinden biri, bireyin yaşamış olduğu deneyimlerdir. Bu deneyimlerin olumlu olarak sonuçlanması özyeterlik algısının güçlenmesini sağlamaktadır. Olumsuz olarak sonuçlanmasının sonucunda ise özyeterlik algısının düşmesine neden olmaktadır (Bandura, 1986).

Bandura (1986) özyeterlik algısına etki eden faktörleri kişisel tecrübeler, başkalarının tecrübelerinden elde edilen sonuçlar, sözel ikna ve bireyin duygusal ve fizyolojik durumu olmak üzere dört başlıkta toplamıştır. Bu faktörlerden en önemlisi kişisel tecrübelerdir. Birey kişisel olarak gerçekleştirilen eylemlerin sonuçlarını değerlendirir. Elde edilen değerlendirme sonuçlarını başka benzer eylemlerde kullanma kapasiteleri konusunda yeterlik inancı geliştirmede kullanır ve bu inanca göre hareket eder.

Yeterlik algılarında, yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisi olmak üzere iki motive edici faktör söz konusudur. Yeterlik beklentisi, bir göreve etki eden bireysel yeterliklere

ilişkin algıları, sonuç beklentileri ise gerçekleştirilen eylemlerin doğuracağı sonuçlarla ilgili algılarıdır (Akbulut, 2006). Bandura'ya (1977) göre yeterlik beklentisi ile sonuç beklentisi arasında farklılıklar vardır. Bu fark Şekil.3' teki gibi gösterilmiştir.

**Şekil.3. Yeterlilik Beklentileri İle Sonuç Beklentilerinin Karşılaştırılması**



Bandura (1977) yeterlik beklentisini, istenilen davranışı başarıyla gerçekleştirmesine ilişkin inancı, sonuç beklentisini ise verilen davranışı kesin sonuçları elde etmedeki kişinin tahmini olarak tanımlamaktadır.

Özyeterlik inançlarıyla ilgili eğitim alanında yapılan çalışmalar, özyeterlik inançlarının akademik performans ve başarı düzeylerine olan etkileri, öğrenim görülen alana ilişkin seçimler ve meslek tercihinine olan etkileri ve öğretmenlerin öğretimde gerçekleştirmiş oldukları uygulamalar ve öğrencilerin ürünleri arasındaki ilişkiler olmak üzere üç kategoride incelenmektedir (Pajares, 1997).

Özyeterlik öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleğinin getirmiş olduğu görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar vurgulanır (Üstüner, Demirtaş, Cömert, & Özer, 2009). Öğretmen özyeterlik inancıyla ilgili tanımlara bakıldığında, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmenin öğrencilerde istenilen öğrenme sonuçlarını elde etmesine ilişkin yeteneğine veya kapasitesine ilişkin inancı olarak tanımlamışlardır. Guskey ve Passaro (1994) ise, öğretmenin etkili ve verimli bir eğitim-öğretim süreci yürütme konusunda kendisine güven duymasına ait inancı şeklinde tanımlamışlardır. Öğretmen özyeterliği, öğrencilerin kişilik özellikleri ve akademik başarılarının düzeyi hangi seviyede olursa olsun, öğretmenin öğrencilerine yönelik kişilik özellikleri ve akademik başarılarını istenilen düzeye getirilebileceğine ilişkin inancıdır (Özata, 2007).

Özyeterlik algıları yüksek düzeyde olan öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki basamakları başarılı bir şekilde yürüttükleri ve diğer öğretmenlerle karşılaştırdıklarında daha fazla ön plana çıktıkları söylenebilir. Özyeterliği yüksek olan öğretmenler, öğrencileri sosyal ve akademik alanlarda bir bütün olarak geliştirmeye ve öğrencilerin istenilen düzeye getirme konusunda daha inançlıdır (Özata, 2007). Özyeterliliği düşük olan öğretmenlerin ise daha karamsar bir bakış açısına sahip olduğu ve öğrenme-öğretme sürecinde yeterince çaba sarf etmediği söylenebilir (Demirel, 2018).

## **1.7. Destek Eğitim Odası İle İlgili Araştırmalar**

Araştırmanın bu bölümünde destek eğitim odasıyla ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### **1.7.1. Yurtdışında Destek Eğitim Odası İle İlgili Araştırmalar**

Glavin, Quay, Annesley ve Werry (1971) tarafından yapılan araştırmanın amacı, davranış problemi ve akademik başarısızlığı olan öğrencilerin, destek eğitim odasında almış aldıkları eğitim sonundaki durumlarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonunda öğrencilerin problem davranışlarında azalma, akademik başarılarında ise artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Evans (1981), yapmış olduğu araştırmada destek eğitim odası öğretmenlerinin, genel sınıf öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin destek eğitim öğretmenlerinin rolünün ne olması gerektiği ve gerçekte ne olduğuna ilişkin algılarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Okul müdürlerinin ve destek eğitim öğretmenlerinin vermiş olduğu cevapların fiili roller konusunda örtüştüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı durum genel sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle örtüşmemesine rağmen bu grupta iletişim ve danışma faaliyetleri konusunda destek eğitim öğretmenlerinin katılımını en çok destekleyen grup olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sullivan ve McDainel (1983) tarafından yapılan araştırmada destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin devamsızlıklarına ilişkin kayıt tutularak bilgiler toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde öğrencilerin BEP' lerinde yer alan tarih ve süreler incelenerek neden devamsızlık yaptıklarına ilişkin bulgular değerlendirilmiş ve % 6'sı, sınıf etkinliklerine katılımlarından dolayı devam etmedikleri tespit edilmiştir. % 6'lık kısımda öğretmenin mazeret durumundan dolayı destek eğitim odasında devamsızlık yaptıkları belirlenmiştir.

Glomb ve Morgan (1991) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, destek eğitim öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerinin başarısını arttırmada hangi stratejileri kullandıklarını ve kullanılan bu stratejilerin başarılı bir şekilde yürütülmesinde etki eden değişkenleri belirlemektir. Öğretmenlerden alanyazında belirlenmiş yöntemlerden hangilerini kullandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda 10 yıl ve üzeri tecrübesi olan öğretmenlerin, daha az tecrübesi olan öğretmenlere göre stratejileri daha etkili kullandıkları belirlenmiştir. Diğer bir sonuca göre ilkokul destek eğitim öğretmenleri ortaokul ve lise destek eğitim öğretmenlerine göre işbirliği konusunda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler bu araştırmada belirttikleri stratejileri orta seviyede kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenler öğrenci başarısını artırma konusunda stratejileri daha aktif kullanmak için eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Fuchs, Roberts, Fuchs ve Boyers (1996) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü olan 47 öğrenciye destek eğitim odasına verilen eğitimle normal eğitim sınıfta verilen matematik dersi seviyesine getirebilme sürecinin kısa ve uzun dönemli etkilerini incelemektir. Araştırmada matematik başarısı, eğitimsel yerleştirme ve öğrencinin yeniden kaynaştırmaya yönelik tutumu genel eğitim ve özel eğitimde değerlendirilmiştir. 2 yıl süren çalışmanın sonucunda öğretmenler öğrencilerin matematik başarılarını arttırmada, eğitimsel yerleştirmede ve olumlu tutum geliştirmelerinde başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında sürecin ilk yılında öğrencilerin matematik başarılarının istenilen düzeye gelmediklerini ve destek eğitim ortamına geri döndüklerini belirlemişlerdir. Bunun sebebi olarakta matematik başarılarındaki düşüşten dolayı genel eğitim sınıfında bulunmak istememelerinden dolayı olabileceğini belirtmişlerdir.

Whittaker ve Taylor (1995) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin ne kadar süre kullandıklarını ve bu sürenin nasıl kullanıldığına yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68.2'si 30 ile 45 dakika arasında günlük planlama yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim süreci, öğrenci gelişimlerine yönelik rapor hazırlama ve aile görüşmelerinin ise öncelikli konuları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler süreç için hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Vaughn ve Klingner (1998) tarafından yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin eğitim ortamlarına yönelik görüşlerinin yer aldığı sekiz araştırma incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin görüşleri beş başlıkta toplanmıştır. İlk olarak öğrenciler destek eğitim odasında eğitim almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. İkinci başlıkta öğrenciler destek eğitim odasında çalışmayı sevdiklerini ve gerekli yardımın sağlandığını belirtmişlerdir. Üçüncü başlıkta öğrenciler kaynaştırma sınıfına yönelik olarak arkadaş edinme imkânı buldukları için kaynaştırma ortamını sevdiklerini belirtmişlerdir. Dördüncü başlıkta öğrenciler özel eğitim öğretmeni tarafından normal sınıf ortamında sağladıkları yararı önemli gördüklerini ancak gerçek öğretmenlerinin kim olduğu konusunda karmaşa yaşadıklarını belirtmişlerdir. Son başlıkta ise öğrenciler hangi eğitim ortamından yararlanacakları konusunda kimin karar verme konumunda yer aldığını bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Moody, Vaughn, Hughes ve Fischer (2000) yürütmüş oldukları araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin destek eğitim odasındaki okuma eğitimi, gruplama uygulamaları ve sonuçları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcılık testlerinde yeterli ilerleme göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bentum ve Aaron (2003) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitimin okuma başarısını arttırmaya yönelik uzun vadeli sonuçları incelenmiştir. Ayrıca destek eğitim süreci sonunda öğrencilerin zekâ düzeyleri incelenmiştir. Öntest-sontest sonuçlarının karşılaştırılmasıyla öncelikle ilk 3 yılın, sonrasında ise 2 dönem sonunda yani 6 yıl sonrasında aldıkları eğitim değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre verilen eğitim değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, verilen eğitim kelime tanımayı ve okuduğunu anlamayı geliştirmediği, imlâ konusunda test sonuçlarına göre düşüş yaşandığını ve sözel zekâ konusunda düşme görülmüştür.

Swanson ve Vaughn (2010) , öğrenme güçlüğü tanısı olan 2. ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilere destek eğitim odasında sunulan okuma öğretiminde ve okuduğunu anlamadaki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma akıcılığında önemli ilerleme gösterdikleri ancak okuduğunu anlama düzeylerinde herhangi bir artış olmadığđı görülmüştür.

Krishnakumar, Jisha, Sukumaran ve Nair (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı, yavaş öğrenen öğrenciler için destek eğitim odasında uygulanmak üzere geliştirilen bireyselleştirilmiş bir eğitim programının etkililiğini değerlendirmektir. Eğitim sürecinde 15 öğrenciye 4 ay boyunca haftada 5 saat okuma, yazma ve matematik alanlarında bireysel eğitim verilmiştir. Araştırma bulgularına göre sürecin sonunda öğrencilerin %87'sinde matematik, okuma ve yazma alanlarında ilerleme, %47'sinde iç alanda da ilerleme olduğu görülmüştür. Sonuç olarak geliştirilip uygulanan bireysel eğitim programının yavaş öğrenen çocukların akademik becerilerini arttırmada etkili olmuştur.

Al-Zoubi ve Rahman (2012) tarafından yürütülen deneysel çalışmanın amacı, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere sunulan okuma ve aritmetik becerilerini arttırmaya yönelik destek eğitim odasının etkilerini ölçmeyi belirlemektir. Kontrol grubu eğitimini normal sınıf ortamında alırken, deney grubu eğitimlerini destek eğitim odasında almışlardır. Araştırma sonucuna göre deney grubu lehine önemli derecede olumlu farklılıklar söz konusu olmuştur.

Somaily, Al-Zoubi ve Rahman (2012) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, destek eğitim odasından yararlanan öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenci velilerinin destek eğitim odasına yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre velilerin yaş, cinsiyet, ailedeki fert sayısı ve eğitim durumları değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken genel olarak destek eğitim odası uygulamasına yönelik olumlu tutum sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Morgan, McLaughlin, Neyman ve Bolich (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü tanısı almış 11 yaşındaki bir öğrenci ile başka bir sağlık sorunu olan 11 yaşındaki bir öğrencinin tekrarlı okuma yönteminden destek eğitim odasında ne düzeyde faydalandıklarını belirlemektir. 15 dakika süren eğitim seanslarını öğrenciler haftada dört kez tekrarlamışlardır. Her seansta öğrenci verilen okuma parçasını dört kez okumuşlardır. Okuma sonuçları iki şekilde değerlendirilmiştir. İlkinde öğrencinin bir dakika boyunca parçayı ilk defa okumasıyla oluşan "soğuk okuma", ikincisinde ise aynı parçanın bir dakika boyunca ikinci kez okumasıyla oluşan "sıcak okuma" şeklinde değerlendirilmiştir. Süreç sonunda öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları ve okudukları doğru kelime sayılarının arttığı görülmüştür.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle öğrencilerin matematik, okuma-yazma gibi akademik alanlara yönelik çalışmaların olduğu görölmektedir. Bunun yanında öğrencilerin problem davranışlarını azaltma, öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin ve hazırlanmış programların etkililiği, konusunda çalışmalar mevcuttur. Ayrıca öğrenci, öğretmen ve okul yönetiminin destek eğitim odası uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve velilerin uygulamaya ilişkin tutumlarının da incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır.

### **1.7.2. Türkiye’de Destek Eğitim Odası İle İlgili Araştırmalar**

Şafak (2005) tarafından yapılmış olan araştırmanın amacı, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarından yararlanan görme yetersizliği olan öğrencilerin, görme yetersizliğine bağlı olarak yaşadıkları sınırlılıklarda ve akademik alanlarda, performans düzeylerine göre düzenlenen destek eğitim uygulamasının gezici öğretmen tarafından gerçekleştirilmesinin görme yetersizliği olan öğrencilerin yaşadıkları sınırlılıklarda ve akademik alanlardaki sorunların üstesinden gelmede etkili olup olmadığına bakılmış ve öğrencinin yapabildiklerine göre düzenlenen programın görme yetersizliği olan öğrencilere katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal (2008) gerçekleştirmiş olduğu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamına yerleştirilmiş zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, akademik alandaki performans düzeylerine göre düzenlenen eğitim planlarının, özel eğitim öğretmenleri tarafından yürütölen destek eğitim odasındaki uygulamanın, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akademik alanda belirlenen amaçlara ulaşma konusunda etkili olup olmadığıdır. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmeni tarafından yürütölen destek eğitim odası uygulamasında zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için akademik alanda amaçlara ulaşma konusunda etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Akay (2011) tarafından yapılan eylem araştırmasının amacı, ilkokulda kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilere sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesidir. Araştırmada öğrencilerin akademik, iletişim becerileri ve sosyal davranışlarında gelişme gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Ünay (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, bireysel olarak sunulan destek eğitim uygulamasının kaynaştırma kapsamındaki öğrencilerin matematik başarıları ve özyeterlik algıları üzerindeki etkililiğini ortaya koymaktır. Ayrıca araştırmada velilerin destek eğitim odası uygulamasına yönelik görüşlerine ve öğrencilerin özyeterlik



algularına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilere sunulan bireysel destek eğitimin matematik başarılarını anlamlı düzeyde arttırdığı, özyeterlik açısından ise öğrencilerin uygulama sürecinde genel eğitim sınıfında eğitim gören öğrencilere göre düştüğünü göstermiştir. Velilerin uygulamaya ilişkin görüşleri incelendiğinde çocuklarının bazı derslerde destek eğitim odasından yararlanmalarını istemişlerdir. Öğretmen görüşleri açısından destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerinin matematik başarılarında ve özyeterliklerinde olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürgür, Kış ve Akçamete (2012) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlerine ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminde bireysel destek hizmet sunulmasının öğrencinin akademik ve sosyal yönden gelişmesi için gerekli uygulama olduğunu belirtmişlerdir.

Kış (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Bolu ilinde özel eğitim sınıflarının yer aldığı ilkokullarda görev yapan rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerini almaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre rehber öğretmenlerin ve özel eğitim sınıfındaki görevli öğretmenlerin uygulamayı yararlı buldukları ancak uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların öğrenciler, öğrenci aileleri, öğretmenler ve müfettişlerle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamanın başarısını etkileyen faktörlerin uygulanan eğitim programı, destek eğitim odasının fiziksel ortamı ve okul yönetimi olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulamanın başarısını arttırmak için fiziki ortamın uygun hale getirilmesi, özel eğitim öğretmenlerinin görevlendirilmesi, hazırlanan planların daha işlevsel olması ve uygun materyal desteğinin sağlanması önerilmiştir.

Akay, Uzuner ve Girgin (2014) tarafından yapılan eylem araştırmasının amacı, kaynaştırma odasındaki işitme yetersizliği olan öğrencilere sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesidir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin iletişim, sosyal ve akademik alanlarda gelişme gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca işitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik destek eğitim odasında uygulanacak programın geliştirilmesine ve uygulanmasına hizmet edecek bakış açısı geliştirmede faydalı olabileceği belirtilmiştir.

Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilere uygulanan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesidir. Araştırma sonucuna göre özel yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinde eksikliklerin olduğunu göstermiştir.

Aydın (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Bursa ilinde destek eğitim odası bulunan ilkokullarda, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler destek eğitim odalarının konumunun uygun bir yerde olduğunu ve fiziki olarak yeterli büyüklükte olduğunu belirtmişlerdir. Ancak destek eğitim odalarının ses yalıtımı konusunda ve destek eğitim odasında bulunan araç-gereçlerin işlevsel olmadığını belirtmişlerdir. Destek eğitim odasında verilen eğitim süresinin yetersiz olduğunu, destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin destek eğitim odasına yönelik tutumlarının olumlu yönde olduklarını ve eğitimden yararlanan öğrencilerde akademik, davranış, iletişim ve sosyal alanlarda gelişmeler olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca destek eğitim ortamının donatım açısından zenginleştirilmesi gerektiği ve eğitimin değerlendirilmesi, izlenmesi ve uygun yöntem ve teknikleri kullanma konusunda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.

Tortop ve Dinçer (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, üstün yetenekli öğrenciler için yapılan destek eğitim odası uygulaması hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma sonucunda öğretmenler hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını, materyal eksikliğinin olduğunu, fiziki ortamın yetersiz olduğunu, ebeveynlerin ve okul yönetiminin uygulamayı desteklediklerini belirtmişlerdir.

Çağlar (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, destek eğitim odasına uygulamasına ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini incelemektir. Araştırma sonucunda destek eğitim odasında uygulamasının öğrencileri akademik, sosyal ve kişilik yönünden geliştiren bir uygulama olduğu, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine bağlı olarak özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu uygulamanın yasal ilkelere göre yürütülmediği, net olmayan mevzuat maddelerinin farklı şekilde yorumlandığını, okulların fiziki ve donatım olarak yetersiz olduğunu ve eğitimi veren öğretmenlerin hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

Talas ve arkadaşlarının (2016) yapmış oldukları araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitimi kapsamında uygulanan destek eğitim odalarının mevcut durumlarının incelenerek niteliklerinin tespit edilmesi ve bu odalarda görev yapan öğretmenlerin tutumlarının ve yeterliklerinin incelenmesidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre destek eğitim odalarının fiziki koşullarının ve öğretmen yeterliği bakımından yetersizliklerinin olduğu ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kale ve Demir (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilkokullarda destek eğitim odasında Türkçe ve Matematik derslerindeki öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre, destek eğitim odasında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin eğitim almayan kaynaştırma öğrencilerine göre Türkçe ve Matematik testi başarı puanlarında artış olduğunu göstermiştir.

Pemik (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitime ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini incelemektir. Araştırma bulgularına göre destek eğitim odasında öğrencilerin yeteneklerine göre eğitim verildiğini ve genellikle zekâ oyunları oynandığını belirtmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik herhangi bir programın olmamasından, fiziki şartların ve materyal bakımından eksikliklerin bulunmasından dolayı sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler üstün yetenekli öğrenciler için ayrı bir okul olması, okul yönetiminin destek eğitim odası için gerekli desteği verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar üstün yetenekli öğrenciler için alanda uzman gezici öğretmenlerin görevlendirilmesini ve fiziki şartların daha uygun olan üniversitelerin imkânlarından yararlanılması konusunda önerilerde bulunmuşlardır.

Semiz (2018) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, Bolu ilinde destek eğitim odası bulunan ilkokullarda ve ortaokullarda, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin, öğrencilerin, sınıf öğretmenlerinin ve ailelerinin destek eğitim odasına yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre, destek eğitim odası öğretmenlerinin yasal düzenlemelerle ilgili bilgi sahibi oldukları, destek eğitim odasını fiziki olarak düzenlediklerini ve hazırlanan planı uygularken öğrencilerin devamsızlık yapmalarından dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretim sürecinde ağırlıklı olarak soru-cevap yöntemini kullandıklarını, ders kitaplarından ve kaynak kitaplardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Okul

yönetiminin sürece destek verdiklerini, ailelerin ise katkı sunmadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, destek eğitimi destekleme adına paralel çalışmalar yaptıklarını, öğrencileri motive edici uygulamalara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca destek eğitim odasının fiziki ortamının, ders saatleri süresinin yetersiz olduğunu ve ders programının uygun olmadığını belirtmişlerdir. Aile görüşlerinin ise olumlu yönde olduğu, çocuğunun destek eğitim sonunda daha sosyal olduklarını belirtmişlerdir.

Öpengin (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilkokulda üstün yetenekli öğrencilere yönelik düzenlenen destek eğitim odası uygulaması sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik gerçekleştirilen müdahalelerin incelenmesidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre destek eğitim odasının genel olarak olumlu bir uygulama olduğu, ancak okul ders saatlerinde yapılmasından dolayı sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Destek eğitim odasının başarılı olabilmesi için genel eğitim odasında yürütülen eğitimin genel eğitim sınıfında yürütülen programla koordineli olması ve eğitimi verenlerin alanda uzman öğretmenlerin görevlendirilmesi görüşü ifade edilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, destek eğitim odalarına yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak öğretmen, okul yönetimi ve veli görüşlerine yönelik olduğu görülmektedir. Bunun yanında destek eğitim odalarının öğrencilerin akademik ve gelişim alanlarına yönelik etkilerine yönelik araştırmalar söz konusudur. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilere ve öğretmen tutumlarına ilişkin araştırmalara da rastlanmaktadır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel çözümlene teknikleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ile destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odasına ilişkin özyeterlik algılarını belirlemeye yönelik Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (DEOÖÖÖ) geliştirilmeye ve destek eğitim odasında görev yapan öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen amaçları yerine getirmek için nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmasından yararlanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında olay ve olgular tek boyutlu ve basit değillerdir, onları algılamak için birden fazla yöntem kullanılmalıdır. Bu yöntem araştırmalarına göre her olayın ve olgunun hem nicel hem de nitel boyutları vardır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel araştırma yöntemleri sıralı veya eşzamanlı kullanılmak üzere araştırma kapsamında hem nitel hem de nicel veri elde edilmektedir (Creswell & Creswell, 2017). Bu araştırma kapsamında nitel ve nicel araştırma yöntemleri sıralı olarak uygulanmak üzere öncelikle nicel ve ardından da nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için sosyal bilimler alanında sıkça tercih edilen araştırma modelleri içerisinde bulunan nedensel karşılaştırma ve ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır (Muijs, 2010). Nedensel karşılaştırma modelinde insan grupları arasında var olan farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde her hangi bir müdahale olmadan belirleme amaçlanmaktadır. Tarama modelinde ise bir grubun belirli özelliklerini tespit etmek için veriler toplanması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016). Nedensel karşılaştırma modeli, araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip olduğu bazı değişkenlere (cinsiyet, hizmet yılı, branş, öğretim kademesi, öğrenim düzeyi, çalışılan yetersizlik türü) göre destek eğitim odası hakkındaki görüşlerine etkisi olup olmadığının belirlenmesinde kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek içinse olgubilim modeli kullanılmıştır. Bu modelde farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır.

Olgular yaşadığımız dünyada deneyimler, olaylar, yönelimler, algılar, durumlar ve kavramlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

## 2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplanmasında ulaşılan öğretmenlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 2.2.1. Nicel Verilerin Toplanması İçin Seçilmiş Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Siirt ilinde destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın nicel boyutunun örnekleme, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezinde destek eğitim odalarında görev yapan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 313 öğretmenden oluşmaktadır. Bu örnekleme yönteminde, evrendeki tüm kişiler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptirler. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin tercih edilmesi diğer bireylerin tercih edilmesine etki etmemektedir (Büyüköztürk vd. , 2016).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1.'de verilmiştir.

**Tablo 1. Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel Veriler**

Değişken	Düzy	f	%
Cinsiyet	Kadın	96	30.7
	Erkek	217	69.3
<b>Toplam</b>		313	100
Hizmet Yılı	1-5 Yıl	79	25,2
	6-10 Yıl	86	27.5
	11-15 Yıl	81	25.9
	16-20 Yıl	33	10.5
	20 Yıl ve Üzeri	34	10.9
<b>Toplam</b>		313	100
Branş	Sınıf Öğretmenliği	208	66.5
	Türkçe Öğretmenliği	21	6.7
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	9	2.9
	Matematik Öğretmenliği	10	3.2
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	8	2.6

	Özel Eğitim Öğretmenliği	26	8.3
	Diğer	31	9.9
<b>Toplam</b>		313	100
Görev Yapılan Kademe	İlkokul	221	70.6
	Ortaokul	77	24.6
	Lise	15	4.8
<b>Toplam</b>		313	100
Çalışılan Yetersizlik Türü	Öğrenme Güçlüğü	213	68
	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	48	15.3
	İşitme Yetersizliği	17	5.4
	Görme Yetersizliği	24	7.6
	Bedensel Yetersizlik	11	3.5
<b>Toplam</b>		313	100

Tablo 1.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 96'sı kadın (%30.7) 217' si (%69.3) erkektir. Öğretmenlerin hizmet yılına göre frekans ve yüzde dağılımları 1-5 yıl arası hizmet süresi olanlar 79 (%25.2) kişi, 6-10 yıl arası hizmet süresi olanlar 86 (%27.5) kişi, 11-15 yıl arası hizmet süresi olanlar 81 (%25.9) kişi, 16-20 yıl arası hizmet süresi olanlar 33 (%10.5) kişi, 20 yıl ve üstü hizmet süresi olanlar ise 34 (%10.9) kişi şeklindedir. Branşlara göre öğretmen dağılımları Sınıf Öğretmenliği 208 (%66.5), Türkçe Öğretmenliği 21 (%6.7), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 9 (%2.9), Matematik Öğretmenliği 10 (%3.2) Fen Bilgisi Öğretmenliği 8 (%2.6), Özel Eğitim Öğretmenliği 26 (%8.3) ve diğer branşlar 31 (%9.9) şeklindedir. Görev yapılan kademeye göre dağılımlar ise İlkokul kademesinde 221 (%70.6) kişi, Ortaokul kademesinde 77 (%24.6) kişi ve Lise kademesinde 15 (%4.8) kişidir. Çalışılan yetersizlik türüne göre öğretmenlerin dağılımı ise öğrenme güçlüğü 213 (%68) kişi, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik 48 (%15.3) kişi, işitme yetersizliği 17 (%5.4) kişi, görme yetersizliği 24 (%7.6) kişi, bedensel yetersizlik 11 (%3.5) kişiden oluşmaktadır.

### 2.2.2. Nitel Verilerin Toplanması İçin Seçilmiş Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutunun örnekleme ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezinde destek eğitim odalarında görev yapan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 60 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2.'de verilmiştir.

**Tablo 2. Çalışma Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler**

<b>Değişken</b>	<b>Düzy</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	14	23.3
	Erkek	46	76.7
<b>Toplam</b>		60	100
Hizmet Yılı	1-5 Yıl	13	21.6
	6-10 Yıl	17	28.4
	11-15 Yıl	21	35.0
	16-20 Yıl	7	11.7
	20 Yıl ve Üzeri	2	3.3
<b>Toplam</b>		60	100
Branş	Sınıf Öğretmenliği	42	70.0
	Türkçe Öğretmenliği	3	5.0
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2	3,3
	Matematik Öğretmenliği	2	3,3
	Özel Eğitim Öğretmenliği	11	18.4
<b>Toplam</b>		60	100
Görev Yapılan Kademe	İlkokul	44	73.3
	Ortaokul	11	18.3
	Lise	5	8.4
<b>Toplam</b>		60	100
Çalışılan Yetersizlik Türü	Öğrenme Güçlüğü	40	66.7
	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	12	20.0
	İşitme Yetersizliği	3	5.0
	Görme Yetersizliği	4	6.7
	Bedensel Yetersizlik	1	1.6
<b>Toplam</b>		60	100

Tablo 2.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ü kadın (%23.3) 46'sı (%76.7) erkektir. Öğretmenlerin hizmet yılına göre frekans ve yüzde dağılımları 1-5 yıl arası hizmet süresi olanlar 13 (%21.6) kişi, 6-10 yıl arası hizmet süresi olanlar 17



(%28.4) kişi, 11-15 yıl arası hizmet süresi olanlar 21 (%35) kişi, 16-20 yıl arası hizmet süresi olanlar 7 (%11.7) kişi, 20 yıl ve üstü hizmet süresi olanlar ise 2 (%3.3) kişi şeklindedir. Branşlara göre öğretmen dağılımları Sınıf Öğretmenliği 42 (%70), Türkçe Öğretmenliği 3 (%5.0), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2 (%3.3), Matematik Öğretmenliği 2 (%3.3) Özel Eğitim Öğretmenliği 11 (%18.4) şeklindedir. Görev yapılan kademeye göre dağılımlar ise İlkokul kademesinde 44 (%73.3) kişi, Ortaokul kademesinde 11 (%18.3) kişi ve Lise kademesinde 5 (%8.4) kişidir. Çalışılan yetersizlik türüne göre öğretmenlerin dağılımı ise öğrenme güçlüğü 40 (%66.7) kişi, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik 12 (%20) kişi, işitme yetersizliği 3 (%5.0) kişi, görme yetersizliği 4 (%6.7) kişi, bedensel yetersizlik 1 (%1.6) kişiden oluşmaktadır.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Bu bölümde araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları aşağıda sırasıyla tanıtılmıştır.

#### **2.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında geliştirilen Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği' ne ait istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

##### **2.3.1.1. Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği**

Öğretmenlerin destek eğitim odalarına ilişkin öz yeterliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 23 maddeden oluşan “Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” için hazırlanmıştır.

###### **2.3.1.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Taslak Formun Hazırlanması**

Ölçeğin hazırlanma sürecinde alanyazın taraması yapılmış olup destek eğitim odasında çalışan öğretmenlerin bu uygulamaya ilişkin özyeterlikleriyle ilgili herhangi bir ölçeğin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu taramanın sonucunda araştırmanın amacına uygun olarak ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

Bu doğrultuda araştırma sürecinde araştırmacı tarafından 28 maddeden oluşan bir taslak form hazırlanmıştır. Maddelerin hazırlanmasından sonra taslak ölçekteki maddeler “bana hiç benzemiyor”, “bana çok az benziyor”, “bana benziyor”, “bana oldukça benziyor” ve “bana tamamen benziyor” biçiminde 5’li likert türünde düzenlenmiştir. Böylelikle taslak ölçek uzman görüşüne hazır hale gelmiştir.

Hazırlanan taslak ölçek, eğitim programları ve öğretim alanında 2 öğretim üyesi ve 1 uzman, özel eğitim alanında çalışan 2 uzman tarafından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Taslak ölçekteki bazı maddeler uzman görüşleri doğrultusunda çıkarılmış bazıları da yeniden düzenlenmiştir. Taslağın son halinde 25 maddeden oluşan DEOÖÖÖ uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Uzman incelemesinin ardından ölçek Siirt ilinde görev yapan 313 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenlere ölçeğin içeriği ve nasıl cevaplanacağı ile ilgili bilgi verilmiştir. “Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ne ilişkin veriler işlenirken puanlama işlemi yapılmıştır. Maddelerin her biri için “bana tamamen benziyor” seçeneğine 5, “bana oldukça benziyor” seçeneğine 4, “bana benziyor” seçeneğine 3, “bana çok az benziyor” seçeneğine 2, “bana hiç benzemiyor” seçeneğine 1 puan verilmiştir.

Öncelikli olarak ölçeğin örneklem yeterliliğine ilişkin olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Test değerlerine bakılmıştır.

#### **2.3.1.1.2. KMO ve Barlett Küresellik Testi**

Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Ölçeğin faktör yapısını belirlemek, ortak bir faktör altında yer almayan maddeleri ve binişik maddeleri belirlemek için 313 öğretmene uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ve Küresellik Testi (Bartlett Testi) olmak üzere testler uygulanmıştır.

KMO testinin örneklem yeterliliğini gösterdiğini ve bu yeterliliğinde sayı olarak değil ilişki anlamında olduğu belirtilmektedir. KMO değerinin 0.7 ve üzerinde bir değer alması “iyi” bir değer olarak değerlendirilmektedir (Can, 2014).

Yapılan test sonucunda Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’ nin KMO ve Barlett Küresellik testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analiz Sonuçları**

Örneklem Yeterliğine İlişkin	Kaiser-Meyer-Olkin Değeri	,939
Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square	4187,625
	Sd	253
	Anlamlılık (p)	,000

Tablo 3'teki analiz sonuçlarına göre araştırma sonucunda KMO değeri, (p)=.000 anlamlılık düzeyinde .939 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değer kabul edilen ölçütlere göre iyi seviyede bir örneklem yeterliliği sonucunu göstermektedir. Barlett' in Küresellik Testi (Barlett's Test of Sphericity) sonucu 4187,625 bulunmuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

#### **2.3.1.1.3. Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği'ne İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi**

Faktör analizi, birbiriyle ilişki içinde olan p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (boyutlar, faktörler) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2014).

Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin 313 öğretmene uygulanması sonucu elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi işleminde öncelikle veriler üzerinde Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi (Rotated Principal Component Analysis) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öz değeri (eigenvalue) 1 ve üzerinde olan maddeler Mesleki Yeterlik Boyutu, Kendine Güven Boyutu ve Uygulama Boyutu olmak üzere 3 boyut altında toplanmıştır.

Bazı ölçek maddelerin birden fazla boyut altında toplanması sonucu Varimax rotasyonu yapılmıştır. Bu analizin sonucunda faktör yük değeri .40 üstünde olan maddeler seçime alınmıştır. Birden fazla faktör altında yer alan öz değeri .100'ün altında olan ve hiçbir boyutta yer almayan 15. ve 19. Maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu eleme sonucunda 23 madde 3 boyut altında toplanmış ve bu maddelerin açıkladığı toplam varyansın %59,077 olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucuna ilişkin her bir maddenin açıkladığı varyansa ilişkin değerler Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Destek Eğitim Odası Öğretmen Öz yeterlik Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi**

Maddeler	Boyutlara Göre Faktör Yükleri				
	Mesleki Yeterlik	Kendine Güven	Uygulama		
<b>my4.</b> Destek eğitim odasında öğrencilere yönelik ortam düzenleyebilirim.	.791				
<b>my8.</b> Destek eğitim odasında yapılacak öğretime ilişkin yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibiyim.	.790				
<b>my13.</b> Destek eğitim odasında verilen eğitimin değerlendirmesinin nasıl yapılacağını bilirim.	.789				
<b>my6.</b> Destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin performanslarını nasıl belirleyeceğimi bilirim.	.788				
<b>my9.</b> Destek eğitim odasında öğrenciye yönelik etkinlikler planlayabilirim/geliştirebilirim.	.778				
<b>my10.</b> Destek eğitim odasında karşılaşılabileceğim problem davranışlara yönelik ne yapacağımı bilirim.	.776				
<b>my7.</b> Destek eğitim odasında yapılan eğitim faaliyetinin neye göre belirlendiğini bilirim.	.725				
<b>my5.</b> Destek eğitim odasında öğrenciye yönelik uygun materyal seçebilirim.	.720				
<b>my1.</b> Destek eğitim odasından yararlanan öğrenciler hakkında bilgi sahibiyim.	.666				
<b>my3.</b> Destek eğitim odası ile ilgili yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim.	.657				
<b>my2.</b> Destek eğitim odasından hangi öğrencilerin faydalanması gerektiğini bilirim.	.647				
<b>my18.</b> Destek eğitim odasında verilen eğitimin daha nitelikli olması için yeni yöntem ve teknikler geliştirebilirim.	.626				
<b>my12.</b> Destek eğitim odasında karşılaşılabileceğim sorunlar karşısında kimlerden bilgi alacağımı bilirim.	.597				
<b>my11.</b> Destek eğitime ihtiyaç duyan her öğrenciyle çalışabilirim.	.595				

<b>my14.</b> Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için olumlu yönde tutum sahibiyim.	.517
<b>kg20.</b> Destek eğitim odasında yapılan eğitim faaliyetinin neye göre belirlendiği konusunda fikir sahibi değilim.	.861
<b>kg19.</b> Destek eğitim odasında öğrencilere yönelik ortamın nasıl düzenleneceğine ilişkin bilgi sahibi değilim.	.804
<b>kg21.</b> Destek eğitim odasında karşılaşılabileceğim problem davranışlarla nasıl baş etmem gerektiği konusunda yetersizim.	.799
<b>kg22.</b> Destek eğitime ihtiyaç duyan her öğrenciyle çalışma konusunda kaygılıyım.	.642
<b>kg23.</b> Destek eğitim odası uygulamasının yararlı olduğunu düşünmüyorum.	.458
<b>u16.</b> Destek eğitim odası uygulamasının yararlı olduğunu düşünürüm.	.877
<b>u17.</b> Destek eğitim odası uygulamasının yaygınlaştırılması gerektiğini düşünürüm.	.868
<b>u15.</b> Destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerde olumlu yönde (akademik, davranışsal vb.) gelişmeler gözlenir.	.480

Tablo 4'teki faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 3 faktörden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin ilk faktörü olan "Mesleki Yeterlik" boyutunda en yüksek faktör yükü .791 ile "Destek eğitim odasında öğrencilere yönelik ortam düzenleyebilirim" olan 4. maddeye aittir. Bu boyutta en düşük faktör yükü ise .517 olan "Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için olumlu yönde tutum sahibiyim" ile 14. maddeye aittir.

Ölçeğin ikinci faktörü "Kendine Güven" boyutu olarak belirlenmiştir. Kendine Güven boyutunda en yüksek faktör yükü .861 olan "Destek eğitim odasında yapılan eğitim faaliyetinin neye göre belirlendiği konusunda fikir sahibi değilim" ile 22. maddeye aittir. Bu boyutta en düşük faktör yükü .458 olan "Destek eğitim odası uygulamasının yararlı olduğunu düşünmüyorum." ile 25. maddeye aittir.

Ölçeğin üçüncü faktörünü "Uygulama" boyutu oluşturmaktadır. Uygulama boyutunda en yüksek faktör yükü .877 ile "Destek eğitim odası uygulamasının yararlı olduğunu düşünürüm." olan 17. maddeye aittir. Bu boyutta en düşük faktör yükü ise .480

olan “Destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerde olumlu yönde (akademik, davranışsal vb.) gelişmeler gözlenir.” ile 16. maddeye ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4’te de görüldüğü gibi tüm maddelerin faktör yük değeri .40’ın üzerindedir.

#### 2.3.1.1.4. Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Güvenirlik Analizi

Güvenirlik, araştırmaya katılan bireylerin uygulanan test maddelerine vermiş oldukları cevaplar arasındaki tutarlılık şeklinde tanımlanabilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne kadar doğru ölçtüğü ile ilgili bir kavramdır (Büyüköztürk, 2014). Ölçümlerde güvenilirlik, güvenilirlik katsayısı ile ifade edilmektedir. Güvenirlik katsayısı 0 ile +1 arasında bir değer alır ve 1’e ne kadar yaklaşırsa, güvenirliliğin o oranda arttığı söylenebilir (Can, 2014).

Öğretmenlerin destek eğitim odası öz yeterliklerini belirlemeye yönelik geliştirilen Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’ne ilişkin verilen cevapların incelenmesinde ölçeğin alt boyutları itibariyle değerlendirme yöntemi izlenmiştir. Bu çerçevede 3 boyut altında toplanan maddeler ayrı ayrı ortalamaları, standart sapmaları, madde toplam korelasyonu, madde silindiğinde ortaya çıkan Cronbach Alpha katsayısı ve verilerin güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Mesleki Yeterlik boyutuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5. “Mesleki Yeterlik” Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları**

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha Katsayısı
My.1. madde	4,11	,770	,601	,801
My.2. madde	4,19	,726	,582	,802
My.3. madde	3,56	,932	,584	,800
My.4. madde	3,91	,775	,718	,795
My.5. madde	3,98	,798	,633	,799

<b>My.6. madde</b>	4,06	,763	,704	,796
<b>My.7. madde</b>	3,99	,774	,669	,798
<b>My.8. madde</b>	3,85	,779	,691	,797
<b>My.9. madde</b>	3,99	,772	,706	,796
<b>My.10. madde</b>	3,88	,784	,691	,796
<b>My.11. madde</b>	3,67	1,033	,528	,802
<b>My.12. madde</b>	4,14	,780	,529	,804
<b>My.13. madde</b>	3,90	,794	,718	,795
<b>My.14. madde</b>	4,38	,644	,529	,806
<b>My.20. madde</b>	3,76	,811	,562	,802

**Mesleki Yeterlik Boyutu Genel Cronbach Alpha  $\alpha = .941$**

Tablo 5’te sunulan analiz sonucunda, ölçeğin Mesleki Yeterlik boyutunda en yüksek ortalama 4.38 ile 14. maddeye aittir. En düşük ortalama ise 3.56 ile 3. maddeye ait olduğu görülmektedir. Standart sapma açısından en yüksek değer 1,033 ile 11. madde, en düşük değer ise .644 ile 14. maddededir. Mesleki yeterlik boyutunda madde toplam korelasyonu en yüksek değeri .718 ile 13. ve 4. maddelere, en düşük değeri ise .528 ile 11. maddede görülmektedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin ölçümlerin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .941$  olarak belirlenmiştir.

Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’ne uygulanan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan alt boyutlardan biri “Kendine Güven” boyutu olarak belirlenmiştir. Tablo 6’ da bu alt boyuta ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 6. “Kendine Güven” Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları**

<b>Maddeler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>Madde Toplam Korelasyonu</b>	<b>Madde Silindiğinde Cronbach Alpha Katsayısı</b>
<b>Kg.21. madde</b>	2,09	1,028	-,135	,839
<b>Kg.22. madde</b>	1,97	1,019	-,233	,843

<b>Kg.23. madde</b>	1,79	,849	-,329	,842
<b>Kg.24. madde</b>	1,96	,991	-,316	,846
<b>Kg.25. madde</b>	1,48	,978	-,229	,842
<b>Mesleki Yeterlik Boyutu Genel Cronbach Alpha <math>\alpha = .821</math></b>				

Tablo 6’da sunulan analiz sonucunda, ölçeğin Kendine Güven boyutunda en yüksek ortalama 2,09 ile 21. maddeye aittir. En düşük ortalama ise 1,48 ile 25. maddeye ait olduğu görülmektedir. Standart sapma açısından en yüksek değer 1,028 ile 21. madde, en düşük değer ise ,849 ile 23. maddededir. Kendine Güven boyutunda madde toplam korelasyonu en yüksek değeri -,135 ile 21. maddede, en düşük değeri ise -,329 ile 24. maddede görülmektedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin ölçümlerin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .821$  olarak belirlenmiştir.

Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’ne uygulanan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan alt boyutlardan biri “Uygulama” boyutu olarak belirlenmiştir. Tablo 7’de bu alt boyuta ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 7. “Uygulama” Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları**

<b>Maddeler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>Madde Toplam Korelasyonu</b>	<b>Madde Silindiğinde Cronbach Alpha Katsayısı</b>
<b>U.16. madde</b>	4,12	,698	,461	,808
<b>U.17. madde</b>	4,55	,639	,465	,808
<b>U.18. madde</b>	4,58	,666	,371	,811
<b>Mesleki Yeterlik Boyutu Genel Cronbach Alpha <math>\alpha = .773</math></b>				

Tablo 7’de sunulan analiz sonucunda, ölçeğin Uygulama boyutunda en yüksek ortalama 4,58 ile 18. maddeye aittir. En düşük ortalama ise 4,12 ile 16. maddeye ait olduğu görülmektedir. Standart sapma açısından en yüksek değer ,698 ile 16. madde, en düşük değer ise ,639 ile 17. maddededir. Uygulama boyutunda madde toplam



korelasyonu en yüksek değeri ,465 ile 17. maddede, en düşük değeri ise ,371 ile 18. maddede görülmektedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin ölçümlerin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .773$  olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin tamamına yönelik yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği için Cronbach Alpha Katsayısı  $\alpha = .85$  olarak bulunmuştur. Can (2014) güvenilirlik katsayısının “ $0.60 \leq \alpha < 0.90$ ” aralığında olması durumunda ölçeğin güvenilir olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin güvenilirlik düzeyinin oldukça iyi olduğu söylenebilir.

“Testin güvenilirliği için iki yarı test güvenilirliği, test maddelerinin ilkyarı-sonyarı, tek-çift veya yansız bir şekilde iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiyi hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı ile açıklanır. Testi yarılama yöntemi olarak da bilinen iki yarı test güvenilirliği, elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir” (Büyüköztürk, 2014). Ölçeğin iki yarı test güvenilirlik çalışmasına ait değerler Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8. Ölçeğin İki Yarı Test Güvenirlik Çalışması**

	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Spearman- Brown</b>	<b>Guttman SplitHalf</b>
<b>Kısım 1</b>	.929	12	.848	.835
<b>Kısım 2</b>	.846	11		

Spearman Brown formülüyle hesaplanan iki yarı test güvenilirliği .848 ve Guttman Split-Half tekniği kullanılarak yapılan iki yarı test güvenilirliği de .835 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan işlemlerden sonra ölçek son halini almıştır. “Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”ne ilişkin veriler işlenirken şu şekilde puanlama işlemi yapılmıştır. 5.00-4.20 arası “bana tamamen benziyor” seçeneği için 5 puan, 4.19-3.40 arası “bana oldukça benziyor” seçeneğinin için 4 puan, 3.39-2.60 arası “bana benziyor” seçeneği için 3 puan, 2.59-1.80 arası “bana çok az benziyor” seçeneğine 2 puan, 1.79-1.00 arası “bana hiç benzemiyor” seçeneği için 1 puan verilmiştir.

### 2.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Çalışmada nitel verilerin toplanması aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen 2 bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait bilgilere, ikinci bölümünde ise destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verildiği açık uçlu sorular yer almaktadır(EK-2). Uygulama öncesinde uzman geçerliğini belirlemek için görüşme formu sorularının anlaşılabilirliği ve uygunluğu açısından dört alan uzmanı tarafından incelenmiş ve forma son şekli verilmiştir. Yapılan inceleme sonunda formda uygulanacak soruların araştırma konusunu kapsadığını, soruların açık ve anlaşılır olduklarını ve araştırma sonucunda gereken bilgileri elde etmeye uygun olduğunu bildirmişlerdir. Soruların anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacı ile 3 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda görüşme formunda bir değişiklik yapma ihtiyacı duyulmamış ve destek eğitim odası öğretmenlerine 9 açık uçlu görüşme soru formu hazırlanmıştır. Soru formunda yer alan sorular aşağıda listelenmiştir.

1. Destek eğitim odasında verilen eğitimin amacı nedir?
2. Destek eğitim odasında verilecek eğitime ait kazanımları neye göre belirlemektesiniz?
3. Destek eğitim odasında etkili öğretim yapabilmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
4. Destek eğitim odasında ölçme ve değerlendirme sürecini nasıl yapıyorsunuz?
5. Destek eğitim odasının avantajları nelerdir?
6. Destek eğitim odasının dezavantajları nelerdir?
7. Destek eğitim odasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
8. Destek eğitim odasında karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm bulma konusunda neler yaptınız?
9. Destek eğitim odasında verilen eğitimin daha verimli olabilmesi için neler önerirsiniz?

### 2.4. Verilerin Toplanması

Çalışmaya hazır hale getirilen ölçek ve görüşme formları çoğaltılmış ve önceden belirlenen okullarda görev yapan destek eğitim öğretmenlerine uygulanma aşamasına

geçilmiştir. Formlar uygulanmadan önce gerekli makamlardan izinler alınmıştır (EK-3). Belirlenen plan doğrultusunda okul yönetimlerine gerekli bilgiler verilerek formların öğretmenlere uygulanması aşamasına geçilmiştir. Formlar gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmak isteyen öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Doldurma işlemi yaklaşık 10-15 dakika arası sürmüştür. Böylece 2017-2018 öğretim yılı içerisinde 15 Ocak-30 Mayıs 2018 tarihleri arasında uygulanarak gerekli verilerin toplanması işlemi tamamlanmıştır.

## 2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecine geçmeden önce öğretmenler tarafından doldurulmuş olan ölçek ve görüşme formlarının doğru bir şekilde doldurulup doldurulmadığını tespit etmek amacıyla formlar incelenmiştir. Daha sonra istenilen şekilde doldurulmuş olan ölçek formları 1’den 313’e kadar, görüşme formları ise 1’den 60’a kadar numaralandırılmıştır.

Öğretmenlerin formlarda verdikleri cevaplar, araştırmanın amacına ve alt amacına yönelik olarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda Destek Eğitim Odası Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’nin alt boyutlarının istatistiksel analizi yapılmış ve bu süreçte ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına ilişkin olarak cinsiyet, hizmet yılı, branş, görev yapılan öğretim kademesi, öğrenim düzeyi ve çalışılan yetersizlik türü değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla ikili küme karşılaştırmalarında normal dağılım gösteren veriler için “t testi” normal dağılım göstermeyen veriler için ise “Mann Whitney-U testi” kullanılmıştır. İki den çok küme karşılaştırılmalarında ise normal dağılım gösteren veriler için “tek yönlü varyans analizi testi” normal dağılım göstermeyen veriler için ise “Kruskal Wallis H testi” kullanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel analizleri bilgisayarda SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı, çok sayıdaki metinsel yığından, araştırma sorusu açısından önemli olan ortak bilgileri belirleyip, değerlendirerek elde edilen verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmaktır. İçerik analizinde temel olarak yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek,

2013). Bu araştırmada destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odasına ilişkin görüşlerine ait veriler bir ereve oluşturma aşamasında, analiz için öğretmenlerin verdikleri cevapların bilgisayar ortamına aktarımı yapılmıştır. Daha sonra görüşme formundaki sorulardan yola çıkarak verilerin analizi için bir ereve oluşturulmuş ve oluşturulan çerçeveye göre verilerin hangi temaların ve kategorilerin altında organize edileceği belirlenmiştir. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşamasında, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda görüşülen her kişi için ayrı ayrı görüşme kodlama anahtarı (K1, K2, K3...) oluşturulmuştur. Tanımlanan veriler doğrudan alıntılara yer verilerek desteklenmiştir. Elde edilen araştırma verileri sayısal değerlerle ifade edilip verilerin sayısal analizinde frekans ve yüzde hesabı kullanılmıştır.

Yıldırım ve şimşek (2013) nitel araştırmalarında katılımcı teyidi, uzman görüşü ve ayrıntılı betimleme yöntemleriyle araştırmanın geçerliğinin; tutarlık ve teyit incelemesiyle de araştırmanın güvenirliğinin sağlanacağını vurgulamıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için ortaya çıkan sonuçlar çalışma grubunda yer alan on katılımcının teyidi ile teyit edilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için dışarıdan bir uzmana araştırmanın ham verileri verilerek onun ulaştığı sonuçlar ile bu araştırmadan ortaya çıkan sonuçların tutarlığı incelenmiştir. Bulguların yorumlanması aşamasında ise elde edilen bulgular hazırlanan görüşme sorularının sırasına göre açıklanmış ve alanyazında yapılmış araştırma bulguları ile tartışılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemlerinin çözümüne ilişkin elde edilen veriler analiz edilmiştir.

#### 3.1. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odasına Yönelik Özyeterlik Algıları

Araştırmanın birinci alt problemi “Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Destek eğitim odasına görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının alt boyutlara ilişkin bulguları Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9. Destek Eğitim Odasında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarının Boyutlara Yönelik Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları**

Boyutlar	N	Ortalama	Standart Sapma
Mesleki Yeterlik	313	3.95	.75
Kendine Güven	313	4.14	.74
Uygulama	313	4.41	.55
Ölçeğin Tümü	313	4.05	.53

Tablo 9. incelendiğinde, destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki yeterliğin (Boyut-1) ortalaması 3.95 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin kendine güven boyutundaki (Boyut-2) öz yeterlik algı ortalaması 4.14 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin uygulama (Boyut-3) ilişkin ortalamaları 4.41 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına yönelik özyeterlik ölçeğinin ortalaması 4.05 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için belirlenen puan aralıkları dikkate alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki yeterlik, kendine güven ve ölçeğin tamamı için bana oldukça benziyor düzeyinde, uygulama boyutunda ise bana tamamen benziyor düzeyinde puan verdikleri görülmektedir.

### 3.2. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odasına Yönelik Cinsiyet Değişkeni Açısından Özyeterlik Algıları

Araştırmanın ikinci alt problemi “Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Destek eğitim odasına görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 10.’da sunulmuştur.

**Tablo 10. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Öz yeterliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından t-testi Analiz Sonuçları**

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p																																
Mesleki Yeterlik	Kadın	96	3.85	.53	311	-2,012	,045																																
	Erkek	217	4.00	.60				Kendine Güven	Kadın	96	4.06	.71	311	-1,274	,204	Erkek	217	4.17	.75	Uygulama	Kadın	96	4.37	.55	311	-,830	,407	Erkek	217	4.43	.55	Ölçeğin Tümü	Kadın	96	3.97	.49	311	-1,953	,052
Kendine Güven	Kadın	96	4.06	.71	311	-1,274	,204																																
	Erkek	217	4.17	.75				Uygulama	Kadın	96	4.37	.55	311	-,830	,407	Erkek	217	4.43	.55	Ölçeğin Tümü	Kadın	96	3.97	.49	311	-1,953	,052	Erkek	217	4.09	.54								
Uygulama	Kadın	96	4.37	.55	311	-,830	,407																																
	Erkek	217	4.43	.55				Ölçeğin Tümü	Kadın	96	3.97	.49	311	-1,953	,052	Erkek	217	4.09	.54																				
Ölçeğin Tümü	Kadın	96	3.97	.49	311	-1,953	,052																																
	Erkek	217	4.09	.54																																			

\*p>.05

Tablo 10. incelendiğinde, destek eğitim odasına ilişkin mesleki yeterlik [ $t_{(311)}=-2,012$ ;  $p>.05$ ], kendine güven [ $t_{(311)}=-1,274$ ;  $p>.05$ ], uygulama [ $t_{(311)}=-,830$ ;  $p>.05$ ] ve ölçeğin tümü için [ $t_{(311)}=-1,953$ ;  $p>.05$ ] ortalamalarından sadece mesleki yeterlik boyutu için erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık çıktığı görülmektedir.

### 3.3. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odasına Yönelik Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Özyeterlik Algıları

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları hizmet yılına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade

edilmiştir. Destek eğitim odasına görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının hizmet yılı değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Öz yeterliklerinin Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Varyans Analiz Sonuçları**

Boyut	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark
Mesleki Yeterlik	1-5 Yıl (1)	79	3,82	,64	2,521	,041	1-4
	6-10 Yıl (2)	86	3,92	,54			
	11-15 Yıl (3)	81	4,03	,56			
	16-20 Yıl (4)	33	4,16	,47			
	20 Yıl ve Üstü (5)	34	3,96	,66			
Kendine Güven	1-5 Yıl (1)	79	3,97	,71	3,714	,006	1-4
	6-10 Yıl (2)	86	4,14	,72			
	11-15 Yıl (3)	81	4,24	,69			
	16-20 Yıl (4)	33	4,46	,64			
	20 Yıl ve Üstü (5)	34	3,93	,89			
Uygulama	1-5 Yıl (1)	79	4,32	,55	1,580	,180	
	6-10 Yıl (2)	86	4,41	,55			
	11-15 Yıl (3)	81	4,45	,56			
	16-20 Yıl (4)	33	4,59	,41			
	20 Yıl ve Üstü (5)	34	4,39	,60			
Ölçeğin Tümü	1-5 Yıl (1)	79	3,92	,57	3,461	,009	1-4
	6-10 Yıl (2)	86	4,03	,50			
	11-15 Yıl (3)	81	4,13	,50			
	16-20 Yıl (4)	33	4,28	,41			

20 Yıl ve Üstü (5)	34	4,01	,56
-----------------------	----	------	-----

\*p>.05

Tablo 11. incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki yeterlik boyutu [ $F_{(4-312)}=2.521$ ;  $p>.05$ ], kendine güven boyutu [ $F_{(4-312)}=3.714$ ;  $p>.05$ ], uygulama boyutu [ $F_{(4-312)}=1.580$ ;  $p>.05$ ] ve ölçeğin tümünde [ $F_{(4-312)}=3.461$ ;  $p>.05$ ] t-testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın 1-5 yıl arasında hizmet süresi olanların 16-20 yıl arasında hizmet süresi olanlara göre mesleki yeterlik, kendine güven ve ölçeğin tamamı için 16-20 yıl hizmet süresi olanlar lehine anlamlı farklılık çıktığı görülmektedir.

### 3.4. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odasına Yönelik Branş Değişkeni Açısından Özyeterlik Algıları

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Destek eğitim odasına görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının branş değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Öz yeterliklerinin Branş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Analiz Sonuçları**

Boyut	Branş	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p	Fark
Mesleki Yeterlik	Sınıf (1)	208	167,2	6	51,962	,000	(1)-
	Türkçe (2)	21	75,33				(2),(3),(4),(7)
	Sosyal Bilgiler (3)	9	68,22				(6)-
	Matematik (4)	10	109,15				(1),(2),(3),(4)
	Fen Bilgisi (5)	8	128,06				(5),(7)
	Özel Eğitim (6)	26	230,50				(7)-(2),(3)
	Diğer (7)	31	130,37				
Kendine Güven	Sınıf (1)	208	167,2				(1)-
	Türkçe (2)	21	107,7				(2),(3),(7)
	Sosyal Bilgiler (3)	9	107,7				



	Matematik (4)	10	130,8	6	30,304	,000	(6)- (1),(2),(3),(4) ,(5),(7)
	Fen Bilgisi (5)	8	133,6				
	Özel Eğitim (6)	26	207,0				
	Diğer (7)	31	108,3				
Uygulama	Sınıf (1)	208	166,4				(1)- (2),(3),(7)
	Türkçe (2)	21	95,40				
	Sosyal Bilgiler (3)	9	124,2				(6)- (2),(3),(4),(7)
	Matematik (4)	10	127,7	6	20,917	,002	
	Fen Bilgisi (5)	8	140,3				
	Özel Eğitim (6)	26	187,9				
	Diğer (7)	31	132,3				
Ölçeğin Tümü	Sınıf (1)	208	168,5				(1)- (2),(3),(7)
	Türkçe (2)	21	79,05				
	Sosyal Bilgiler (3)	9	75,56				(6)-
	Matematik (4)	10	113,9	6	51,322	,000	(1),(2),(3),(4) ,(5),(7)
	Fen Bilgisi (5)	8	127,5 0				
	Özel Eğitim (6)	26	228,2 7				
	Diğer (7)	31	117,8 5				

\*p>.05

Tablo 12. incelendiğinde, öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına yönelik özyeterlik puanları arasında gözlenen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin branş değişkenine göre mesleki yeterlik [ $X^2_{(6)}=51,962$ ;  $p>.05$ ], kendine güven [ $X^2_{(6)}= 30,304$ ;  $p>.05$ ], uygulama [ $X^2_{(6)}= 20,917$ ;  $p>.05$ ], boyutları ve ölçeğin tamamında [ $X^2_{(6)}= 51,322$ ;  $p>.05$ ], anlamlı farklılık bulunmuştur.

Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, mesleki yeterlik boyutunda Sınıf Öğretmenleri, Türkçe Öğretmenleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, Matematik Öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri arasında Sınıf

Öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kendine güven, uygulama boyutlarında ve ölçeğin tamamında Sınıf Öğretmenleri, Türkçe Öğretmenleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, ve diğer branş öğretmenleri arasında Sınıf Öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, mesleki yeterlik, kendine güven boyutlarında ve ölçeğin tamamında Özel Eğitim Öğretmenleri ve araştırmaya katılan tüm branş öğretmenleri arasında Özel Eğitim Öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sadece uygulama boyutunda özel eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, mesleki yeterlik boyutunun diğer branş öğretmenleri, Türkçe Öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenleri arasında diğer branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

### 3.5. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odasına Yönelik Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkeni Açısından Özyeterlik Algıları

Araştırmanın beşinci alt problemi “Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları görev yapılan öğretim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Destek eğitim odasına görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Öz yeterliklerinin Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Analiz Sonuçları**

Boyut	Öğretim Kademesi	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p	Fark
<i>Mesleki Yeterlik</i>	İlkokul (1)	221	171,43	2	19,376	,000	(1)-(2)
	Ortaokul (2)	77	120,30				
	Lise (3)	15	132,83				

Kendine Güven	İlkokul (1)	221	169,56	2	15,076	,001	(1)-(2) (1)-(3)
	Ortaokul (2)	77	129,29				
	Lise (3)	15	114,13				
Uygulama	İlkokul (1)	221	168,30	2	12,623	,002	(1)-(2) (1)-(3)
	Ortaokul (2)	77	131,96				
	Lise (3)	15	119,07				
Ölçeğin Tümü	İlkokul (1)	221	172,15	2	21,143	,000	(1)-(2) (1)-(3)
	Ortaokul (2)	77	121,56				
	Lise (3)	15	115,70				

\*p>0,05

Tablo 13. incelendiğinde, öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına yönelik özyeterlik puanları arasında gözlenen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi değişkenine göre mesleki yeterlik [ $X^2_{(2)}= 19,376$ ;  $p> .05$ ], kendine güven [ $X^2_{(2)}= 15,076$ ;  $p> .05$ ], uygulama [ $X^2_{(2)}= 12,623$ ;  $p> .05$ ], boyutları ve ölçeğin tamamında [ $X^2_{(2)}= 21,143$ ;  $p> .05$ ], anlamlı farklılık bulunmuştur.

Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, mesleki yeterlik, kendine güven, uygulama boyutlarında ve ölçeğin tamamında İlkokul, Ortaokul ve Lise kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sadece mesleki yeterlik boyutunda İlkokul ve Lise kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

### 3.6. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odasına Yönelik Çalışılan Yetersizlik Türü Değişkeni Açısından Özyeterlik Algıları

Araştırmanın altıncı alt problemi “Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları çalışılan yetersizlik türüne göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Destek eğitim odasına görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının çalışılan yetersizlik türü değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

**Tablo 14. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Öz yeterliklerinin Çalışılan Yetersizlik Türü Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Analiz Sonuçları**

Boyut	Yetersizlik Türü	N	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
Mesleki Yeterlik	Öğrenme Güçlüğü (1)	213	152,6	4	9,447	,051	(2)-(4)
	Hafif Zihin (2)	48	180,6				
	İşitme (3)	17	179,8				
	Görme (4)	24	120,8				
	Bedensel (5)	11	181,0				
Kendine Güven	Öğrenme Güçlüğü (1)	213	154,8	4	7,949	,093	(3)-(4) (5)-(4)
	Hafif Zihin (2)	48	162,6				
	İşitme (3)	17	187,0				
	Görme (4)	24	124,0				
	Bedensel (5)	11	199,8				
Uygulama	Öğrenme Güçlüğü (1)	213	157,8	4	14,917	,005	(1)-(4) (2)-(4) (3)-(4) (5)-(4)
	Hafif Zihin (2)	48	168,7				
	İşitme (3)	17	169,7				
	Görme (4)	24	97,1				
	Bedensel (5)	11	200,1				
Ölçeğin Tümü	Öğrenme Güçlüğü (1)	213	152,6	4	10,991	,027	(2)-(4) (3)-(4)

Hafif Zihin (2)	48	176,5	(5)-(4)
İşitme (3)	17	187,0	
Görme (4)	24	117,7	
Bedensel (5)	11	194,2	

\*p>0,05

Tablo 14. incelendiğinde, öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına yönelik özyeterlik puanları arasında gözlenen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim verdikleri öğrencilerin yetersizlik türleri değişkenine göre uygulama boyutunda [ $X^2_{(4)}= 14,917$ ; p> .05] ve ölçeğin tamamında [ $X^2_{(4)}= 10,991$ ; p> .05], anlamlı farklılık bulunmuştur.

Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda mesleki yeterlik boyutunda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve görme yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin arasında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kendine güven boyutunda, işitme ve bedensel yetersizliği olan öğrenciler ve görme yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin arasında işitme yetersizliği ve bedensel yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Uygulama boyutunda öğrenme güçlüğü, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği ve bedensel yetersizliği olan öğrenciler ve görme yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin arasında öğrenme güçlüğü, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği ve bedensel yetersizliği olan ile çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin tümünde ise hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği ve bedensel yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenler ve görme yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin arasında hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği ve bedensel yetersizliği olan ile çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

### 3.7. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Amacıyla İlgili Görüşleri

Araştırmanın yedinci alt problemi “Destek eğitim odasında verilen eğitimin amacı öğretmen görüşlerine göre nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin, destek eğitim odasında verilen eğitimin amacına ilişkin “Uygulamanın Amacı” temasına ait görüşleri 4 kategori altında toplandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 15’ te sunulmuştur.

**Tablo 15. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Amacına Yönelik Görüşleri**

Tema	Kategori	Cevap Veren Öğretmenler	f	%
Uygulamanın Amacı	Akranlarına Yaklaştırma	K1, K2, K5, K6, K8, K9, K11, K16, K22, K24, K25, K26, K31, K32, K33, K35, K36, K39, K40, K42, K43, K49, K51, K54, K55, K56, K59, K60	28	47,4
	Bireysel Eğitim	K10, K12, K13, K14, K19, K21, K23, K29, K34, K37, K41, K45, K50, K56	14	23,7
	Akademik Başarı Sağlama	K3, K7, K15, K20, K24, K27, K30, K41, K46, K60	10	16,9
	İhtiyaç Duyma	K17, K18, K28, K44, K47, K48, K57	7	11,9

Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin, destek eğitim odası uygulamasının amacına yönelik “Uygulamanın Amacı” teması altında, “Akranlarına Yaklaştırma”, “Bireysel Eğitim”, “Akademik Başarı Sağlama”, “İhtiyaç Duyma” kategorileri oluşturulmuş ve bulgular analiz edilmiştir.

“Akranlarına Yaklaştırma” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğrencinin aşama kaydetmesini sağlamak, hem eğitim hem sosyal yönden akranlarına yaklaştırmak.”(K1)*

*“Sınıf seviyesinin altında kalan öğrencinin seviyesini yükseltmek, sosyal yönden arkadaşlarıyla uyumunu sağlamak.” (K5)*

*“Öğrencinin eksik kalan tarafını tamamlamak, düzey olarak diğer öğrencilerin düzeyine yetiştirip onlarla beraber eğitim-öğretim görmesini sağlamak”(K16)*

“Bireysel Eğitim” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Kalabalık sınıf ortamında alamadığı eğitimi destek eğitim odasında bireysel olarak verilir.”(K29)*

*““Ders esnasında öğrencinin alması gereken kazanımı tam olarak alamamış olması, bu kazanımları kavrayıp akranlarından geri kalmaması için bireysel olarak o öğrenciyle ilgilenmek.”(K37)*

*“Akranlarından eğitsel olarak geride kalmış öğrencilerin başarılarının artırılması için öğretmenlerin öğrenciyle birebir ders görmesidir.” (K41)*

“Akademik Başarı Sağlama” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Destek eğitim odasında verilen eğitimin amacı bire bir alınan eğitimde akademik başarının artmasını hedefler. Temel okuma-yazma ve matematik becerilerin artırılması hedefine ulaşmasını kolaylaştırır.” (K20)*

*“Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin, özel araç gereçler ve eğitim materyalleri sağlanarak, birebir eğitim yoluyla seviyelerinin artırılmasıdır.” (K27)*

*“Öğrencinin ihtiyaç duyduğu derslerden destek alarak o dersle ilgili başarabileceği en üst seviyeye gelmesini sağlar.” (K30)*

“İhtiyaç Duyma” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere bireysel eğitim programıyla ihtiyacı olan kazanımları edinmesini sağlamak.” (K28)*

*“Derslerinde ve öğrenme yetisinden geri kalmış olan konularda özel eğitim vererek gereken başarıyı yakalamasını sağlamak.” (K44)*

*“Öğrencinin akranlarıyla birlikte verimli şekilde ders alamadığı ve desteğe ihtiyaç duyduğu durumlarda verilir.” (K48)*

### 3.8. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Eğitim İçeriği ile İlgili Görüşleri

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Destek eğitim odasında verilecek eğitime ait kazanımları neye göre belirlemektesiniz?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, destek eğitim odasında verilen eğitimdeki kazanımları neye göre belirlediklerine ilişkin “Eğitim İçeriği” temasına ait görüşleri 6 kategori altında toplandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 16’ da sunulmuştur.

**Tablo 16. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Eğitim İçeriğine İlişkin Görüşleri**

Tema	Kategori	Cevap Veren Öğretmenler	f	%
Eğitim İçeriği	İhtiyaçlara Yönelik	K1, K9, K11, K12, K15, K17, K18, K20, K22, K29, K31, K34, K35, K37, K41, K45, K47, K50, K51, K53, K54, K59, K60	23	34.8
	Performans Düzeyine Göre	K2, K3, K13, K14, K16, K17, K21, K22, K23, K24, K25, K30, K33, K38, K39, K43, K44, K46, K48, K50, K53, K55, K56	23	34.8
	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına Göre	K4, K8, K10, K27, K28, K40, K42	7	10.6
	Mevcut Öğretim Programlarına Göre	K5, K7, K36, K37, K49, K53	6	9
	İlgi ve Yeteneğe Uygun	K19, K26, K32, K51, K52	5	7.5
	Çevresel Faktörler	K57, K58	2	3



Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin, destek eğitim odası uygulamasında verilen eğitime yönelik kazanımları “Eğitim İçeriği” teması altında, “İhtiyaçlara Yönelik”, “Performans Düzeyine Göre”, “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına Göre”, “Mevcut Öğretim Programlarına Göre”, “İlgi ve Yeteneğe Uygun” ve “Çevresel Faktörler” kategorileri oluşturulmuş ve bulgular analiz edilmiştir.

“İhtiyaçlara Yönelik” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Destek eğitim odasında verilecek eğitime ait kazanımları tamamen bu eğitime ihtiyacı olan bireye yönelik belirlerim. Öğrenci okuma yazma sorunu yaşıyorsa okuma yazmaya yönelik çalışmalar yaparım. Matematikte sorun yaşıyorsa temel matematik kavramları üzerinde dururum.” (K20)*

*“Öğrencinin ihtiyaç duyduğu eğitime göre kazanımlar belirlenir.” (K29)*

*“Kazanımlar öncelikle öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenleniyor. Bu aşamadan sonra kendi akranlarıyla onun arasında çok fazla seviye farkı açılmadan kendi sınıf düzeyindeki kazanımları anlamasına göre belirlenir.(K37)”*

“Performans Düzeyine Göre” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Bireyin performans değerlendirmesi sonucu başarılı olduğu son basamaktan sonrası için planlama yapıyorum.” (K3)*

*“Öğrencinin hazırbulunluşluk düzeyi ve öğrenme yeterliğine okuma-yazma ve temel becerileri tamamlamaya yönelik olarak belirlemeye çalışıyorum.” (K33)*

*“Öncelikle öğrencinin seviyesi belirlenip, ona göre kazanım belirlemekteyiz.” (K46)*

“Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına Göre” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Kazanımları BEP ve destek eğitim alacak öğrencinin durumuna göre belirlemekteyim.” (K4)*

*“Öğrencinin özel durumu dikkate alınarak yıllık BEP planına göre belirlemekteyim.” (K10)*

*“Öncelikle Rehberlik Araştırma Merkezinden gelen Bireyselleştirilmiş Eğitim Planına, sonra da öğrencinin durumunu göre belirlemekteyim.” (K42)*

“Mevcut Öğretim Programlarına Göre” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“MEB’in belirlediği kazanımlarla birlikte çocuğun durumu göz önünde bulundurularak bazı özel kazanımlar belirlenir.” (K5)*

*“Yıllık planlara göre belirlemekteyim.” (K7)*

*“Öğrencinin okuduğu sınıfta verilen kazanımlara uygun olarak ve öğrencinin seviyesi dikkate alınarak belirlenmektedir.” (K36)*

“İlgi ve Yeteneğe Uygun” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Kazanımlar öğrencinin ilgi ve yeteneğine göre ve öğrencinin konuyu kavrayabilip kavrayamadığına göre belirlenmektedir. (K19)”*

*“Çocuğun bilgi ve becerilerine ayrıca ilgisinin, yeteneğinin olduğu alanları göz önünde bulundurarak belirlemekteyim. (K26)”*

*“Öğrencinin eksik olduğu duruma, ilgi, yetenek ve ihtiyaca göre belirliyorum.” K(52)*

“Çevresel Faktörler” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğrencinin durumuna, sınıfının düzeyine okulun şartlarına ve velilerin beklentisine göre...”K(57)*

*“Çevresel şartlar ve gereksinimlere göre belirliyorum.” K(58)*

### **3.9. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikler ile İlgili Görüşleri**

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Destek eğitim odasında etkili öğretim yapabilmek için hangi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, destek eğitim odasında hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullandıklarına ilişkin “Öğretim Yöntemleri” temasına ait görüşleri 8

kategoride ve “Öğretim Teknikleri” temasına ait görüşleri 5 kategori altında toplandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 17’ de sunulmuştur.

**Tablo 17. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Öğretim Tekniklerine İlişkin Görüşleri**

Tema	Kategori	Cevap Veren Öğretmenler	f	%
Öğretim Yöntemleri	Anlatım	K1, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K17, K18, K20, K21, K23, K24, K26, K33, K34, K35, K37, K40, K42, K45, K47, K48, K49, K50, K51, K55, K56, K58, K59,	32	27.5
	Soru-Cevap	K2, K4, K6, K8, K11, K14, K17, K18, K20, K24, K25, K26, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K39, K40, K41, K43, K44, K45, K55, K56, K60	31	26.7
	Gösterip Yaptırma	K6, K12, K17, K18, K20, K23, K26, K27, K34, K36, K38, K49, K50, K55, K59	15	12.9
	Bireysel Öğretim	K8, K14, K15, K19, K38, K39, K43, K59	8	6.8
	Örnek Olay İncelemesi	K20, K22, K26, K38, K39, K48	6	5.1
	Tartışma	K17, K33, K34, K38, K39	5	4.3
	Oyunla Öğretim	K17, K30, K56	3	2.5
	Problem Çözme	K33, K34, K38	3	2.5

Öğretim Teknikleri	Bilgisayar	K27, K31, K32, K53, K54	5	4.3
	Destekli Öğretim			
	Drama	K34, K36, K51, K58	4	3.1
	Beyin Fırtınası	K55, K60	2	1.7
	Benzetim	K28,	1	0.8
	Gösteri	K3	1	0.8

Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin, destek eğitim odasında hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullandıklarına ilişkin “Öğretim Yöntemleri” teması altında, “Anlatım”, “Soru-Cevap”, “Gösterip Yaptırma”, “Bireysel Öğretim”, “Örnek Olay İncelemesi”, “Tartışma”, “Oyunla Öğretim”, “Problem Çözme”, “Öğretim Teknikleri” teması altında ise “Bilgisayar Destekli”, “Drama”, “Beyin Fırtınası”, “Benzetim” ve “Gösteri” kategorileri oluşturulmuş ve bulgular analiz edilmiştir.

“Anlatım” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Destek eğitim odasında ağırlıklı olarak anlatım yöntemini kullanıyorum.”(K9)*

*“Öğrencinin sözel becerilerini geliştirmek için anlatım yöntemini tercih ediyorum.” (K21)*

*“Kullanımının kolay olmasından dolayı anlatım yoluyla öğretim yapıyorum.”(K47)*

“Soru-Cevap” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Konunun daha çabuk kavranması için soru-cevap yöntemini tercih ediyorum”(K2)*

*“İşlenen konuya göre soru-cevap yöntemiyle süreci yürütüyorum.”(K25)*

*“Diğer yöntem ve tekniklerinin yanında soru-cevap yöntemini kullanıyorum”(K41)*

“Gösterip Yaptırma” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğrenmelerin kalıcı olması açısından önce konuyu ilişkin bilgi ve becerileri gösterip sonrasında öğrenciden yapmasını istiyorum” (K4)*

*“Genel anlamda gösterip-yaptırma ancak yeni konularda diğer yöntemleri ve alt teknikleri kullanıyorum.” (K12)*

*“Matematik dersinde “gösterip yaptırma yoluyla öğretim yöntemini tercih ediyorum” (K36)*

“Bireysel Öğretim” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Destek eğitim odasının bireysel çalışma imkânı sağladığı için bireysel öğretim tercih ediliyor.” (K8)*

*“Birebir eğitim yöntemini kullanıyorum.” (K15)*

*“Destek eğitimi yüz yüze, bire bir eğitim olduğu için en etkili yöntem bu olduğunu düşündüğüm için farklı yöntem kullanmaya gerek duymuyorum.” (K19)*

“Örnek Olay İncelemesi” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğrenciyi merkeze alan, örnek olaylarla destekleyici öğretme yöntemini kullanıyorum.” (K22)*

*“Konunun ve öğrencinin özelliğine göre örnek olay yöntemine ağırlık veriyorum.”*

*“Birebir eğitim yapıldığı için bütün yöntemleri kullanabiliyorum. Ağırlıklı olarak örnek olay yöntemini kullanıyorum.” (K43)*

“Tartışma” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Anlatım yönteminin yanında tartışma yöntemini kullanarak öğrencinin konuyu kavramasını sağlıyorum.” (K20)*

*“Anlatım, Soru-cevap yöntemlerinin yanında tartışma yöntemine yer veriyorum.”(K26)*

*“Dersleri tartışma yöntemiyle işleyerek öğrencide öğrenmeyi kalıcı hale getirmeye çalışıyorum.”(39)*

“Oyunla Öğretim” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Eğitici oyunlarla dersi işliyorum.” (K17)*

*“Eğitsel oyunlarla öğrencinin öğrendiği konuların tekrarı ve pekiştirilmesi sağlanır. Dersin sonunda soru-cevap tekniğini kullanarak öğrencinin konuyu ne kadar öğrendiğini ölçmek ve konuşma düşünme alışkanlığını kazandırmaya çalışırım.” (K30)*

*“Doğrudan anlatım-soru cevap tekniği-oyunla öğretim yöntemlerini kullanıyorum.” (K56)*

“Problem Çözme” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Anlatım, tartışma, soru-cevap ve problem çözme yöntem ve tekniklerini kullanıyorum.”(K33)*

*“Özellikle matematik dersinde problem çözme yöntemini kullanıyorum.” (K34)*

*“Kazanım alanına göre soru-cevap, problem çözme yöntemlerini kullanıyorum.” (K38)*

“Öğretim Teknikleri” teması altında ise “Bilgisayar Destekli Öğretim” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğretimin etkili olabilmesi için verilecek bilgi ve kavramları görüntü, video ile destekliyorum.” (K27)*

*“Akıllı tahtayı kullanarak öğretim yapıyorum.” (K31)*

*“Öğrencinin keyif alabileceği şekilde bir sunum kullanıyorum.” (K53)*

“Drama” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Türkçe dersinde “drama” yöntemini kullanıyorum.”(K36)*

*“Anlatım, drama yöntemlerini kullanıyorum.” (K51)*

*“Anlatım ve birebir drama yapıyorum.” (K59)*

“Beyin Fırtınası” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Soru-cevap, anlatım, beyin fırtınası tekniği kullanırım. Gösterip-yaptırmada önemli yere sahiptir.” (K55)*

*“Yaparak yaşayarak öğrenme, soru cevap tekniği, beyin fırtınası yöntem ve tekniklerini kullanıyorum.” (K60)*

“Benzetim” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Statik olarak verilen eğitim fayda sağlamak. Çocuğun etkin katılımı başarıyı getirir. Yaparak-yaşayarak, soru-cevap, benzetim gibi yöntem ve teknikleri kullanıyorum.” (K28)*

“Gösteri” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Bireysel eğitim verilebilmesinden dolayı gösteri tekniğini rahatça kullanıyorum” (K3)*

### **3.10. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçları ile İlgili Görüşleri**

Araştırmanın onuncu alt problemi “Destek eğitim odasında ölçme ve değerlendirme süreci nasıl ve hangi ölçme-değerlendirme araçlarıyla yapılmaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, destek eğitim odası “Ölçme ve Değerlendirme Araçları” temasına ilişkin görüşleri 6 kategori altında toplandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 18’ de sunulmuştur.

**Tablo 18. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Kullanmış Oldukları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Görüşleri**

Tema	Kategori	Cevap Veren Öğretmenler	f	%
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Testler/Yazılı Sınav	K1, K2, K3, K7, K9, K13, K17, K18, K19, K21, K22, K24, K25, K26, K36, K38, K44, K46, K47, K48, K49, K50, K51, K54, K55, K60	26	36.1
	Soru-Cevap/Sözlü	K4, K10, K12, K17, K18, K19, K24, K29, K30, K32, K33, K34, K36, K37, K47, K53, K54, K57, K59, K60	20	27.7
	Gözlem	K5, K6, K11, K15, K20, K23, K39, K41, K42, K50, K52, K58	12	16.6
	Alternatif Sınav	K7, K14, K18, K21, K31, K32, K40, K45, K56	9	12.5
	Farklı Bir Ölçme Aracı Kullanmama	K9, K27, K35	3	4.1
	Ödev/Uygulamalı Değerlendirme	K16, K51	2	2.7

Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin, destek eğitim odası uygulamasında verilen eğitime yönelik kazanımları “Ölçme ve Değerlendirme Araçları” teması altında, “Testler/Yazılı Sınav”, “Soru-Cevap/Sözlü”, “Gözlem”, “Alternatif Sınav”, “ Farklı Bir Ölçme Aracı Kullanmama” ve “Ödev/Uygulamalı Değerlendirme” kategorileri oluşturulmuş ve bulgular analiz edilmiştir.

“Testler/Yazılı Sınav” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.



*“Hem öğretim esnasında hem de öğretim sonrasında hazırlamış olduğum testlerle yapıyorum.” (K1)*

*“Dilbilgisi konularını çalıştığımız için değerlendirmeyi testlerle bazen de yazılı sınav yoluyla yapıyorum.” (K48)*

*“Belirlenen hedefler öğretildikten sonra testler ya da yazılı yöntemlerle değerlendirme yapıyorum.” (K60)*

“Soru-Cevap/Sözlü” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Yazma güçlüğü olan öğrenciler için değerlendirmeyi sözlü ve soru-cevap olarak değerlendirme yapıyorum.” (K32)*

*“BEP’te yer alan amaçları çalıştıktan sonra ayda bir değerlendiriyorum. Okuma-yazması olmadığı için sözlü yapıyorum.” (K37)*

*“Konulardan sonra soru-cevap yöntemini kullanarak değerlendirme yapıyorum.” (K9)*

“Gözlem” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Her hafta son destek eğitim saatinde o hafta çalışılan kazanımları bazen okuma setlerinde yer alan metinlerle, bazen de kendi hazırladığım metinlerle kontrol ederek gözlemleyerek değerlendiriyorum.” (K23)*

*“Kazanımlara ulaşıldı mı, ulaşılmadı mı gözlem yoluyla kontrol ediyorum.” (K39)*

*“15’er günlük periyotlarla okuma-anlama ve anlatım çalışması yaparım öğrencinin performansını gözleyerek değerlendirme yaparım.” (K52)*

“Alternatif Sınav” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Kazanımlardan sonra öğrencinin anlayabileceği kısa cevaplı yazılılar hazırlıyorum.” (K14)*

*“Sınavları az sorulu kısa cevaplı olarak düzenliyorum.” (K18)*

*“Dönem sonunda BEP’te yer alan amaçları öğrenciye özgü sorular hazırlayarak basit kısa cevaplı sınavlar yapıyorum.” (K56)*

“ Farklı Bir Ölçme Aracı Kullanmama” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Çok büyük seviye farkı olmadığı için sınıftaki diğer öğrencilerle aynı zamanda aynı sınavı yapıyorum.” (K9)*

*“Diğer öğrencileri nasıl değerlendiriyorsam aynı şekilde değerlendiriyorum.” (K27)*

*“Seviye farkı fazla olmadığı için sınıftaki diğer öğrencilerle beraber aynı sınavı yapıyorum. Onlardan ayırt etmiyorum.” (K35)*

“Ödev/Uygulamalı Değerlendirme” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Bazı kazanımlar verildikten sonra uygulamalı olarak bir değerlendirme yaparım.” (K16)*

*“Öğrenciye belli aralıklarla ödevler veriyorum. Ödevleriyle beraber yapmış olduğum yazılı sınavları göz önünde bulundurarak değerlendiriyorum.” (K51)*

### **3.11. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Avantajlarına Yönelik Görüşleri**

Araştırmanın on birinci alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre destek eğitim odası uygulamasının avantajları nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, destek eğitim odası uygulamasının avantajları “Destek Eğitim Odası Avantajları” temasına ilişkin görüşleri 7 kategori altında toplandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 19’ da sunulmuştur.

**Tablo 19. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Avantajlarına Yönelik Görüşleri**

Tema	Kategori	Cevap Veren Öğretmenler	f	%
Destek Eğitim Odası Avantajları	Bireysel Eğitim İmkânı	K5, K10, K11, K13, K14, K15, K18, K19, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K33, K34, K35, K37, K38, K39, K41, K43, K45, K47, K50, K51, K52, K53, K54, K55, K57, K58, K59, K60	37	40.2
	Akademik Başarı Sağlama	K1, K3, K7, K8, K9, K11, K17, K18, K20, K30, K31, K32, K34, K37, K40, K44, K49, K54, K60	19	20.6
	Özgüveni Arttırma	K1, K3, K10, K16, K17, K18, K19, K30, K31, K32, K33, K34, K40, K42, K46	15	16.3
	Sınıf Düzeyine Çıkarma	K2, K9, K11, K16, K31, K32, K36, K42, K54, K56	10	10.8
	Öğrenciye Önem Verme	K4, K10, K12, K21, K27	5	5.4
	Sosyalleşmeyi Arttırma	K51, K54, K56	3	3.2
	Ayrı Eğitim Ortamı Sunma	K6, K46, K48	3	3.2

Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin, destek eğitim odası uygulamasının avantajlarına yönelik “Destek Eğitim Odası Avantajları” teması altında, “Bireysel Eğitim İmkânı”, “Akademik Başarı Sağlama”, “Özgüveni Arttırma”, “Sınıf Düzeyine Çıkarma”, “Öğrenciye Önem Verme”, “Sosyalleşmeyi Arttırma” ve “Ayrı Eğitim Ortamı Sunma” kategorileri oluşturulmuş ve bulgular analiz edilmiştir.

“Bireysel Eğitim İmkânı” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Destek eğitim odasında öğrenci normla akranlarıyla beraberken genellikle gözden kaçıyor veya önemsenmiyor. Ama destek eğitim odasında birebir eğitim verildiği için öğrencinin kazanımını kavraması daha kolay oluyor, iletişim daha samimi oluyor.”* (K5)

*“Özel ders ortamı var. Birebir ilgileniliyor. Bence mükemmel bir sistem. Kenar okullar için bulunmaz nimet olduğunu söyleyebilirim.”* (K35)

*“Özel ders ortamı var. Birebir ilgileniliyor. Bence mükemmel bir sistem. Kenar okullar için bulunmaz nimet olduğunu söyleyebilirim.”* (K35)

“Akademik Başarı Sağlama” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Normal sınıfta anlamakta güçlük çektikleri konuları anlamaları, öğrenmeleri kolaylaşmaktadır.”* (K7)

*“Grup olarak verilen eğitimde yeteri kadar zaman ayıramadığımız ve anlamakta güçlük çeken öğrencilerle daha fazla ilgilenebildiğim için öğrenci daha başarılı olabiliyor.”* (K37)

*“Kaynaştırma öğrencileri 30-40 kişilik sınıflarda eğitim aldıklarından kendilerine yeteri kadar zaman ayrılmadığı için geri kalır ve kendini sınıftan soyutlar. Destek eğitim odasında bire bir aldığı eğitim akademik başarısını artıracak temel okuma yazma ve matematik becerileri öğrenmesi hızlanabilecektir.”* (K49)

“Özgüveni Arttırma” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğrenci bire bir eğitim görüp kendini rahatlıkla ifade edebileceği bir ortamdadır. Temel okuma-yazma becerilerini öğrenmesi hızlanacak ve öğrenci özgüveni artacaktır. Öğrenci sınıftan soyutlanmayacaktır. Çünkü sınıftaki tek öğrenci o dur. Burada kazandığı özgüven de kaynaştırma öğrencisi olduğu sınıftaki durumunu olumlu yönde etkileyecektir.”* (K17)

“Öğrencinin ihtiyaç duyduğu alanda ders aldığı için başarısında artma sağlar. Bire bir eğitimle sınıfta sormadığı, öğrenemediği konuları daha iyi öğrenmesine yardımcı olur. Başarısı arttıkça da özgüveni de artacaktır.” (K18)

“Öncelikle temel becerileri kazanma süreci kısılacaktır. Öğrenci başarısının arttığını görünce özgüven duygusu gelişecek. Çünkü bir şeyler öğrenebildiğini başarabildiğini görecektir. Birebir aldığı eğitim akademik başarısını da arttıracaktır.” (K34)

“Sınıf Düzeyine Çıkarma” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

“Destek eğitim odasının büyük avantajları vardır. Bu sayede öğrenci okuma-yazma öğrenmektedir. Akranlara yetişebilmektedir. Kısaca yararı çok zararı ise yoktur.” (K9)

“Destek eğitim sayesinde sınıflarda bulunan yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler bu sayede akranlarına seviye olarak yetişebilmektedirler.” (K36)

“Öğrencinin akranlarının seviyesine yaklaşmasını sağlıyor. Özgüvenleri artırıyor. Başarma duygusunu tadıyor.” (K42)

“Öğrenciye Önem Verme” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

“Öğrencinin gelişimi daha net görülebiliyor. Öğrenci aidiyet hissiyle daha motive olabiliyor. Bireysel ilgi ile çocuğun hatalarını fark etmesi için yeterli zaman ve tekrar için imkân oluyor. Anlık dikkat dağınıklığı daha kolay toparlanabiliyor.” (K12)

“Destek eğitim öğrencisine bire bir ilgilenilmesi ve kendisine zaman ayrılması” (K21)

“Sınıf ortamında yeterince ilgilenilemeyen, bireysel eğitime ihtiyacı olup, topluluk içerisinde derinlemesine ulaşılamayan öğrencilere daha geniş bir zamanda birebir ulaşmayı sağlamaktadır. Bu da çok önemli bir avantajdır.” (K27)

“Sosyalleşmeyi Arttırma” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

“Öğrenci ile birebir ilgilenilmesini sağlar. Çocuğu topluma kazandırır. Sosyalleşmesini sağlar.” (K51)

“Birebir ilgilenilme sonucunda öğrencinin eksik kaldığı alanlarda bir ilerleme ve arkadaşlarına daha yakın olma hissiyatını vermektedir. Bu da öğrencinin daha sosyal ve iletişime açık olmasını sağlamaktadır.” (K54)

“Yapılan birebir eğitimde öğrenci akranlarına ulaşabilir, ders ve çalışmayı sevebilir. Öğretmenlerle iletişimi artar. Problem davranışlarda azalma görülebilir.” (K56)

“Ayrı Eğitim Ortamı Sunma” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

“Öğrencinin daha iyi dinleyebileceği ve odaklanabileceği bir oda olması” (K6)

“Dış etkenlere bağlı olarak odaklanma sorunu minimuma indirgenebilmektedir.” (K46)

“Etrafta dikkat dağıtan uyaranlar kaldırılmış olduğu için dikkati dağılmamış olacaktır.” (K48)

### 3.12. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Dezavantajlarına Yönelik Görüşleri

Araştırmanın on ikinci alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre destek eğitim odası uygulamasının dezavantajları nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, destek eğitim odası uygulamasının dezavantajları “Bireysel Dezavantajlar” ve “Çevresel Dezavantajlar” temalarına ilişkin görüşleri 8 kategori altında toplandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 20’ de sunulmuştur.

**Tablo 20. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasının Dezavantajlarına Yönelik Görüşleri**

Tema	Kategori	Cevap Veren Öğretmenler	f	%
	Dezavantaj Yok	K6, K8, K9, K11, K14, K15, K23, K27, K28, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K39, K40, K42, K44, K54, K58	21	30.4
	Motivasyon Kaybı	K2, K17, K32, K45, K46, K52, K53, K56, K57	9	13

Bireysel Dezavantajlar	Eğitim Zamanı Kaynaklı	K3, K17, K18, K19, K24, K30	6	8.7
	Bireysel/Grup Eğitimi Kaynaklı	K10, K12, K13, K16, K56	5	7.2
	Fizyolojik Yorgunluk	K3, K17, K32, K43, K46	5	7.2
	Olumsuz Etiketlenme	K1, K49, K51, K55, K56	5	7.2
	Sosyalleşme Sorunu	K1, K4, K7, K16, K20, K22, K25, K26, K29, K31, K32, K41, K48, K60	14	20.3
Çevresel Dezavantajlar	Ortam/Mekân Kaynaklı	K5, K21, K47, K53	4	5.8

Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin, destek eğitim odası uygulamasının dezavantajlarına yönelik “Bireysel Dezavantajlar” teması altında, “Dezavantaj Yok”, “Motivasyon Kaybı Kaynaklı”, “Eğitim Zamanı Kaynaklı”, “Bireysel/Grup Eğitimi Kaynaklı”, “Fizyolojik Yorgunluk”, “Olumsuz Etiketlenme” ve “Çevresel Dezavantajlar” teması altında “Sosyalleşme Sorunu” ve “Ortam/Mekân Kaynaklı” kategorileri oluşturulmuş ve bulgular analiz edilmiştir.

“Dezavantaj Yok” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Ben dezavantajı olduğunu düşünmüyorum.” (K27)*

*“Dezavantajlı bir yönü olduğunu düşünmüyorum.”(K33)*

*“Destek eğitim odasında eğitim alan öğrencinin başarısı arttığı için destek eğitim odasının herhangi bir dezavantajı olduğunu düşünmüyorum.”(K37)*

“Motivasyon Kaybı Kaynaklı” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Fazladan eğitime zaman ayırdığı için öğrenci sıkılabilir.” (K32)*

*“Bazen çocuk ders bittikten sonra arkadaşları giderken ben niye kalıp hala ders işliyorum diye düşünebiliyor.” (K45)*

*“Öğrencinin bazen kendinin yalnız hissetmesi arkadaş ortamından kendini soyutlandığını düşünmesi”(K58)*

“Eğitim Zamanı Kaynaklı” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğrenci destek eğitim odasına gün sonunda gelmektedir. Bütün gün ders görüp tekrar derse giriyor olması öğrencide yorgunluk ve isteksizliğe yol açmaktadır.” (K17)*

*“Destek eğitimin ders sırasında verilmesi. Öğrenci dersten çıkıp destek eğitime geldiği zaman o dersten geri kalıyor.” (K18)*

*“Destek eğitim ders çıkışı olduğu için bazen öğrencinin sıkıldığı ve derslerin verimli geçmediği görülür.” (K30)*

“Bireysel/Grup Eğitimi Kaynaklı” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğrenci başarılarıyla kendisini olduğundan daha iyi görmeye başlayabiliyor. Rekabet duygusunun yoksulluğu öğrenciyi hızlanmaktan alıkoyuyor.”(K12)*

*“Öğrenci bazen sıkılıyor. Eğitime ara vermek zorunda kalıyoruz. Akran eğitiminden yararlanamıyor.” (K13)*

*“Grup eğitimi alamaması akranlarından uzak durması.”(K16)*

“Fizyolojik Yorgunluk” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Okul saatleri sonrası uygulanan destek eğitim kurslarından öğrencinin yeterli düzeyde yararlanmaması. Çünkü okul çıkışı öğrencinin fazlasıyla yorgun olması derse karşı motivasyonunu düşürmektedir.” (K3)*

*“Öğrenci dersten sonra destek eğitimine katıldığı için çok yorulmaktadır.”(K43)*

*“Uzun süre sonunda biten derslerden sonra öğrencinin zihin ve beden olarak yorulması sonucunda isteksizlik oluşabilmektedir.”(K46)*



“Olumsuz Etiketlenme” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğrenciyi arkadaşlarından ayırdığımız için kendini sorunlu öğrenci profilinde görebilir.” K(49)*

*“Çocuğun kendisinin diğerlerinden farklı görmesine sebep olur.” (K51)*

*“Akranları tarafından etiketlenebilir. Destek odasında olan öğrencinin özürlü veya yetersiz bir öğrenci olarak nitelendirilebilir.” (K56)*

Çevresel Dezavantajlar teması altındaki “Sosyalleşme Sorunu” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Kendi arkadaşlarından ayrı bir ortamda eğitim gördüğü için öğrenci kendini soyutlanmış gibi görecektir. Kendini eksik yetersiz hissedecektir.”(K20)*

*“Destek odasında eğitim gören öğrenci tek başına olduğu için sosyalleşme konusunda sıkıntılar yaşayabilir.”(K29)*

*“Çocuk kendini yalnız hissedebilir, asosyalleşebilir.”(K48)*

Çevresel Dezavantajlar teması altındaki “Ortam/Mekân Sorunu” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Tam anlamıyla uygun sabit bir ortamın olmaması dezavantaj olarak söylenebilir.”(K5)*

*“Ayrı eğitim ortamının olması ve yeterli derecede materyal elde edememe sorunları yaşanabilir.”(K21)*

*“Öğrenci sınıf ortamından uzak olduğundan ayak uydurmayabilir.”(K47)*

### **3.13. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar ile İlgili Yönelik Görüşleri**

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre destek eğitim odası uygulamasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, destek eğitim odası “Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar” temasına ilişkin görüşleri 10 kategori altında toplandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 21’ de sunulmuştur.

**Tablo 21. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Görüşleri**

Tema	Kategori	Cevap Veren Öğretmenler	f	%
Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar	Motivasyon Eksikliği/İsteksizlik	K2, K8, K11, K12, K13, K16, K19, K21, K24, K29, K30, K32, K38, K39, K42, K45, K47, K56	18	26.4
	Herhangi Bir Sorun Yok	K6, K9, K20, K22, K23, K27, K36, K37, K40, K41, K43, K46, K50, K58	14	20.5
	Fiziki Koşullar	K1, K4, K11, K14, K48, K52, K53, K54, K60	9	13.2
	Materyal Eksikliği	K4, K7, K11, K31, K32, K48	6	8.8
	Aile Desteği	K5, K15, K19, K25, K33, K34	6	8.8
	Fizyolojik Durum	K2, K17, K44, K51, K55	5	7.3
	Yalnızlık	K4, K10, K26, K57	4	5.8
	Süre	K15, K24, K28, K49	4	5.8
	Olumsuz Tutum	K18	1	1.4
	Programa Bağlılık	K3	1	1.4

Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin, destek eğitim odası uygulamasında karşılaşılan sorunlara yönelik görüşlerine bakıldığında, “Motivasyon Eksikliği/İsteksizlik”, “Herhangi Bir Sorun Yok”, “Fiziki Koşullar”, “Materyal Eksikliği”, “Aile Desteği”, “Fizyolojik Durum”, “Yalnızlık”, “Süre”, “Olumsuz Tutum” ve “Programa Bağlılık” kategorileri oluşturulmuş ve bulgular analiz edilmiştir.

“Motivasyon Eksikliği/İsteksizlik” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğrencinin isteksiz olması, Aynı kazanım için uzun süre beklememiz sorunlarımızdan başlıcalarıdır.”(K8)*

*“Çocuğun 6 dersten sonra ders yapmaya devam etmesi erkenden sıkılmasına ve konsantrasyon zayıflığına, eksikliğine böylece konuyu tam kavrayamamasına neden oluyor.” (K45)*

*“Okuldan ve ders çalışmaktan sıkılan öğrenci çoğu kez ders yapmak istemiyor ve bu tarz öğrenciler üzerinde disiplin sağlanamıyor. Ders verimli geçmiyor.” (K56)*

“Herhangi Bir Sorun Yok” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Herhangi bir sorunla karşılaşmadım.”(K6)*

*“Destek eğitim odasında şimdiye dek herhangi bir sorunla karşılaşmadım.”(K20)*

*“Destek eğitim odası imkânlarımızın elverişli olmasından dolayı bir sorunla karşılaşmadım.” (K41)*

“Fiziki Koşullar” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Herhangi bir yerin destek eğitim odası olarak kullanılması.”(K4)*

*“Materyal eksikliği Ortamın yeterli düzenlenmemesi başlıca sorunlarımız.” (K48)*

*“Uygun destek eğitim odasının düzenlenmemesi.” (K53)*

“Materyal Eksikliği” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Konu kazanımına göre kaynak ve materyal sıkıntısı bulunmaktadır.”(K7)*

*“Çocuğun öğrenme türüne uygun ortamın sağlanamaması, materyal eksikliği genel olarak karşılaştığımız sorunlardır.” (K11)*

*“Destek eğitim odalarında materyal eksikliğinden dolayı bazen sorun yaşıyoruz.” (K32)*

“Aile Desteği” kategorisi içerisinde retmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Genel itibari ile öğrencinin bilgiyi alması ve pekiştirmesi yanımızda oluyor. Okuldan sonra tekrar olmadığı için sıkıntı oluyor.” (K19)*

*“Bu süreçte ğrenci velisinin katılımını yetersiz buluyorum. Veliye sürekli ğretmen sürece katmaktan veli gönüllü olarak aktif olmalıdır.”(K33)*

*“Karşılaştığım tek sorun; öğrencinin velisinin bu sürece katılımını sağlamakta sıkıntı yaşıyorum. Sürekli veliyle görüşen, neler yapması gerektiğini söyleyen benim. Velilerin de bu konuda istekli olup, tam olarak bunun önemini kavramalarını isterim.” (K34)*

“Fizyolojik Durum” kategorisi içerisinde retmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“ğrencinin yorgun olması en büyük problemimiz. Dersin sonlarına doğru öğrencinin dikkatini toparlamak ve derse çekmek güçleşmektedir.” (K17)*

*“Genellikle bazı durumlarda ğrenci biraz yoruluyor ve o konuyu anlamakta zorluk çekiyor.” (K44)*

*“ğrencinin, zihinsel veya fiziksel yorgunluğu sebebiyle konu anlatmada sıkıntılar yaşanmakta bu durum öğrenmeyi güçleştirmektedir.” (K51)*

“Yalnızlık” kategorisi içerisinde retmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“ğrencinin kendini yalnız hissetmesi” (K4)*

*“Toplu eğitim sürecinde öğrenciler çoğu zaman birbirinden esinlenip etkilenerek katılım sağlıyor ama destek eğitim odasına gelen ğrenci böyle bir şansa sahip olamıyor. Bu durum öğrencide belli bir sreden sonra bıkkınlık yaratıyor.” (K10)*

*“ğrencinin kendini diğer arkadaşlarından ayrı görmesi, yalnızlık hissetmesi” (K57)*

“Süre” kategorisi içerisinde retmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Aylık ders saatinin az olmasını söyleyebilirim.” (K15)*

*“En önemli sıkıntı 6 saat dersten sonra eğitim verilmesi.” (K28)*

*“Bir ders saati boyunca öğrencinin derse güdülenmesini sağlamak. Süre uzun.” (K49)*

“Olumsuz Tutum” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Destek eğitim verdiğim okulda öğrenciler bu eğitimi bilmiyorlardı. Tembel, kötü öğrencilerin aldığı ders olarak görüyorlardı. Arkadaşlarının da bu eğitimi alırken gördüklerinde etiketlemeler yapıyorlardı. Bu durumda öğrencimde zor durumda kalıyordu.” (K18)*

“Programa Bağlılık” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğrencinin eğitim gördüğü normal sınıfta derse giren öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencisinin kazanımlarına uyumlu şekilde hiç çalışma yapmaması.” (K3)*

### **3.14. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara Çözüm Bulmaya Yönelik Görüşleri**

Araştırmanın on dördüncü alt problemi “Destek eğitim odasında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm bulma konusunda neler yapıldığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, destek eğitim odasında karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik “Çözüm Yolu” temasına ilişkin görüşleri 10 kategori altında toplandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 22.’ de sunulmuştur.

**Tablo 22. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Bulmaya Yönelik Görüşleri**

Tema	Kategori	Cevap Veren Öğretmenler	f	%
	Çözüm Yoluna Gerek Duymama	K6, K9, K20, K22, K23, K27, K29, K36, K37, K40, K41, K43, K50, K58,	14	22.5

Çözüm Yolu	Motivasyonu Sağlama	K2, K4, K8, K10, K13, K24, K26, K30, K32, K38, K39, K45, K46	13	20.9
	İşbirliği Sağlama	K3, K5, K18, K19, K33, K34, K35, K42, K44, K57	10	16.1
	Materyal Temini	K7, K11, K14, K31, K32, K54	6	9.6
	Okul Yönetimi	K1, K15, K18, K48	4	6.4
	Öğretim Sürecinde Uyarlama	K21, K55, K56, K59	4	6.4
	Fiziki Yer Temini	K52, K53, K54	3	4.8
	Uygun Zamanlamayı Sağlama	K28, K49, K60	3	4.8
	Ödüllendirme	K17, K30, K47	3	4.8
	Kişisel Gelişimi Sağlama	K25, K51	2	3.2

Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin, destek eğitim odası uygulamasında verilen eğitime yönelik kazanımları “Çözüm Yolu” teması altında, “Çözüm Yoluna Gerek Duymama”, “Motivasyonu Sağlama”, “İşbirliği Sağlama”, “Materyal Temini”, “Okul Yönetimi”, “Öğretim Sürecinde Uyarlama”, “Fiziki Yer Temini”, “Uygun Zamanlamayı Sağlama”, “Ödüllendirme” ve “Kişisel Gelişimi Sağlama” kategorileri oluşturulmuş ve bulgular analiz edilmiştir.

“Çözüm Yoluna Gerek Duymama” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Herhangi bir sorunla karşılaşmadığım için sorunlara yönelik çözüm bulma konusunda hiçbir girişimde bulunmadım.” (K20)*

*“Sorunla karşılaşmadığım için çözüm yolu aramadım” (K36)*

*“Destek eğitim odasında sorunum olmadığı için çözüm aramaya gerek duymadım” (K41)*

“Motivasyonu Sağlama” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Dersten önce eğlenmesi için çeşitli etkinlikler(çizgi film, oyun vb.) yaparak çözüm bulmaya çalışıyorum.” (K2)*

*“Öncelikle destek eğitimi alacak öğrencinin bu duruma hazır hale getirilmesi gerekmektedir. Başta öğrencim isteksizdi. Kendimi sevdirdikçe devamın ve öğrenmenin arttığını gördüm. Yani öğrenciye kendinizi kabul ettireceksiniz ve sevdireceksiniz.” (K4)*

*“Dersten önce eğlenmesi için çeşitli etkinlikler(çizgi film, oyun vb.) yaparak çözüm bulmaya çalışıyorum.” (K24)*

“İşbirliği Sağlama” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Normal sınıflarında derslere giren öğretmenleri ile görüşerek çalışmalar hakkında bilgilendirdim.” (K3)*

*“Okulun rehberlik öğretmeniyle konuştum. Neler yapabileceğime yönelik bilgiler aldım. Öğrencimle de konuşup bu eğitimin kötü bir şey olmadığını ona anlattım. Başka problemlerle karşılaştığım zaman okul müdürüyle iletişime geçtim.” (K18)*

*“Okul müdürüne ve öğrencinin ailesine sorunları anlatarak birlikte sorunların çözümünü sağlamak” (K57)*

“Materyal Temini” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Kaynak kitap ve materyaller temin edilerek çocuğun öğrenmesi sağlandı.” (K11)*

*“Materyal eksikliklerini kendimiz ve okul idaresinin katkılarıyla temin ettik.” (K31)*

*“Materyal eksikliklerini kendimiz temin ettik.” (K32)*

“Okul Yönetimi” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Destek eğitim odasının düzenlenmesi için okul idaresiyle görüşmeler yaptım.”*  
(K1)

*“Okul idaresiyle görüşerek çözüm bulmaya çalıştım.”* (K15)

*“İdare ile görüşerek çözüm bulmaya çalıştım.”* (K48)

“Öğretim Sürecinde Uyarlama” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Çocuğun seviyesine uygun daha basit çocuğun anlayabileceği şekilde ders anlattım.”* (K21)

*“Sık sık tekrarlara yer vererek unutmanın önüne geçmeye çalışıyorum”* (K55)

*“Her konuyu her materyali oyuna çevirerek, sıkılan öğrenciyeye oyunla öğretim yaptım. Hem ders eğlenceli hale geldi. Öğrenciyi dersi sevmeye güdüledim. Hem de verimli ders işlediğimi düşünüyorum.”* (K56)

“Fiziki Yer Temini” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Okulda yeterince yer olmadığı için ortak kullanım alanlarını kullandım.”* (K52)

*“Farklı ortamlarda ve sınıflarda eğitimi denedim. Var olan ve kendi belirlediğim ortamda dersin daha verimli geçebilmesi için ortam düzenlemesi yaptım.”* (K53)

*“Bireysel olarak öğrencinin rahat edebileceği bir şekilde düzeltme, donanım olarak kendi çabamla materyaller olarak destekledim.”* (K54)

“Uygun Zamanlamayı Sağlama” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Hafta içi ders aralarında öğrenciyi ders ortamında öğrenciyi eğitime tabi tutmak.”* (K28)

*“40 dakikalık dersi aralara bölerek sürdürmeye çalışıyorum.”* (K49)

*“Eğitim saatlerini fiziki koşulları kullanma sıklığına göre düzenledim.”* (K60)

“Ödüllendirme” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.



“Ödül yöntemi kullanarak(kelime oyunu oynama, istenilen kitabı okuma, kalem kazanma vb.), dikkatini toplayarak derse güdülemeye çalışıyorum.” (K17)

“Öğrenciye ödüller vererek konunun pekiştirilmesini sağladım.” (K30)

“Öğrenci güdüleceğini diye ödül vererek pekiştirmek istedim.” (K47)

“Kişisel Gelişimi Sağlama” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

“Araştırma, inceleme sınıflara girme, kurslara seminerlere katılarak çözüm yolları bulmaya çalıştım.” (K25)

“Bu işin uzmanlarından, rehberlik servisinden yardım aldım arada internetten araştırma yaptım.” (K51)

### 3.15. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasına İlişkin Önerileri

Araştırmanın on beşinci alt problemi “Daha etkili destek eğitim uygulaması için öğretmenlerin önerdiği görüşler nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, destek eğitim odasının uygulamasına yönelik önerilerine ilişkin “Uygulamaya Yönelik” temasına ait görüşleri 5 kategoride, “Öğretmenlere Yönelik” temasına ait görüşleri 3 kategoride, “Öğrenciye Yönelik” temasına ait görüşler 2 ve “Aileye Yönelik” temasına ait görüşleri 1 kategori altında toplandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 23’ te sunulmuştur.

**Tablo 23. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulamasına Yönelik Önerileri**

Tema	Kategori	Cevap Veren Öğretmenler	f	%
	Materyal Temini	K4, K5, K6, K11, K21, K22, K23, K24, K25, K27, K29, K31, K32, K34, K36, K37, K38, K39, K44, K45, K48, K50, K54	23	26.1
	Fiziki Ortam	K1, K4, K5, K7, K11, K14, K18, K21, K27,	15	17

Uygulamaya		K33, K47, K48, K54,		
Yönelik		K57, K60		
Öneriler	Destek Eğitim	K3, K12, K15, K17, K28,	11	12.5
	Süresi/Zamanlama	K38, K39, K45, K46,		
		K49, K53		
	Yaygınlaştırma	K9, K12, K51	3	3.3
	Denetim Mekanizması	K60	1	1.1
Öğretmenlere	İşbirliği	K2, K10, K11, K14,	7	7.9
Yönelik		K40, K55, K58		
Öneriler	Öğretmen Eğitimi	K26, K35, K51	3	3.3
	Maddi Destek	K12, K59, K60	3	3.3
Öğrenciye	Öğrenci Seviyesine	K3, K12, K15, K17,	11	12.5
Yönelik	Uygun Etkinlik	K28, K38, K39, K45,		
Öneriler		K46, K49, K53		
	Ödüllendirme	K46, K22	2	2.2
Aileye Yönelik	Aile Desteği	K5, K8, K13, K19, K22,	9	10.2
Öneriler		K33, K41, K54, K56		

Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin, destek eğitim odasının uygulamasına yönelik önerilerine ilişkin “Uygulamaya Yönelik” teması altında, “Materyal Temini”, “Fiziki Ortam”, “Destek Eğitim Süresi/Zamanlama”, “Yaygınlaştırma” ve “Denetim Mekanizması” kategorileri oluşturulmuştur. “Öğretmenlere Yönelik” teması altında ise “Öğretmen Eğitimi”, “İşbirliği” ve “Maddi Destek” kategorileri oluşturulmuştur. “Öğrenciye Yönelik” teması altında ise “Öğrenci Seviyesine Uygun Etkinlik” ve “Ödüllendirme” kategorileri oluşturulmuştur. “Aileye Yönelik” teması altında ise “Aile Desteği” kategorisi oluşturulmuş ve bulgular analiz edilmiştir.

“Materyal Temini” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Ders materyallerinin zenginleştirilmesini önerebilirim.” (K24)*

*“Destek eğitim odaları materyal yönünden tam donanımlı olması sağlanmalıdır.”(K31)*

*“Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak materyal, kitap vs. hazırlanabilir.” (K38)*

“Fiziki Ortam” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Bu eğitim için özel bir oda ya da sınıf açılması daha iyi olacaktır.” (K18)*

*“Ortamin ders işlemeye elverişli olması gerekiyor.” (K48)*

*“Kullanışlı ve sadece destek eğitim odası olarak kullanılacak bir oda”(K53)*

“Destek Eğitim Süresi/Zamanlama” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğrencinin fiziksel özellikleri (yorgunluk, uykusuzluk, açlık vb.) dikkate alınarak ders saatleri belirlemek daha verimli ve istekli bir derse dolayısıyla da daha kalıcı bilgilenmelere olanak sağlayacaktır.” (K17)*

*“Ders zamanının daha uygun biçimde olmasını öneririm” (K46)*

*“Kendi dersinden sonra değil de muhakkak kendi dersinden önce yapılması verimi arttıracaktır.”(K53)*

“Yaygınlaştırma” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Destek eğitim odaları yaygınlaştırılmalıdır.” (K9)*

*“Yaz döneminde öğrencilere daha az da olsa bu imkânlar verilmeli” (K12)*

*“Okullarda özel eğitim sınıfı sayısının artırılması ve toplumda özel eğitim konusunda bilinç oluşturulması”(K51)*

“Denetim Mekanizması” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Denetim mekanizması oluşturulabilir”(K60)*

“Öğretmen Eğitimi” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Verimin daha çok eğitimi veren kişiyle ilgili olduğunu düşünüyorum. Destek eğitimi veren kişi işi ve bireyi sahiplenirse verim daha çok yükselir.”(K26)*

*“Destek eğitim verecek öğretmenlerin özel eğitimle ilgili eğitim alması gerekir.”(K35)*

*“Öğretmenlerin destek eğitim konusunda bilgilendirilmesini ve hizmet içi eğitimler alması”(K51)*

“İşbirliği” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Okul-aile-öğretmen bu çalışmaların daha çok yaygın ve verimli olması için birlikte çalışmalı.” (K14)*

*“Aile ile iletişim kurarak daha verimli olmasını sağlayabiliriz. Öğretmen ve rehber öğretmen işbirliğini kullanarak verimi arttırabiliriz.” (K40)*

*“Bütün öğretmenleri bir araya gelerek çocuğun ilerleyişi hakkında diyalog halinde olmalılar. Sınıf öğretmeni ve rehber öğretmeni işbirliği halinde olmalıdır.” (K55)*

“Maddi Destek” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğretmenler için bu konuya yoğunlaşma için yeteri zaman ve maddi imkânlar sağlanmalı” (K12)*

*“Destek eğitim odalarına daha fazla yatırım yapılmalı.”(K59)*

*“Maddi anlamda desteklendirilebilir.”(K61)*

“Öğrenci Seviyesine Uygun Etkinlik” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğrencinin ihtiyaçları net olarak belirlenmeli ve eğitimi verecek olan öğretmenin bu konuda bilgili ve tecrübeli olması gerektiğine inanıyorum.” (K16)*

*“Bu eğitimin daha verimli olabilmesi için öğretmenlere kılavuz kitaplar çıkarılıp verilmesi gerekir. Ancak bu kılavuz kitabı öğrencilere göre farklılık göstermelidir.”(K20)*

*“Öğrencinin seviyesine göre kazanımlar belirlenmeli bu kazanımlara uygun materyaller hazırlanıp öğrenciye uygun eğitim verilmeli.”(K29)*

“Ödüllendirme” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Öğrenci ödüllendirmelerine sıkça yer verilmesi gerekir diye düşünüyorum.”*  
(K22)

*“İlerleme sağlayan öğrencilere sosyal etkinlik adı altında gezi, piknik, sinema izleme gibi ödül mahiyetinde çalışmalara katılımını sağlamak.”* (K46)

“Aile Desteği” kategorisi içerisinde öğretmenlere ait görüşler doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda ifade edilmiştir.

*“Velinin de öğretmene ve öğrenciye destek olması gerekir.”* (K8)

*“Öğrencinin velisinin de eğitim alanında kalıp çocuğuna bu konuda destek vermesini öneririm.”* (K13)

*“Ailenin bu eğitime daha fazla müdahil olması gerekir. Okullarda sadece bu öğrencilere yönelik değil bütün öğrencilere yönelik “anne ve baba” eğitimi verilmeli.”*  
(K41)

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlarla alanyazında yer alan diğer araştırmalardan elde edilen bulgular tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

#### 4.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin destek eğitim odası özyeterlik düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere ait sonuçları ve destek eğitim odası uygulamasına ilişkin görüşlerine ait elde edilen bulgular alanyazında gerçekleştirilmiş araştırma sonuçları ile birlikte tartışılarak verilmiştir.

##### 4.1.1. Öğretmenlerin Özyeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki yeterlik boyutunda ortalamaları 3.95 olarak bulunmuştur. Bu ölçekten alınabilecek en fazla puanın 5.00 olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin destek eğitim odasındaki mesleki yeterliklerinin kabul edilebilir bir seviyede olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kendine güven boyutundaki öz yeterlik algı ortalaması 4.14 olarak bulunmuştur. Bu boyutta yer alan tüm maddelerin ters madde özelliği göstermesinden dolayı alınan puan ortalamasına göre öğretmenlerin destek eğitim odasında görev yapma veya karşılaştıkları sorunları çözme durumunda kendilerine güven duyma düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bu duruma öğretmenlerin kendi sınıflarında ya da okulunda daha önceden tanıdığı öğrenciler ile destek eğitim odasında görev yapmada herhangi bir sorun yaşama durumunun düşük seviyede olacağı ya da sorunları çözme konusunda yeterli donanıma sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin uygulama boyutuna ilişkin ortalamaları 4.41 olarak bulunmuştur. Destek eğitim odası uygulamasının değerlendirildiği bu boyutta destek eğitim odası uygulamasının öğrenciler üzerindeki akademik ve davranışsal alanlarda olumlu etkilerinin olduğu ve destek eğitim odası uygulamasının yaygınlaştırarak devam etmesi gerektiği söylenebilir. Diken (2006) tarafından yapılan araştırmada yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitim ortamına ve buna bağlı olarak destek hizmet imkânlarından daha fazla yararlanmaları gerekliliğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına yönelik özyeterlik ölçeğinin ortalaması 4.05 olarak bulunmuştur. Bu ölçekten alınabilecek en fazla puanın 5.00 olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına yönelik özyeterlik inançlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde

Nazıf Toy ve Duru (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve bu eğitimin başarıya ulaşmasında etkili olan destek eğitim hizmetlerine yönelik yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun araştırmadan elde edilen öğretmen yeterlik düzeylerinin bulgularını destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, destek eğitim odasına ilişkin mesleki yeterlik, kendine güven, uygulama ve ölçeğin tümü için ortalamalarından sadece mesleki yeterlik boyutu için erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık çıktığı görölmektedir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına yönelik yeterliklerinde cinsiyet değişkeninin etkisinin fazla olmadığı söylenebilir. Mesleki yeterlik boyutunda erkek öğretmenlerin destek eğitim odasında daha fazla görev almaları, özel eğitimle ya da destek eğitim uygulamasına ilişkin bir eğitim almış olabilmelerinin neden olduğu söylenebilir. Dere Çiftçi (2015) yapmış olduğu araştırmada yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışma konusunda erkek öğretmenlerin daha yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun nedenlerinin başında fiziksel güç gerektiren öğrencilerle çalışma konusunda erkek öğretmenlerin daha fazla tercih edilmesi gösterilebilir.

Öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre, mesleki yeterlik boyutu, kendine güven boyutu, uygulama boyutu ve ölçeğin tümünde ortalamalarında 1-5 yıl arasında hizmet süresi olanların 16-20 yıl arasında hizmet süresi olanlara göre mesleki yeterlik, kendine güven ve ölçeğin tamamı için 16-20 yıl hizmet süresi olanlar lehine anlamlı farklılık çıktığı görölmektedir. Bu duruma hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bağlı olarak destek eğitim odası uygulamasında daha başarılı olduğu söylenebilir. Aksoy ve Diken (2009) yapmış oldukları araştırmada özel eğitime yönelik yeterliklerinde hizmet yılı süresi arttıkça daha yeterli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma bulgularını desteklemektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde bazı araştırmaların öğretmenlerin hizmet yılı süresinin özel eğitim alanına yönelik yeterliklerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (şahin & şahin, 2012; Arşit, 2019). Uygulama boyutunda anlamlı farklılık oluşmamasının sebebi olarak her iki grupta yer alan öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasının olumlu bir uygulama olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. 16-20 yıl hizmet süresi olanların 1-5 yıl arası hizmetleri olan öğretmenler lehine farklılıklar oluşurken daha fazla hizmet süresi olan 20 yıl ve üstü öğretmenlerin herhangi bir boyutta diğer gruplara göre anlamlı farklılık

oluşmamasının sebebi olarak ise mesleki anlamda tükenmişlik duygusu hissetmelerinin neden olabileceği söylenebilir. Arslan ve Aslan (2015) yapmış oldukları araştırmada özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelendiği araştırmada hizmet yılı süresinin artmasının tükenmişlik düzeyini arttırdığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu sonuç araştırma bulgularını desteklemektedir. Ancak Karahan ve Uyanık Balat'ın (2011) yapmış oldukları araştırmada özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle çalışan öğretmenlerden 11-15 yıl hizmet süresi olanların 16 yıl ve üzeri hizmet süresi olanlara göre tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Diğer gruplar kendi aralarında herhangi bir boyut ya da ölçeğin tamamı ortalamalarında farklılık göstermemektedir. Bu durum katılımcıların destek eğitim odası özyeterlik algılarının hizmet yılına bağlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre, destek eğitim odası uygulamasına yönelik özyeterlik puanları arasında gözlenen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin branş değişkenine göre mesleki yeterlik, kendine güven, uygulama boyutları ve ölçeğin tamamında, anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, mesleki yeterlik boyutunda Sınıf Öğretmenleri, Türkçe Öğretmenleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, Matematik Öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri arasında Sınıf Öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kendine güven, uygulama boyutlarında ve ölçeğin tamamında Sınıf Öğretmenleri, Türkçe Öğretmenleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri arasında Sınıf Öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu duruma sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasında daha fazla sürede görev yapmaları, destek eğitim odasında eğitim verdikleri öğrencilerin öncelikli olarak kendi öğrencilerinin olması ve buna bağlı olarak öğrencisi hakkında daha fazla bilgi ve yeterliğe sahip olması söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulamasının olumlu yönlerini sınıf ortamında daha uzun süreli görebilme imkânlarının olmasından dolayı uygulamaya yönelik düşüncelerinin daha olumlu olduğu söylenebilir. Bek, Gülveren ve Başer (2009) sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma konusunda daha olumlu düşünceleri olduğunu sonucuna ulaşımlardır. Bu durum destek eğitim hizmetlerine yönelik faaliyetlerde sınıf öğretmenlerinin daha fazla sorumluluk duygusuna



sahip olduğu sonucunu yansıttığı söylenebilir. Battal (2007) ise kaynaştırma eğitimi konusunda sınıf ve branş öğretmenlerinin yeterliklerinde herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Özel Eğitim Öğretmenleri ve araştırmaya katılan tüm branş öğretmenleri arasında mesleki yeterlik, kendine güven boyutlarında ve ölçeğin tamamında Özel Eğitim Öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sadece uygulama boyutunda özel eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Bu duruma destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerden oluşması ve bu öğrenciler hakkında lisans eğitimi almış olmalarının yol açtığı söylenebilir. Uygulama boyutunda sınıf öğretmenleri ile aralarında farklılık oluşmamasının sebebi olarak her iki branş öğretmenlerinin bu uygulamaya yönelik olumlu düşüncelerinin yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde özel eğitimle ilgili eğitimlerde özel eğitim alan mezunlarının öncelikli olarak görevlendirilmeleri gerekliliğiyle ilgili araştırmalar mevcuttur (Esen & Çifci, 1998; Çetin, 2004; Özyürek, 2008) Bu durum araştırmanın bulgularını destekleyici niteliktedir.

Mesleki yeterlik boyutunun Diğer Branş Öğretmenleri, Türkçe Öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenleri arasında Diğer Branş Öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu duruma Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim ya da özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik bilgilerinin az olması, yeterli ya da herhangi bir eğitim almamalarının neden olduğu söylenebilir. Demirezen ve Akhan (2016) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ve destek eğitim hizmetleri konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Wisniewski ve Gargiulo (1997) ortaokul düzeyinde yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve stres düzeylerinin daha yüksek olduğu ve buna bağlı olarak yeterlik düzeylerinin daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi değişkenine göre, destek eğitim odası uygulamasına yönelik özyeterlik puanları arasında gözlenen farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi değişkenine göre mesleki yeterlik, kendine güven, uygulama boyutları ve ölçeğin tamamında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, mesleki yeterlik, kendine güven, uygulama boyutlarında ve ölçeğin tamamında İlkokul, Ortaokul ve Lise kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sadece mesleki yeterlik boyutunda İlkokul ve Lise kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Bu duruma ilkokul öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili bilgi ve donanım düzeylerinin daha yüksek olması, destek eğitim odası uygulamasına daha olumlu baktıkları ve bu odalarda görev yapma konusunda herhangi bir kaygı taşımadıkları söylenebilir. Ayrıca ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin bu uygulamaya çok fazla olumlu bakmama sebebi olarak maddi kazanç konusunda alternatif kursları tercih etmesinin neden olduğu söylenebilir. Ünsal ve Korkmaz (2016) öğretmenlerin daha fazla maddi kazanç elde etmelerinden dolayı destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almak istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bundan dolayı ortaokul öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulamasında çok fazla görev almak istemedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları yetersizlik türü değişkenine göre, öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına yönelik özyeterlik puanları arasında gözlenen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim verdikleri öğrencilerin yetersizlik türleri değişkenine göre uygulama boyutunda ve ölçeğin tamamında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda mesleki yeterlik boyutunda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve görme yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin arasında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kendine güven boyutunda, işitme ve bedensel yetersizliği olan öğrenciler ve görme yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin arasında işitme yetersizliği ve bedensel yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Uygulama boyutunda öğrenme gücü, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği ve bedensel yetersizliği olan öğrenciler ve görme yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin arasında öğrenme gücü, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği ve bedensel yetersizliği olan ile çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin tümünde ise hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği ve

bedensel yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenler ve görme yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin arasında hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği ve bedensel yetersizliği olan ile çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin görme yetersizliği olan bireylerle çalışma konusunda yetersiz oldukları söylenebilir. Bu durumlara öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrenciler hakkında ve bu bireyler için kullanılan araç-gereç, yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgi ve donanımlara sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Dere Çiftçi (2015) yapmış olduğu araştırmada görme yetersizliği olan öğrencilerle ile çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Alanyazın incelendiğinde görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin uygun öğretim yöntemi ve araç-gereç seçiminin ve kullanımının önemi konusunda araştırmalar mevcuttur. (Çakır & Özdemir, 2015; Teymen & Özdemir, 2015). Uygun araç-gereç, öğretim yöntem ve teknikleri seçimi, öğretimsel uyarlamalar yapılmadan ya da kullanılacak materyalin kullanımının öğretmen tarafından bilinmemesi öğrenme ve öğretme sürecini eksik bırakacağı söylenebilir.

#### **4.1.2. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odası Uygulaması Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “Destek Eğitim Odası Uygulamasının Amacı” temasına ilişkin görüşleri (Tablo 15) incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (f=28) destek eğitim odasının “Akranlarına Yaklaştırma” amacının olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında “Bireysel Eğitim (f=14)”, “Akademik Başarı Sağlama (f=10)” ve “İhtiyaç Duyma (f=7)” amacının olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından destek eğitim odası uygulamasının amacı olarak öğrencide öncelikli olarak akademik açıdan akranlarına yaklaştırma ve bunu bireysel eğitimle sağlama görüşünde oldukları söylenebilir. Araştırmada elde edilen bulguların MEB (2015) tarafından yayınlanmış Destek Eğitim Odası Açılması Genelgesi’nde yer alan destek eğitim odası uygulamasının amacına uygun olduğu görülmektedir. Talas ve arkadaşlarının (2016) yapmış olduğu araştırmada da destek eğitim odası uygulamasının amacının geri kalmış öğrencileri yaşlıtlarının seviyesine ulaştırma sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “Destek Eğitim Odası Uygulamasının Eğitim İçeriği” temasına ilişkin görüşleri (Tablo 16) incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun “İhtiyaçlara Yönelik ve Performans Düzeylerine Göre (f=23)” kazanımları belirlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına Göre (f=7), İlgı ve Yeteneğe Göre (f=5) ve Çevresel Faktörler (f=2)” durumları göz önünde bulundurularak kazanımları belirlediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularından öğretmenler kazanımları belirlerken öğrencilerin gereksinimlerini ve hazır bulunuşluklarını göz önünde bulundurdıkları söylenebilir. Avcıoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gereksinimlerine ve performans düzeylerine göre kazanımların belirlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularını desteklemektedir. Öğretmenler kazanımları belirlerken ayrıca ilgi ve yeteneklere göre ve normal sınıf düzeyleri için belirlenmiş eğitim programlarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin akranlarından geride olmadığı durumlarda uygulanması gereken programın sınıf düzeyindeki eğitim programı olması gerekliliği öğretmenlerin kazanım belirlemede doğru bir süreç izledikleri söylenebilir. Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere (2015), eğitim içeriği oluşturulurken öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitim odalarında kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri (Tablo 17) çeşitlilik göstermektedir. “Öğretim Yöntemleri” temasında en fazla kullanılan yöntemler “Anlatım (f=32), Soru-Cevap (f=31) ve Gösterip Yaptırma (f=15)” şeklindedir. Ayrıca öğretmenler “Bireysel Öğretim (f=8), Örnek Olay İncelemesi (f=6), Tartışma (f=5), Oyunla Öğretim (f=3) ve Problem Çözme (f=3)” öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar. “Öğretim Teknikleri” temasında “Bilgisayar Destekli Öğretim (f=5), Drama (f=4), Beyin Fırtınası (f=2), Benzetim (f=1) ve Gösteri (f=1) öğretim tekniklerini kullanmaktadırlar. Öğretmenlerinin çoğunluğunun tek bir yöntem ya da tekniği kullanmaktan çok aynı anda öğretim sürecinde kazanıma uygun birden fazla yöntem ve tekniğe yer verdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin bu kadar fazla yöntem ve tekniğin kullanılabilmesinde destek eğitim odasındaki eğitimin bireysel olarak verilmesinin getirdiği bir avantaj olduğu söylenebilir. Talas ve arkadaşlarının (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin destek eğitim odasında en fazla kullandıkları yöntemlerin anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma ve örnek olay olduğu sonucuna

ulaşmışlardır. Bu durum araştırma bulgularını desteklemektedir. Ancak Tekin (1999) özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için kullanılan yanlışsız öğretim yöntemlerinin (Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi, Artan Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi, Davranış Öncesi İpucu ve Sınama Öğretim Yöntemi vb.) kullanılmasının yararlı olacağını önermektedir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin özel eğitime yönelik yanlışsız öğretim yöntemlerini kullanmadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin özel eğitimde kullanılan yöntemler hakkında bilgi sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretim tekniklerinde en fazla kullanılan tekniğin bilgisayar destekli öğretim olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde teknolojik uygulamaların ve cihazların özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin başarısını arttırdığı çalışmalar söz konusudur (Cerasale, 2009; Schneps, Thomson, Sonnert, Pomplun, Chen & Heffner-Wong, 2013; Özbek, 2014). Bu bulgular öğretmenlerin kullandığı teknikleri desteklemektedir.

Öğretmenler tarafından destek eğitim odalarında belirlenen kazanımları ölçme ve değerlendirme (Tablo 18) için çeşitli araçlar kullanılmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri öğrenim kademesinin farklı olması, bireysel farklılıklar, öğrenci özellikleri, maddi olanaklar ve öğretmenlerin tercih durumları bu çeşitliliğin nedenleri arasında gösterilebilir. “Ölçme ve Değerlendirme Araçları” temasında “Testler/Yazılı Sınav (f=26)” ve “Soru-Cevap/Sözlü (f=20)” en fazla kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu ölçme ve değerlendirme araçlarının yanında “Gözlem(f=12), Alternatif Sınav (f=9), Farklı Bir Ölçme Aracı Kullanmama (f=3) ve Ödev/Uygulamalı Değerlendirme (f=2)” gibi farklı ölçme ve değerlendirme araçları da öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Bu bulgulardan öğretmenlerin ağırlıklı olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları söylenebilir. Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere (2015), destek eğitim odasında öğretmenlerin en fazla sınav ve testlerle ölçme ve değerlendirme yaptıklarını, Talas ve diğerleri (2016) öğretmenlerin öğrenciler için alternatif sınavlar yaptıklarını, Aydın (2015) ise öğretmenlerin gözlem yoluyla değerlendirmeler yaptıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Çepni ve Çoruhlu (2010) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin ağırlık olarak soru-cevap ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından fazla zahmet gerektirmeyenleri tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu bulgular araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Öğretmenlerin öğrenciler için farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaları olumlu bir yaklaşım olarak düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencinin bağlı olduğu sınıf düzeyi için kullandıkları ölçme ve

değerlendirme araçlarını kullanmaları öğrencinin akademik başarısı açısından seviyesinin iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Destek Eğitim Odası Avantajları” temasına ilişkin görüşleri (Tablo 19) incelendiğinde; ağırlıklı olarak “Bireysel Eğitim İmkânı (f=37)” sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca “Akademik Başarı Sağlama (f=19), Öz güveni Arttırma (f=15), Sınıf Düzeyine Çıkarma (f=10), Öğrenciye Önem Verme (f=5), Sosyalleşmeyi Arttırma (f=3) ve Ayrı Eğitim Ortamı Sunma (f=3)” avantajlarını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen öğretmen görüşlerine göre destek eğitim odasının çeşitli açılardan yararlı bir uygulama olduğu söylenebilir. Öğrenci açısından doğrudan yararları olduğu gibi, dolaylı yönlerden öğretmenlere, ailelere akranlarına yönelik yararları da söz konusudur. Özellikle öğrenciye bireysel eğitim imkânının sunulması buna bağlı olarak akademik başarıyı ve özgüven duygusunu arttırdığı için öğrencilerin kendilerini daha yeterli görmelerini sağlayacaktır. Literatür incelendiğinde destek eğitim odası uygulamasının akademik, sosyal, iletişimsel gibi birçok alanda öğrencilere katkılarının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Ünal, 2008; Ünay, 2012; Gürgür, Kış, & Akçamete, 2012; Akay, Uzuner, & Girgin, 2014; Aydın, 2015; Çağlar, 2016; Tortop & Dinçer, 2016; Kale & Demir, 2017). Bu sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca akademik başarıyı arttırma, öğrenci seviyesini sınıf düzeyine çıkarma gibi avantajlarının söz konusu olmasından dolayı destek eğitim odasının amaçlarına uygun şekilde sonuçların elde edildiği söylenebilir. Ancak Güven ve Aydın (2007) tarafından yapılan araştırmada özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için akran öğretiminin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel eğitim imkânı, destek eğitim odasından yararlanan öğrencileri akran öğretiminden mahrum bırakacağı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasının dezavantajlarına yönelik görüşleri (Tablo 20) çeşitlilik göstermektedir. “Bireysel Dezavantajlar” temasında en fazla “Dezavantaj Yok (f=21)” sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenler “Motivasyon Kaynaklı (f=9), Eğitim Zamanı Kaynaklı (f=6), Bireysel/Grup Eğitimi Kaynakla (f=5), Fizyolojik Yorgunluk (f=5) ve Olumsuz Etiketleme (f=5)” dezavantajlarını ifade etmişlerdir. “Çevresel Dezavantajlar” temasında “Sosyalleşme Sorunu (f=14) ve Ortam/Mekân Kaynaklı (f=4)” dezavantajlarının olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bulgularında en fazla uygulamanın dezavantajının olmadığını sonucunun elde edilmesi uygulamanın yararlı bir uygulama

olduğunu göstermektedir. Ancak bunun yanında diğer bulguların birbiriyle ilişkili olmasından dolayı birbirini etkileyen dezavantajlar söz konusudur. Bu dezavantajlardan eğitim zamanı kaynaklı, fizyolojik yorgunluk, olumsuz etiketlenme ve ortam/mekân kaynaklı gibi dezavantajlara uygulamayı yürüten öğretmenlerin çok fazla müdahale etme şanslarının olmamasından dolayı öğretmenler tarafından ifade edildiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar” temasına ilişkin görüşleri (Tablo 21) incelendiğinde; ağırlıklı olarak “Motivasyon Eksikliği/İsteksizlik (f=18) ve Herhangi Bir Sorun Yok (f=14)” cevaplarını verdikleri görülmüştür. Bunun yanında “Fiziki Koşullar (f=9), Materyal Eksikliği (f=6), Aile Desteği (f=6), Fizyolojik Durum (f=5), Yalnızlık (f=4), Süre (f=4), Olumsuz Tutum (f=1) ve Programa Bağlılık (f=1)” sorunlarının olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerde oluşan motivasyon eksikliği ve isteksizliği öğrencilerin destek eğitim odalarından genellikle ders bitiminden sonra yararlanmasından dolayı oluşan fiziki yorgunluk bu durumun temel sebebi olarak ifade edilebilir. Bunun yanında öğrencilerin destek eğitim odalarından bireysel olarak yararlanmaları iletişim kurabilecekleri akranlarının ortamda bulunmaması ve buna bağlı olarak yalnızlık hissetmeleri bu durumu etkileyen diğer bir faktör olarak söylenebilir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili olan faktörlerden birinin motivasyon olduğunu ifade edilmektedir (Akbaba, 2006; Vatansever Bayraktar, 2015). Destek eğitim odalarında yürütülen öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci motivasyonunun göz önünde bulundurularak eğitim verilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden herhangi bir sorunla karşılaşmayanların sayısının fazla olması uygulamanın bazı okullarda sağlıklı bir şekilde yürütüldüğünü göstermektedir. Aile desteğinin olmamasından dolayı öğrencilerin akademik ve davranışsal açıdan yetersiz kaldıkları bu durumlar öğretmenler tarafından sorun olarak görülmektedir. Destek eğitim odalarının fiziki koşullarının uygun olmaması ve materyal eksikliğinin olması okulların fiziki şartlarının ve materyal temini konusunda bütçelerinin yetersiz olmasından dolayı bu sorunların yaşandığı şeklinde ifade edilebilir. Gürgür, Kış, & Akçamete (2012) yapmış oldukları araştırmada yaşanan sorunlara benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bu durum araştırma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca destek eğitim odalarından yararlanma süreleri ve zamanı konusunda öğretmenler sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebi olarak yasal mevzuatta (MEB, 2016) öğrencilerin destek eğitim odasında

ders saatleri dışında bu eğitimden yararlanmaları gerekliliğinden dolayı bu sorunlar karşılaştıkları ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Çözüm Yolu” temasına ilişkin görüşleri (Tablo 22) incelendiğinde; “Çözüm Yoluna Gerek Duymama (f=14), Motivasyonu Sağlama (f=13), İşbirliği Sağlama (f=10), Materyal Temini (f=6), Okul Yönetimi (f=4), Öğretim Sürecinde Uyarlama (f=4), Fiziki Yer Temini (f=3), Uygun Zamanlamayı Sağlama (f=3), Ödüllendirme (f=3) ve Kişisel Gelişimi Sağlama (f=2)” yaşanan sorunlara ilişkin çeşitli çözüm yolu bulduklarını ifade etmişlerdir. Yaşanan sorunlara yönelik olarak öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu sağlama, paydaşlarla işbirliği yapmaları, ödüllendirme yoluna gitmeleri uygun çözüm yolu buldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca imkânlar dahilinde materyal ve fiziki ortamı sağlamaya yönelik çabalarının olumlu uygulamalar olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik olarak ilgili kişi ya da kurumlardan yardım alma yoluna gitmeleri sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi konusunda önemlidir. Akay, Uzuner ve Girgin (2014) destek eğitim konusunda yaşanan sorunlara ilişkin olarak uzman desteğinin alınması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç destek eğitim odasında karşılaşılan sorunlara yönelik uygun bir çözüm olarak araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitim odalarına ilişkin önerileri (Tablo 23) birçok açıdan ele alınmaktadır. Öğretmenler tarafından en fazla öneri “Uygulamaya Yönelik Öneriler” temasında oluşmuştur. Bu temanın altında “Materyal Temini (f=23), Fiziki Ortam (f=15), Destek Eğitim Süresi/Zamanlama (f=11), Yaygınlaştırma (f=3) ve Denetim Mekanizması (f=1)” önerileri getirilmiştir. “Öğretmenlere Yönelik Öneriler” temasına ilişkin “İşbirliği (f=7), Öğretmen Eğitimi (f=3), Maddi Destek (f=3)” önerileri belirtilmiştir. “Öğrencilere Yönelik Öneriler” temasına ilişkin “Öğrenci Seviyesine Uygun Etkinlik (f=11), Ödüllendirme (f=2)” ve “Aileye Yönelik Öneriler” temasına ilişkin “Aile Desteği (f=9)” önerileri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin destek eğitim odalarına yönelik önerilerinin öncelikle, destek eğitim odasının fiziki koşullarının ve materyal açısından daha donanımlı hale getirilmeleri gerektiği önerileri sunulmuştur. Gerekli koşulların sağlandığı destek eğitim odalarının eğitim açısından daha yararlı olacağı söylenebilir. Eğitim süresi ve zamanlamaya ilişkin olarak yaşanan sorunlar bu durumun düzeltilmesi gerekliliği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca destek eğitim odalarının yaygınlaştırılması düşüncesi uygulamanın yararını ortaya koymaktadır. Destek



eğitim odalarında görev yapan öğretmenlere yönelik eğitimlerin verilmesi, ilgili paydaşlarla işbirliğinin sağlanması diğer öneriler olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere nasıl eğitim vereceklerini bilmeleri destek eğitim odasının amacına ulaşma konusunda yarar sağlayacağı söylenebilir. Maddi anlamda katkısı olan bu uygulamanın, maddi koşullarının daha da iyileştirilmesi önerisi öğretmenlerin bu uygulamada daha fazla görev almalarını ve daha fazla ihtiyaç duyan öğrenciye ulaşmayı sağlayacaktır. Destek eğitim odalarındaki öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik uygun etkinliklerin yer aldığı basılı ya da elektronik dokümanların hazırlanması öğretmenlerin ve öğrencilerin bu uygulamadan daha fazla yarar sağlayacakları şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerin elde etmiş oldukları başarıların ödüllendirilmesi önerisi uygulamanın devamlılığı açısından önemli olarak görülebilir. Tüm bu önerilerin yanında ailelerin gerekli desteği sağlanması, öğretmenlerin ve öğrencilerin uygulamadan daha fazla yarar sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde (Gürgür, Kış, & Akçamete, 2012; Kış, 2013; Çağlar, 2016) benzer önerilerin getirildiği sonucu görülmektedir. Bu öneriler araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

## **4.2. Öneriler**

Araştırmanın yukarıda sunulan sonuçlarından hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

### **4.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler**

1. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına ilişkin özyeterlik algılarını artırıcı hizmet içi çalışmalar düzenlenebilir.
2. Özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulamasına ilişkin özyeterlik algıları daha yüksek çıkmıştır. Bundan dolayı farklı branşlarda, farklı kademelerde ve farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenler için özel eğitim ve destek eğitim odası uygulamasına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
3. Öğretmenlerin destek eğitim odasında kullanmış oldukları yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme araçları normal öğrenciler düşünülerek yapılmaktadır. Öğretmenlerin özel eğitimle alakalı öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgilendirici faaliyetler yapılabilir.
4. Destek eğitim odalarının fiziki donanımın yetersiz olmasından dolayı ilgili kurumlarla işbirliği yapılarak daha donanımlı hale getirilmesi sağlanabilir.

5. Destek eğitim uygulamasına ilişkin öğretmenlerin olumlu düşüncelerinden dolayı daha fazla sayıda öğrencinin yararlanması için ilgili ihtiyaçlar doğrultusunda yaygınlaştırılması önerilebilir.
6. Öğretmenlerin destek eğitim odasında görev yapmalarını teşvik etmek için maddi imkânlar arttırılabilir.
7. Destek eğitim odalarında materyal eksikliğinden dolayı kılavuz kitaplar hazırlanıp, dağıtılabilir.
8. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik eğitim almış olmalarından dolayı destek eğitim odalarında görevlendirilecek öğretmenler belirlenirken alandan mezun öğretmenlere öncelik verilmelidir.

#### **4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Bu çalışma Siirt ilinde destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Sonuçların genelleme yapılabilmesi için farklı illerde, farklı çalışma gruplarıyla da çalışmanın yapılması önerilir.
2. Destek eğitim odalarındaki öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
3. Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki görüşleri incelenebilir.
4. Destek eğitim odası uygulamasında özel eğitime yönelik öğretim yöntem ve teknikler kullanılarak etkililiği araştırılabilir.
5. Destek eğitim uygulamalarına yönelik gözlem temelli çalışmalara yer verilebilir.
6. Destek eğitim odalarının standardizasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akay, E. (2011). Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerine Sunulan Destek Eğitim Odası Sürecinin İncelenmesi. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerle Gerçekleştirilen Destek Eğitim Odası Uygulamasındaki Sorunlar ve Çözüm Gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 42-66.
- Akay, E. (2016). Kaynaştırma Ortamında Eğitim Alan İşitme Engelli Öğrencilere Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunan Öğrenciye Yönelik Mentörlük Sürecinin İncelenmesi. (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 343-361.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Akçamete, G. (1989). Okul Öncesi Düzeydeki İşitme Özürlülerde Aile Eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 65-68.
- Akçamete, G. (1998). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Özel Eğitim Ders Kitabı, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Akçamete, G. (2003). İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (s. 231-267). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akçamete, G. & Gürgür, H. (2008). İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar. Akçamete. G içinde, *Özel Eğitim* (s.245-282). Ankara: KökYayıncılık.
- Akın, A., & Sezer, S. (2010). Diskalkuli: Matematik Öğrenme Bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*(162-127), 41-48.
- Akkoyun, A. K. (2007). Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri (Batı Karadeniz Bölgesi Örneği).

- (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, V. (2008). Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algıları. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksoy, V., & Diken, H. İ. (2009). Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719.
- Alıcı, C. E. (2018). Okul Öncesi Dönemde Tersine Kaynaştırma Gruplarında Yer Alan Cerebral Palsy'li Çocukların İnce Motor Becerilerinin Oyunla Desteklenmesi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altuntaş, F. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri Ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Al-Zoubi, S., & Rahman, M. (2012). The Effect of Resource Room on Improving Reading and Arithmetic Skills for Learners with Learning Disabilities. *International Journal of Scientific Research in Education*, 5(4), 269-277.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlik: Bir Kavram Analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Arslan, G., & Aslan, G. (2015). Zihin Engelli Bireylere Eğitim Veren Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Tokat İli Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 49-66.
- Arslan, Y. (2015). Türkiye'de Kitleli Bir Eğitim Topluluğu: Gezerek Özel Eğitim Hizmeti Veren Öğretmenler ve Sorunları (Batman Örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(4), 139-153.
- Arşit, H. (2019). Özel Eğitim Okulları İle Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehberlik Öğretmenlerinin Özel Eğitimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Öz yeterliliklerinin İncelenmesi. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Biruni Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Arttırıcı, A. (2018). Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Okan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ASHA (1993). <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/spoken-language-disorders/language-in--brief/> Erişim Tarihi: 25 Ocak 2018.
- Ataman, A. (2011). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (s. 13-28). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A., & Kahveci, G. (2003). Öğrenme Yetersizliği ya da Özgül Öğrenme Güçlüğü. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (s. 153-170). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53.
- Aydın, A. (2015). Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitim Hizmetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations Of Thought And Action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986.
- Bandura, A. (1990). Perceived Self-Efficacy İn The Exercise Of Control Over AIDS Infection. *Evaluation and Program Planning*, 13(1), 9-17.
- Battal, İ. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)
- Battal, İ. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)

- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S., & Kırcaali İftar, G. (2010a). Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Etmenler. S. Batu, & G. Kırcaali İftar içinde, *Kaynaştırma* (s. 25-68). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., & Kırcaali İftar, G. (2010b). Özel Eğitim Ortamları ve Kaynaştırma. S. Batu, & G. Kırcaali İftar içinde, *Kaynaştırma* (s. 7-24). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., & Topsakal, M. (2003). Özel Eğitim Danışmanlığı Süreci ve Bir Danışmanlık Örneği. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29.
- Baykoç Dönmez, N. (2017). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. N. Baykoç Dönmez içinde, *Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri* (s. 20-362). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bedur, S., Bilgiç, N., & Taşlıdere, E. (2015). Özel (Üstün) Yetenekli Öğrencilere Sunulan Destek Eğitim Hizmetlerinin Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 159-175.
- Bek, H., Gülveren, H., & Başer, A. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- 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.
- Bildiren, A. (2018). Özel (Üstün) Yetenekli Çocuklar. Ü. Şahbaz içinde, *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* (s. 249). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bodur, Ş., & Soysal, Ş. (2004). Otizmin Erken Tanışı ve Önemi. *Sted*, 13(10), 394-398.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cankaya, Ö. (2010). İlköğretim I. Kademedeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Selçuk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. Kademedeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2007a). Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Eğitim Gereksinimleri. A. Cavkaytar, & İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Giriş* (s. 59-70). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2007b). Özel Eğitim ve Özel Eğitim Gerektirenler. *Özel Eğitime Giriş* (s. 7-50). içinde Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cerasale, M. W. (2009). The Effects Of Computer-Assisted Repeated Readings On The Reading Performance Of Middle School Students With Mild Intellectual Disabilities (Doctoral Dissertation, University Of Central Florida Orlando, Florida).
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Çağlar, N. (2016). İlköğretim Kurumlarındaki “Destek Eğitim Odası (Deo)” Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, Ş., & Özdemir, S. (2015). Az Gören Öğrencilerin Okuma Akıcılığının Artırılmasında Beceri Temelli, Performans Temelli ve Birleştirilmiş Müdahale Programlarının Etkililiklerinin Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(1), 75-97.
- Çepni, S., & Çoruhlu, T. Ş. (2010). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Kursundan Öğretime Yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 117-128.

- Çetin, Ç. (2004). Özel Eğitim Alanında Çalışmakta Olan Farklı Meslek Grubundaki Eğitimcilerin Yaşadığı Güçlüklerin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-46.
- Demirel, C. (2018). Özel Eğitim Öğretmen Adayları İle Eğitim Fakültesindeki Diğer Bölümlerde Okuyan Öğretmen Adaylarının Akademik Yükleme Stilleri İle Akademik Öz-Yeterliklerinin Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Demirezen, S., & Akhan, N. E. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1206-1223.
- Department for Education and Skills. (2001). *Guidance to Support Pupils with Dyslexia and Dyscalculia: The Daily Mathematics Lesson*. Department for Education and Skills.
- Dere Çiftçi, H. (2015). Özel Eğitim Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 221-241.
- Deshpande, A. A. (2013). Resource Rooms in Mainstream Schools. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2(2), 86-91.
- Diken, İ. H. (2006). Preservice Teachers' Efficacy and Opinions Toward Inclusion of Students With Mental Retardation. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (23)
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya Giriş. İ. H. Diken içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (s. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Ö., & Işıtan, S. (2017). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Olan Çocuklar ve Eğitimleri. N. Baykoç içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (s. 273). Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğangün, B., & Yavuz, M. (2011). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu. *Türk Pediatri Arşivi*, 46(11), 22-28.



- Dolapci, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları Ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Eripek, S. (1989). Özel Eğitimde Yeni Eğilimler ve Görüşler. *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 33-36.
- Eripek, S. (1996). *Zihinsel Engelli Çocuklar*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Eripek, S. (2005). S. Eripek içinde, *Özel Eğitim* (s. 8). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Eripek, S. (2011). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (s. 107-122). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Esen, A., & Çifci, İ. (1998). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Yetersizliği ile İlgil Bilgilerinin Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90.
- Evans, S. (1981). Perceptions of Classroom Teachers, Principals, and Resource Room Teachers of the Actual and Desired Roles of the Resource Teacher. *Journal of Learning Disabilities*, 14(10), 600-603.
- Foster, S., & Cue, K. (2009). Roles and Responsibilities of Itinerant Specialist Teachers of Deaf and Hard of Hearing Students. *American Annals of The Deaf*, 153(5), 435-449.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Fuchs, D., Roberts, P. H., Fuchs, L. S., & Bowers, J. (1996). Reintegrating Students With Learning Disabilities Into The Mainstream: A Two-Year Study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 11(4), 214-229.
- Gelzheiser, L. M., & Meyers, J. (1991). Reading Instruction by Classroom, Remedial, and Resource Room Teachers. *The Journal of Special Education*, 24(4), 512-526.
- Geschwind, D. H., & Levitt, P. (2007). Autism spectrum disorders: developmental disconnection syndromes. *Current opinion in neurobiology*, 17(1), 103-111.

- Gines, J. A. (2007). The Essential Concepts Of Special Education . *Introduction to Special Education* (S. 38-40). İçinde Philippine: Rex Book Store.
- Glavin, J. P., Quay, H. C., Annesley, F. R., & Werry, J. S. (1971). An Experimental Resource Room for Behavior Problem Children. *Exceptional Children*, 38(2), 131-137.
- 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.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gönenli, A. (2010). Yeteneklilik Spektrumu. T. Stuart, & A. Beste içinde, *Farklı Olduğumu Biliyordum "Üstün Yeteneklileri Anlayabilmek"* (A. Gönenli , Çev., s. 27-67). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gözün, Ö., & Yıkış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Gürgür, H. (2006). Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği İle Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi. (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma Sınıfında İş birliği ile Öğretim Uygulamalarına Bakışın Fenomenolojik Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 275-333.
- Gürgür, H., Kış, A., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Bireysel Destek Hizmetlere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701.

- Gürsel, O. (2015). Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 217-249). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, Y., & Aydın, A. (2007). Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Akran Öğretimine İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşleri.
- Hewitt, M. (1999). Inclusion From a General Educator's Perspective. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(3), 133-134.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing Behavior Problems And Academic Underachievement In Childhood And Adolescence: Causal Relationships And Underlying Mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness as Special Education: Is Placement the Critical Factor? *The Future of Children*, 77-102.
- Kale, M., & Demir, S. (2017). İlkokullardaki Destek Oda Eğitiminin Türkçe Ve Matematik Derslerindeki Başarı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(4), 47-57.
- Kaner, S. (2003). Duygusal ve Davranışsal Bozuklukları Olan Çocuklar. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (s. 171-194). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Karahan, Ş., & Uyanık Balat, G. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), 1-14.
- Karasu, N. (2010). Üstün Zekâ/Yetenek, Dil Konuşma Bozukluğu, Otizm Spektrum Bozukluğu. İ. H. Diken içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (s. 164-193). Ankara: Pegem Akademi.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kayaalp, L. (2008). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. *Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*(62), 147-152.

- Kılıç Ekici, Ö. (2015). *Bilim Genç Tübitak*. Bilim Genç Tübitak: <http://www.bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/dunyada-her-68-cocuktan-birisi-otizmli-doguyor>. Erişim Tarihi: 30 Ocak 2019.
- Kırcaali İftar, G., & Özer , Z. (1994). Özel Eğitim Danışmanlığı Kursundaki Başarıyı Etkileyen Kursiyer Özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 18(94), 35-40.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. *Özel Eğitim (17-22)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, (1018).
- Kırcaali İftar, G., & Uysal, A. (1999). Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma-Yazma Öğretiminin Etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 3-13.
- Kış, H. (2013). Destek Eğitim Odalarındaki Uygulamalara İlişkin Rehber Öğretmenler ve Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. (2011). Children With Exceptionalities and Their Families. *Educating Exceptional Children* (s. 4). içinde Cengage Learning.
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Konrot, A. (1998). İşitme Yetersizliği. *Özel Eğitim içinde* (s. 97-118) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Konrot, A. (2010). İletişim, Dil ve Konuşma Bozuklukları. S. Topbaş içinde, *Dil ve Kavram Gelişimi* (s. 227-248). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Krishnakumar, P., Jisha, A. M., Sukumaran, S. K., & Nair, M. K. (2011). Developing a Model for Resource Room Training for Slow Learners in Normal Schools. *Indian Journal of Psychiatry*, 53(4), 336-340.
- Kural, L. (2012). Sorun Odaklı Yazında İşitme Yetersizliğine Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım (Claire Blatchford'un "Die Scharlachrote Feder", Peter Hepp'in "Die Welt In Meinen Händen" Ve Sevim Ak'ın "Horoz Adam Ve Korsan"Adlı Eserlerinde İşitme Yetersizliği Olgusunun Karşılaştırılması). (Yayımlanmamış

*yüksek lisans tezi*). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.

Küçük Doğaroğlu, T., & Bapoğlu Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ve Erken Müdahale Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi . *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 460-473.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M. P., Reeve, A., ... & Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Mental Retardation.

Marshall, C. R., Noor, A., Vincent, J. B., Lionel, A. C., Feuk, L., Skaug, J., ... & Thiruvahindrapduram, B. (2008). Structural variation of chromosomes in autism spectrum disorder. *The American Journal of Human Genetics*, 82(2), 477-488.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997, September). What's special about special education? A cautious view toward full inclusion. In *The educational forum* (Vol. 61, No. 3, pp. 206-211). Taylor & Francis Group.

McNamara, B. E. (1986). *The Resource Room: A Guide For Special Educator*. New York: State University of NY Press.

MEB. (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.

MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB. (2015). Destek Eğitim Açılması Genelgesi. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB. (2016). Destek Eğitim Odası Kılavuz Kitapçığı. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Melekoğlu, M. A. (2010). Öğrenme Güçlüğü, Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu, Duygu/Davranış Bozukluğu. İ. H. Diken içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (s. 90-119). Ankara: Pegem Akademi.
- Metin, N. (2017). Kaynaştırma. N. Baykoç Dönmez içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (s. 87-104). Ankara: Eğiten Kitap.
- 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.
- Moore, D. F. (2008). Inclusion, Itinerant Teachers, and the Pull-out Model. *American Annals of the Deaf*, 153(3), 273-274.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European journal of teacher education*, 30(2), 119-134.
- Morgan, K., McLaughlin, T. F., Neyman, J., & Bolich, B. (2013). An Evaluation Of The Effectiveness Of Repeated Reading For Two Elementary Students In A Resource Room. *International Journal of English and Education*, 2(4), 244-260.
- Muijs, D. (2010). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. Sage.
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A Meta-Analysis Of Co-Teaching Research: Where Are The Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
- Mutlu Göçmen, N., Bozkurt, M., & Aydın, Ç. (2017). Sınıf Öğretmeni Adayları İle Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 26-33.
- Nazıf Toy, S., & Duru, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Olmstead, J. E. (1995). Itinerant Personnel: A Survey of Caseloads and Working Conditions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89(6), 546-548.
- Osborne Jr, A. G., & Dimattia, P. (1994). The IDEA's least Restrictive Environment Mandate: Legal Implications. *Exceptional Children*, 61(1), 6-14.

- Öncül, N., & Batu, S. (2005). Normal Gelişim Gösteren Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37-51.
- Öpengin, E. (2018). İlkokul Düzeyindeki Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odasının Yürütülmesinde Karşılaşılan Sorunlar Ve Sorunlara Yönelik Çözüm Müdahaleleri. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özata, H. (2007). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının Ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Kocaeli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özbek, A. B. (2014). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığını Geliştirmede Tablet Bilgisayar Destekli Sağaltım Programının Etkililiği. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Özdemir, H. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özdemir, S. (2015). Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 369-405). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdoğan, B., Ak, A., & Soyutürk, M. (2005). Dikkat Eksikliği ve Hİperaktivite Bozukluğu . *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite/Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Öğretmen El Kitabı* (s. 2-3). içinde Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Özgür, İ. (2015). *İlk ve Ortaöğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Adana: Karahan.
- Özmen, R. G. (2015). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 335-370). Ankara: Pegem Akademi.
- Özokçu, O. (2010). Zihinsel Yetersizlik, Görme Yetersizliği, İşitme Yetersizliği. İ. H. Diken içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (s. 56-89). Ankara: Pegem Akademi.

- Özyürek, M. (1997a). Görme Engelliler. *Özel Eğitim* (s.119-136). içinde *Eskişehir: T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Özyürek, M. (1997b). Bedensel Yetersizliği Olanlar. *Özel Eğitim* (s.137-150). içinde *Eskişehir: TC Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Özyürek, M. (2010). Bireysel Farklılıklar ve Engelliler. M. Özyürek içinde, *Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları* (s. 25-36). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10(149), 1-49.
- Pemik, K. (2017). Özel Yetenekli Öğrencilere Destek Odasında Verilen Eğitime İlişkin Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Rehberlik, M. E. B. Ö. E., & Müdürlüğü, D. H. G. (2010). Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma. Yönetici, Öğretmen Ve Aile Kılavuzu.
- Resmî Gazete. (2006). 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf> Erişim Tarihi: 10 Mart 2019.
- Rieth, H. J., & Ocala, C. (1984). An Analysis of Teacher Activities & Student Outcomes in Secondary School Resource Room Programs for Mildly Handicapped Students. Final Report.
- Sacks, S.Z. & Woffle K.E. (2006) *Teaching Social Skills to Student with Visual Impairments*, New York: AFB.
- Sak, U. (2015). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eğitimi. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 4978-535). Ankara: Pegem Akademi.
- Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, 20(2), 114-126.



- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. & Yılmaz, F. K. *Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? Eğitimciye Öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, Malatya-Türkiye.
- Schneps MH, Thomson JM, Sonnert G, Pomplun M, Chen C & Heffner-Wong A. (2013) Shorter Lines Facilitate Reading in Those Who Struggle. PLoS ONE 8(8): e71161. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0071161>
- Semiz, N. (2018). Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Ve Aile Görüşlerinin Belirlenmesi. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Somaily, H., Al-Zoubi, S., & Bani Abdel Rahman, M. (2012). *Parents Of Students With Learning Disabilities Attitudes Towards Resource Room. International Interdisciplinary Journal Of Education, 1*, 1-5.
- Speece, D. L., & Mandell, C. J. (1980). Resource Room Support Services For Regular Teachers. *Learning Disability Quarterly, 3*(1), 49-53.
- Stinson, M. S. & Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. M. Marschark (Ed.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (s. 52-64). New York, NY: Oxford University Press.
- Sucuoğlu, B. (2006). Kaynaştırma Modeli ve Özel Gereksinimli Öğrenciler. B. Sucuoğlu içinde, *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları* (s. 1-24). Ankara: Ekinoks.
- Sucuoğlu, B. (2009). Zihin Engelliler ve Eğitimleri. B. Sucuoğlu içinde, *Zihin Engelliler ve Eğitimleri* (s. 48-86). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 6*(1), 41-57.
- Sullivan, P. D., & McDaniel, E. A. (1983). Pupil Attendance in Resource Rooms as one Measure of the Time on Task Variable. *Journal of Learning Disabilities, 16*(7), 398-399.

- Swanson, E. A., & Vaughn, S. (2010). An Observation Study Of Reading Instruction Provided To Elementary Students With Learning Disabilities In The Resource Room. *Psychology in the Schools, 47*(5).
- Şafak, P. (2005). Birlikte Eğitim Ortamındaki Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilere Gezici Öğretmenlik Düzenlemesine Göre Verilen Destek Hizmetin Etkililiği. (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Şafak, P. (2006). Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrenciler İçin Bir Kaynaştırma Düzenlemesi: Gezici Öğretmenlik. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(3), 53-69.
- Şahin, F., & Şahin, D. (2012). Engelli Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 1*(2), 275-294.
- Şahin, S., & Gül Akoğlu, G. (2017). Öğrenme Güçlükleri Olan Çocuklar ve Eğitimleri. N. Baykoç içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (s. 253-270). Ankara: Eğiten Kitap.
- Talas, S., Kaya, F., Yıldırım, N., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., . . . Nugay, E. (2016). Destek Eğitim Odaları Ve Öğretmenler Üzerine Betimsel Bir Çalışma: Tokat İli Örneği. *Journal of European Education, 6*(3), 31-42.
- TEÇEK-P.L.94-142. (1975) [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-71799-9\\_152](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-71799-9_152) Erişim Tarihi: 12 Mart 2019.
- Tekin, E. (1999). Yanlırsız Öğretim Yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(3), 87-102.
- Teymen, H. İ., & Özdemir, S. (2015). Az Gören Öğrencilerde Punto Büyütme, Büyüteç Kullanma ve Uyarlanmış Bilgisayar Teknolojisinin Okuma Hızı Üzerindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(3), 195-212.
- Topçu, E., & Katılmış, A. (2013). Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi Alan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education, 3*(3), 48-81.

- Tortop, H. S., & 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.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tuncer, T. (2003). Görme Yetersizliği Olan Çocuklar. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (s. 215-230). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Turan , F., & Gül Akoğlu, G. (2017). İletişim Dil ve Konuşma Bozuklukları Olan Çocuklar ve Eğitimleri. N. Baykoç içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (s. 335-358). Ankara: Eğiten Kitap.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). İşitme, Konuşma Ve Görme Sorunları Olan Çocukların Eğitimi. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Ulusoy, H. F., Sakaltaş, E., Güneş, H., Dokgöz, M., Akın, Ö., & Köseoğlu, S. (2014). Özel Yetenekli Çocuklar Aile Kılavuzu. *Milli Eğitim Bakanlığı-Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Müdürlüğü, Ankara*.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli Çocukların Eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 119-130.
- US Department of Education. (1999). Assistance to States for the Education of Children with Disabilities and the Early Intervention Program for Infants and Toddlers with Disabilities: Final Regulations. *Federal Register*, 64(48).
- Uysal, H. (2015). Fiziksel Yetersizliği/süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 251-299). Ankara: Pegem Akademi.
- Ülker, S. (2009). Birlikte Eğitim Ortamına Yerleştirilmiş Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencinin Özel Eğitim Danışmanlığıyla Akademik Alanlarda Yapabildikleri Dikkate Alınarak Yapılan Öğretimin Amaçları Gerçekleştirmesine Olan Etkisi. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ünal, H. (2008). Birlikte Eğitim Ortamındaki Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Verilen Destek Eğitimin Etkililiği. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünay, E. (2012). Bireysel Destek Eğitiminin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Başarıları ve Özyeterlilik Algıları Üzerindeki Etkililiği. (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 87-117.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100.
- Vaughn, S., & Klingner, J. K. (1998). Students' Perceptions of Inclusion and Resource Room Settings. *The Journal of Special Education*, 32(2), 79-88.
- Whittaker, C. R., & Taylor, L. S. (1995). Do Resource Room Teachers Have Sufficient Planning Time? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(3), 247-256.
- Wisniewski L. & Gargiulo R. M. (1997). "Occupational Stres and Burnout Among Special Educators: A Review of the Literature". *Journal of Special Education* 31/3 (1997) 325-346.
- Wolfe, P. S., & Hall, T. E. (2003). Making İncusion A Reality For Students With Severe Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 56-60.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta Dil Gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yatgın, S., Sevgi, H. M., & Uysal, S. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin, Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 167-180.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, S. A. (2004). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Psikososyal Özellikleri, Sorunları Ve Eğitimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 169-180.
- Yılmaz, M. (2012). Öğrenme Güçlüğü'nün Değişen Tanımları. W. N. Bender içinde, *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri Özellikleri, Tanılama ve Öğretim Stratejileri* (H. Sarı, Çev., s. 2-45). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Voltz, D. L., Elliot Jr. R. N., & Harris, W.B. (1995). Promising Practices İn Facilitating Collaboration Between Resource Room Teachers And General Education Teachers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 10(2), 129-136.
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.

## EKLER

## EK-1. Ölçek Formu

## Saygıdeğer Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, siz meslektaşlarımızın destek eğitim odalarına ilişkin görüşlerinizi almaktır. Aşağıda verilmiş olan soruları cevaplamanızı bekliyorum. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Öğrt. Hasan PESEN

**Cinsiyetiniz:** Bayan (....)

Bay (....)

**Hizmet Yılı:** 1- 5 Yıl (....) 6-10 Yıl (.....) 11-15 Yıl (.....) 16 – 20 Yıl (.....) 20 Yıl Ve Üstü (....)

**Branşınız:** Sınıf Öğretmeni (....)

Türkçe (.....)

Sosyal Bilgiler (....)

Matematik (....)

Fen (.....)

Diğer (.....)

**Görev yaptığınız Öğretim Kademesi:** İlkokul (....) Ortaokul (....)

Lise (.....)

**Çalıştığınız Yetersizlik Türü:** (.....)

DESTEK EĞİTİM ODASI ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ					
	Bana Hiç Benzemiyor	Bana Çok Az Benziyor	Bana Benziyor	Bana Oldukça Benziyor	Bana Tamamen Benziyor
1. Destek eğitim odasından yararlanan öğrenciler hakkında bilgi sahibiyim.					
2. Destek eğitim odasından hangi öğrencilerin faydalanması gerektiğini bilirim.					
3. Destek eğitim odası ile ilgili yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim.					
4. Destek eğitim odasında öğrencilere yönelik ortam düzenleyebilirim.					
5. Destek eğitim odasında öğrenciye yönelik uygun materyal seçebilirim.					
6. Destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin performanslarını nasıl belirleyeceğimi bilirim.					
7. Destek eğitim odasında yapılan eğitim faaliyetinin neye göre belirlendiğini bilirim.					
8. Destek eğitim odasında yapılacak öğretime ilişkin yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibiyim.					

9. Destek eğitim odasında öğrenciye yönelik etkinlikler planlayabilirim/geliştirebilirim.					
10. Destek eğitim odasında karşılaşılabileceğim problem davranışlara yönelik ne yapacağımı bilirim.					
11. Destek eğitime ihtiyaç duyan her öğrenciyle çalışabilirim.					
12. Destek eğitim odasında karşılaşıcağım sorunlar karşısında kimlerden bilgi alacağımı bilirim.					
13. Destek eğitim odasında verilen eğitimin değerlendirmesinin nasıl yapılacağını bilirim.					
14. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için olumlu yönde tutum sahibiyim.					
15. Destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerde olumlu yönde (akademik, davranışsal vb.) gelişmeler gözlenir.					
16. Destek eğitim odası uygulamasının yararlı olduğunu düşünürüm.					
17. Destek eğitim odası uygulamasının yaygınlaştırılması gerektiğini düşünürüm.					
18. Destek eğitim odasında verilen eğitimin daha nitelikli olması için yeni yöntem ve teknikler geliştirebilirim.					
19. Destek eğitim odasında öğrencilere yönelik ortamın nasıl düzenleneceğine ilişkin bilgi sahibi değilim.					
20. Destek eğitim odasında yapılan eğitim faaliyetinin neye göre belirlendiği konusunda fikir sahibi değilim.					
21. Destek eğitim odasında karşılaşılabileceğim problem davranışlarla nasıl baş etmem gerektiği konusunda yetersizim.					
22. Destek eğitime ihtiyaç duyan her öğrenciyle çalışma konusunda kaygılıyım.					
23. Destek eğitim odası uygulamasının yararlı olduğunu düşünmüyorum.					

## Ek-2. Görüşme Formu

### Saygıdeğer Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, siz meslektaşlarımızın destek eğitim odalarına ilişkin görüşlerinizi almaktır. Aşağıda verilmiş olan soruları kendi yorum ve düşüncelerinizle cevaplamanızı bekliyoruz. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Öğrt. Hasan PESEN

**Cinsiyetiniz:** Bayan (....)

Bay (....)

**Hizmet Yılıınız:** 1- 5 Yıl (....) 6-10 Yıl (.....) 11-15 Yıl (.....) 16 – 20 Yıl (.....) 20 Yıl Ve Üstü (....)

**Branşınız:** Sınıf Öğretmeni (....)

Türkçe (.....)

Sosyal Bilgiler (....)

Matematik (....)

Fen (.....)

Diğer (.....)

**Görev yaptığınız Öğretim Kademesi:** İlkokul (....) Ortaokul (....) Lise (.....)

**Çalıştığınız Yetersizlik Türü:** (.....)

**S1. Destek eğitim odasında verilen eğitimin amacı nedir?**

.....

**S2. Destek eğitim odasında verilecek eğitime ait kazanımları neye göre belirlemektesiniz?**

.....

**S3. Destek eğitim odasında etkili öğretim yapabilmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?**

.....

**S4. Destek eğitim odasında ölçme ve değerlendirme sürecini nasıl yapıyorsunuz?**

.....

**S5. Destek eğitim odasının avantajları nelerdir?**

.....

**S6. Destek eğitim odasının dezavantajları nelerdir?**

.....

**S7. Destek eğitim odasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?**

.....

**S8. Destek eğitim odasında karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm bulma konusunda neler yaptınız?**

.....

**S9. Destek eğitim odasında verilen eğitimin daha verimli olabilmesi için neler önerirsiniz?**

.....



**EK-3. Valilik Onay Yazısı**

T.C.  
SİİRT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32790399-399-E.1089837  
Konu :Anket

16.01.2018

**DAĞITIM YERLERİNE**

Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Hasan PESEN'in yürütmekte olduğu " Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" Siirt İli Örneği adlı tez çalışması kapsamında, uygulayacağı ölçek çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere, okul müdürlüklerince yapılacak bir program kapsamında ve okul müdürlükleri sorumluluğunda uygulanması hakkındaki Valilik Makamının 15/01/2018 tarih ve 1031829 sayılı olurları ilişikte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

M. Fethi SUAY  
Vali a  
İl Millî Eğitim Müdürü ,

EK-+1. Olur

DAĞITIM  
Siirt Üniversitesi Rektörlüğüne  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)  
İlçe Kaymakamlıklarına  
(İlçe Millî Eğitim Müd.)  
Merkez Tüm Okul Müd

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı Soyadı	Hasan PESEN
Doğum Yeri ve Tarihi	Siirt-15/08/1990
<b>Eğitim Durumu</b>	
Lisans Öğrenimi	Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü.
Y.Lisans Öğrenimi	Siirt Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim (Dicle Üniversitesi Ortak)
Bilimsel Faaliyetler	<p>Epçaçan, C. &amp; Pesen, H.(2018). Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Paydaşları Tarafından Değerlendirilmesi. <i>Social Sciences Studies Journal</i>, 4(20), 2589-2607002E</p> <p>Altıncı Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (EPOK/ICCI-2018). <i>“Lise Öğrencilerinin Dikkat Kontrol ve Derse İlgili Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler İncelenmesi”</i></p>
<b>İş Deneyimi</b>	
Çalıştığı Kurumlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siirt Türk Telekom Özel Eğitim Ortaokulu</li> <li>• Siirt Rehberlik Araştırma Merkezi</li> </ul>
<b>İletişim</b>	
E-Posta Adresi	hasanpesen1@gmail.com
Tarih	10/07/2019

