



**ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN
ÖĞRENCİLERİN
DEVAM ETTİĞİ DESTEK EĞİTİM
ODASI HİZMETİNE YÖNELİK BİR
DURUM ÇALIŞMASI**

**Doktora Tezi
Didem GÜVEN
Eskişehir 2019**

**ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN DEVAM ETTİĞİ DESTEK
EĞİTİM ODASI HİZMETİNE YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Didem GÜVEN

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Aysun ÇOLAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

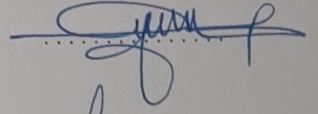
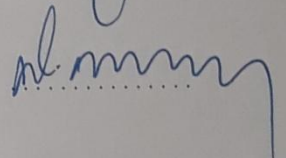
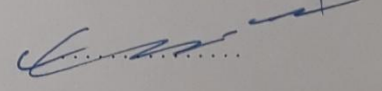
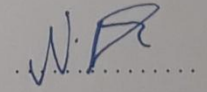
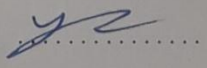
Haziran 2019

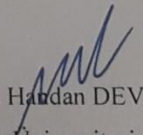


Tüm Çalışmaları'na...

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Didem GÜVEN'in "Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Destek Eğitim Odası Hizmetine Yönelik Bir Durum Çalışması" başlıklı tezi 28.05.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Aysun ÇOLAK	
Üye	: Prof.Dr. Ali ERSOY	
Üye	: Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON	
Üye	: Doç.Dr. F.Nur AKÇİN	
Üye	: Doç.Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN	


Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN DEVAM ETTİĞİ DESTEK EĞİTİM ODASI HİZMETİNE YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI

Didem GÜVEN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2019

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Aysun ÇOLAK

Bu araştırma, zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası (DEO) hizmetinin yönetim, rehberlik ve uygulama boyutlarının işleyişini anlamak amacıyla iç içe geçmiş durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir il merkezinde kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği ilkokulların destek eğitim odalarında araştırmacı tarafından geliştirilen kontrol listeleri aracılığıyla gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu gözlem sonucunda belirlenen bir ilkokulun DEO'sunda üç ay süreyle saha notları tutulmuştur. Gözlem yapılan okul katılımcılarının da yer aldığı 10 okul yöneticisi, 10 rehber öğretmen ve DEO'da görevlendirilen 10 öğretmen olmak üzere 30 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince araştırmacı günlüğü de tutulmuştur. Toplanan verilerden saha notlarının analizinde betimsel analiz, görüşmelerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Kontrol listeleri ise kategorileştirilerek tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda DEO'ların fiziksel koşullarının yetersiz olduğu, DEO paydaşlarının DEO konusunda bilgi eksikliği yaşadıkları, bu hizmete yönelik rol ve sorumluluklarının net olarak anlaşılmadığı ve uygulanmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonunda DEO'larda özel eğitim öğretmenlerinin görevlendirilmesi ve ilgili paydaşların doğrudan rol ve sorumluluklarına bağlı olarak sunulan DEO hizmetinin etkililiğinin ve verimliliğinin de artabileceğine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma uygulamaları, Destek eğitim odası, Zihin yetersizliği, Okul yöneticileri, Öğretmenler, Durum çalışması.

ABSTRACT

A CASE STUDY FOR RESOURCE ROOM SERVICE ATTENDED BY STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Didem GÜVEN

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June 2019

Supervisor: Dr. Lecturer Aysun ÇOLAK

The present study was designed as a nested case study to understand the functioning of the management, guidance and implementation aspects of the resource room, which is attended by students with intellectual disability. In line with this purpose, observations were carried out through checklists developed by the researcher in the resource rooms of primary schools where inclusion practices were performed in a city center in the Eastern Anatolia Region. As a result of these observations, field notes were taken for three months in the resource room of a designated primary school. Semi-structured interviews were conducted with a total of 30 participants, including 10 school principals, 10 guidance counselors, and 10 resource room teachers assigned in the resource room. A researcher diary was also kept during the research. For the data collected, a descriptive analysis was used in the analysis of field notes and a content analysis was used in the analysis of interviews. Checklists, however, were categorized and presented in tables. As a result of the research, it was revealed that the physical conditions of the resource rooms were inadequate, the resource room stakeholders lacked knowledge about the resource room, and the roles and responsibilities for this service were not clearly understood and implemented. At the end of the study, recommendations were made about the assignment of special education teachers in resource rooms and that the effectiveness and efficiency of resource room service could increase depending on the direct roles and responsibilities of the relevant stakeholders.

Keywords: Inclusion practices, Resource room, Intellectual disability, Teachers, School principals, Case study.

TEŞEKKÜR

Destek hizmet konusunda çalışan biri olarak destek verenlere içten bir şekilde teşekkür etmeyi borç bildiğim değerli hocalarım ve arkadaşlarım kuşkusuz benim de var. Bu konuda ilk olarak İnönü Üniversitesi'nin değerli rektörü Sayın Prof. Dr. Ahmet KIZILAY başta olmak üzere Genel Sekreteri Sayın Prof. Dr. Hakan ERKUŞ ve değerli rektör yardımcısı Prof. Dr. Nusret AKPOLAT olmak üzere tüm İnönü Üniversitesi yönetimine desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi yönetimine ve arkadaşım Dr. Öğretim Üyesi Uğur Özhan'a da teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Bu süreçte bilimsel desteklerini sunan sayın hocam Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ'e de teşekkür ederim. Değerli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Aysun ÇOLAK başta olmak üzere sıklıkla bir araya gelerek bize destek veren Tez İzleme Komitesi'nde yer alan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ali ERSOY ve Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'a katkıları için teşekkürü borç bilirim. Tez savunma jürisinde yer alan Doç. Dr. Nur AKÇİN ve Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN hocalarıma bilgilerini paylaştıkları için teşekkür ederim.

Bu çalışmanın her aşamasında yardımlarına başvurduğum okul müdürü Sayın Mustafa NAYMAN başta olmak üzere araştırmanın isimlerini veremediğim başta A İlkokulu öğretmenleri ve tüm katılımcılarıma sonsuz teşekkürler. Bu çalışmaya güler yüzüyle ilk baştan beri destek veren değerli, zamansız ulaştığım bana sonsuz bilgi ve destek veren rehber öğretmenimiz Deniz'e de sonsuz teşekkürler.

Eskişehir Vali Yardımcısı Sayın Dr. Ömer Faruk GÜNAY ve değerli arkadaşım Dr. Ramazan BAYIRLI “iyi ki varsınız” dediğim değerli kişilersiniz, teşekkürler.

Sevgili dostum Dr. Öğretim Üyesi Meral MELEKOĞLU ve değerli eşi Doç. Dr. Macid A. MELEKOĞLU'na, gülen yüzleriyle moral ve destek veren sayın hocalarım Prof. Dr. Sema BATU, Prof. Dr. Arzu ÖZEN, Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR ve Dr. Öğr. Üyesi Oğuz GÜRSEL'e, bana sonsuz destek veren Davidovich Lev'e de içten teşekkürlerimi sunarım.

Didem GÜVEN

Eskişehir 2019

27/06/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerinin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Didem GÜVEN



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Kaynaştırma Uygulamaları ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri	2
1.2. Destek Eğitim Odası Hizmeti.....	3
1.2.1. DEO’nun tarihsel gelişimi	6
1.2.2. DEO hizmetinin dayanakları	7
1.3. DEO Programı Yerleştirme Modelleri ve Özellikleri	9
1.4. DEO Hizmeti ve Özellikleri	13
1.4.1. DEO’nun fiziksel ortamı	13
1.4.2. DEO’da görev ve sorumluluk alan personeller	15
1.4.2.1. Okul yöneticilerinin DEO’ya ilişkin rol ve sorumlulukları	15
1.4.2.2. Rehber öğretmenlerin DEO’ya ilişkin rol ve sorumlulukları.....	17
1.4.2.3. DEO’da görev alan öğretmenlerin DEO’ya ilişkin rol ve sorumlulukları	19
1.5. Türkiye’de Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Mevzuat.....	22
1.6. DEO’yla İlgili Araştırmalar	26
1.6.1. Yurt dışında DEO’yla ilgili yapılan araştırmalar	26
1.6.2. Yurt içinde DEO’yla ilgili yapılan araştırmalar	37
1.7. Gereksinim	42
1.8. Amaç.....	45
1.9. Önem	45

2.YÖNTEM.....	50
2.1. Araştırma Modeli.....	50
2.2. Araştırma Ortamları ve Seçimi	51
2.2.1. Araştırmanın yürütüldüğü destek eğitim odaları	51
2.2.2. A ilkokulunun DEO'su.....	52
2.3. Araştırmanın Katılımcıları.....	56
2.3.1. Araştırmanın odak okul dışındaki diğer okullardaki katılımcıları	56
2.3.2. A ilkokulundaki katılımcılar	61
2.3.3. Katılımcı olarak araştırmacı	65
2.4. Veri Toplama Süreci.....	66
2.4.1. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi	66
2.4.2. Araştırma verilerinin toplanması süreci.....	70
2.5. Veri Analizi	73
2.5.1. Verilerin dökümü	74
2.5.2. Toplanan verilerin analizi.....	78
2.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	85
2.7. Araştırma Etiği	90
3.BULGULAR.....	92
3.1. Destek Eğitim Odasının Fiziksel Ortamına İlişkin Bulgular	92
3.1.1. Destek eğitim odalarının fiziksel koşullarına ilişkin bulgular	94
3.1.2. Destek eğitim odalarının donanımına ilişkin bulgular	97
3.1.3. Destek eğitim odalarının ilkokul materyallerine ilişkin bulgular	100
3.1.4. A ilkokulu DEO'sunun fiziksel ortamına ilişkin bulgular	100
3.1.4.1. A İlkokulu'nun fiziksel koşullarına ilişkin bulgular	104
3.1.4.2. A ilkokulu DEO'sunun donanımına ilişkin bulgular	104
3.1.4.3. A İlkokulu DEO'sunun materyallerine ilişkin bulgular	105
3.2. Paydaşlardan Edinilen DEO Bulguları.....	105
3.2.1. Paydaşların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri	106
3.2.2. Paydaşların DEO hizmetine ilişkin görüşleri	108

3.2.3. Okul yöneticilerinin DEO hizmetine ilişkin rol ve sorumlulukları.....	114
3.2.4. DEO rehberlik faaliyetleri	118
3.2.5. DEO’da eğitim-öğretim faaliyetleri	120
3.2.6. DEO hizmetinde iş birliği ve yapılan çalışmalar	123
3.2.7. Paydaşların ideal DEO önerileri	125
3.3.DEO’nun İşleyişine İlişkin Bulgular	128
3.3.1. DEO’da öğretim öncesi hazırlıklar	129
3.3.2. DEO’da öğretim ve uygulama süreci	132
3.3.3. Davranış yönetimi.....	138
3.3.4. DEO’da iletişim ve etkileşim	145
4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	151
4.1. Sonuç.....	151
4.2. Tartışma.....	152
4.2.1. DEO’nun fiziksel ortamları.....	152
4.2.2. DEO paydaşlarının DEO’ya ilişkin görüş ve önerileri.....	154
4.2.3. DEO paydaşlarının rol ve sorumlulukları	162
4.2.4. DEO’nun işleyişi.....	167
4.2.5. DEO hizmetinin özel gereksinimli öğrenciye sağladığı katkılar	173
4.3. Sınırlılıklar	174
4.4. Öneriler.....	175
4.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler	175
4.4.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	175
KAYNAKÇA	177
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. DEO programı yerleştirme modelleri ve özellikleri.....	10
Tablo 1.2. Okul yöneticilerinin DEO rol ve sorumlulukları.....	16
Tablo 2.1. Araştırmanın yürütüldüğü okulların belirlenmesi süreci.....	52
Tablo 2.2. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine ilişkin bilgiler.....	57
Tablo 2.3. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlere ilişkin bilgiler.....	58
Tablo 2.4. Rehber öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin bilgileri.....	59
Tablo 2.5. Araştırmaya katılan DEO’da görevlendirilen öğretmenlere ilişkin bilgileri.....	60
Tablo 2.6. A ilkökulu katılımcılarının öğretmenlik bilgileri.....	62
Tablo 2.7. A ilkökulu DEO’sunun katılımcı özellikleri.....	63
Tablo 2.8. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci.....	67
Tablo 2.9. Veri toplama araçları ve yanıt aradığı araştırma sorusu.....	70
Tablo 2.10. Araştırmada başvuru alan resmi dokümanlar.....	73
Tablo 2.11. Durum 1 görüntü kayıt tablosu.....	75
Tablo 2.12. Durum 2 görüntü kayıt tablosu.....	76
Tablo 2.13. DEO’da görevlendirilen öğretmenlere ilişkin görüşme takvimi.....	77
Tablo 2.14. Rehber öğretmenlere ilişkin görüşme takvimi.....	77
Tablo 2.15. Okul yöneticilerine ilişkin görüşme takvimi.....	78
Tablo 2.16. Görüntü kayıtlarına, saha notlarına ve görüşmelere ait güvenilirlik çalışmaları.....	79
Tablo 2.17. Saha notlarına ilişkin gerçekleştirilen veri analizi örneği.....	82
Tablo 2.18. Görüntülere ilişkin gerçekleştirilen veri analizi örneği.....	83
Tablo 2.19. Görüşmelere ilişkin gerçekleştirilen veri analizi örneği.....	83
Tablo 2.20. Görüntü kayıtlarına ait güvenilirlik kodlama yüzdeleri.....	88
Tablo 2.21. Saha notlarına ait güvenilirlik kodlama yüzdeleri.....	89
Tablo 2.22. Görüşmelere ait güvenilirlik yüzdeleri.....	90
Tablo 3.1. Destek eğitim odalarının fiziksel koşullarına ilişkin bulgular.....	95

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.2. Destek eğitim odalarının donanımına ilişkin bulgular.....	98
Tablo 3.3. Destek eğitim odalarının ilkokul materyallerine ilişkin bulgular.....	101
Tablo 3.4. Öğretim öncesi hazırlıklara ilişkin bulgular.....	129
Tablo 3.5. DEO’da öğretim ve uygulamada süreci.....	133
Tablo 3.6. Davranış yönetimi.....	138
Tablo 3.7. DEO’da iletişim ve etkileşim.....	146



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. DEO öğretmeninin rol ve sorumlulukları	20
Şekil 2.1. Araştırmanın iç içe geçmiş tek durum deseni modeli	50
Şekil 2.2. Durum 1'e ait DEO krokisi	54
Şekil 2.3. Durum 2'ye ait DEO krokisi	55
Şekil 3.1. DEO'nun yönetim, rehberlik ve uygulama boyutuna ilişkin bulgular	93
Şekil 3.2. DEO'nun fiziksel ortamına ilişkin bulgular	94
Şekil 3.3. Paydaşlardan edinilen bulgular	106
Şekil 3.4. Paydaşların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri	107
Şekil 3.5. Paydaşların kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar	108
Şekil 3.6. Paydaşların DEO hizmetine ilişkin olumlu görüşleri	109
Şekil 3.7. Paydaşların DEO hizmetine ilişkin yaşadıkları sorunlar	111
Şekil 3.8. Okul yöneticilerinin DEO rol ve sorumlulukları (DEO öğretmeni görevlendirme)	115
Şekil 3.9. Okul yöneticilerinin DEO rol ve sorumlulukları (Diğer rol ve sorumlulukları)	117
Şekil 3.10. DEO rehberlik faaliyetleri	119
Şekil 3.11. DEO'da eğitim öğretim faaliyetleri	121
Şekil 3.12. DEO'da eğitim öğretim faaliyetleri (DEO'nun öğretimsel çıktıları)	122
Şekil 3.13. DEO hizmetinde iş birliği ve yapılan çalışmalar	124
Şekil 3.14. Paydaşların ideal DEO için önerileri	126
Şekil 3.15. DEO işleyişine ilişkin bulgular	128

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AG	: Araştırmacı Günlüğü
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
CEC	: Council For Exceptional Children
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
DEO	: Destek Eğitim Odası
DKL	: Donanım Kontrol Listesi
FKL	: Fizikisel Koşullar Kontrol Listesi
HDZY	: Hafif Düzeyde Zihins Yetersizliği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
MKL	: Materyal Kontrol Listesi
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
TİK	: Tez İzleme Komitesi

1. GİRİŞ

Özel eğitim bakış açısı son yıllarda tüm toplumları değiştirmiş ve özel eğitim, farklı terimlerle uygulamadaki yerini almıştır. Özel eğitim alanındaki bu terim ve uygulamalardan birini de kaynaştırma uygulamaları oluşturur ve kaynaştırma uygulamaları bir terimden çok radikal bir modeli temsil eder. Temel hatlarıyla kaynaştırma uygulamaları: genel eğitim okullarındaki eğitim programının, öğretim yöntemlerinin, organizasyonun, kaynaklarının uyarlanabilmesi ve tüm öğrencilerin yeterliliklerine göre başarılı bir şekilde genel eğitim çalışmalarına dâhil edilmesidir. Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencinin gereksinimine göre bazı ek destekler de bu uygulamada yerini almaktadır. Bu desteklerdeki ana amaç, öğrencinin var olan okul programına uyum sağlamasından çok okulun öğrenciye uyumunu sağlamasıdır (Chhabra, Srivastava ve Srivastava, 2010, s. 219; Saxon, 2007, s. 27). Belirtilen bu amaç aslında bütünleştirme yoluyla eğitimin amacı olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda belirtilmesi gereken nokta “kaynaştırma” teriminin yerine mevzuatta resmi olarak yer alan “kaynaştırma/bütünleştirme” teriminin getirilmesidir. Bütünleştirme uygulamasında her çocuğa eşit koşullarda eğitim verilmesi amaçlanmakta ve tüm öğrenciler gibi özel gereksinimli öğrencilerin de bağımsız hareket edebilen ve toplumla bütünleşen bireyler olması hedeflenmektedir (Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu, 2011, s. 11). Bu hedefe bağlı olarak etkili bir bütünleştirme hizmeti için yeterli destek hizmetlerin verilmesi önerilmektedir (Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimde Dünyadan ve Türkiye’den İyi Örnekler, 2011, s. 9). Destek eğitim odası (DEO) hizmet aracılığıyla bütünleştirmenin dayanağı olan her çocuğa, eşit koşulların sağlanmasına olanak verildiği de söylenebilir. Böylelikle okullarda sunulan bu destek hizmet aracılığıyla yetersizliği olan öğrencilerin giderek bağımsız bir birey olması ve topluma kazandırılması noktasında yarar sağlanacağı ve bütünleştirme uygulamasının da nihai amacına ulaşılabilceği belirtilebilir. Kısaca belirtmek gerekirse bu çalışmada bütünleştirmenin öncesinde ülkemizde yürütülen kaynaştırma uygulamalarının bir parçası olan destek eğitim odası hizmetinin boyutları incelemek hedeflenmiştir. Bu nedenle bu çalışma kaynaştırma uygulamaları bakış açısıyla değerlendirilmiş ve kaynaştırma uygulamaları kapsamında sunulan destek özel hizmetlerinden olan DEO hizmeti ve kapsamı açıklanmıştır.

1.1. Kaynaştırma Uygulamaları ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Kaynaştırma uygulamaları ve ilişkili destek özel eğitim hizmetleri söz konusu olduğunda farklı destek hizmet modelleri karşımıza çıkmaktadır (Hartnett, 1979, s. 28). Johnson (2016, s. 31) bu destek eğitimi hizmetini; (a) genel eğitim sınıfında yardımcı personelle özel gereksinimli öğrenciye birebir şekilde sınıf içi yardım sunulması, (b) özel eğitim öğretmeni koçluğunda takım öğretimi yapılması, (c) özel eğitim öğretmenin küçük grup öğretimi yaparak sınıf içi yardım sunması, (d) özel eğitim öğretmenin özel eğitim danışmanlığı sunması olarak dörde ayırmakta ve daha farklı birçok destek eğitim modeli olduğunu da eklemektedir. Alanyazında, Johnson'dan (2016, s. 31) farklı sınıflamalara da yer verilmekte ve genel olarak destek eğitim hizmetleri üç başlıkta toplanmaktadır. Bunlar; (a) sınıf içi yardım, (b) özel eğitim danışmanlığı, (c) kaynak oda hizmetidir (Batu, 2000, s. 36; Batu ve Topsakal, 2003, s. 19; Gürgür ve Uzun, 2010, s. 279). Diğer bir sınıflama ise destek özel eğitim hizmetlerini sınıf içi ve sınıf dışı sunulan hizmetler olarak iki başlıkta dile getirilmektedir (Lemons vd., 2018, s. 131). Bu sınıflamada sınıf içi destek özel eğitim hizmetleri, iş birliğiyle öğretim (co-teaching) kapsamına giren uygulamalar, sınıf dışı destek özel eğitim hizmetleri ise özel eğitim danışmanlığı ve kaynak oda hizmetleri olarak açıklanmaktadır. Bu başlıkta destek hizmet türlerinden, iş birliğiyle öğretim ve özel eğitim danışmanlığı hakkında temel bilgiler verilmiştir. Sınıf içi yardım olarak bilinen **iş birliğiyle öğretim**, kaynaştırma uygulamalarına hizmet sağlayan yaygın bir destek eğitim hizmetidir. İş birliğiyle öğretim, 1980'lerde Düzenli Eğitim Girişimi (Regular Education Initiative) hareketinden günümüze kaynaştırma uygulamalarında genel eğitim sınıfı dışında verilen eğitime eşitlikçi yaklaşıma sahip olan alternatif hizmet olarak tanımlanmıştır. Özel gereksinimli öğrencinin DEO'nun sınıftan alma (pull-out) modeline karşı, genel eğitim sınıfında tipik gelişen akranlarla birlikte sınıf ve özel eğitim öğretmeniyle birlikte (pull-in) öğretim yapılmasına dayalı bir uygulamadır. Burada özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni sorumluluğu paylaşmaktadırlar (Lemons vd., 2018, s. 133). Sınıf içi yardımdan kastedilen özel gereksinimli öğrenciye, özel eğitim uzmanının sınıf içinde sınıf öğretmeniyle iş birliği yaparak destek sağlamasıdır (Bishop, 2016, s. 10; Çolak, 2007, s. 5; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010, s. 18; Laframboise, Epanchin, Colucci ve Hocutt, 2004, s. 30; Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi ve McDuffie, 2005; s. 268; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 49). Bu modelin, öğrenciye en üst seviyede öğrenme fırsatı sağlayarak

aktif öğrenme imkânı sunması, öğrenciye akranlarından geride kalmaması için zaman kazandırması, öğrenciye grup arkadaşlarıyla iletişim fırsatı sunması gibi avantajları olduğu ifade edilmektedir (Berry, 2018, s. 28; Cook ve Field, 1995, s. 7-8). Alanyazın sınıf içi yardımın bazı dezavantajlarından da bahsetmektedir. Bunlar; (a) özel eğitim öğretmenleriyle birlikte teknik yardımcı araçların sınıf içinde bulunmasının gerekliliği, (b) özel eğitim öğretmenin zamanını alması, (c) maliyetli olması şeklinde belirtilmektedir (Çolak, 2007, s. 5; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010, s. 18; Laframboise, Epanchin, Colucci ve Hocutt, 2004, s. 30).

1.2. Destek Eğitim Odası Hizmeti

UNESCO (1994), kaynaştırma uygulamasında tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir (Salamanca Bildirgesi, s. x). Salamanca Bildirgesi'ndeki bu açıklamadan hareketle son yıllarda çoğu gelişmiş ülke de özel gereksinimli öğrencilere kaliteli destek özel eğitim hizmeti sunmaya çalışmaktadır (Datta ve Talukdar, 2016, s. 1). Bu destek özel eğitim hizmetlerinden birini de yaygın olarak bilinen ve okullarda 30 yıldan fazla süredir uygulanan kaynak oda hizmeti oluşturmaktadır (Bishop, 2016, s. ii). Alanyazındaki kaynak oda hizmeti, ülkemizde yakın dönemde uygulanmalarda yerini almış ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan mevzuatta “destek eğitim odası (DEO) hizmeti” olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle bu çalışmada da kaynak oda yerine DEO ifadesine yer verilmiştir.

DEO'yu genel olarak açıklamak gerekirse genel ve özel eğitim arasında boşluğu dolduran, DEO hizmetinde görevlendirilen öğretmen tarafından eğitim sunulan kapsamlı bir hizmet modeli (Berry, 2018, s. 32; Harris ve Schutz, 1986, s. 246; Herkner-Chasse, 1993, s. 46; Smith ve Tyler, 2011, s. 330) ve destek sağlama türü (Kart, 2017, s. 15) olduğundan kaynaştırma uygulamalarındaki DEO hizmeti, özel gereksinimli öğrencinin fiziksel olarak yerleştirildiği bir yerden daha fazlasını ifade etmektedir (Gerst, 2012, s. 52). Bu nedenle ilk olarak *DEO'ların temel işlevini* açıklamak gerekmektedir. DEO, özel gereksinimli öğrencinin gereksinimine göre matematik ve okuma-yazma gibi akademik alanlarla (Berry, 2018, s. 32; James, 2015, s. 26; Leenhouts, 1983, s. 1; Robbins, 2014, s. 44; Watson, 2018), sosyal ve günlük yaşam becerileri (Leenhouts, 1983, s. 1; Robbins, 2014, s. 44) ve davranış problemleri gibi (Watson, 2018) belirlenmiş bir ya da birden çok alana göre (Kuester, 1986, s. 1)

bireyselleştirilmiş müdahalelerde bulunarak (James, 2015, s. 26; Leenhouts, 1983, s. 1; Robbins, 2014, s. 44) ilgili alanlarda iyileştirme yapılan (Sawyer ve Wilson, 1979, s. 163) bir hizmet sağlama türüdür.

Belirtilen bu iyileştirmeye odaklı DEO hizmetinden özel gereksinimli öğrencinin yararlanması için öncelikle öğrencinin izlenip ve değerlendirilerek DEO'ya *yerleştirme* kararının alınması gerekir (Learning Support Guides, 2000, s. 60; Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 5). Belirlenen bu öğrenciler, okul psikoloğu ve DEO hizmetinde görevlendirilen öğretmene yönlendirilir. Bu değerlendirme sürecinde öğrenciye DEO hizmetinde görev alan öğretmen liderliğinde okul psikoloğuyla birlikte eğitsel ve klinik değerlendirmeler yapılmaktadır (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 5; Schwartz, 1982, s. 224). Yapılan değerlendirme sonucunda da öğrencinin tanısının doğası ya da ağırlık derecesi gereği, genel eğitim sınıfında ek yardım ve hizmet sunulsa da başarı sağlanamayacağının anlaşılmasına bağlı olarak öğrencinin BEP ekibi tarafından DEO'ya yerleştirilmesi kararı alınmaktadır (Berry, 2018, s. 1; James, 2015, s. 26; Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 5).

Öğrencinin DEO'ya yerleştirme kararı verilmesinden sonra *DEO programının hazırlanması* süreci başlar (Learning Support Guides, 2000, s. 60). Bu aşamada DEO hizmetinde görevlendirilen öğretmen, öğrencisine ilişkin formal ve informal değerlendirmeler yaparak BEP ekibini bilgilendirir. Bu bilgilendirmenin içeriği, özel gereksinimli öğrencinin DEO'dan ne kadar süreyle, ne sıklıkla hangi gelişim alanları ya da varsa davranış problemlerine ilişkin destek eğitim almasına ilişkindir. Bu bilgilendirme sonucunda da BEP ekibiyle birlikte “DEO Çalışma Programı” hazırlanmaktadır (Learning Support Guides, 2000, s. 60; Reiter, 1982, s. 76; Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 5). BEP ekibi tarafından hazırlanan programın ilk aşamasında öğrencinin belirlenen gereksinimlerine göre destek alacağı haftalık ders saati planlanmaktadır. Alanyazın, DEO'dan hizmet alma süresini farklı şekillerde bildirmektedir (Hoppey, 2016, s. 20). Örneğin, Lott, Hudak ve Scheetz (1975, s. 9) özel gereksinimli öğrencilerin okuldaki zamanlarının %50'sini DEO'da farklı etkinliklerle geçirdiğini ifade ederken, Hoppey ve McLecsey (2013, s. 246) ve Spaulding, Lerner ve Gadow (2016, s. 2) ise özel gereksinimli öğrencinin okul zamanının %21 ile %60'ını DEO'da geçirdiğini belirtmektedirler. Deshpande (2013, s. 87) ise haftada en az üç ders saati DEO'ya gitme zorunluluğu

olduğunu, grup öğretiminde ilköğretim düzeyinde 45 dakikalık ders sürecinde haftada dört kez, lise düzeyinde de beş ders saati bir araya gelinmesi gerektiğini “yüzde” yerine “ders saati” olarak belirtmiştir.

DEO çalışma programının hazırlanmasından sonra ise *DEO Çalışma Programının içeriği* oluşturulmaktadır. DEO çalışma programının içeriğini ise farklı unsurlar oluşturmaktadır (Gold, 1982, s. 276; Learning Support Guides, 2000, s. 60; Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 5-6). Bunlar; (a) DEO fiziksel ortamı, (b) genel hazırlık, (c) planlama ve BEP hazırlama, (d) bireysel ya da küçük grup öğretimi organize etme, (e) materyaller, (f) kayıt tutma, (g) iş birliği’dir (Gold, 1982, s. 276). Bu unsurlar sırasıyla açıklanacak olursa ilkinin fiziksel ortam oluşturmaktadır. DEO’nun fiziksel ortama ilişkin genişliği, mobilyası, aydınlık olması DEO çalışma programı hazırlarken belirleyici olmaktadır. Bunun nedenini DEO hizmetinde görevlendirilen öğretmenin, fiziksel ortama göre planlama ve öğretim yapması oluşturur. Genel hazırlık unsuruna gelindiğinde ise öğretmenin geniş kapsamlı hazırlık yapmasından bahsedilebilir. Öğretmen bu aşamada DEO program hazırlamaya ilişkin izleyeceği yolları ve kullanacağı resmi evrakları tespit etmektedir. Genel hazırlıklarını tamamlayan öğretmen planlama aşamasına geçmektedir. Planlama aşamasında ekip toplantıları ve aile bilgilendirmesine ilişkin planlamalar yapılarak BEP hazırlar. Bu aşamada öğretmen planlama sürecinde DEO hizmetinde görevlendirilen öğretmen özel gereksinimli öğrenci, ailesi ve okul ekibiyle görüşmeler yaparak öğrenci performansını belirleyerek BEP hazırlama sürecini başlatır. Öğretmen, BEP hazırlarken öğrencinin performansını belirlemekte ve bu süreçte de formal ve informal değerlendirmeler yapmaktadır. Yapılan değerlendirme sonrasında DEO’nun öğretimsel sürecine ilişkin kullanabileceği yöntem ve uyarlamaları, öğretimde yer vereceği materyalleri, bireysel ya da küçük grup eğitimi verilmesini, pekiştiricileri, başarısının değerlendirilmesini hatta gereksinimine göre farklı branştan öğretmenlerin, terapistlerin (dil konuşma terapisti, oyun terapisti ya da odyolog) görevlendirilmesi gibi başlıkları bu aşamada planlayarak BEP hazırlamaktadır (Gold, 1982, s. 276). Planlama sürecinde belirtildiği gibi, DEO çalışma programının belirleyicileri arasında materyal kullanımı ve hemen ulaşabileceği materyallere yer verilmesi gelir. Öğretmenin planlama yaparken kullanacağı materyalleri belirleyerek, temin etmesi ve ne sıklıkla kullanacağına karar verir. Aynı şekilde planlama aşamasında da yapılacak olan iyileştirmenin bireysel ya da küçük grup eğitimine uygun olup olmayacağına karar vermesi ve DEO’yu bu öğretimsel

sürece göre düzenlemesi gerekir. DEO çalışma programının son unsurunu, iş birliği başlığı oluşturmaktadır. Öğretim öncesinde başlayan iş birliği süreci destek hizmet sürdüğü sürece devam etmelidir. Gold'da (1982, s. 276) BEP ekibiyle, iş birliği yapılacak kişiler arasında farklı özel eğitimcilerle üniversitelerin ilgili bölümlerindeki uzmanların olması gerektiğini belirtmektedir.

DEO hizmetine ilişkin açıklanması gereken son konu *DEO'nun amaçlarıdır*. Alanyazında DEO'nun amaçları sırasıyla şu şekilde açıklanmıştır (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 3):

- a) Özel gereksinimli öğrenciye kaynaştırma uygulamalarından arta kalan zamanda gereksinimine göre destek eğitim sunmak
- b) Genel eğitim sisteminde DEO hizmetinde görevlendirilen öğretmenin gerekli özel eğitim desteğini, kaynaştırma uygulamalarındaki özel gereksinimli öğrencilere sunmak
- c) Gelişebilecek ikincil durumları hafifleten bir erken müdahale sistemi sağlamak
- d) Özel gereksinimli öğrenciler için sınıftaki gibi standart bir öğretim ortamı dışında esnek öğretim imkânı sağlamak
- e) Kaynaştırma uygulamaları kapsamında bir profesyonel olarak hizmet sunmak
- f) Kategorik olmayan (The Noncategorical Resource Room Programs) bir ortamda, özel gereksinimli öğrenciyi genel eğitim sınıfından sınırlı sürelerde ayırarak özel gereksinimine ilişkin etiketini en aza indirmesini sağlamak

Bu başlık altında DEO hizmeti açıklanmıştır. İzleyen başlıkta ise DEO'nun tarihsel süreci ayrıntılı olarak verilmiştir.

1.2.1. DEO'nun tarihsel gelişimi

DEO hizmeti, ilk olarak ekonomik anlamda azınlık olarak adlandırılan dezavantajlı gruplardan oluşan öğrencilere eğitim verilmesiyle ortaya çıkmıştır. Bu nedenle 1960'ların sonu ve 1970'lerin başına kadar DEO'lar, özel gereksinimli öğrenci için doğrudan hizmet sağlayan yerler olarak tasarlanmamış ve kullanılmamışlardır (Banaerjee, 1991, s. 59). Özel eğitim alanında DEO ve DEO programının izleri, aslında Avrupa'da 20. yüzyılın başlarında görme ve işitme yetersizliği olan bireylere genel eğitim okullarında verilen öğrenime kadar dayanmaktadır (Spindler, 1981, s. 11). DEO olarak adlandırılan yerlerde 1950'lerde ve 1960'larda okuma, matematik ve konuşma

gibi alanlara yönelik iyileştirici bir eğitim verilmiş olsa da doğrudan özel eğitimin parçası olan bir öğretim yapılmamıştır (Boyles, 1979, s. 14).

1974'e gelindiğinde Amerika Birleşik Devletleri'nde özel gereksinimli öğrencilerin ayrıştırılmış bir eğitim ortamından genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesiyle birlikte aslında DEO'da sunulan hizmetlerin hem felsefi hem de tarihsel temelleri atılmıştır. Bu yıllarda özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alması, onlar için özel planların yapılması, dolayısıyla gereksinimlerine göre hizmet sunumu zorunluluğu getirilmiştir (Robbins, 2014, s. 43; Tuttle, 1991, s. 1). Ancak bu en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında ağır derecede yetersizlik gösteren öğrenciler genel eğitim sınıflarında başarılı olamamıştır (Coe, 1984, s. 1). Aileler de genel eğitim ortamlarında çocuklarının gereksinimlerinin tam olarak karşılanmadığını fark etmiştir. Bu nedenle hem sivil toplum kuruluşları hem de bilim insanları arayışlara girmişlerdir (Carr, 1993, s. 590; Cohen, 1982, s. 6). Bu arayışın sonucunda DEO düşüncesi ortaya atılmış ve yarar sağlandığı görülmüştür (Carr, 1993, s. 590). Böylece DEO hizmeti alternatif bir uygulama ortamı olarak ortaya çıkmıştır (Coe, 1984, s. 1; Spindler, 1981, s. 11; Tuttle, 1991, s. 2). Sonrasında da bu uygulama Amerika'da Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası (Education for All Handicapped Children Act of 1975; U.S: Public Law 94-142) isimli kanunla yasal olarak zorunlu hale gelmiştir. Belirtilen bu yasada zihin yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, konuşma bozuklukları gibi tanılar başta olmak üzere davranış problemi olan ve kaynaştırma uygulamalarından yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda DEO'dan hizmet alabileceği belirtilmiştir (Poon-McBayer, 2016, s. 318). Bu başlıkta DEO'nun tarihsel gelişimi kısaca açıklanmıştır. İzleyen başlıkta da DEO hizmetinin dayanakları hakkında bilgi verilmiştir.

1.2.2. DEO hizmetinin dayanakları

DEO'nun genel özellikleri ve tarihsel süreci incelendiğinde geleneksel DEO hizmetinin temellerinin dört maddeye dayandığı ortaya çıkmaktadır. Bunlar; (a) belirlenmiş zaman diliminde genel eğitim sınıfı dışında derslerin yapılması (Desphande, 2013, s. 86; Poon-McBayer, 2016, s. 320; Saxon, 2007, s. 6), (b) öğretimin bireysel olarak ya da küçük grup halinde sürdürülmesi, (c) bireyselleştirilmiş programla yoğun bir şekilde öğretimlerin yapılması (Hammill ve Wiederholt, 1972, s. 13; Saxon, 2007, s. 7), (d) özel eğitim öğretmenin görev yapmasıdır (American Academy of Special

Education Professionals, 2006, s. 4-6; Saxon, 2007, s. 6). Günümüze doğru gelindiğinde ise Blosser ve Neicdecker (2002) alanyazında yer alan DEO temellerinden farklı dayanakları olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; izleme, dersten alma (pull-out), iş birliği/danışmanlık, özel sınıf (self-contained)'tır. Aşağıda sırasıyla bu maddeler açıklanmıştır (http-1):

İzleme, özel gereksinimli öğrencinin öğretimsel sürecinin takip edilmesi olarak açıklanabilir. İzleme sürecinde, öğrencinin gözlenmesi sonucu destek eğitime gereksinimi olup olmadığına karar verilir. DEO hizmetinde görevlendirilen öğretmen, izleme sürecinde aile ve sınıf öğretmeni başta olmak üzere okuldaki tüm personelle özel gereksinimli öğrenci için iş birliği yapmakta hatta genel eğitim öğretmen(ler)ine danışmanlık hizmeti sunmaktadır (American Academy of Special Education Professionals, 2006, s. 4-6). Özetle izleme, özel gereksinimli öğrencilerin, DEO'ya yerleştirme öncesinden başlayarak tüm öğretimsel sürecinin takibini kapsamaktadır.

Dersten alma (pull-out), özel gereksinimli öğrencinin DEO'dan yararlanması adına genel eğitim sınıfından ders saatinde alınması uygulamasıdır (Bishop, 2016, s. 5; Deshpande, 2016, s. 86; Mukhopadhyay ve Musengi, 2012, s. 21). Özel gereksinimli öğrenci, okulda olduğu saatte genel eğitim sınıfından alınarak DEO'da destek eğitimini sürdürmektedir (Coates, 1989, s. 532; Lemmons, 2015, s. 62). DEO'da destek eğitim vermek adına dersten alınan özel gereksinimli öğrenci için ayrı bir ders programı hazırlanarak belirlenen ders saati süresince bu program uygulanmaktadır. Bu destek eğitimin ders saatlerinin ne kadar olacağı DEO hizmeti başlığında detaylandırılmıştır.

İş birliği/danışmanlık, DEO'da özel eğitim öğretmeni DEO öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretmen danışmanlık ve iş birliği yapan, DEO programını yöneten kişidir. DEO hizmetinde görev alan öğretmenler, profesyonel bir şekilde genel eğitim öğretmeniyle iletişim kurmakta özel gereksinimli öğrencinin eğitim sürecini izlemektedirler. Bu süreçte öğretmen, genel eğitim öğretmeniyle iş birliği yaparak özel gereksinimli öğrencinin eğitim sürecini kolaylaştırmakta ek olarak özel gereksinimli öğrenci için sorumlulukları birlikte paylaşmaktadır (Friend, 1981, s. 10).

Özel sınıf (self-contained), belirtilen bu özel sınıf ortamı yapılandırılmış ve kontrol edilebilen bir ortamı ifade etmektedir. DEO'nun özel sınıf özelliği, özel gereksinimli öğrencilere gereksinimlerine göre yoğun olarak bireyselleştirilmiş müdahalelerde bulunma fırsatı sunmaktadır. Bu müdahalelerde hedef, öğrencinin belirlenmiş gelişim alanlarında ilerlemeler kaydetmek ve sosyalleşmesini sağlamaktır

(Whitted, 2004, s. 41). Alanyazın özel eğitim sınıfının bu yapılandırılmış ortamı sayesinde özel gereksinimli öğrencinin ortaya çıkabilecek davranış problemlerinin engellendiğini ve ortadan kaldırdığını ifade etmektedir (Maggin vd., 2011, s. 84). Kısacası özel sınıf uygulamasının, genel eğitim ve DEO arasında başarı geliştiren bir unsur olduğu belirtilmektedir (Smith, 2005, s. 41). DEO'nun tüm süreçleri açıklandıktan sonra son olarak DEO programı yerleştirme modelleri ve özellikleri'de detaylı bir şekilde izleyen başlıkta açıklanmıştır.

1.3. DEO Programı Yerleştirme Modelleri ve Özellikleri

DEO'ya ilişkin süreçleri açıklayan her bir başlıktan anlaşılabileceği üzere DEO'da öğrencilere gereksinim alan ya da alanlarına göre farklı hizmet sunumu gerçekleşmektedir. Aşağıda Tablo1.1'de alanyazında yer alan DEO programı yerleştirme modelleri ve özellikleri (Banerjee, 1991, s. 59-60; Cohen, 1982, s. 8-10; D'Alonzo, D'Alonzo ve Mauser, 1979, s. 91-92; Deshpande, 2013, s. 89) ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

İlk olarak *Kategorik DEO Programı*, DEO yerleştirme modelleri arasında yerini almaktadır. Bu yerleştirme türü, özel eğitim sınıfı olarak da bilinen en yaygın DEO modelleri arasındadır (Cohen, 1982, s. 8). Bu modelde benzer tanı alan özel gereksinimli öğrenciler, eğitsel tanılamaya bağlı olarak küçük grup eğitimi alacak şekilde kaynaştırma ortamlarında ayrı bir sınıfta öğretimini sürdürürler (Cohen, 1982, s. 8). Eğitsel tanılarına bağlı olarak belli dersleri genel eğitim sınıfında da sürdürebilmektedirler (Cohen, 1982, s. 8; Williams, 1979, s. 15). Bu hizmet modelinde zihin yetersizliği, duygu davranış bozukluğu, bedensel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, görme ve işitme yetersizliği, iletişim bozukluğu gibi benzer tanı alan öğrenciler, özel eğitim sınıfında öğrenimlerini sürdürmektedirler (Al-Zoubi, 2007, s. 83; Cohen, 1982, s. 8). Ailelerin en çok tercih ettiği DEO modeli olsa da tanısal etiketleme olması bu modelin olumsuz özellikleri arasındadır (Al-Zoubi, 2007, s. 82-83).

Kategorik Olmayan DEO Programı ise daha çok okul yöneticileri tarafından tercih edilmektedir. Bu hizmet modelinde zihin yetersizliği olan, öğrenme güçlüğü yaşayan ya da davranış problemleri sergileyen öğrencilerin eğitim ihtiyaçları bir arada karşılanmaktadır (Al-Zoubi, 2007, s. 84; Williams, 1979, s. 15). Kategorik Olmayan DEO Programının en büyük avantajı, etiketleme gerektirmeden az sayıda öğrenciyi bir araya getirerek az maliyetle geniş çaplı hizmet sağlanması olarak ifade edilmektedir

(Al-Zoubi, 2007, s. 84; Hartnett, 1979, s. 32). Ancak aileler, farklı gelişimsel özelliği olan öğrencilerin bir arada eğitim alması uygulamasına karşı çıkarak bu hizmet modelini tercih etmemektedirler (Al-Zoubi, 2007, s. 84).

Tablo 1.1. DEO programı yerleştirme modelleri ve özellikleri

DEO Programı Modelleri	DEO Program Özellikleri
Kategorik DEO Programı (The Categorical Resource Room Programs)	Geleneksel ve en yaygın olarak bilinen ve hatta özel eğitim sınıfı olarak da bilinen bir DEO modelidir. Bu sınıfta tek bir yetersizlik grubundan özel gereksinimli öğrenci aynı eğitim ortamında bulunmaktadır.
Kategorik Olmayan DEO Programı (The Noncategorical Resource Room Programs)	Orta ve ağır derecede zihin yetersizliği, öğrenme güçlüğü yaşayan ve davranış problemi olan öğrencilere olabildiğince tipik gelişen öğrencilerle birlikte eğitim verildiği ortamlardır. Özel gereksinimli öğrenci genel eğitim sınıfındaki öğrenme durumu ve başarı durumuna bağlı olarak bu programa dâhil edilir.
Çapraz Kategorik DEO Programı (The Cross Categorical Resource Room Programs)	İki ya da daha çok tanıya göre öğretim grupları oluşturulur. Bu uygulamada DEO öğretmeni, tek bir öğrenme eksikliğine bağlı olarak bir öğretim ortamında farklı öğrenme özelliklerine sahip özel gereksinimli öğrencileri bir araya getirir. Bu modeli diğerlerinden ayıran özellik oluşturulan grubun heterojen olmasıdır.
Özel Beceriler DEO Programı (Specific Skills Resource Room Programs)	Özelleşmiş ve problem kabul edilen bir alanda iyileştirme yapma odaklıdır. Genellikle kaynaştırma uygulamalarına, yazma, dil ve konuşma gibi alanları belirli bir alanı geliştirme odaklı programlar hazırlanmaktadır. Bu DEO türü belli nedenlerden dolayı zamanla yerini, kategorik ve çapraz kategorik DEO programlarına bırakmıştır.
Gezici DEO Programı (Itinerant Resource Room Programs)	Bu programın özelliği hareketli oluşudur. Özel gereksinimli öğrencilerin çok küçük olmaları, DEO öğretmenlerinin tüm gün sabit kalamamalarına bağlı olarak uygulama gerçekleşir. DEO öğretmeni için en zor uygulamadır. Öğretmenin sürekli materyal taşınması, hareketli olması nedeniyle, programlama ve danışmanlık gibi rollerini yerine getirmekte zorluklar yaşamaktadır. Aileler ve sınıf öğretmenleri için zor kabul gören bir uygulamadır. Yarı zamanlı (part-time) kaynaştırma uygulamaları personeli olmaları, kaynaştırma uygulamalarıyla uyum sağlayamama ve programa dâhil olma güçlükleri yaşanmaktadır.

Tablo 1.1’de yer alan üçüncü DEO modeli *Çapraz Kategorik DEO Programı*dır. Bu model yaygın olarak bilinen DEO modelleri arasındadır (Al-Zoubi, 2007, s. 8). Bu modelin avantajı, farklı tanı gruplarının eş zamanlı olarak destek hizmet almasıdır. Bunun nedeni, farklı tanı alan ya da farklı gereksinimi olan öğrencilerin sadece tek bir

alanda yetersizlik göstermesi ve destek eğitim ihtiyacının olmasıdır (Cohen, 1982, s. 8). Bu hizmette, farklı tanı alan öğrenciler aynı anda aynı yetersizliğe ilişkin benzer hizmeti almaktadır (Al-Zoubi, 2007, s. 83).

Özel Beceriler DEO Programı ise Tablo 1.1’de belirtildiği gibi özelleşmiş bir alanda destek hizmet sunmaktadır. Bu DEO programında öğrencilere matematik, okuma ya da yazma gibi alanlarda destek hizmet verilmektedir. Bu DEO hizmetinde genellikle tanı almayan öğrencilere destek hizmet sağlanmaktadır. Ayrıca burada görev yapan öğretmen de matematik, okuma ya da yazma alanlarında iyileştirme yapmak adına özel bir sertifika almaktadır. Bu model tanı almayan öğrencilere yönelik hizmet sağlaması nedeniyle devlet tarafından bütçelendirilmemektedir (Al-Zoubi, 2007, s. 84).

Gezici DEO Programı ise DEO çalışma programı olmadan “günlük” hizmet sunmaktadır. Özellikle kırsal alandaki çok küçük okullara DEO öğretmeni görevlendirilmesinin zorluğundan bu programla birkaç okula programlı ve günlük hizmet sunulmaktadır. Hafif düzeyde yetersizlik yaşayan öğrenciler için oldukça etkili bir program olduğu da ifade edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin okullarından ayrılmadan hizmet alması bir diğer avantajdır (Al-Zoubi, 2007, s. 84-85).

Farklı ülkelerin DEO modelleri hakkında da kısaca bilgi vermek gerekmektedir. Amerika, DEO hizmetine ilişkin ilk uygulamayı ve program modellerini geliştiren ülkedir. Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası (1975) ile yasalara giren DEO hizmeti günümüzde de uygulanmaya devam etmektedir. Farklı kaynaklar, DEO programlarına ilişkin farklı bilgiler vermektedir. Örneğin, alanyazında özel eğitim sınıfı olarak adlandırılan kategorik olmayan DEO programı, gezici DEO programların yaygın bir şekilde kullanıldığını belirtmektedir (Foster ve Cue, 2009, s. 436; Luckner ve Miller, 1994, s. 111). Özel becerilere dayalı DEO programı ise yerini zamanla çapraz kategorik ve kategorik DEO programlarına bıraktığı da belirtilmektedir (Cohen, 1982, s. 8-9). Bu bilgilere ek olarak sadece Al-Zoubi (2007, s. 83-84), Amerika’da yaygın bir şekilde çapraz kategorik ve kategorik olmayan DEO hizmetlerinin de en çok bilinen DEO programları arasında olduğunu ifade etmektedir.

İrlanda’da ulaşılan DEO hizmetine ilişkin raporda belirtildiği gibi 1988 yılında destek hizmet uygulamalarına başlanarak iyileştirmeler yapıldığı, 1999 yılına gelindiğinde ise ülkedeki tüm okullarda “iyileştirme öğretmenleri” olarak adlandırılan öğretmenlerin destek hizmet verdikleri ifade edilmektedir (Learning Support Guide, 2000, s. 8). İzleyen yıllarda ise ülkedeki tüm okullarda DEO öğretmenlerinin görev

aldığı, destek eğitim odası hizmeti sağladıkları dile getirilmektedir (Learning Support Guide, 2000, s. 14-15). İlgili bakanlık tarafından detaylı bir şekilde DEO hizmetine ilişkin hazırlanan raporda DEO programları hakkında herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Al-Zoubi ve Abdel Rahman (2016, s. 38) tarafından Suudi Arabistan’da yapılan bir çalışma da ise kategorik DEO programı modelinin en yaygın kullanılan DEO programı olduğu ifade edilmekle birlikte, bu modelde de öğrenme güçlüğü destek eğitim odası uygulaması gibi sadece öğrenme güçlüğüne ilişkin bir hizmet sunulduğuna da yer verildiği özellikle vurgulanmıştır.

Türkiye’ye gelindiğinde ise farklı DEO programı uygulamaları karşımıza çıkmaktadır. Bu DEO programlarına genel olarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018) yer verilmiştir. İlgili yönetmelikte (m 27), ilköğretim okullarında açılan özel eğitim sınıfları hakkında da bilgi vermiştir. Bu madde tanımlanan özel eğitim sınıfı alanyazında belirtilen *kategorik DEO programının* neredeyse aynısıdır. Belirtilen bu madde de kaynaştırma uygulamaları kapsamında, aynı tanı gruplarından oluşan bir özel eğitim sınıfının özellikleri tanımlanmıştır. Yurt dışında olduğu gibi Türkiye’de de bu program yaygın bilinen DEO programı olarak kabul edilebilir. İlgili yönetmelikte (m 25), DEO’ya ilişkin de ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bu madde de “eğitim performansı aynı” olan özel gereksinimli en fazla üç öğrenciye küçük grup eğitimi verilebileceği hükmü mevcuttur. Bu hüküm, aslında farklı tanımlar alan ancak benzer gereksinimi olan öğrencilere yönelik bir DEO hizmetini sunması nedeniyle dolaylı olarak *çapraz kategorik DEO programına* benzetilebilir. Türkiye’de alanyazında bildirildiği gibi *gezici DEO programında* görev yapan gezici öğretmen ilk olarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006, m 4 ve m 67) yerini almış, ek olarak görev ve sorumlulukları da ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Bu yönetmelik sonradan yürürlükten kaldırılrsa da gereksinim duyulduğunda DEO’larda görevlendirilmek üzere gezici özel eğitim öğretmenin resmi yazılarla talep edildiği görülmektedir (http-2 ve http-3). Türkiye’de uygulanan DEO programları kategorik DEO ve gezici DEO programlarıdır. Doğrudan belirtilmese de ilgili yönetmelikte yer alan ifadelerden yola çıkarak çapraz kategorik DEO programı uygulandığı söylenebilir. Ayrıca gereksinim duyulduğunda çapraz kategorik DEO programı uygulama konusunda da okulların bağımsız davranabileceği konusu alanyazından farklı olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak her bir DEO programı modelleri açıklanarak Türkiye ve

dünyada yer alan DEO programları hakkında kısa bilgi verilmiştir. DEO hizmetine ilişkin yer verilen genel açıklamalardan sonra DEO hizmeti ve özellikleri de izleyen başlıkta açıklanmıştır.

1.4. DEO Hizmeti ve Özellikleri

DEO hizmetini var eden DEO ekip üyelerine ilişkin bilgilerle DEO'nun fiziksel ortamına ilişkin özellikler bu başlık altında açıklanmıştır.

1.4.1. DEO'nun fiziksel ortamı

DEO'nun fiziksel ortamını *fiziksel koşullar, materyal ve donanım* başlıkları oluşturmaktadır (DEO Kılavuzu, 2016; s. 1; Resource Manuel for Teachers of Students with Exceprionalities, 2006, s. 7). DEO'nun fiziksel koşullarını ilk olarak, *fiziksel alanın seçimi*, ikinci olarak da *DEO'nun düzenlenmesi* belirlemektedir (Zacherman, 1982, s. 261). Bu iki alt başlık sırasıyla bu bölümde açıklanmıştır. Yapılan çalışmalar DEO'ların *fiziksel alan seçiminde* bazı temel özelliklere dikkat edilmesi gerektiğini belirlemiştir. Bu özelliklerden biri DEO olarak seçilen alanın, aydınlık olması ve öğretim malzemelerini rahatlıkla muhafaza edebilecek yerlerden oluşmasıdır (Desphande, 2013, s. 90; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 41). Diğerleri ise Zacherman (1982, s. 261) tarafından üç başlıkta bildirilmiştir. Bunlar; (a) her öğrenci için çalışma alanlarının olması, (b) seçilecek dersliğin önceden özel eğitim sınıfı olarak kullanılmaması, (c) okulun merkezi bir yerinde olması ancak kantin gibi yerlerden uzak olmasıdır. Alanyazın, DEO'nun fiziksel alan seçimine hassasiyet gösterirken derslik genişliğini de vurgular. Dersliğin özel gereksinimli öğrencilerin hareket etmesine ve farklı uygulamalara izin verecek genişlikte olması gerektiğine özellikle dikkat çekmektedir (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 11; Zacherman, 1982, s. 261). Bunun temel nedeni olarak, DEO'da farklı öğretimsel alanların olması ve eş zamanlı farklı faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gösterilmiştir (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 11). DEO için fiziksel koşulları oluşturan fiziksel alan seçiminden sonra ikinci aşamayı da *DEO'nun düzenlenmesi* oluşturmaktadır (Zacherman, 1982, s. 261). DEO, düzenlemeye ilişkin alanyazında farklı çalışmalar benzer açıklamalarda bulunmaktadır (Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 30; Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 7; Zacherman, 1982, s. 261). Bu açıklamalar şu şekilde sıralanmaktadır: (a)

öğrenme köşeleri/alanları, (b) bireysel ve grup çalışma alanları, (c) öğretmen ve/veya yardımcı personelin çalışma alanı, (d) ödül ve gerekirse mola alanı oluşturma, (e) etkinlik alanları (okuma, matematik ve dil edinimine ilişkin alanlar) düzenlemektir. Tüm bu düzenlemeler yapılırken de DEO’da, DEO öğretmeni ve yardımcı personelle birlikte en fazla 10 özel gereksinimli öğrencinin yer alabileceği biçimde sınıf düzenlemelerinin yapılması önerilmektedir (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceprionalities, 2006, s. 7).

DEO’ya derslik seçildikten ve DEO’nun düzenlenmesi gerçekleştirildikten sonra sırasıyla *materyal* ve *donanım malzemelerinin* belirlenmesi de gerekmektedir. Materyal ve donanım malzemeleri, DEO’nun diğer önemli bileşenleri arasındadır. Wiederholt (1974, s. 9-10), genel eğitim sınıfında olan tüm materyallere DEO’da da ihtiyaç duyulduğunu ve bunların DEO için de çok önemli materyaller olduğunu söylerken; Desphande, (2013, s. 90) özelleşmiş öğretim materyallerinin DEO’da iyileştirici eğitimin ayrılmaz parçası olduğunu ifade etmektedir. Wilson (1982, s. 81) ise materyal seçiminin hafife alınmayacak kadar önemli bir konu olduğuna vurgulamaktadır. Materyal seçimlerinde de dikkat edilmesi gereken temel özellikler de belirtilmektedir. Bunlar; materyalleri belirleme, fiyatlarını değerlendirme ve doğru seçim yaparak materyal almadır (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 7). Alanyazın sadece materyal satın almayı önermez, aynı zamanda öğretmen yapımı materyallerin DEO’da önemli bir yere sahip olduğunu belirtir (Desphande, 2013, s. 90; Wilson, 1982, s. 89) .

Donanım kapsamına genel olarak mobilya ve elektronik araçlar girmektedir (Poon-McBrayer, 2016, s. 320). Sıra, sandalye, masa, açık dolaplar, bölmeli dolaplar, dosya dolapları, farklı ölçülerde kitaplıklar, bireysel çalışma mobilyaları, hesap makinaları, görsel ve işitsel destek sağlayan bilgisayar yazılımları, projeksiyon (yansıtıcı), sesli flaş kartları ve kart okuyucuları, ses kayıt cihazları ve portatif kara tahta donanım malzemeleri olarak sıralanabilir (Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 32; Wiederholt, 1974, s. 9-10; Wilson, 1982, s. 91; Zacherman, 1982, s. 261).

Bilinenin aksine okulda DEO kurmak kısmen ekonomiktir. Destek ekip de yer alan her bir paydaşın ödemeleri devlet tarafından yapılırken, DEO’nun geriye kalan kalan masraflarının bir kerelik yatırımı içerdiği alanyazından da anlaşılmaktadır (Desphande, 2013, s. 90; Wiederholt, 1974, s. 10; Wilson, 1982, s. 93). Özetle, işlevsel

bir DEO için gerekli iki büyük kaynağı, maliyet ve fiziksel alan oluşturur (Desphande, 2013, s. 90).

1.4.2. DEO’da görev ve sorumluluk alan personeller

DEO hizmetine ilişkin yapılan çalışmaların her aşamasında yer alan BEP ekibi üyelerine aslında destek ekip de denilmektedir (Learning Support Guides, 2000, s. 32). Tanımlanan bu destek ekipte okul yöneticisi, DEO öğretmeni, genel eğitim öğretmeni, farklı branştan öğretmenler, terapistler, aile ve öğrenci yer alır (Learning Support Guides, 2000, s. 33; Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 5-6). Belirtilen bu destek ekipte öğrencinin gereksinimine göre DEO’larda işitme engelliler ve görme engelliler sınıf öğretmeni görev yapar. Bu başlık altında bu araştırmanın kapsamına giren DEO hizmetinde görev alan okul yöneticisi, rehber öğretmen ve DEO’da görevlendirilen öğretmen olmak üzere üç paydaşa yer verilmiştir.

1.4.2.1. Okul yöneticilerinin DEO’ya ilişkin rol ve sorumlulukları

Okullar sistematik hiyerarşinin olduğu yerlerdir. Bu resmi bürokratik yapıda, okul yöneticisinin konumu, idare memuru gibidir ve bu konumları nedeniyle liderlik, danışmanlık, denetim ve değerlendirme yapması da beklenir (Taboada, 2001, s. 7). Kaynaştırma uygulamaları penceresinden bakıldığında ise yöneticilerin belirtilen liderlik (Bublitz, 2016, s. 100; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 2; Lyons, 2016, s. 36) ve danışmanlık (Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 2; Lyons, 2016, s. 36; Zapata, 2015, s. 17) rolleri kaynaştırma uygulamalarının başarıyla sürdürülmesindeki görevi açısından önem kazanır (Bublitz, 2016, s. 100; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 2; Lyons, 2016, s. 36). Farklı tarihlerde yapılan çalışmalar, yöneticilerin danışmanlık rolünün kaynaştırma uygulamalarının başarısını arttırdığını da ortaya koymaktadır (Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 2; Lyons, 2016, s. 36; Zapata, 2015, s. 17). Okul yöneticisi, kaynaştırma uygulamaları kapsamında destek eğitimin işleyişinin doğru yürümesi adına okul ekibinin gönüllü olmasını sağlayan, okul programlarını hazırlayan, okula ilişkin eğitim politikalarını belirleyen ve uygulayan kişi olarak ifade edilir (Jorisch, 2013, s. 33; McKelvey, 2008, s. 40; Obernauer, 1982, s. 43-44). Okul yöneticileri, özel eğitime ilişkin temel bilgi ve becerilere sahip olmalı ve bu becerileri arasında özel eğitime ilişkin bilgi ve becerilerini de sergilemelidir. Ayrıca yasalar gereği özel gereksinimli her öğrenci için finans, disiplin, aile katılımı, değerlendirme ve daha birçok kararın

alımından da sorumlu olduğu da unutulmamalıdır (Felton, 2008, s. 28; Jones, 2006, s. 30; Risen, Tripses ve Risen, 2015, s. 95). Yöneticilerin DEO hizmetine ilişkin belirtilen bu rol ve sorumlulukları alanyazından derlenerek Tablo 1.2’de kısaca açıklanmıştır. Tablo 1.2’de de görüldüğü gibi yöneticilerin DEO sorumlulukları oldukça geniş kapsamlı olup günümüze doğru geldikçe farklılaşmaktadır.

Tablo 1.2. *Okul yöneticilerinin DEO rol ve sorumlulukları*

Kaynak	DEO’ya İlişkin Rol ve Sorumluluklar
Wiederholt (1974, s. 2):	• DEO öğretmenini belirleme • Okul personelini hazırlama • İletişim kurma • DEO modelini belirleme
Lott, Hudak ve Scheetz (1975, s. 15-16)	• DEO programı hakkında ekibi bilgilendirme ve destekleme • DEO’ya öğrenci yerleştirme kararı verme ve DEO programı hazırlama • Düzenli toplantılar yapma • İzleme ve değerlendirme • DEO öğretmeniyle sürekli iletişim kurma • Özel eğitim bilgisine sahip olma ve özel gereksinimli öğrencinin farklı olduğunu bilme
Zacherman (1982, s. 259)	• DEO öğretmenini belirleme • Aileleri ve ekibi DEO hakkında bilgilendirme • DEO’dan yararlanacak özel gereksinimli öğrenciyi belirleme • Öğretmen eğitimi • Fiziksel alan sağlama • Finansal destek sunma • Genel ve özel eğitimin uyumu sağlama • DEO programının sınıfla uyumunu sağlamasına hizmet etme • Yasal işler/yazışma takibi yapma
Learning Support Guide (2000, s. 40-41)	• Koordinasyon sağlama • Sınıf öğretmenini destekleme • Destek eğitim öğretmenini destekleme • Bilgilendirme yapma • İş birliği • Okul ortamını özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerine göre düzenleme
DiPaola, Tschannen-Moral ve Walther- Thomas (2004, s. 3)	• Organizasyon sürecini yönetme • İş birlikçi lider modeli yaratma • Kaynaştırmaya ilişkin okul kültürü sağlama • Öğretimsel liderlik yapma • BEP ekibiyle olumlu ilişkiler inşa etme ve sürdürme

Ayrıca ilgili tabloda yer almayan ancak daha kapsamlı yönetici rolleri şu şekilde de aktarılmıştır: DEO öğretmeni ve sınıf öğretmenin iş birliğini desteklemek (Hartnett, 1979, s. 18; Jorisch, 2013, s. 33; Parker, 2016, s. 38), BEP toplantılarının tamamında ailelere hizmet sağlamaya ilişkin sorumluluğu üstlenmek ve sürdürmek (Deshpande, 2013, s. 88). DEO programını günlük olarak izlemek ve üst birimlere durumu bildirmek (Zacherman, 1092, s. 256). Araştırmalar, DEO'nun başarılı olmasında yöneticinin rolünü önemli bir etmen olarak dile getirir (Mattu, 1985, s. 23; McKelvey, 2008, s. 40) ve DEO'ya dair her durumun yöneticiye bildirilmesi gerektiğini özellikle belirtir (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 6).

Türkiye'de okul yöneticisinin DEO hizmetindeki rol ve sorumlulukları, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) belirtilmektedir. Bu yönetmelikte (m 49) okul müdürünün özel eğitime ilişkin görev ve sorumlulukları arasında özel gereksinimli öğrenci ve ailesine özel eğitim hizmetlerinin sunulmasını sağlamak; özel eğitime ilişkin gerekli kurulları ve birimleri oluşturarak işleyişini sağlamak, ekibin iş birliği içinde çalışmasını sağlamak gibi sorumlulukları belirtilmiştir. Ayrıca BEP geliştirme birimine başkanlık etmek görevi okul müdürü ya da görevlendirilen bir müdür yardımcısına verilmiştir. Aynı yönetmelikte (m 25), DEO'da görev yapacak öğretmenlerin çalışma programlarının hazırlanmasından okul yönetiminin sorumlu olduğu belirtilmektedir. Ayrıca DEO'da görevlendirilecek öğretmenin seçiminin yapılarak il ya da ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM)'ne teklif sunulması da okul yönetimi tarafından yapılacağı ifade edilmektedir. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında DEO paydaşlarından bir diğerini de okul psikolojik danışmanı ve rehber öğretmen rolündeki öğretmenler oluşturmaktadır. İzleyen başlıkta rehber öğretmenlerin rol ve sorumlulukları açıklanmıştır.

1.4.2.2. Rehber öğretmenlerin DEO'ya ilişkin rol ve sorumlulukları

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kendini tanıyan, kendisine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireylerin yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir birey olarak yaşamını sürdürerek kendini gerçekleştiren bireyler yetiştirmek amacıyla birey ya da grup gereksinimlerine yönelik olarak sağlanan sistemli ve profesyonel yardım hizmetleri olarak tanımlanabilir (Clark ve Breman, 2009, s. 6; MEB, 2017, m 4). Rehber öğretmenlerin rol ve

sorumlulukları hakkında ayrıntılı bilgi vermeden önce bir konuya açıklık getirmek gerekir. Farklı kaynaklarda ve mevzuatta rehberlik öğretmeni, rehber öğretmen, psikolojik danışman ve rehber öğretmen ya da psikolojik danışman gibi farklı ifadeler yer verilmektedir (Batu ve Subaşı Yurtçu, 2017, s. 127). Bu çalışmada tüm bu ifadeler yerine aktarımda kolaylık sağlamak ve alanyazında yer alan farklı kullanımların karışıklığa sebep olmaması adına “rehber öğretmen” ifadesi tercih edilmiştir.

Eğitim hakkı ve eşit erişim imkânının yasal olarak desteklenmesiyle birlikte rehberlik servisinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin hizmet sunabilmesinin önü açılmıştır (Batu ve Subaşı Yurtçu, 2017, s. 127; de Matos ve de Matos, 2017, s. 1778). Rehber öğretmenler, eşit erişim ve olumlu deneyimler sağlayan kişiler olarak kaynaştırma uygulamalarında tüm öğrencilere okul rehberlik programı hazırlayan kişiler olarak ifade edilir. Bu nedenle, rehber öğretmenlerin çoğu ülkede, kaynaştırma uygulamalarının okul lideri olmaları beklenir (Bublitz, 2016, s. 101; Erhard ve Umanksy, 2005, s. 176).

Kaynaştırma uygulamalarında okul lideri olmanın yanı sıra farklı rol ve sorumlulukları olduğu da ifade edilir. Özel gereksinimli öğrencileri tanısına göre eğitsel yerleştirme (Clark ve Breman, 2009, s. 7); doğrudan sınıf rehberliği, küçük grup çalışması ve bireysel rehberlik çalışmaları yapma; kaynaştırma uygulamalarına dâhil olacak öğretmenle iş birliği yaparak birlikte rehberlik görevi üstlenme (Clark ve Breman, 2009, s. 8; Desphande, 2013, s. 88) olarak sıralanır. Belirtilen bu rol ve sorumluluklar, rehber öğretmenler tarafından DEO hizmeti adına da yapılabilir (Desphande, 2013, s. 88). Özetlemek gerekirse rehber öğretmenler, özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerini belirleyip bu gereksinimlerini karşılamaya yönelik destek sunan, kaynak sağlayan, onların haklarını savunan kişiler olarak karşımıza çıkar (Castillo, 2016, s. 5). Bu nedenle özel gereksinimli öğrenciler için oldukça önemli kişiler olarak ifade edilebilirler.

Türkiye’de rehber öğretmenlerin DEO hizmetine ilişkin rol ve sorumlulukları bilindiği gibi mevzuatlarla belirlenmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (m 4) rehberlik servisini tanımlayarak özel gereksinimli öğrencilere rehberlik hizmetlerinin sunulmasının önünü açmıştır. İlgili yönetmelik (m 46) BEP geliştirme biriminde okul yöneticisine BEP birime başkanlık etme sorumluluk verdiği gibi rehber öğretmen de birimin doğal üyesi olarak görüş ve önerilerini sunmak üzere sorumluluk verir. Ayrıca DEO kılavuzu (2016, s. 3), DEO hizmeti alacak öğrencilerin, rehber öğretmenin üyesi

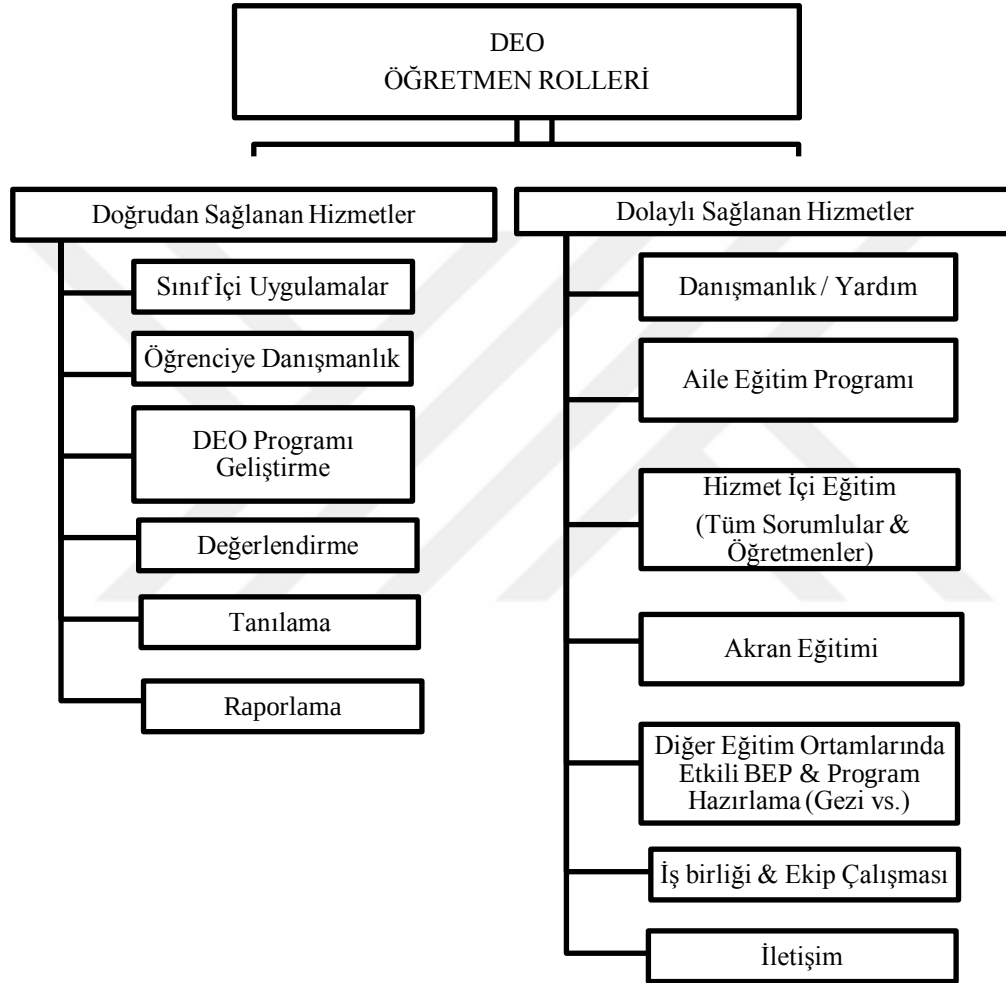
olduğu rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme kurulu tarafından belirleneceği ifade etmiştir. Kısacası rehber öğretmenler, tüm çalışmalarda DEO ekibinin de doğal üyesi olarak karşımıza çıkar (Deshpande, 2013, s. 88). İzleyen başlıkta DEO'nun bir diğer önemli paydaşı olan DEO'da görevlendirilen öğretmen hakkında bilgi verilecektir.

1.4.2.3. DEO'da görev alan öğretmenlerin DEO'ya ilişkin rol ve sorumlulukları

En az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında, ağır derecede zihin yetersizliği olan ve yoğun davranış sorunu gösteren öğrencilere DEO'lar alternatif özel eğitim ortamı olarak sunulmuştur. DEO'larda bu öğrencilere uygun öğretim yapılarak öğrenme fırsatı sağlanmıştır. Böylelikle kaynaştırma uygulamalarındaki DEO hizmeti, özel eğitim alanında DEO öğretmenliği kategorisini doğurmuş (Tuttle, 1991, s. 2) ve iki dayanağa bağlı görev tanımının çerçevesi çizilmiştir. Bunlardan birincisi, hedeflenen akademik alanlarda tamamlayıcı öğretim ile öğrencilere kaynak olma (resource to students); diğeri de özel eğitime ilişkin yeni bilgileri ve öğretim tekniklerini sunmak için sınıf öğretmenlerine bir destek kaynağı (resource for teachers) olmasıdır (Smith, 1987, s. 14; Taboada, 2001, s. 1-2). Burada vurgulanan, DEO hizmetinde görevlendirilen öğretmenlerin iki ana rolü olan “öğretim” ve “danışmanlık”tır. DEO öğretmenlerinin sorumlulukları bu iki temel rol üzerinden şekillenmekte ve alanyazın bu iki temel role vurgu yapmaktadır (Friend, 1981, s. 3; Spindler, 1981, s. 17). DEO hizmeti, genel eğitim sınıfı dışında da kısmi zamanlı DEO personeli tarafından sağlanır. Bu personel, özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim programını desteklemek ve yardım etmekten sorumlu DEO öğretmeni olarak ifade edilir (Cohen, 1982, s. 1-2). Öğretmenin *doğrudan rolüyle* öğrenciye tanısı doğrultusunda eğitim vermesi ve davranış yönetimi kastedilmektedir. Öğretmenin *dolaylı rolüyle* ise öğrenciye, sınıf öğretmenine ve aileye danışmanlık hizmeti sunma, var olan programı gözden geçirme ve değişiklikler yapma, okul yöneticilerini ve personeli özel eğitime dâhil etme ve birlikte çalışma gibi görevlerine vurgu yapılmaktadır (American Academy of Special Education Professionals, 2006, s. 3-4; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 9; McQuarrie ve Zarrey, 1999, s. 378; Thomson, Brown, Jones ve Manins, 2000, s. 29-34). Şekil 1.1.'de yapılan açıklamalara ilişkin Bossiss'ten (1982, s.176) uyarlanan DEO öğretmenin doğrudan ve dolaylı rolleri genel olarak sınıflanmıştır.

Şekil 1.1'e bakıldığında DEO öğretmenlerinin genel eğitim ortamlarında hizmet sağlama noktasında önemli rollere sahip oldukları görülmektedir (Vasa, 1982, s. 1).

Alanyazın DEO belirtilen bu kritik rollerinden hareketle öğretmeni, “en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarına özel gereksinimli öğrenciyi dâhil eden ve uyum sağlamasını kolaylaştırmadan sorumlu kişiler” olarak ifade eder (Cheng ve Ren, 2010, s. 44; Gavis, 2017, s. 41; Harttner, 1979, s. 47; O’Bernauer, 1982, s. 23; Tuttle, 1991, s. 10; Vasa, 1982, s. 1).



Şekil 1.1. DEO öğretmenin rol ve sorumlulukları

Genel olarak belirtmek gerekirse “DEO öğretmenleri, DEO’nun öğretimsel lideri sorumluluğuna sahip kişilerdir” denilebilir (Deshpande, 2013, s. 87). Alanyazından da anlaşıldığı üzere DEO öğretmenlerinin oldukça yoğun sorumlulukları olduğu söylenebilir (Cheng ve Ren, 2010, s. 44; Wilson, 1982, s. 81). Bu yoğun sorumluluk, DEO öğretmenlerinin birçok farklı iş unvanına sahip olmalarıyla da sonuçlanmıştır. Bu unvanları Coe (1985, s. 17) kısaca şu şekilde derlemiştir: gezici uzman öğretmen, öğrenme güçlüğü danışman öğretmen, kaynak (resource) öğretmeni, danışman

öğretmen, kaynak/danışman öğretmen, destek stratejisti, özel eğitim kaynak öğretmeni, genel danışman öğretmen, istatistikçi, tanılama/yerleştirme öğretmeni, yöntem ve materyal danışmanı/öğretmeni, özel eğitim kaynak uzmanı, iletişim/ bağlantı kuran öğretmen (liaison teacher), yardım sağlayan öğretmen ve özel eğitim stratejisti. Aslında DEO öğretmeninin bu kadar farklı unvanlarla anılmalarının nedeni, özel eğitim sınıfı modelinden DEO modeline ve öğretmen danışmanlığına kadar geçen zaman içinde farklı özel eğitim programları içinde olmaları 1960’lardan sonra da DEO ve öğretmen danışmanlığı programlarının yaygın olması olarak belirtilmektedir (Coe, 1985, s. 17-18). Bu kısma kadar DEO öğretmenlerinin geleneksel olarak belirtilen rolleri ve buna göre şekillenen unvanları aktarılmıştır.

Taboada (2001) ise post modern eğitim sistemindeki DEO öğretmenlerinin değişen rollerine vurgu yapmıştır. Taboada (2001, s. 18) çalışmasında DEO öğretmenlerinin geleneksel rollerinin okullarda başarısızlıkla sonuçlandığını bu nedenle, son dönemde yapılan reformlarla öğretmenlik kariyerinde, DEO öğretmen rollerinin genişletilerek daha cazip fırsatlar sunulması gerektiğini belirtmektedir. Taboada (2001, s. 10) araştırmasında DEO öğretmenin; karar verici, yönetici ve yenilik lideri rollerinin genişlemesi gerektiğini ifade ederek sisteme yönelik birtakım önerilerde de bulunmaktadır. Bu öneriler;

- Yeniden yapılandırılmış okullar öğretmenler için profesyonel bir ortamdır. Böyle yapılandırılmış ortamlarda standartlara bağlı sorumlulukları kontrol eder ve karar verme gücünü artırır.
- Yeniden yapılandırılmış bir öğretimin gücü, okulu yöneten “lider öğretmen”i ve okul yönetiminin çalışmalarını denetlemeyi kapsar.
- Okul çaplı öğrenci performansı ve öğretmenlerin teşvik edilmesi arasında bir bağlantı sağlar.
- Yeniden yapılandırılmış öğretim programları, yapılan işin özelliklerine ve sertifika düzeyinin yanı sıra kıdeme de bağlı olmalıdır.

Özetle, DEO öğretmenlerinin öğretim, danışmanlık ve rehberlik başta olmak üzere birçok boyutta (Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 9) kritik rolleri ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle, “DEO öğretmeni, okulda anahtar role sahiptir” denilebilir (Al-Zoubi ve Abdel Rahman, 2012, s. 275; Deshpande, 2013, s. 88; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 9; Mattu, 1985, s. 6; Speece ve Mandel, 1980, s. 50; Wiederholt, Hammel ve Brown, 1978, s. 29).

DEO öğretmeni olarak Türkiye'ye bakıldığında, alanyazında belirtilen uzmanlaşmış “DEO öğretmeni” şeklinde bir branş henüz bulunmamaktadır. Bu nedenle DEO’da öğretmen görevlendirme uygulamasına gidilmiştir. Bu görevlendirmenin sınırları ise mevzuatlarla çizilmiştir. Mevzuat, DEO’da öğrenci gereksinimleri gözetilerek öncelikle özel eğitim öğretmeni, onun olmaması durumunda ise sınıf öğretmeni, RAM’da görevli özel eğitim öğretmenini ya da diğer okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin, öğrenci gereksinimine göre branş öğretmenlerinin DEO’da görevlendirilmesi gerektiğini belirtir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin alan öğretmenlerinin derse girdiği saatlerde DEO’da görevlendirileceğini de ifade eder (DEO Kılavuzu, 2016, s. 4). Mevzuatta bu kadar farklı görevlendirme bilgisinin olmasının temel nedeni, özel eğitim alanında yeterince alan uzmanı öğretmenlerin yetiştirilememesi kaynaklıdır (Demirtaş, Aslan ve Güven, 2016, s. 32). DEO’da görevlendirilen öğretmenin rol ve sorumluluğu, mevzuatlarda ve ilgili kılavuzda net olarak açıklanmasa da DEO hakkında ayrıntılı bilgi vermekte ve destek eğitim hizmeti sunma da öğretici rolü olduğu anlaşılmaktadır. İzleyen başlıkta Türkiye’de mevzuatta dolayısıyla uygulamada yer verilen DEO hizmetine ilişkin süreç açıklanmaktadır.

1.5. Türkiye’de Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Mevzuat

DEO hizmeti, özel gereksinimli öğrencilere genel eğitim sınıfının dışında özel eğitim ve ilgili hizmetlerin, özelleşmiş stratejilerin materyallerle birlikte sunulduğu yer anlamına gelir (Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 9). Türkiye’de DEO hizmetinin ne olduğu ilgili mevzuatlarda yerini almıştır. Mevzuattaki bu tanım alanyazınla da örtüşmektedir.

Türkiye’de DEO ilk olarak 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde tanımlanmıştır. İzleyen süreçte MEB, 2010 yılında yayınladığı “Okullarımızda Neden, Niçin, Nasıl Kaynaştırma: Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu” adlı kitapçığında DEO hakkında bilgi vermiştir. Bu kılavuzda DEO’nun amacı, “özel gereksinimli öğrenciye ilişkin destek hizmet sağlanmak” olarak açıklanmış ve birçok konuda da bilgi verilmiştir. DEO’nun yönetim, rehberlik ve uygulamaya ilişkin tüm süreçlerini de maddeler halinde aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu, 2010, s. 36):

- a) DEO’da yürütülecek eğitim hizmetlerinin planlanması okul yönetimi tarafından yapılır. DEO’da eğitim alacak öğrenciler, BEP geliştirme biriminin

önerileri doğrultusunda, okul rehber ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yürütme komisyonunca belirlenir.

- b) DEO'dan her öğrencinin azami şekilde yararlanması sağlanır.
- c) Öğrenci DEO'dan alacağı haftalık ders saat, haftalık toplam ders saatinin %40'ını geçmeyecek şekilde planlanır.
- d) DEO'da öğrencilerin eğitim performansları dikkate alınarak bire bir eğitim yapılır. Gerektiğinde ise eğitsel performansı bakımından aynı seviyede olan öğrencilerle grup eğitimi yapılır.
- e) DEO'da öğrenci performanslarına ve gereksinimlerine uygun araç-gereç ve eğitim materyalleri bulunur.
- f) Öğrencinin genel başarısını değerlendirirken DEO'da yapılan değerlendirme sonuçları da dikkate alınır.
- g) DEO'da verilen destek eğitim hizmetleri okulun ya da kurumun ders saatleri içinde yapılır.
- h) DEO'nun okul veya kurum içindeki yeri, öğrencilerin yetersizlik türü dikkate alınarak belirlenir.

Detaylı olarak verilen yukarıdaki bilgilerden sonra 2015 yılı itibariyle DEO'ların açılması ve yaygınlaştırılması gündeme gelmiştir. Bu süreçte MEB, 2016 yılında kaynaştırma uygulamaları kapsamında sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasını amaçlamıştır. Böylelikle kaynaştırma uygulamaları bünyesinde açılan DEO'larda sunulan eğitim hizmetlerine rehberlik etmesi adına "*Destek Eğitim Odası Kılavuz Kitapçığı*" hazırlanmıştır. Bu kılavuzda DEO'nun işleyiş usul ve esasları ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Ayrıca Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2009) bilgilerinden farklı olarak: (a) okul yöneticilerinin DEO'da görev yapabileceği, (b) DEO'nun nasıl açılabilceği, (c) DEO'da başarının nasıl değerlendirileceği ve bunun genel eğitim ortamına nasıl yansıtılacağı, (d) okul öncesi eğitim kurumlarından orta öğretim eğitim kurumlarına kadar DEO'nun fiziksel şartlarının nasıl olacağı, (e) DEO'nun donanımı ve (f) her kademedede olması gereken materyal listesi gibi ayrıntılara da yer verilmiştir.

DEO Kılavuzu'nun yayınlanmasından iki yıl sonra Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) tekrar düzenlenerek yayımlanmıştır. İlgili yönetmelikte (m 4), DEO ve destek eğitim hizmetlerinin ne olduğu daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Belirtilen yönetmeliğin bu maddesinin 1 bendine göre destek eğitim

hizmeti, “*özel gereksinimli öğrencinin eğitim ihtiyaçlarına bağlı uzman bir personelin gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetlerinin özel gereksinimli öğrencinin kendi, ailesi ve öğretmenini başta olmak üzere tüm okul personeline sunulması*” olarak ifade edilmiştir. Bu açıklamaya bağlı olarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (2018) 4. Maddesinin i bendinde 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 tanımlanır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018) DEO’ya ilişkin her basamağın net bir şekilde açıklanması, uygulama adına önem kazanmakla birlikte DEO’dan nasıl yararlanılacağı ve hangi şartlar altında DEO’nun açılacağına açıklanması da önem taşır. Bu açıklama ilgili yönetmeliğin desteklediği DEO Kılavuzu (2016, s. 3)’nda yer almaktadır. Bu kılavuzda, BEP geliştirme biriminin önerisi ve rehberlik danışma hizmetleri yürütme komisyonunca eğitim öğretim yılı başında DEO hizmeti sunma kararı alınacağını belirtilmektedir. BEP geliştirme birimi, destek eğitime ihtiyacı olan özel gereksinimli öğrenciye karar vermekte ve bu kararını belirtilen komisyona iletmektedir. Bu doğrultuda da belirtilen öğrenci hakkına destek eğitim alması gerektiğine dair bir karar alındıktan sonra da DEO açılma süreci başlatılmaktadır. Bu karar kaynaştırma ortamlarında hizmet alan üstün yetenekli öğrenciler için de alınabilmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında kaybolmaması ve ilerlemesi hedeflenen becerilerin geliştirilmesi adına DEO’lar önem kazanmaktadır. Ayrıca, BEP’te destek eğitim programıyla sunulacak destek eğitim hizmetinin türü, süresi ve bu hizmetin kimler tarafından ve nasıl sağlanacağı gibi bilgilerin olması gerekliliği ilgili kılavuzda açıklanmaktadır. DEO Kılavuzu (2016, s. 4), özel gereksinimli öğrencinin haftalık toplam ders saatinin %40’ını aşmayacak şekilde en fazla 12 ders saati olacak şekilde; benzer seviye grupları da oluşturularak DEO’dan hizmet alabileceğini ifade etmektedir. Bu hizmette özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarına göre öncelikle okul öğretmenlerinden olmak üzere özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenleri ya da diğer kurum öğretmenlerinden görevlendirilebileceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda DEO’dan hizmet alacak özel gereksinimli öğrencilerin belirlenmesi, eğitim hizmetinde sunulacak dersler ve haftalık ders saatinin belirlenmesine ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. Ayrıca, belirtilmesi gereken DEO hizmetine ilişkin bu yönetmelikte DEO materyallerinin

Valilikler ve Bakanlığın ilgili birimleri tarafından karşılanması gerekliliğidir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018 m 25) DEO uygulama sürecini kolaylaştırıcı bilgiler sunulmuştur. Bunlar; destek eğitim alacak öğrencilerin sayısına göre okullarda birden fazla DEO açılabilmesi, BEP geliştirme birimi planlamasına bağlı olarak gerek görülürse ihtiyaç halinde hafta sonu planlanabilmesi özel gereksinimli öğrenciye ders saatleri içinde eğitim verilecekse destek eğitim alması, planlanan ders saatinde o derse ilişkin eğitim verilmesi ve okul yöneticilerinin DEO'da görevlendirilmemesidir.

Türkiye'de DEO hizmetine ilişkin bilgiler neredeyse özel eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerin ilk oluşturulma süreci kadar eski tarihlere dayanmaktadır. Türkiye'de yukarıdaki paragraftaki gibi belirtilen mevzuattaki DEO'ya ilişkin değişiklikler ya da farklı kılavuz kitaplarının hazırlanması süreçlerine bakıldığında, DEO'ya ilişkin bilgilerin her geçen gün daha da netleştiği anlaşılmaktadır. Mevzuatla belirsizliklerin giderilmesi ve değişiklikler olmasına karşın alanyazınla örtüşmeyen durumların olduğu da anlaşılmaktadır. Örneğin, alanyazın DEO'da sadece özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptığını belirtirken bu durum, Türkiye'de özel eğitim öğretmenlerinin olmadığı yerde sınıf ya da farklı alan öğretmenlerine kadar uzanmaktadır. Alanyazınla örtüşmeyen bir diğer konu, DEO uygulamasına ilişkindir. Alanyazın DEO hizmetini, "*özel gereksinimli öğrencinin dersten alınarak (pull-out) başka bir yerde destek öğretimin gerçekleştirilmesi*" olarak açıklanmaktadır (Gately ve Gately, 2001, s. 45; Lemons, Vaughn, Wexler, Kearns ve Sinclair, 2018, s. 135). Ancak Türkiye'de 2018'de yapılan yönetmelik düzenlemesiyle özel gereksinimli öğrenciye gerek görüldüğü takdirde DEO çalışmalarının hafta sonları da yapılabilmesi esnekliği sağlanmıştır. Alanyazında belirtilen ancak Türkiye'de henüz netleşmeyen bir diğer konu, DEO öğretmenlerinin sorumluluklarına ilişkindir. Alanyazın DEO'da görev yapan özel eğitim öğretmenine "danışmanlık" görev tanımı yaparken (Andrew, 1990, s. 51; Ference, 2010, s. 11); Türkiye'de DEO öğretmenin henüz böyle bir sorumluluğu yoktur.

Özetlemek gerekirse DEO'nun her aşamasında görev yapacak öğretmenlerin en temel görevleri; kaynaştırma uygulamalarının çatısı olan ve özel eğitimin çekirdeğini oluşturan "iş birliği" (Friend, Cook ve Hurley-Chamberlain, 2010, s. 10) sürecini özümsemesi ve uygulamasıdır. Ancak belirtilen bu iş birliği sürecinin doğru işleyebilmesi için DEO'nun her aşamasında görev yapan öğretmenlerin bu uygulamaya ilişkin yeterliliği ve sistem içinde ne kadar sağlıklı bir şekilde var olduklarının doğru

açıklanması da önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın temelinde de Türkiye’de DEO’yla ilgili mevzuatta çok eski tarihlerde bilgi yer almasına rağmen uygulamada tam olarak gelişemediği için bir yol haritası çıkararak yol gösterici olabilmek yatmaktadır. İzleyen başlıkta alanyazında DEO hizmetine yönelik gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

1.6. DEO’yla İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta genel olarak alanyazında yapılmış DEO hizmetine ilişkin çalışmalardan örneklere yer verilmiştir. Belirtilen bu çalışma örnekleri, araştırma sorularına göre gruplanarak sunulmuştur. İlk olarak yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalara, son olarak ise Türkiye’de yapılan DEO çalışmalarına yer verilmiştir.

1.6.1. Yurt dışında DEO’yla ilgili yapılan araştırmalar

Bu başlıkta DEO hizmetinin bileşenlerinden fiziksel ortama ilişkin çalışma örneklerine ulaşılamasa da **DEO hizmetine ilişkin görüş bildiren** çalışmalara ulaşılarak örnekleri verilmiştir.

Meyers, Gelzheiser, Yelich ve Gallagher (1990) genel eğitimle DEO ve iyileştirici (remedial) öğretmenlerinin DEO programı hakkındaki görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda 40 genel eğitim, dokuz iyileştirici (remedial), sekiz de DEO öğretmenine ulaşılmış ve birebir yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular yüzde olarak tablolastırılmıştır. Araştırma sonucunda DEO programının avantajları olarak DEO programını müfredatla ilişkilendirme, özel gereksinimli öğrencinin gereksinimine göre sunumlar ve uyarlamalar yapma olarak tespit edilmiştir. DEO programının dezavantajları olarak da sunumla ilgili özellikle zaman vurgusu yapılmıştır. Öğretmenler, buradaki programın zaman kaybı olarak değerlendirdiği gibi sunum için yeterince zaman ayrılmadığını da ifade etmişlerdir. Bu başlıkta ayrıca öğrencilerin DEO’da izole edildikleri ve sosyalleşme fırsatlarının ellerinden alındığı da açıklanmıştır. Olumlu ortak görüş olarak, DEO programının öğrencileri motive ettiği, DEO’ya gitmekten hoşlandıkları dile getirilmiştir. DEO’ya ilişkin olumsuz görüşler ise öğrencinin DEO’ya giderken utanması ve aile desteğinin olmaması olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca yıkıcı davranışa sahip, ne yapacağını bilmeyen öğrenciler için yararlı olduğu kadar zararlı olabileceği de belirtilmiştir. Katılımcılar, DEO programın yerine genel eğitim ortamlarında iş birliğiyle öğretim ve gönüllülerin sınıfta çalışması önerilerinde bulunmuşlardır. Genel

eğitim öğretmenleri iş birliğini arttırmak, sınıf içi yardımı arttırmak gibi önerilerde bulunurken, destek öğretmenler daha az evrak işi yapmak istediklerini, iyileştirici öğretmenler ise tanılama sürecinde DEO öğretmenlerinden daha çok destek görmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada, öğretmenlerin özellikle DEO'ya ilişkin koordinasyon ve iş birliği sorunları olmasına rağmen, onların DEO programını geliştirmeye yönelik çabalarının da olduğu ifade edilmiştir.

Blackford (2010) zel bir okulunun DEO'suna ilişkin özel gereksinimli öğrencilerin bilgi ve algılarını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda DEO'dan yararlanan öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmenlere ve yöneticilere anket uygulanmıştır. İlkokul ve liseden beş kız ve beş erkek toplam 10 özel gereksinimli ğrenci ile görüşülmüştür. Veriler betimsel olarak DEO'nun yararları, sınırlılıkları, öğrencilerin bilgisi ve algılarını geliştirilmesine yönelik öneriler şeklindeki temalara bağlı olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda her kademedeki DEO'ların benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Görüşmelerde ğrenciler, DEO ğretmeninin, öğrencilerin yeterliliklerini geliştirme konusunda yardım ettiğini ve oldukça sakin bir atmosferi olduğu için yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler sınırlılık olarak ise DEO'da ders saatleri sınırlı olduğu için çalışmalarının ders sırasında kesintiye uğradığını ve ödevlerini tamamlamak için sınıfta kalmayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. DEO geliştirilebilir ve daha bağımsız bir yere dönüştürülebilir önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenler ve yöneticiler ise DEO'yu, özel gereksinimli öğrenciye ek eğitim verilen yerler olarak tanımlamışlardır. Lise ğretmenleri olumsuz bir durum olarak DEO ve sınıf ortamında uygulanan programın uyumsuzluğunu belirtmişlerdir. Ayrıca destek eğitim süresinin yetersizliği de dile getirilmiştir. Eğitimciler, tanı almayan öğrencilerin de DEO'dan yararlanması gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Poon-McBayer (2016) DEO ğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ve DEO hizmetine ilişkin görüşlerini anketlerle belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 71 DEO ğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin tamamına yakını genel eğitim öğretmeniyle iş birliği yaptıklarını ve öğretimsel süreçlere ilişkin uyarlamalar konusunda zorlanmadıklarını ancak materyal, kaynaklar ve uzman kişilerden bilgi alma konusunda destek eksikliğini yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bilgi eksikliğini ve iş yükünün çokluğundan dolayı DEO'da yetersiz eğitim verildiğini, gezici olarak çalışmaktan memnun olmadıklarını da ifade etmişleridir. Kısacası araştırmacı, sürdürülebilir ve kaliteli bir eğitim için öğretmene destek verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırmalar ortak olarak iş birliği noktasında ve DEO'nun olumsuz durumları hakkında farklı görüşler dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretim yapmaya zaman ayıramama sorununu da ortak görüş olarak dile getirdikleri anlaşılmaktadır. DEO hizmetine ilişkin alınan görüşlerden sonra sırasıyla DEO'da farklı tanıları olan özel gereksinimli öğrencilere ortak bir şekilde yapılan **öğretimsel müdahalelere ve öğretimsel çıktılarına** ilişkin sonuçlarınada yer verilmiştir.

Smith (2005) çalışmasını eylem araştırması olarak gerçekleştirmiştir. DEO'dan hizmet alan öğrencilerin, standartlaştırılmış eyalet testine göre İngilizce ve Matematik derslerinden aldıkları başarı puanını yükseltmeyi hedefleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada anket ve standart başarı testleriyle veri toplanmış ve istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmaya ortaokula devam eden ve araştırmada tanıları belirtilmeyen 27 özel gereksinimli öğrenci ile 401 tipik gelişen öğrenci katılmıştır. Araştırmada eyalet standartlarına dayalı bir program uygulanmış, özyeterlilik ve özbenliklerini geliştirmeye yönelik de pedagojik müdahalede bulunulmuştur. Müdahale öncesi ve sonrasında akademik başarıya hizmet eden standart testler öntest-sontest şeklinde gerçekleştirmiştir. Araştırma süreci yaklaşık bir yıl sürmüştür. Bir yıl sonunda özel gereksinimli öğrencilerin İngilizce başarı test puanının neredeyse iki kat, matematik başarı puanının da belirgin derecede arttığı gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin sadece akademik değil aynı zamanda psikolojik destekle başarısını arttırdıkları da görülmüştür.

Springer (2012) DEO'da Süper Kahraman Sosyal Beceri Programı (Super Heroes Social Skills Programı)'nın olumlu sosyal dâhil olma becerisini arttırmada ve davranış problemi olarak adlandırılan saldırgan davranışları azaltmada etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya zihin yetersizliği, OSB, duygu davranış bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü ve diğer sağlık problemleri olan ilköğretim öğrenciler dâhil olmuştur. DEO öğretmeni 11 ders ve 11 hafta boyunca öğrencilere müdahalelerde bulunmuştur. Öntest-sontest ölçümleri, standartlaştırılmış ölçme araçlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda belirtilen programın sosyal dâhil olmada etkisinin küçük ancak saldırgan davranışları azaltmada orta derece etki ettiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sosyal dâhil olma becerisinin genellendiği de gözlemlenmiştir. DEO öğretmenleri belirtilen programın kolay uygulanabilir bir program olduğunu ifade etmişlerdir.

Nash-Aurand (2013) çalışmasında, orta düzeyde zihin yetersizliği, OSB, duygu davranış bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, görme, işitme yetersizliği ile sağlık

bozukluğu olan öğrencilere genel eğitim sınıflarındaki iş birlikli öğretim ile yapılan öğretim ve DEO'da yapılan matematik dersinin başarısını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya dört liseden toplam 145 öğrenci katılmıştır. Sınıftaki destek eğitim öğretmeniyle çalışan grupta (n=74); DEO'nda eğitim alan grup (n=71) arasındaki farkı dönem sonlarında karşılaştırmıştır. Araştırma sonucu, genel eğitim sınıfında destek öğretmenle çalışan özel gereksinimli öğrencilerin DEO'dan eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermekle birlikte genel eğitim sınıfında destek öğretiminin matematik başarısında küçük bir etkiye sahip olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Chai, Ayres ve Vail (2016) tarafından geliştirilen iPad uygulamasıyla beş saniye sabit beklemeli öğretim yöntemi ile İngilizce dil becerilerini DEO'da geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya kırsalda bir ilkokulda birinci sınıfa devam eden İspanyol kökenli gelişimsel gerilik, dil ve konuşma bozukluğu tanıları alan erkek öğrenciler dâhil edilmiştir. Programda öğrencilere iPad üzerinden geliştirilen bir uygulama ile birebir kelime öğretimleri gerçekleştirilmiştir. Öğretime üç hafta devam edilmiş ve iki hafta sonra izlemeler gerçekleştirilmiştir. Sonuçta hedeflenen becerilerin tamamının genellenabildiği görülmüştür.

Wilson, McLaughlin ve Bennett (2016) doğrudan sunulan flaş kartları ve sıralı hatırlatmaya dayalı toplama stratejisiyle birlikte işlem yapmanın genellenmesinin yeni matematiksel terimlerin öğretimine etkisini değerlendiren bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma DEO'dan destek alan, dördüncü sınıfa devam eden, dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı alan dokuz yaşında bir erkek öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden ABABCB modeli kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılardan en fazla 10 saniye içinde rastgele seçilen flaş kartlar arasından yazılı işlem yanıtını söylemesi istenmiştir. Yanlış yanıt verilen durumlarda ipucu sunularak doğru yanıt vermesi sağlanmıştır. Müdahale 13 oturum sürmüştür. Araştırma sonunda özel gereksinimli öğrencinin beceriyi genellediği ve yeni matematiksel terimleri kolaylıkla öğrendiği görülmüştür.

Raiti (2016) sınıf içi yardım ve DEO modellerinin sosyalleşmeye ilişkin desteklerini karma desenle araştırmıştır. Araştırmanın gözlem boyutu OSB tanısı alan üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Farklı ortamlarda (DEO, yemekhane, sınıf) 28 saat gözlem gerçekleştirilmiştir. Ayrıca iki sınıf ve bir DEO öğretmeniyle görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, gözlemlerde olumlu ve olumsuz sosyal etkileşim sınıflamasıyla gözlemlerini standart bir şekilde gerçekleştirmiştir. Ayrıca, okul ortamlarını, yapılandırılmış (DEO) ve yapılandırılmamış (diğer okul ortamları) ortamlar olarak kategorize ederek gözlemlerini buralarda gerçekleştirmiştir. Araştırmanın gözlem boyutunun sonucunda, OSB'si olan öğrencilerin yapılandırılmış ortamlarda oldukça yüksek bir oranda olumlu sözel ve fiziksel etkileşime girdiği gözlemlenmiştir. Yapılandırılmamış ortamlarda yapılan gözlemlerde OSB'si olan öğrencilerin oldukça düşük bir oranda olumlu sözel ve fiziksel etkileşime girdiği gözlemlenmiştir. Bunun nedeni, öğretmenlerin ve yardımcı personelin düzenli olarak öğrencilere yapılması gerekenleri hatırlatmaları olarak belirtilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerde de yardımcı personel eksikliği, DEO ve sınıf öğretmeni arasında iş birliği eksikliği ve uygun olmayan davranışla baş etme sorunları ön plana çıkmıştır. OSB'si olan öğrencilerin tüm ortamlarda etkileşime geçmesi adına bu eksikliklerin giderilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Berry (2018) çalışmasında, deneysel olmayan nedensel karşılaştırmalı iki farklı ortamdaki (iş birlikli öğretim ve DEO) okuma akıcılığını değerlendirmiştir. Araştırmaya 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 eğitim öğretim yıllarında ilkokul ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 336 özel gereksinimli öğrenci dâhil olmuştur. Bu öğrencilerin tanısı; zihin yetersizliği, duygu davranış bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü ve farklı sağlık yetersizliği olarak belirtilmiştir. Araştırma sonucu, genel eğitim ortamında sunulan destek hizmetinin okuma akıcılığına önemli derecede etki ettiğini göstermiştir. Okuma akıcılığına öğretim yılı sonunda öğrencilerin cinsiyetinin, gereksiniminin ve sunulan destek hizmet düzeyinin araştırma bulgularını yordamada etkili olmadığı görülmüştür. Ayrıca okuma akıcılığı kazanılması konusunda iş birlikli öğretimin DEO hizmetinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların bir kısmı, farklı tanıları alan özel gereksinimli öğrencilerin DEO ve diğer destek özel eğitim hizmetini kıyaslayan öğretimsel çalışmalardır. Bu araştırma sonuçları genel olarak DEO hizmetinden bir yarar sağlanmadığını ifade etmiştir. Bu araştırmalardan farklı olarak sadece DEO'da gerçekleştirilen müdahalelerde ise öğretilen farklı becerilerin genellendiği vurgulanmıştır. DEO'da **zihin yetersizliği olan** öğrencilere yönelik **öğretimsel müdahaleler** gerçekleştirilmiş ve aşağıda bu çalışmaların örneklerine yer verilmiştir.

Gorman (1971) özel eğitim sınıfından genel eğitim sınıfına geçen ve zihin yetersizliği olan öğrencilere DEO hizmetinin etkisini tek durum deseni çalışması olarak gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada öntest-sontest uygulaması olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma bir eğitim yılı sürmüştür. Deney grubunu, özel eğitim sınıfından genel eğitim sınıfına geçen 13 zihin yetersizliği olan öğrenci; kontrol grubunu, özel eğitim sınıfına devam eden 14 zihin yetersizliği olan öğrenci oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere DEO’da her gün bir saat akademik ve sosyal duygusal yardım yapılmıştır. Uygulamanın sonunda her iki grup arasında akademik anlamda belirgin bir farka rastlanmamıştır. Ancak deney grubunun tipik gelişen akranlarla etkileşimleri artmış ve sosyalleştikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca deney grubunda DEO’da görev yapan öğretmenin motivasyonunun yıl boyunca sürdüğü kontrol grubundaki öğretmenin de başarı eksikliğinden dolayı motivasyonunun düştüğü gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin DEO’daki başarı ya da başarısızlığın aile ile ilişkili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. DEO’nun başarısının DEO düzenlemeleriyle yapılan hazırlıklarla ilişkili olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Baumgartner (1979) DEO’da küçük grup öğretimi olarak yapılan çıkarma becerisinin genel eğitim sınıfında genellenip genellemediğini araştırmıştır. Araştırma iki deneysel grup şeklinde yürütülmüş, dördüncü ve beşinci sınıfa giden, orta derecede zihin yetersizliği olan 19 özel gereksinimli öğrenci çalışmayakatılmıştır. İlk grup dokuz kişiden oluşmaktadır ve bu gruba doğrudan öğretimle sunum yapılmıştır. Öğretmen, araştırmacı tarafından geliştiren bir materyalle model olma aracılığıyla öğretim materyallerini sunmuştur. 10 özel gereksinimli öğrencinin olduğu ikinci gruba ise hatırlatmalara dayalı öğretim yapılmıştır. Araştırmanın genelleme aşaması ise genel eğitim ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda 19 özel gereksinimli öğrencinin sadece beşinin genel eğitim ortamında genelleme yapamadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, DEO’da sistematik bir biçimde yapılan küçük grup öğretiminin etkili olduğu belirtilmiştir.

Davies ve McLaughlin (1989) yıkıcı davranışlarda günlük rapor kartı uygulamasının etkisini, tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama modeliyle araştırmışlardır. Uygulama kırsal bölgede bir ilkokul DEO’sunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ikisi altı yaşında, biri sekiz yaşında ilkokula giden zihin yetersizliği olan erkek öğrencilerdir. Bu öğrenciler yıkıcı ve uygun olmayan sosyal davranışlar sergilemektedirler. Üç öğrenciden de ilk ders saatinde yerinde oturma,

öğretmen öykü okurken dinleme ve deneyimleri paylaşma, arkadaşları konuşurken sözünü kesmeme, bağımsız etkinlik saatlerinde kimseyi rahatsız etmeme hedef davranışlarında artış, ödevini yaparken nesneyle oynama, izinsiz sırasından kalkma, sırayla oynama, gezinme öğretmen yardımını reddetme hedef davranışlarının azaltması beklenmektedir. Öğrencilerden beklenen davranışlardan oluşan bir liste rapor kartında yer almıştır. Davranışlara göre sembol pekiştireçler ve sembollere göre de ödülleri belirlenmiştir. Öğretim süresinin sonunda genel olarak belirlenen uygun olmayan davranışlar azalmıştır. Öğrencilerde bağımsız ödev tamamlama davranışının arttığı diğer uygun olmayan davranışların azaldığı görülmüştür. İzleme aşamasında da uygun olmayan davranışların tamamen silinmediği, ancak çok az (%10) görüldüğü belirtilmiştir. Rapor kartı uygulamasının DEO’da akademik ve sosyal becerilerin öğretiminde de kullanılması önerilmektedir.

Saxon (2007) kaynaştırma uygulamaları kapsamında, iş birliği ile öğretim ve DEO’dan hizmet alan zihin yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıfına uyum sürecini etnografik durum çalışmasıyla açıklamaya çalışmıştır. Veriler gözlem, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler ve dokümanlar (sınıf içi iş birliği ile destek hizmet alan 16 zihin yetersizliği olan öğrenci ile DEO’dan yararlanan üç zihin yetersizliği olan öğrencinin akademik gelişimlerine ilişkin evraklar ile BEP’leri başta olmak üzere tüm resmi evraklar) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya iki özel eğitim öğretmeni ile iki genel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uyarlamalar, BEP’teki amaçlar, etkili sunum ve etkileşimle özel gereksinimli öğrencilerin programa erişimlerini sağlandıkları görülmüştür. Ayrıca her iki sınıfta da özel gereksinimli öğrencilerin akademik konulara ilişkin ve sosyalleşme anlamında akranlarla, öğretmenlerle etkileşime girmelerinde artış gözlemlenmiş ve BEP’lere bağlı öğretimlerin de gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Eyaletin değerlendirmelerinde başarı eksikliği yaşamalarına ve daha etkili sunum gereksinimlerine rağmen, her iki destek hizmetin sınıf ortamına olumlu yansıdığı görülmüştür. Okulun şartları uygun ve kapasitesi olduğu sürece, özel gereksinimli öğrencinin yetersizliğine bakılmaksızın istenilirse genel eğitim sınıflarına uyum sağlamanın zor olmayacağı sonucuna varılmıştır.

Lersilp, Putthinoi ve Panyo (2016) sekiz yaşında Down sendromu tanısı alan erkek çocuğa yönelik bir durum çalışması gerçekleştirmişlerdir. İnce motor becerilerini geliştirmeye yönelik geliştirdikleri ince motor programı uygulamasıyla programın

etkililiğini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda DEO’da beş hafta boyunca haftada üç oturum olacak şekilde 45’er dakikalık müdahaleler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilerlemeler standartlaştırılmış testlerle ölçülmüştür. Araştırma sonuçları net bir şekilde ince motor becerilerinde gelişme olduğunu göstermektedir. Uygulanan bu ince motor becerileri programı sayesinde terapistlerin ve ilgili hizmet sağlayıcıların Down sendromlulara ilişkin farklı ince kas beceri programları geliştirmelerini önerilmektedir. Genel olarak bakıldığında zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik DEO’larda, farklı müdahalelerin gerçekleştiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ise DEO’da yapılan küçük grup öğretiminin, ince motor becerilerine ilişkin gerçekleştirilen programa ilişkin öğretimin ve sosyal beceri öğretimlerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın araştırma soruları, paydaş rolleri ve sorumlulukları oluşturmaktadır. Öncelikle doğrudan **DEO öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarını belirlemeye** yönelik yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Breton ve Donaldson (1991) Amerika’nın bir şehrinde görev yapan DEO öğretmeninin danışmanlık rollerine ilişkin görüşlerini anketler aracılığıyla belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya tüm şehrin %67’sini oluşturan 580 DEO öğretmeni dâhil olmuştur. Anket gözlem, performans danışmanlığı ve öğretime dayalı olmayan danışmanlık başlıklarından oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, DEO öğretmenlerinin yarıdan fazlasının danışmanlık rollerini yerine getirdikleri konusunda görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin oldukça farklı danışmanlık rolleri olduğunu da ifade etmektedirler. Bu rollerden belirgin olanının da koordine etmek, değerlendirme, yapmak öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek olduğu da ifade edilmektedir.

Taboada (2001) temellendirilmiş kuramla (grounded theory) şehir merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan DEO öğretmenlerinin, “program DEO öğretmeni (program resource teacher)” olarak belirtilen yeni rollerini keşfetmeyi hedeflemiştir. Araştırmada 31 program DEO öğretmeni başta olmak üzere, diğer DEO paydaşları da dâhil 100’den fazla kişiyle görüşmeler yapıp altı haftalık gözlem (özel dokümanlar, okul bütçe ve planlarına aşamalarında) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca toplantı dokümanlarından da veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda DEO öğretmenlerinin “yönetim”, “sunum” ve “yenilik merkezli” üç başlıkta belirtilen yeni rollerinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı katılımcıların, DEO öğretmenlerinin baştan beri rollerindeki

belirsizlikler nedeniyle eski rollerine ilişkin bilgi veremediklerini ve DEO öğretmenlerinin değişen yeni rollerini genel olarak bildirmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. DEO öğretmenleri, DEO'ya ilişkin hazırlık yapma başlığından başlayarak iş birliğine kadar çok geniş görevleri olmasının yeni rol tanımı etkilediğini ifade etmişlerdir. Role uyum sağlama çabalarının da önceden yaşadıkları roldeki belirsizliğini ve rol çatışmalarını azalttığını belirtmişlerdir.

Vlachou (2006) ilköğretim okullarındaki DEO öğretmenlerinin kaynaştırma uygulanan okullara ne gibi katkılar sağladığını inceleyen bir çalışma yürütmüştür. 63 DEO öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlere DEO rollerine ilişkin algıları, DEO'ya ilişkin temel rolleri ve amaçları ile özel gereksinimli öğrencilere destek amaçlı eğitim kalitesini arttırmak adına önerileri sorulmuştur. Araştırmada üç ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilkinin “değerlendirme ve tanılama ihtiyacı” oluşturmuştur. Katılımcılar, DEO'da toplamda 800'e yakın özel gereksinimli öğrenciye destek eğitim verdiklerini, ancak bunun sadece 196'sının tanısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktada danışma ve tanı merkezi eksikliği ile ailenin tanılamayı reddetmesine ilişkin sorun yaşadıklarını bunların sonucu olarak DEO'da kaliteli destek hizmet verilemediğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın ikinci ana teması “organizasyon ve programlama”dır. Bu temaya ilişkin katılımcılar farklı sorunlar yaşayan öğrencilere ilişkin ayrı programlar hazırladıklarını ancak bu programın aile ve diğer uygulayıcılar tarafından doğru bir şekilde uygulanmadığını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde DEO'nun öğretime hazırlanmasının zaman alıcı bir iş olduğunu belirtmişlerdir. “Öğretim ve öğretimin değerlendirilmesi” ise son ana temadır. Çok az öğretmen, sınıf içi öğretim ve DEO'yu eş zamanlı hizmet olarak sunduğunu ifade ederken yarıya yakın öğretmen sınıf içi öğretimi daha yararlı bulduklarını, öğretmenlerin diğer yarısı da sınıf içi öğretimi sınıfta bir öğretmen olması gerekçesiyle desteklemediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, önyargılar olduğu, iş birliği yapmakta güçlük yaşandığı, iş yoğunluklarının çok olduğu, genel eğitim programıyla DEO programının uyumunun zor olduğu ve politik yaptırımların kaynaştırma uygulamalarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Cheng ve Ren (2010) araştırmalarında ilköğretimde görev yapan DEO öğretmenlerinin iş memnuniyeti ve iş stresini belirlemeye ilişkin karma bir araştırma desenlemişlerdir. İlk aşama için anket geliştirmişler ve 135 DEO öğretmene uygulamışlardır. İkinci aşamada 10 DEO öğretmeniyle görüşmeler

gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucu, iş stresi ile eğitim seviyesinin iş memnuniyetini etkilediğini göstermiştir. DEO'da çalışma koşullarının olumsuz olması nedeniyle iş memnuniyetlerinin düşük olduğu, özel gereksinimli öğrencide gelişmeler gözlemlenirken streslerinin azaldığını ifade etmişlerdir. Gerçekleştirilen görüşmelerde dört DEO öğretmeni, mesai saatlerinin dışında sundukları danışmanlık sorumluluklarının DEO ortamındaki öğrencilere olumsuz yansıdığını dile getirmiştir. Danışmanlık kapsamındaki evrak işlerini kapsayan değerlendirme, raporlama ve öğretim hazırlıklarının DEO öğretmenlerinin çok zaman aldığını belirtmişlerdir. DEO öğretmenlerinin mesleki niteliklerinin iyileştirilmesine bağlı olarak iş doyumlarının da artacağını vurgulamışlardır.

Fankhauser (2010) kırsaldaki bir ilköğretim, ortaokul ve lisede görev yapan DEO öğretmenleri için etkinliği destekleyen ve sınırlayan okulla ilgili faktörleri keşfetmek adına tek durum deseniyle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Dört hafta boyunca gözlem yapmış, katılımcılarla görüşmüştür. Araştırmaya farklı düzeylerdeki okullardan üç DEO öğretmeni, iki özel eğitim ve iki genel eğitim öğretmeni ile beş yönetici ile iki yardımcı personel katılmıştır. DEO öğretmenleri, okullarının kırsalda olmasından dolayı kendilerini izole edilmiş gibi hissettiklerini, diğer meslektaşlarıyla iş birliği yapma konusunda da zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Yeterli paylaşım yapamadıkları için hatalarını düzeltemediklerini ve başarılarını diğer meslektaşlarıyla paylaşamadıklarını, yaşanan bilgi eksikliklerinin performanslarını olumsuz etkilediğini kaygıya neden olduğunu ifade etmişlerdir. Tüm katılımcılar kırsalda izole bir şekilde olmanın, gelişimlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin uygulanan politikaları, kırsaldaki DEO öğretmenin öz yeterliliğini arttırmaya yönelik uygulamadıkları sürece öğretmenlerin verimliliklerinin düşeceğini dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin yetiştirilmesi noktasında da başarısızlıklar yaşanacağı belirlenmiştir. Görüldüğü gibi DEO öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarını belirlemeye ilişkin farklı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, farklı mesleki sorunları bildirmekle birlikte oldukça fazla sorumlulukları olduğunu da ifade etmişlerdir. Son olarak farklı **DEO paydaşlarının rol ve sorumlulukları, DEO hizmetinin farklı süreçlerine** ilişkin görüşlerini bildiren farklı çalışmalara yer verilmiştir.

Powell (2005) DEO hizmetinde alternatif program geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. DEO uygulaması konusunda devlete ait bir ilköğretim

okulunda sistemin işlemediğini tespit edip DEO paydaşlarının belirsiz rollerini netleştirme adına bir yetişkin müdahale programı uygulamıştır. Araştırmaya üç genel eğitim öğretmeni, beş DEO öğretmeni, iki yardımcı personel, bir yönetici katılmıştır. Beş aylık bir süreçte gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin rol ve sorumlulukları, BEP başta olmak üzere alternatif bir DEO programına ilişkin müdahalelerde bulunulmuştur. Araştırma sonucunda, değişime karşı direnç ortadan kalkmış, yeni öğrenmelere uyum artmış ve yeni DEO programı başarıyla uygulanmıştır. Öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının belirlenmesi, BEP'e ilişkin yapılan müdahaleler ve DEO'ya ilişkin geliştirilen alternatif programın başarısı, görüşmelerle ortaya çıkmıştır.

Polhemus (2009) DEO öğretmeni, okul yöneticisi ve genel eğitim öğretmenlerinin iş birliği davranışlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu doğrultuda 10 DEO öğretmeni, 10 okul yöneticisi ve 43 genel eğitim öğretmeni araştırmaya dâhil olmuştur. Araştırmada anketler kullanılmış ve sonrasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda üç paydaşın iletişime açık, iş birliği odaklı davranış sergilediği, DEO'ya materyal sağlama, öğrencinin akademik gelişimine ilişkin planlama yapma yeniliklere açık olma ve DEO dersliği konusunda ortak karar verdiği anlaşılmıştır. Bu süreçte DEO öğretmenlerinin öğretimsel liderlik yaptığı ortaya çıkmıştır.

Yapılan bu çalışmaya benzer olarak DEO'dan sorumlu üç paydaştan görüş alan Sabbah ve Shanaah (2019) DEO hizmetini yönetici, rehber öğretmen ve DEO öğretmenin görüşlerine dayalı araştırmışlardır. Paydaş görüşleri anketlerle alınmıştır. Bu ankette DEO hazırlığı, öğretim süreçleri ve materyalleri ile davranış yönetimi başlıklarına yer vermişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcıların %79'u DEO'dan memnun olduklarını ve erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha çok memnuniyet bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Erkek katılımcılar ekipman, öğretim materyalleri ve hizmet içi eğitimlere rahat bir şekilde ulaştıklarını ifade ederken öğretim yöntemleri konusunda yardım istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, Filistin'de DEO'ların sayısının artmasını, üniversitelerin burada görev yapmak üzere özel eğitim öğretmenleri yetiştirmesi gerekliliğini dile getirmişlerdir. DEO'da öğretime odaklandıklarını ve DEO hizmetinin aksamaması adına iş birliğini önemsedikleridir. Görüldüğü gibi DEO hizmetinin farklı bileşenleri, öğretimsel süreçleri araştırılmıştır. DEO'nun etkililiği diğer destek hizmetlerle karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Yukarıda özetlenen çalışmalardan anlaşılabacağı üzere bir kısım çalışmada DEO

hizmetinin etkililiği ifade edilirken, diğer bir kısmında farklı destek hizmetlerin DEO'dan daha etkili olduğu dile getirilmektedir. Ayrıca DEO'da görev yapan öğretmenlerin doğrudan ve dolaylı rol ve sorumlulukları da belirlenmeye çalışılmıştır. DEO öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarının sıklıkla araştırıldığı ve anlaşılmasına çalışıldığı da araştırmalardan ortaya çıkmaktadır. DEO hizmetine ilişkin görüşlere başvurularak DEO hizmetinin bileşenlerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. DEO hizmetinin başarısı kadar DEO'nun farklı bileşenlerinin eksikliği dile getirilmiştir. Kısacası bu çalışmanın araştırmacılarına hizmet eden her bir konu detaylı olarak alanyazında araştırılmıştır. DEO hizmeti yurt dışı alanyazınında olduğu gibi Türkiye'de de araştırılmaya başlanmıştır. İzleyen başlıkta yurt içinde yapılan çalışmalar açıklanmaktadır.

1.6.2. Yurt içinde DEO'yla ilgili yapılan araştırmalar

Bu başlıkta Türkiye'de özel eğitim alanında DEO'ya yönelik çalışmalar yer almıştır. DEO hizmeti ülkemizde henüz uygulamada yerini almış dolayısıyla bu konuda oldukça sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Bu başlıkta araştırma özetleri, tanı grupları halinde sırayla sunulmuştur. Son olarak da DEO hizmetine ilişkin görüş alan çalışmalar yer verilmiştir. Bu sınıflamada amaç, araştırma sorularına zemin hazırlayan çalışmaların bütünü kolaylıkla okuyup anlayabilmektir. Bu nedenle ilk olarak aşağıda sırasıyla işitme yetersizliği olan öğrenciler, üstün yetenekli öğrenciler ve zihin yetersizliği olan öğrencilerle yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Akay (2011) Eskişehir ilköğretim okulunda kaynaştırma uygulamaları kapsamında DEO sürecini eylem araştırması olarak incelemiştir. Araştırmaya DEO öğretmeni olarak araştırmacı, üç işitme yetersizliği olan öğrenci, tez danışmanı, işitme engelliler alanında bir uzman ve sınıf öğretmeni katılmış ve araştırma yaklaşık beş ay sürmüştür. DEO eğitiminde uygulanan etkinlikler alanyazın destekli ve mihver derslere yönelik gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen eylem araştırmasında DEO öğretmeninde mesleki olarak ilerlemeler görülmüştür. Ayrıca öğrencilerde akademik alanda, sosyal becerilerde, iletişim ve davranış becerilerinde ilerlemeler gözlemlenmiştir.

Akay (2016) Eskişehir'de kaynaştırma uygulamaları kapsamında işitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik destek hizmeti sunan eğitimcilere yönelik mentörlük uygulamasını eylem araştırması olarak desenlemiştir. Araştırma yaklaşık dokuz ay sürmüştür. Araştırmaya DEO öğretmeni, iki işitme yetersizliği olan öğrenci,

tez danışmanı ve işitme engelliler alanında uzman üç öğretim üyesi katılmıştır. Mesleki anlamda DEO öğretmenlerinin yetersizliklerine yönelik mentörlük kapsamında müdahale gerçekleştirilmiştir. İlgili müdahale sonrasında mentörün planlamaya bakış açısını değiştirdiği, belirlenen geri bildirimleri seçme, stratejilere ilişkin geri bildirim verme başlıklarında gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca destek hizmet sunan öğretmenin de DEO hizmetine ilişkin planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarında ilerlemeler gösterdiği gözlemlenmiştir. Özetlemek gerekirse aynı araştırmacı benzer müdahaleler yaparak DEO hizmeti alan öğretmende ve işitme yetersizliği olan öğrencilerde ilerlemelerin olduğunu ortaya koymuştur. DEO’da **üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrencilere** yönelik gerçekleştiren müdahaleler ile DEO öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmalara da ulaşılmıştır.

Ünay (2012) DEO hizmetinin özel gereksinimli öğrencilerin matematik başarısı üzerine etkisini, deneysel olarak öntest-sontest araştırma desenini kullanarak araştırmıştır. Araştırmacı, çalışmada bireysel destek eğitim alan ve almayan kaynaştırma uygulamasındaki özel gereksinimli öğrencilerin matematik başarısında arasında anlamlı bir fark olup olmadığını geliştirdiği temel çarpma işlemleri ölçme aracı ile araştırmıştır. Ölçme aracında 20 dakikalık bir sürede ilkokul ikinci sınıf düzeyinde verilen 30 çarpma işlemini %80’ine doğru yanıt vermesi hedeflenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını İzmir’de bir ilköğretim okulunda öğrenimini sürdüren ve içlerinde üstün yetenekli öğrencilerin de olduğu yansız olarak seçilen kaynaştırma uygulamalarına dâhil olan 17 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin sekizi deney, dokuzu ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Başarının ölçülmesi öntest-sontest ve izleme aşamalarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda başarı test puanları arasında öntest-sontest arasında anlamlı bir fark bulunurken, sontest ve izleme arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonucunda özel gereksinimli öğrenciye DEO’da verilen matematik eğitiminin, matematik başarısını olumlu derecede etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tortop ve Dinçer (2016) DEO’da görev yapan ve üstün yetenekli öğrencilerle çalışan 15 öğretmenin DEO hakkındaki görüşlerini araştırmışlardır. Görüşmelerin sonucunda yedi tema ortaya çıkarmışlardır. Üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler, hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olduğunu, DEO ortamının yetersiz olduğunu ve materyal eksikliği yaşadıklarını, ailelerle sorun yaşamalarına rağmen

uygulamadan memnun olduklarını ve yöneticileri tarafından da desteklendiklerini bildirmişlerdir.

Yavuz ve Yavuz (2016) çalışmalarında, DEO'nun üstün yetenekli öğrencilere uyguladıkları eğitim programında yer alan etkinliklerin ilkökul düzeyinde öğrencilerin yaratıcılık becerisini geliştirip geliştirmediklerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmalarında öntest-sontest uygulaması yaparak ölçmelerinde “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu” kullanmışlardır. Araştırmayı tek grup olarak yürütmüşler ve 11 üstün yetenekli öğrenciyi araştırmalarına dâhil etmişlerdir. Araştırma sonucunda, üstün yetenekli öğrencilere uygulanan sanat, düşünce eğitimi, bilim uygulamaları, akıl oyunları ve yaratıcılık konusunda farklılıklar olduğu görülmüştür. Ancak akıcılık, orijinallik gibi maddelerinde herhangi bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Nar ve Tortop (2017) İstanbul'da ilkokullarda DEO'da üstün yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin DEO hakkındaki görüşleri ve önerileriyle birlikte, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik öz yeterliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 23 sınıf öğretmeni dâhil olmuş ve araştırmada karma araştırma deseni kullanılmışlardır. Araştırma sonucunda, DEO konusunda hizmet içi eğitim almış ve çalışan öğretmenlerin çoğunluğu verilen hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca fiziksel ortamın iyileştirilmesi gerektiğini, DEO'da donanım ve eğitim materyallerinin teknolojik anlamda yetersiz olduğunu da belirtmişlerdir.

Öpengin (2018) Eskişehir'de bir ilkokulda üstün yetenekli öğrencilere sunulan DEO hizmetinin iyileştirilmesine yönelik bir eylem araştırması yürütmüştür. Araştırmaya BEP ekibi üyeleri (DEO'da görev yapan öğretmen, sınıf öğretmeni, özel gereksinimli öğrencinin velisi, özel gereksinimli öğrenci) ile tez izleme ve geçerlik komitesi katılmıştır. Araştırma sırasında yarı yapılandırılmış görüşmeler, saha notları, resmi belgeler, araştırmacı günlükleriyle çoklu veri toplanmıştır. Araştırma, yaklaşık dört ay sürmüş ve DEO'nun öğretim sürecine ilişkin müdahaleler de bulunulmuştur. Paydaşlar, genel olarak üstün yetenekli öğrencilere yönelik DEO uygulamasından memnun olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak dersten alma uygulamasından dolayı bir takım sorunlar yaşandığını da dile getirmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik DEO hizmetinin etkili olması adına sınıf öğretmeniyle iş birliği ve alan uzmanı öğretmen görevlendirilmesi yönünde öneriler geliştirilmiştir. Üstün yetenekli

öğrencilere yönelik uygulama odaklı çalışmalarda genel olarak öğrencide ilerlemeler dile getirilmiştir. Son olarak DEO hizmetinin **zihin yetersizliği olan öğrenciler** için neden önemli olduğunu ortaya koyan çalışmalara yer verilmiştir.

Ünal (2008) DEO’da zihin yetersizliği olan öğrencilere sunulan destek eğitimi hizmetinin etkililiğini doğrudan öğretim yöntemiyle tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak gerçekleştirmiştir. Saat okuma becerisi ve okuma hızını geliştirmek amacıyla destek eğitim planları geliştirerek ilkokul ikinci sınıfa devam eden zihin yetersizliği tanısı alan beş özel gereksinimli öğrenciyle öğretim gerçekleştirmiştir. Öğretim sonunda hedeflenen becerilerin kazanıldığı ve DEO’da uygulanan destek eğitimin etkili olduğu görülmüştür. DEO’nun öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimi kolaylaştırdığı yönünde etkili olduğu da sonuçlar arasında yer almaktadır.

Aydın (2015) zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik sunulan DEO hizmetine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Araştırmaya ilkokullarda görev yapan 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma soruları DEO’nun fiziksel özellikleri, eğitim süreci, destek eğitimin niteliği ve daha verimli olması çerçevesinde oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda genel olarak öğretmenler fiziksel alan olduğunu ancak fiziksel koşullarda, donanım ve materyalde eksiklikler olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencinin dersten alınarak uygulamanın gerçekleştirildiğini ancak destek eğitim ders saatlerinin az olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca sadece akademik değil diğer gelişim alanlarında da ilerleme olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Genel olarak öğretmenler, bilgi eksikliklerini ve ilgili özelleşmiş yöntemlere ilişkin yetersiz olduklarını, denetim sürecine ve aile iş birliğine ilişkin eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir.

Kale ve Demir (2017) çalışmalarını Ankara’da bulunan ilkokullarda gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarında DEO’da sunulan destek eğitimin Türkçe ve Matematik derslerinin başarısı üzerine etkisini ve zihin yetersizliği olan öğrencilerde bu derslerin başarı düzeylerini farklı değişkenler açısından karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada eşitlenmiş kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubu DEO’dan hizmet alan ilkokul iki, üç ve dördüncü sınıfa devam eden 10 özel gereksinimli öğrenci dâhil olmuş ve yansız olarak atanmışlardır. Araştırmanın kontrol grubunu ise kaynaştırma uygulamalarına katılan ve herhangi bir destek eğitim

almayan 10 özel gereksinimli öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, deney gurubunda yer alan ve DEO'dan hizmet alan özel gereksinimli öğrencilerin kontrol grubuna göre ilgili derslerde başarısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. DEO'da verilen eğitimin öğrenci başarısını arttırdığı görülmüştür. Burada görev yapacak olan öğretmenlere, özel gereksinimli öğrencilerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin eğitim verilmesi de bu araştırmada öneri olarak sunulmuştur. Genel olarak yapılan uygulamalı ve görüşe dayalı çalışmalarda DEO hizmetinin olumlu öğretimsel sonuçları bildirilirken, gerçekleştirilen görüşmelerde DEO hizmetindeki yetersizliklerin dile getirildiği anlaşılmaktadır. Son olarak tanıdan farklı olarak **DEO hizmetine ilişkin görüş** çalışmalarına ulaşılmıştır.

Çağlar (2016) Ankara'da ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin DEO'ya ilişkin görüşlerini belirlemek adına nitel bir araştırma yürütmüştür. Bu kapsamda 10 okul yöneticisi ve 18 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okulların fiziksel ve donanımsal olarak yetersiz olduğu, DEO hizmetinin mevzuata uygun bir şekilde gerçekleştirilmediği, DEO'ya ilişkin mevzuatın net olmamasına bağlı olarak uygulamaların da farklılaştığı ve DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu sonuçlar olarak, DEO'nun özel gereksinimli öğrencilere fırsat eşitliği sağladığı, özel gereksinimli öğrencinin akademik, bireysel ve sosyal yönden gelişim sağladığı ifade edilmiştir.

Talas, Kaya, Yıldırım, Yazıcı, Nural, Çelebi, Keskin, Söylemez ve Nugay (2016) DEO ve öğretmenler üzerine bir betimsel çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Tokat ilinde yürütülmüştür. DEO'da görev yapan öğretmenlerin yeterlilikleri ve tutumlarını belirlemek adına karma araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu doğrultuda farklı veri toplama ölçekleri ve anketleri kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, DEO'nun gittikçe yaygınlaşan bir uygulama olduğu ancak DEO'nun fiziksel koşullarının ve görev yapan öğretmenlerin yeterli olmadığı, gerek öğretmenlerin gerekse DEO şartlarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Semiz (2018) DEO hizmetine ilişkin aile ve öğretmen görüşlerini nitel araştırma yaklaşımıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla 14 DEO öğretmeni, 12 sınıf öğretmeni ve sekiz aileyle görüşmeler

gerçekleştirmiştir. Görüşmeler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda DEO öğretmenleri yaşanan devamsızlıklar nedeniyle destek eğitim programı uygulamasında zorluklar yaşadıklarını ve ailelerden destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Bu bilgilerin yanı sıra DEO öğretmenleri sınıf öğretmeniyle bilgi alışverişi yaptıklarını, DEO’da fiziksel düzenlemeler yaptıklarını da dile getirmişlerdir. Ayrıca bulgulardan öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle DEO’da öğretim yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri ise DEO’da yapılan fiziksel düzenlemeleri yetersiz bulduklarını ve DEO’da kullanılan öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. DEO işleyişinde destek ekibiyle iş birliği içinde çalıştıklarına ek olarak, DEO uygulamasını desteklediklerini ifade etmişlerdir. Her iki grupta yer alan öğretmenler fiziksel, donanımsal, materyal anlamında DEO’nun yetersiz olduğunu ve düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Aileler ise DEO uygulamasından memnun olduklarını ve destek vermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklarının DEO hizmeti aldıktan sonra sosyalleştiklerini de ifade etmişlerdir. Özetle, Türkiye’de farklı araştırma yöntemleriyle ve farklı özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Ancak zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik oldukça az çalışmaya rastlanmaktadır. DEO’da sunulan hizmetin genel olarak etkili olduğu görülmektedir. Ancak DEO’da görev yapan öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz olduğu, eylem araştırmaları yapılarak buralarda iyileştirmelere yer verildiği görülmektedir. DEO paydaşlarına ilişkin görüş alan çalışmalar ise DEO’nun işleyişinden memnun olduklarını ifade etmekle birlikte DEO’da öğretmen görevlendirme ve DEO’ya ilişkin bilgi eksikliği başta olmak üzere farklı sorunlar yaşadıklarını da dile getirmektedirler. Alanyazın DEO’dan hizmet alan zihin yetersizliği olan öğrencilere daha iyi hizmet sunmak adına bu çalışmaya gereksinim duyulduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalar özetlendikten sonra izleyen başlıkta bu araştırmanın gereksinim durumu açıklanmıştır.

1.7. Gereksinim

Alanyazına bakıldığında, DEO hizmetinin yurt dışında uygulanmaya başlaması aşamasındaki süreçlerin, şuan ülkemizde de benzer şekilde gerçekleşmekte olduğu görülmektedir. Alanyazında DEO’ya ilişkin doğrudan yürütülen tüm çalışmaların sonuçları incelendiğinde bu konuda benzer birçok bulgu karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak DEO adına fiziksel alan olmaması ya da yetersiz olması durumu (Akay, 2011, s.

164; Aydın, 2015, s. 109; Çağlar, 2016, s. 98; Kale ve Demir, 2017, s. 55; Nar ve Tortop, 2017, s. 20; Semiz, 2018, s. 99; Talas vd., 2016, s. 50) sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Sonrasında ise fiziksel ortam bileşenlerinden olan donanım eksikliği (Akay, 2011, s. 164; Aydın, 2015, s. 122; Kale ve Demir, 2017, s. 55; Nar ve Tortop, 2017, s. 19; Talas vd., 2016, s. 50; Ünay, 2012, s. 93) ve materyal yetersizliği (Akay, 2011, s. 164; Aydın, 2015, s. 109; Çağlar, 2016, s. 98; Kale ve Demir, 2017, s. 55; Nar ve Tortop, 2017, s. 19; Semiz, 2018, s. 100; Talas vd., 2016, s. 50) dile getirilmektedir. Türkiye’de DEO hizmetinin yönetim boyutunu, araştıran çalışmalar, yöneticilerin rol ve sorumluluklarına ilişkin de farklı sonuçlar ortaya koymuşlardır. Yöneticilerin sorumlulukları arasında BEP ekibini (Semiz, 2018, s. 105) ve DEO öğretmenini (Ünal, 2008, s. 93) kaynaştırma uygulamaları ve DEO konusunda bilgilendirmesi gösterilmiştir. Bunun yanı sıra yöneticinin DEO’ya materyal sağlanması (Çağlar, 2016, s. 94), DEO hizmeti alan özel gereksinimli öğrencilerin devamsızlık sorununa çözüm bulması (Aydın, 2015, s. 128; Kale ve Serkan, 2017, s. 55; Ünay, 2012, s. 96); DEO öğretmenin desteklenmesi (Çağlar, 2016, s. 95) de görevleri arasında ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra yöneticilerin sorumlulukları kapsamına giren DEO’yu takip etme ve denetim yapma konusunda yetersiz oldukları (Aydın, 2015, s. 109; Çağlar, 2016, s. 95; Semiz, 2018, s. 105) dolayısıyla bu konuda DEO’ya ilişkin eğitim almaları gerektiği de vurgulanmıştır (Aydın, 2015, s. 128; Çağlar, 2016, s. 97; Nar ve Tortop, 2017, s. 19; Ünay, 2012, s. 96). Görüldüğü gibi araştırmalar, okul yöneticilerinin rol ve sorumluluklar konusunda farklı görüşler ortaya çıkarmışlardır.

DEO hizmetinden sorumlu DEO öğretmeniyle yapılan görüşmelerde de öğretmen rol ve sorumluluklarına ilişkin bir takım sorunlar olduğu dile getirilmiştir. Bunlar, BEP birimi üyelerine bilgi verme ve iş birliği noktasında eksiklik yaşama (Aydın, 2015, s. 119), özel gereksinim öğrencilerinin başarısını değerlendirme noktasında yetersizlik (Talas vd., 2016, s. 50) ve özel eğitim ilke ve yöntemlerinden uzak öğretim yapma (Semiz, 2018, s. 104) olarak belirtilmiştir. Türkiye’de DEO konusunda yapılan diğer araştırmalar (Çağlar, 2016, s. 96, Kale ve Demir, 2017, s. 55; Nar ve Tortop, 2017, s. 20; Öpengin, 2018, s. 190) da DEO öğretmenlerinin rolleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuda eğitim almaları gerektiğinde birleşmektedirler. Araştırma sonuçları, DEO’nun uygulamasından sorumlu öğretmenlerinin rol ve sorumluluk noktasında çok ciddi sorunlar yaşadığını gösterir niteliktedir.

DEO'nun rehberlik boyutuna gelindiğinde ise araştırmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Rehber öğretmen rolleri ve sorumlulukları, DEO uygulamasını önemli ölçüde etkilemektedir. Türkiye'de alanyazında DEO'nun rehberlik boyutuna değinen oldukça az sayıda araştırma sonucuna ulaşılmıştır. Sadece bir çalışma (Nar ve Tortop, 2017, s. 20) rehber öğretmenin DEO uygulaması konusunda yetersizliğini dile getirmiştir. Semiz (2018, s. 104) ise sınıf öğretmenlerinin DEO'ya ilişkin mevzuat bilgisini rehber öğretmenlerden danışmanlık hizmetleriyle aldıklarını bildirmiştir. Araştırmalar, MEB'in yayınladığı genelgeye ve ilgili yönetmeliğe bakıldığında, DEO uygulamasının farklı boyutlarında birtakım eksiklikler ve yetersizlikler olduğunu yansıtmaktadır. Bu eksikliklerden önemli kısmını DEO'nun uygulama, rehberlik ve yönetim boyutlarında rol alan sorumluların görev tanımları konusunda yaşanan bilgi eksikliği oluşturmaktadır. Bu temel sorunun da belirtilen paydaşların görev tanımının net olmaması ya da ilgili yönetmelikte yeterli rol ve sorumluluk bilgisinin olmaması oluşturduğu yönündedir. Araştırmalar, paydaşların DEO konusunda ne yapacaklarını bilemediklerini ve bunun sonucunda bir takım rol karmaşaları yaşadıklarını dolayısıyla DEO hizmetinin doğru sunulmadığını göstermektedir. Bu karmaşalar ve belirsizlikler sonucunda da DEO hizmetinden istenilen verimin alınamadığı da anlaşılmaktadır.

DEO hizmeti konusunda yaşanan bu karmaşa ve belirsizliklerin detaylı olarak araştırılıp çözüme ulaştırılması için ilgisiz çalışmalar farklı önerilerde bulunulmuştur. DEO'ya ilişkin Aydın (2015, s. 129), farklı paydaşlarla görüş almaya yönelik çalışmaların yapılmasını; Akay (2011, s. 165), DEO'ya yönelik uygulamalı araştırma yapılmasını; Semiz (2018, s. 106) DEO işleyişine yönelik çalışmalar yapılmasını; Çağlar (2018, s. 98) DEO'nun gözlemlerle incelenerek aksayan yönlerini ve olumlu özelliklerini ortaya koyan çalışmalar yapılmasını; Talas vd., (2016, s. 51) ise DEO'ya ilişkin araştırmaların yetersiz olduğunu, farklı yöntemlerle ve farklı bölgelerde DEO hakkında var olan durumu betimlemeye yönelik çalışmalar yapılmasını önermektedirler.

Özel eğitim alanında DEO'nun yönetim, uygulama ve rehberlik boyutlarını bütün olarak derinlemesine incelenmesi ve yorum yapmadan var olan tüm detaylarıyla ortaya çıkaran betimsel bir çalışma yapılması alanyazında belirtilen tüm bu gereksinimlerden ve araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Türkiye'de alanyazındaki, her bir DEO çalışması DEO paydaşlarının sorumluluklarını, DEO'nun işleyişini ve sorunları farklı şekillerde dile getirmektedir. Belirtilen bu üç boyutun, aynı çalışmada farklı veri toplama araçları kullanarak bağlamında belirlenmesinin ve sonuçta özel gereksinimli

öğrenci, okul ve eğitim sistemi adına gerçekçi ve kapsamlı çözümler sunulması hedeflenmiştir. Ayrıca gerçekleştirilecek bu çalışmayla DEO paydaşlarının rol karmaşası ve DEO hizmeti konusunda yaşadıkları eksiklikler çözülerek DEO hizmetinden yararlanan özel gereksinimli öğrencilere olması gereken ideal DEO hizmetinin sağlanması yolunda engelleri kaldırmaya hizmet edeceğini düşünülmektedir. Özetle, DEO hakkında yanıt bulunamayan çok fazla soru (Berry, 2018, s. 2) ve eksiklikler olduğu görülmüştür. Bu konuda MEB ve alanyazının DEO hizmetine yönelik çözüm arayışında olduğu da görülmektedir. Bu çalışma ile Türkiye’de yeni bir uygulama olan DEO hizmeti aracılığıyla bilimsel ve başarılı kaynaştırma uygulamalarının sürdürülebilirliği ifade edilen boyutlarda eksikliklerin giderileceği tahmin edilmektedir. Tüm bu gereksinim ve gerekçelerden yola çıkarak var olan DEO hizmetinin belirtilen boyutlarının ayrıntılı olarak betimsel bir durum çalışmasının desenlenmesine gereksinim duyulmuştur.

1.8. Amaç

Bu araştırmanın amacı, destek özel eğitim hizmetlerinden biri olan DEO hizmetine ve bu hizmetin genel eğitim okullarındaki işleyişine ilişkin temel paydaşları olarak DEO’da görevlendirilen öğretmen, rehber öğretmen, okul yöneticisinin görüşlerini alıp DEO’nun fiziksel koşullarının ve işleyişinin nasıl olduğunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul yöneticisinin DEO hizmeti, rol ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Rehber öğretmenin DEO hizmeti, rol ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. DEO’da görev alan öğretmenlerin DEO hizmeti, rol ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. DEO’nun fiziksel koşulları nasıldır?
5. DEO’nun işleyişi nasıldır?
6. DEO’nun özel gereksinimli öğrenciye sağladığı katkılar nelerdir?

1.9. Önem

Destek özel eğitim hizmetlerindeki amaç, özel gereksinimli öğrenciye başta akademik alanlar olmak üzere tüm gelişim alanlarına yönelik bireysel hizmetler

sunarak; sosyal anlamda da gelişimine katkı sağlamak ve özel gereksinimli öğrencinin toplumsal kabulünü kolaylaştırmaktır. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında son dönem yaygınlaşan (Deshpande, 2013, s.88; McLoughlin ve Kelly, 1982, s. 58) DEO hizmetiyle bu amaca daha kolay ulaşılacağı tahmin edilmektedir. DEO, “kaynaştırma uygulamasına dâhil olan özel gereksinimli öğrencilere okul gününün tamamında ya da bir kısmında; özelleşmiş ve donanımlı, uzman personelle eğitim verilen umut verici bir yer” olarak tanımlanmaktadır (Pyrch, 1974, s. 3). Alan uzmanları tarafından ise “özelleşmiş bilgilere bağlı olarak seçilen mobilyalar, materyaller ve testlerle özel gereksinimli öğrencilere gereksinimlerine göre eğitim verilen yerler” olarak tanımlanmıştır (Pyrch, 1974, s.3; Wilson, 1982, s. 85-86). Wilson (1982, s. 85-86). DEO’da fiziksel alanın önemini vurgulayarak özelliklerini de belirtmiştir. Bu özellikler; dersliğin ideal genişlikte olması, özel gereksinimli öğrenci sayısı, özel gereksinimli öğrenciyi teşvik etmek için sevimli ve görsel bir derslik düzenlenmesi, öğretmenin gereksinimine ve öğretim tekniklerine göre DEO’yu düzenlenmesi ve bunların tümüne bütçe ve zaman ayırmanın özel yönetsel bir süreçle yönetilmesidir. DEO’nun fiziksel ortamı sadece bütçe ve zaman yönetimini değil, aynı zamanda öğretimsel süreci de etkilemektedir. Özel gereksinimli öğrencinin istekle DEO’ya gelmesi, öğretim ortamının da genel eğitim ortamından farklı mobilyaların olması, öğretim sırasında kullanılacak materyallerin farklılaşması DEO’nun özelleşmiş öğretim sürecine anlamlı derecede hizmet etmektedir (Wilson, 1982, s.87). Anlaşılacağı üzere, DEO’nun fiziksel ortamı özel gereksinimli öğrencinin hizmet almasında önemli ve temel bir unsur olmaktadır. Türkiye’de DEO araştırmaları genellikle DEO’nun fiziksel ortamının, fiziksel koşullarının, materyallerin ve donanımının eksikliklerini dile getirmiş; ancak öğretim sürecine olan katkıları ve fiziksel ortamın DEO’nun öğretimine ne şekilde hizmet ettiğini tüm bileşenleriyle ortaya çıkaran ve betimleyen bir çalışma henüz yapılmamıştır. Araştırma, fiziksel ortamın betimlenmesi özel gereksinimli öğrencinin alanyazında belirtilen ideal DEO hizmetini tanımlamak ve sağlamak adına önem kazanmaktadır.

DEO’nun fiziksel ortamından doğrudan sorumlu olan ve alanyazında da belirtildiği gibi başarılı kaynaştırma uygulamalarının en önemli aktörlerinden birini de okul yöneticileri oluşturmaktadır (Akalin, 2014, s. 133; Batu, 2000, s. 43). Alanyazın, DEO hizmetinin eğitim sistemimizde yeni bir uygulama olması nedeniyle okul yöneticilerinin rol ve sorumluluklarına ilişkin DEO hizmeti açma, DEO’ya fiziksel alan

sağlama ve düzenleme, DEO'nun resmi yazışmalarını yapma, öğretmen görevlendirme ve denetleme gibi bir takım yeni, ek ve kritik sorumluluklar yüklediğini belirtmektedir. Bu yeni sorumluluklar da bir takım sorunlar doğurmuştur. Bu sorunların üstesinden gelerek bilimsel ve başarılı kaynaştırma uygulamalarını yönetmek ve sürdürmek, bunun sonucunda da özel gereksinimli öğrencinin gelişimini her alanda destekleyen başarılı DEO uygulamasının yönetim boyutunun işleyişini yerinde gözlemlere ve görüşlere dayalı araştırmak önem kazanmaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarının ve DEO hizmetinin kritik roldeki bir diğer paydaşı da rehber öğretmenlerdir. DEO'ya ilişkin rehberlik çalışmaları yapmaktadırlar. Kısacası, DEO ve rehberlik faaliyetleri söz konusu olduğunda rollerinin ve sorumluluklarının net olması ve diğer paydaşlarla sorumluluklarının karışmaması, sağlıklı DEO işleyişine hizmet edeceği için önem kazanmaktadır. Özel eğitim alanında rehber öğretmenlerin görüşleri alınarak çalışmaya katılımcı olarak dâhil edilmeleri çok az çalışmada görülmüştür (Akalin, 2014; Özengi, 2009). Bu çalışmaya rehber öğretmenlerin dâhil edilmesiyle birlikte DEO hizmetinin rehberlik boyutu ilişkin süreçlerin farklı veri toplama araçlarıyla daha net bir şekilde anlaşılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca DEO hizmetindeki bir paydaş olarak, rehber öğretmenlerin çalışmaya dâhil olması bu çalışmaya bütünün bir parçasını görmek adına anlamlı bir katkı sağlayacaktır. Bu nedenle DEO paydaşlarından biri olan rehber öğretmenlerin, bu çalışmada olması araştırmayı anlamlı ve daha anlaşılır kılmaktadır.

Alanyazın, DEO öğretmenlerinin öğretim, danışmanlık başta olmak üzere birçok boyutta kritik rolleri ve sorumlulukları olduğunu bildirmektedir (Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 9). Bu nedenle, DEO hizmetinde DEO öğretmeni okullarda anahtar role sahip kişiler olarak tanımlanır (Al-Zoubi ve Abdel Rahman, 2012, s. 275; Speece ve Mandel, 1980, s. 50). Alanyazında belirtilen farklı sorumluluklardan yola çıkarak Türkiye'de yeni bir uygulama olan DEO hizmetinde, DEO öğretmenlerinin özel eğitim alanı dışında görevlendirilmesinin başarılı kaynaştırma uygulamalarını olumsuz etkilediği araştırmalarda vurgulanmıştır. Bu nedenle, DEO öğretmenleriyle görüşmeler yaparak ve gözlemler gerçekleştirerek özel gereksinimli öğrenciye yönelik sunulan hizmetin anlamak; öğrenciye uygulamada sunulan hizmetlerde yaşanan sorunları belirlemek ve çözüm önerilerini yerinde belirleme ideal DEO işleyişi adına önem kazanmaktadır.

Kısacası, nitelikli iş, kişilerin rollerini bilip sorumluluklarını doğru olarak yerine getirmesiyle ilgilidir. DEO hizmetinde kritik konumdaki paydaşların rol ve sorumluluklarını net bir şekilde bilmesi ve uygulaması iş birliğinin doğru bir şekilde sürdürülmesine hizmet ederek DEO'nun işleyişinin verimini arttıracaktır. Böylelikle özel gereksinimli öğrencinin, DEO'daki başarısı genel eğitim sınıfına olumlu yansıtılacak, sınıf ortamında akran kabulünü, sosyalleşmesini ve başarısını arttıracak, özel gereksinimli öğrencinin davranışlarını olumlu anlamda etkileyecektir. Sınıf öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye desteği farklılaşacak, hedeflenen kaynaştırma uygulamaları başarısı gerçekleştirilmiş; özel gereksinimli öğrencinin toplumla bütünleşmesine hizmet edilmiş olacaktır. Bu çalışmanın yerel düzeydeki (mikro düzeydeki) amacı, DEO'nun fiziksel ortamı, paydaşların çalışma alanları, rol ve sorumlulukları durum çalışması şeklinde betimlenmesidir. Yerel düzeyde ortaya çıkacak bu sonuçların da eğitim sistemi boyutunda (makro düzeyde) yol göstermesi ve öneriler ortaya çıkarması beklenmektedir. Bu nedenle bu çalışmayla, betimsel durum çalışması aracılığıyla var olan durum ortaya çıkarılarak, DEO hizmetine ilişkin eğitimde politikası geliştirmesinde yol gösterici önerilerin sunulması da hedeflenmektedir.

Özet olarak, bu çalışmayla sistemde DEO hizmetinin işleyen ve işlemeyen boyutlarının betimlenerek tüm boyutlara ilişkinin ortaya konulması hedeflenmiştir.

Alanyazında Türkiye'de özel eğitim alanında DEO'ya ilişkin yönetici, DEO'da görev yapan öğretmen ve genel eğitim öğretmeni ve ailenin görüşlerine başvurulduğu (Semiz, 2018, s. 104), karma yöntemlerle DEO'nun araştırıldığı görülmüştür (Talas vd., 2016, s. 51). Ayrıca özel eğitim alanı dışındaki bir araştırmacının da DEO'ya ilişkin görüşlerini belirttiği çalışmalar mevcuttur (Aydın, 2015, s. 129). DEO'nun bütününe yansıtan gözlemler ve görüşmeler başta olmak üzere farklı veri toplama araçlarının işe koşulduğu; durum çalışması olarak desenlenen, DEO'nun hizmetinin neredeyse tamamını betimleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, özel eğitim öğretmeni olarak resmi okullarda görev yapmış bir araştırmacının, özel eğitim ve araştırma yöntemleri konusunda uzman bir TİK ekibinin desteğiyle özel eğitim bakış açısını araştırma konusuna yansıtması nedeniyle önem kazanmaktadır. Bilimsel olarak yapılan bu katkının kaynaştırma uygulamaları kapsamında DEO'dan hizmet alan özel gereksinimli öğrenci başta olmak üzere tüm destek eğitim paydaşlarının görev tanımlarının belirlenmesi ve sonrasında sürdürülebilir kaynaştırma uygulamalarının sağlanması açısından önemlidir. Bu çalışma sonucunda, sürdürülebilir kaynaştırma

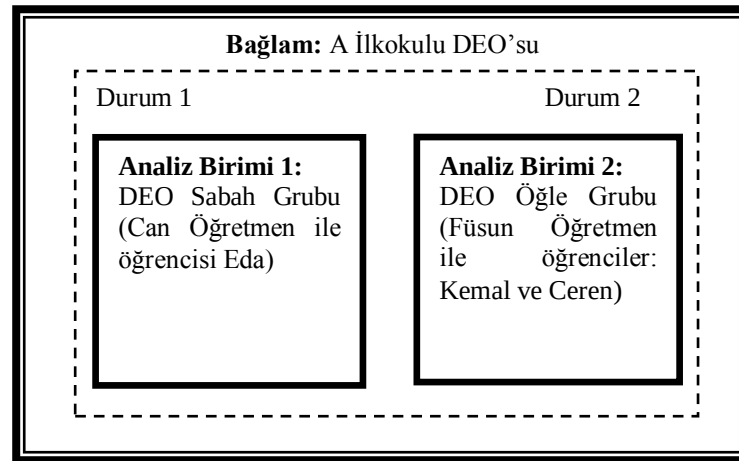
uygulamaları kapsamındaki DEO hizmetinde görev alan paydaşların rollerini ve sorumluluklarını bilerek hareket etmeleri ve özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarından en üst düzeyde hizmet sağlamaları hedeflenmiştir. Bu araştırma aracılığıyla özel gereksinimli öğrenci, başarılı bir şekilde öğrenim hayatı sürdürecektir, hedeflenen sosyal kabulü başta sınıf ortamında sağlanarak sonrasında toplumla bütünleşmesi gerçekleşecek, özel gereksinimli öğrencinin ailesinin kaygıları en aza inecek ve giderek birey bağımsız olarak yaşamını sürdürebilecektir. Bu çalışma sadece DEO'dan hizmet alan özel gereksinimli öğrenci ve DEO paydaşları için değil aynı zamanda eğitim sistemi açısından da önemlidir. Alanyazında DEO hizmetinin bütününe ortaya koyan bir çalışmanın olması, sistem içindeki DEO hizmetinin sorunsuz bir şekilde hizmet etmesine özel eğitim bakış açısını yansıtarak bilimsel öneriler sunarak yardımcı olması adına da önem kazanmaktadır. Kısacası bu çalışmayla DEO'nun belirlenen boyutları bilimsel olarak bir resim gibi ortaya çıkarılarak sistem içinde eğitimde politika geliştirenlerin nasıl bir yol çizeceğine rehberlik etmesi planlanmaktadır. Bu çalışmada özel eğitim bakış açısıyla DEO hizmetinin bütünü betimlenmeye çalışılacaktır. Bu nedenle bu çalışma Türkiye'de alanyazına DEO hizmeti konusunda öncü bir çalışma olması ve DEO hizmetinin teorik temellerinin bu çalışmayla atılması nedeniyle önem kazanmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu başlıkta araştırmanın modeli, katılımcılar, ortam, veri toplama araçları, süreci ve analizi, geçerlik ve güvenirlik aşamaları açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

DEO'nun yönetim, rehberlik ve uygulama boyutlarının nasıl işlediğinin ortaya konmasının amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışması “nasıl” ve “neden” sorularına yanıt verir (Yin, 2003, s. 5-6). Bu sorulara bağlı olarak da durum çalışması, araştırmacıya, bir olaya müdahale etmeden derinlemesine inceleme ve anlama imkânı sunar. Birey, katılımcı ya da toplum üzerindeki etkileri ve ilişkileri konusunda çıkarımlarda bulunma imkânı da sağlamaktadır (Akar, 2016, s. 113; Yin, 2003, s. 1). DEO hizmetinin yeni bir hizmet olması ve nasıl işlediğini anlamak *betimsel bir durum çalışması* desenlemesini gerekli kılmaktadır. Betimsel durum çalışmasında betimleme söz konusu olmakta ve bağlamdaki olay ve durumlar arasında herhangi bir ilişki aramak söz konusu olmamaktadır (Miles ve Huberman, 2016, s. 173; Yin, 2003, s. 30). Bu araştırmada, DEO'nun yönetim, rehberlik ve uygulamaya ilişkin farklı boyutlarının nasıl işlediğini betimlemek amaçlandığı için çalışma “betimleme amaçlı durum çalışması” olarak desenlenmiştir. Bu çalışmada tek bir okulun DEO'suna gömülen iki ayrı devrede farklı öğretmen ve öğrencilerden oluşan iki ayrı alt tabaka olarak desenlendiği için *iç içe geçmiş tek durum deseni* olarak tasarlanmıştır. Bu araştırmanın durumları Şekil 2.1'de Yin'den (2003, s. 40) uyarlanarak görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 2.1. Araştırmanın iç içe geçmiş tek durum deseni modeli

Şekil 2.1'e bakıldığında, bu araştırmada Yin (2003) tarafından belirtilen tek bir bağlam, A İlkokulu DEO'sudur. Bu modelde tek bir bağlam altında iki ayrı gömülü analiz birimi oluşmuştur. İzleyen başlıkta bu araştırmanın ortamlarına ilişkin açıklamaya yer verilmiştir.

2.2. Araştırma Ortamları ve Seçimi

Bu çalışmada ortamlar, fiziksel, donanım ve materyallere ilişkin kontrol listelerinin kullanıldığı ilkokulların DEO'ları ve odaklanılan ve uzun dönemli saha notlarının tutulduğu A İlkokulu DEO'su olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu başlıkta sırasıyla belirtilen DEO'lara ilişkin bilgi verilmiş ve tüm okullar ve katılımcılar kod adlarıyla sunulmuştur.

2.2.1. Araştırmanın yürütüldüğü destek eğitim odaları

Bu başlık altında genel ortamlar ve özel ortam olarak iki tür ortam betimlenmiştir. Genel ortamlar görüşmelerin ve gözlemlerin gerçekleştirildiği DEO'lar, özel ortam ise uzun zaman diliminde saha notlarının tutulduğu ve ilgili paydaşlarla görüşmeler yapılan odak A ilkokulu DEO'sudur. Araştırmacının okulları belirlemesindeki temel neden araştırma sorularından olan DEO'nun fiziksel ortamına ilişkin bulgular elde etmektir.

Araştırmacı, araştırma konusuna karar verilmesinin sonrasında çalışmanın gerçekleşeceği ilde okullara gözlem için ziyaretlerde bulunmuştur. Tez İzleme Kurulu (TİK), bu süreçte araştırmacıya bir takım önerilerde bulunmuştur. Bunlardan birincisini araştırmanın ilkokullarda yapılması oluşturmuştur. Bunun nedeni araştırmacının, eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği programından mezun olması ve uzun süre kaynaştırma ortamlarında özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmasıdır. İkinci öneri ise saha notlarına ilişkindir. Saha notlarının, videolarla destekleneceği ve uzun süreli gözlemler yapacağı araştırmacıya hatırlatılmıştır. Bu nedenle, araştırmacıya odak okul belirlerken dersliği olan DEO'lardan birinin seçmesi, DEO işleyişini daha iyi görebilmesi adına öneri olarak sunulmuştur. Araştırmacı, bu önerileri dikkate alarak okullara gidip ön görüşmeler yapmış ve kontrol listelerini kullanarak gözlemler gerçekleştirmiştir. Okulları belirleme aşamasında görüşlerini günlüklerine de yansıtmış ve tez danışmanı ile TİK üyelerini sürece ilişkin bilgilendirmiştir. Bu ön görüşmelerde araştırmanın gerçekleştirileceği ilkokul, DEO paydaşları ve DEO'lar hakkında detaylı bilgi sahibi olunmuştur. Bu süreç tablolaştırılarak aşamalı bir şekilde Tablo 2.1'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Araştırmanın yürütüldüğü okulların belirlenmesi süreci

Araştırmaya dâhil olacak okulların belirlenmesi süreci	
Konu belirleme	31.12.2015 tarihinde TİK tarafından DEO hizmetine ilişkin çalışılmasına karar verildi.
Okulları belirleme süreci	Anahtar kişi konumunda bir okul müdüründen DEO'su olan ilkokullara ilişkin genel bilgi alındı. İkinci anahtar kişi konumunda olan bir öğretmenle de görüşmeler gerçekleştirilerek ilkokulların konumları ve mevcut şartlarına ilişkin detaylı bilgiler edinildi.
Okullarda okul yönetimiyle yapılan ön görüşmeler	İlkokullara ilişkin edinilen bilgilerden sonra araştırmacı tarafından okullara ziyaretler gerçekleştirildi. Araştırmacı bu ziyaretlerde okul yönetimine planladığı araştırmasının amacını anlattı. Okul yöneticileri tarafından da araştırmaya destek verileceği ifade edildi. Bu süreçte tüm okullar en az iki kere ziyaret edildi. Bu tanışmalarda okul yöneticilerinden izin alınarak DEO'larda gözlemler gerçekleştirildi.
Araştırma yönteminde yer alan ölçütlere göre okul belirleme	Araştırmacı, okullara ilişkin gözlemler yaparken araştırmaya dâhil olacak okullara ilişkin ölçütleri dedikate alarak değerlendirmeler yaptı. Araştırmacı ölçüt örnekleme yöntemiyle okulların seçimine karar verdi. Bu ölçütler: • Araştırma yapılan ilin merkez ilçelerinde bulunması • Alt-orta-üst düzeyde bir okul olması • Araştırmaya yönetici, rehber öğretmen ve DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin gönüllü olarak katılması Bu süreçte araştırmacı, ölçütleri karşılamayan 10 okulu araştırma kapsamı dışında tutmaya karar verdi.
Araştırmanın izin alma süreci	Araştırma izni ilk olarak Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alındı. Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'dan sonra ise araştırmacıya İl MEM tarafından araştırma izni verildi (EK-1).
İl MEM'den edinilen ilkokul listesi	İl MEM'den alınan izinle birlikte araştırmacıya DEO'su olan okulların olduğu resmi bir liste verildi.
Edinilen resmi listeye göre okulları belirleme	Araştırmacıya verilen liste dâhilinde ölçütlerini sağlayan okulları netleştirmek adına son kez okullar ziyaret edildi.
Araştırmaya dâhil olan okulları belirleme	Araştırmaya katılacak okullar son kez ölçütlere göre değerlendirilerek sayısı 12 düşürüldü.
TİK (14.12.2016)	TİK üyelerine detaylı bilgi verildi. Sonrasında son kez okullar ziyaret edildi.
Odak okul belirleme	Gözlemlerin genel olarak gerçekleştirileceği okullar belirlendi ve ayrıca bu okullar arasında fiziksel ortamının uygunluğu nedeniyle A İlkokulunun araştırmanın odak okulu olmasına da bu aşamada karar verildi.

Tablo 2.1'de okul belirleme süreci aşama aşama aktarılmıştır. Gözlemlerin yapılacağı okullar belirlenmiştir. Son olarak da saha notlarının tutulacağı odak A ilkokuluna da karar verilmiştir. İzleyen başlıkta A ilkokulu DEO'su açıklanmıştır.

2.2.2. A ilkokulunun DEO'su

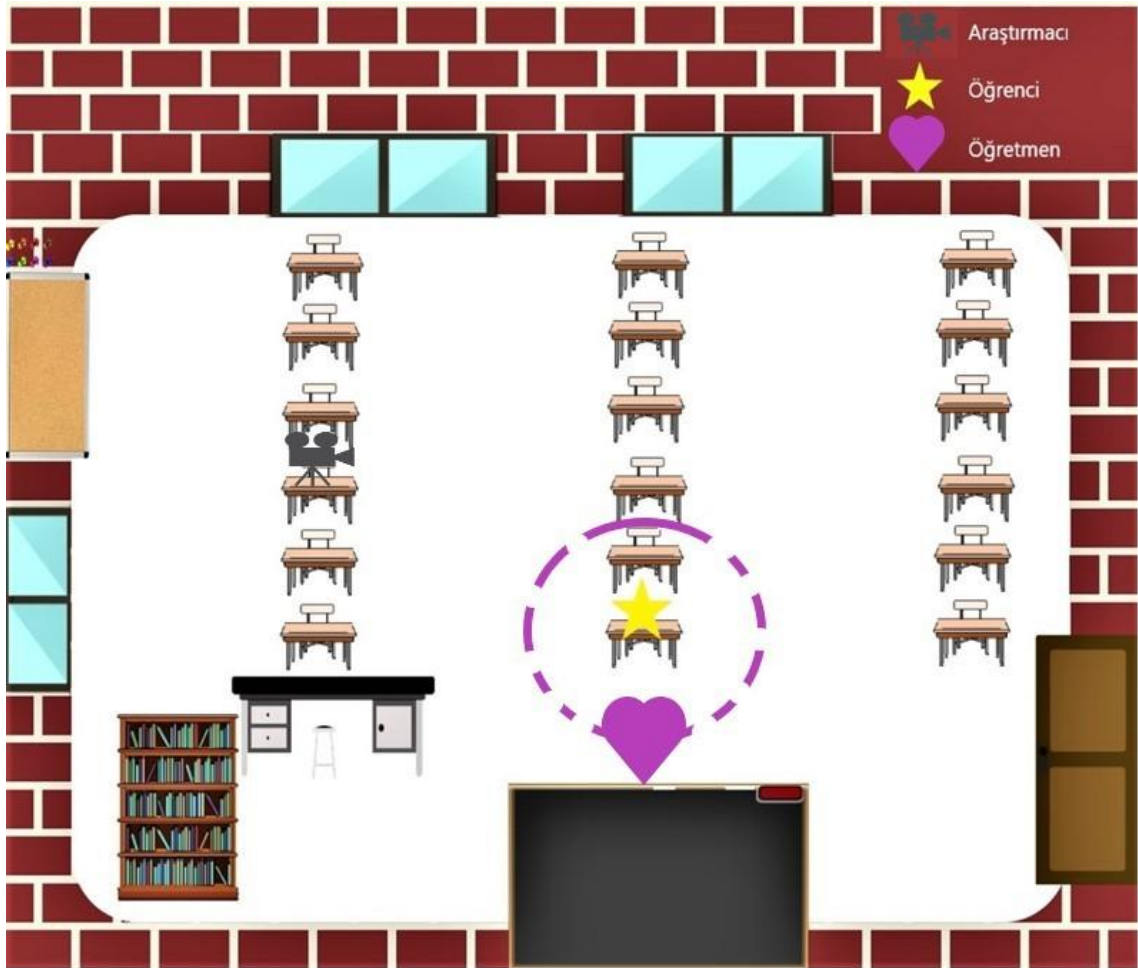
Bu başlık altında ayrıntılı bir şekilde A İlkokulu'nun odak okul olarak seçilme nedenleri, okul hakkında genel bilgi, her iki duruma ait krokiler ve açıklamalar yer

almaktadır. Bu araştırmada odak okul belirlemekteki temel neden, araştırmanın sorusu olan DEO'nun işleyişine ilişkin gözlemlerle detaylı bilgi edinmektir.

Araştırmacı, bu okula ilk olarak 19.12.2016 tarihinde gitmiştir. Okul yöneticileri ve rehber öğretmenle ön görüşmeler gerçekleştirerek okulun DEO'sunu incelemiştir. Gerçekleştirilen bu ilk görüşmelerde bu okul ve DEO ekibi, araştırmacıya oldukça yardımcı olmuş ve destek sağlamıştır. Öğretmenler ve velilerle tanışması için okulun rehber öğretmeni Deniz, araştırmacıya yardımcı olmuş ve 26.12.2016 tarihinde toplantı yapmak üzere randevu vermiştir. Araştırmacı, belirlenen tarihte DEO öğretmenleriyle ve velilerle toplantı yapmıştır. Gözlemler için öğretmenlere ve velilere yönelik ayrı ayrı hazırlanan katılımcı sözleşmesi formu (EK-2 ve EK-3) karşılıklı olarak imzalanmıştır. Araştırmacı günlüğüne A ilkokulunu aşağıdaki gibi yansıtmıştır.

A İlkokulu; sosyo-ekonomik düzeyi orta ve üst ailelerin çocuklarının öğrenimlerini sürdürdüğü bir okuldur. Okul müdürü ve iki müdür yardımcısı, üç rehber öğretmen, 41 öğretmen ve 1.170 öğrencisi olan bir okuldur. E-okul sistemi dışında da farklı bölgelerden öğrenciler bu okulda öğrenimini sürdürmekte; sabah ve öğle olmak üzere ikili devre şeklinde eğitim vermektedir. Okul, A ve B blok olmak üzere iki binadan oluşmaktadır. A bloğun zemin katında kantin, giriş katında öğretmenler odası, müdür yardımcısı odası, öğretmen tuvaletleri, ikinci katta müdür odası, öğrencilerin aktif şekilde kullandığı kütüphane ve satranç alanı, en üst katta da rehberlik servisi, DEO, mescit, Din Kültürü ve İngilizce Dersliği ile birlikte öğle devresinde kullanılan bir derslik mevcuttur. Bir Fen Laboratuvarı, birer Resim, İngilizce ve Din Kültürü Derslikleri bulunmaktadır. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında farklı tanılar alan sekiz özel gereksinimli öğrenci de öğrenimini bu okulda sürdürmektedir (AG, 20.02.2017, s. 30). Okulun bir binası sadece ilkokul birinci sınıflardan oluşmaktadır. Bu binada bir müdür yardımcısı ile bir rehber öğretmen sadece birinci sınıflara yönelik çalışmalarından sorumludur. Diğer yöneticiler ve rehber öğretmenler ayrı bir binada görev yapmaktadır. Birinci sınıf öğrencileri arasında özel gereksinimli bir öğrenci olmadığı için buradaki rehber öğretmen ve yönetici araştırmaya dâhil edilmemiştir. DEO'ya gelindiğinde ise ana binanın en üst katında rehberlik servisinin yanında kullanılmayan boş, 24 metre kare (m²) genişliğinde bir dersliktir. Sınıf fiziksel anlamda soğuk, güneş görmeyen, ikişerli sıraların üç sıra halinde dizilmesiyle toplam 18 sıradan oluşan bir dersliktir. Bu dersliğin tek ileri düzeyde teknolojik aracı etkileşimli tahtadır. Kapının sol yan tarafında bir etkileşimli tahta ve kapının tam karşısına gelecek şekilde bir öğretmen

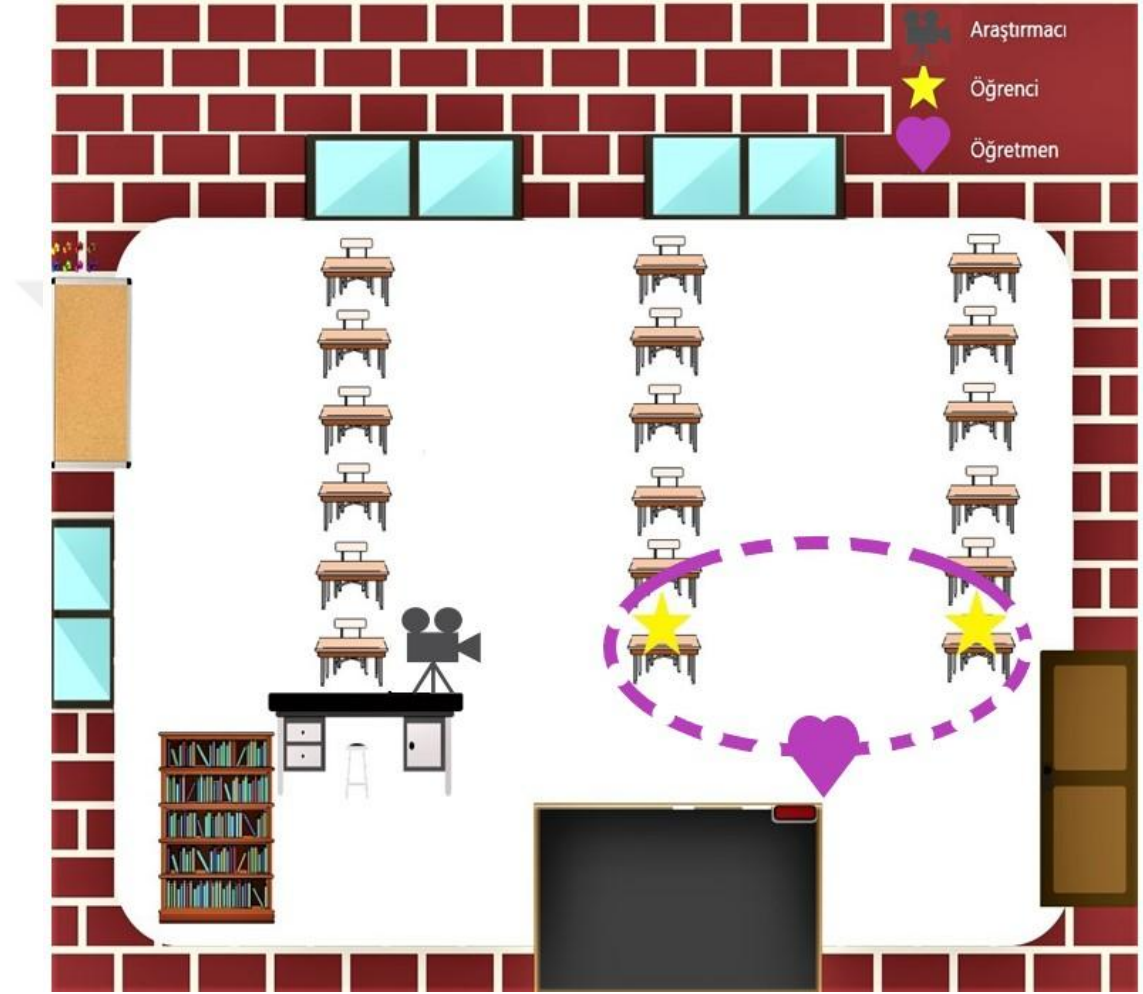
masası mevcuttur. Sıraların yer aldığı bir duvarda da sadece Füsün öğretmen aktif bir şekilde kullandığı bir adet pano yer almaktadır. Oda krem rengine boyanmıştır. Zemini karo kaplı ve çelik kapısı olan bir dersliktir. DEO'dan kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan üstün yetenekli öğrenci dışında tüm öğrenciler yararlanmaktadır, hatta öğle grubunda ikiye öğrenciden oluşan küçük grup eğitimleri verilmektedir. İki erkek biri kadın olmak üzere üç öğretmen DEO'da görev yapmaktadır. Erkek öğretmenlerden biri işitme yetersizliği gösteren öğrenciyle çalışmaktadır (AG, 19.12.2017, s. 30). Durum 1'e ve Durum 2'ye ait oturma düzeni aşağıda Şekil 2.2 ve 2.3'deki krokilerde gösterilmektedir.



Şekil 2.2. Durum 1'e ait DEO krokisi

Şekil 2.2. Durum 1'e aittir. DEO'dan hizmet alan Eda'nın orta ve en ön sıraya oturduğu video görüntülerinde görülmektedir. Eda'nın araştırma süresince aynı sıraya oturduğu gözlemlenmiştir. Gözlemler süresince kullanılan "DEO Gözlem Formu"nda (EK-4) *öğretmenin konumu* başlığında yapılan işaretlemeler incelendiğinde ise Can

Öğretmen'in genellikle tahtada yazı yazdığı ve öğrenciden iki metreden fazla uzaklaşmadığı, öğrencisini öğretim süresince yanında olduğu ve yakından takip ettiği görülmüştür. Araştırmacı, Durum 1'de gözlem yaparken kamerasıyla birlikte duvar kenarında üçüncü sıraya konumlanmıştır.



Şekil 2.3. Durum 2'ye ait DEO krokisi

Küçük grup öğretiminin sürdüğü Durum 2'ye ait kroki olan Şekil 2.3'te öğrencilerin oturduğu yerler sembollerle gösterilmiştir. Araştırma süresince öğrencilerin DEO'da bir oturma düzeni olmadığı görülmüştür. Öğrenciler, genellikle kapı tarafı ve ortada ön sıralara oturmuşlardır. Bir öğrencinin gelmemesi durumunda ise diğer öğrencinin zaman zaman orta ön sıraya oturduğu görülmüştür. Araştırmacının "DEO Gözlem Formu"nda yer alan *öğretmen konumu* başlığında yaptığı işaretlemeler incelendiğinde, Füsun öğretmenin öğrencilerin çok yakınında olduğu, tahtada öğretim yapması durumunda da tahta yakınlarında olduğu işaretlenmiştir. Kamera, öğretmenin

ders süresince masasını kullanmasına olanak verecek şekilde öğretmen masasının köşesine yerleştirilmiştir. DEO ortamları açıklandıktan sonra izleyen başlık altında araştırmanın katılımcıları ve seçimine ilişkin detaylı bilgiler verilmiştir.

2.3. Araştırmanın Katılımcıları

Bu başlık altında üç alt başlıkta katılımcılar açıklanmıştır. İlk katılımcı başlığını, odak okul dışında görüşme yapılan okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve DEO’da görevlendirilen öğretmenler oluştururken; ikinci grup katılımcıları, odak okulda görev yapan DEO’da görevlendirilen öğretmenler, okul yöneticileri, rehber öğretmenler ile özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri oluşturmaktadır. Son katılımcı başlığını ise katılımcı olarak araştırmacı oluşturmaktadır.

2.3.1. Araştırmanın odak okul dışındaki diğer okullardaki katılımcıları

Bu başlık altında araştırmaya katılan okul yöneticisi, rehber öğretmen ve DEO’da görevlendirilen öğretmenlere ait bilgiler ayrıntılı olarak sunulmuştur. Öncelikle araştırmaya dâhil olacak öğretmenlere ilişkin belli ölçütler belirlenmiştir. Belirtilen ölçütler odak A ilkokul katılımcıları başlığı altında ifade edilmiştir. Ölçütlerin belirlenmesinden sonra görüşmeler öncesinde öğretmenler, görüşmelere gönüllü katıldıklarına dair katılımcı sözleşmesini (EK-5, EK-6, EK-7) imzalamışlar ve kişisel bilgi formunu (EK-8, EK-9, EK-10) doldurmuşlardır. Doldurulan kişisel bilgi formlarına göre bu bölümde yer alan tüm tablolar şekillenmiştir. Bu bölümde sırasıyla tüm katılımcılara ilişkin bilgiler tablolarla sunulmuştur.

İlk olarak okul yöneticilerine ait bilgiler Tablo 2.2’de gösterilmektedir. DEO’nun yönetim boyutuna ilişkin altı okul müdürü ve DEO’dan sorumlu dört müdür yardımcısıyla görüşülerek belirtilen bu boyuta ilişkin bilgi alınmıştır. Tablo 2.2.’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tamamı erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Bu katılımcılardan da sadece ikisi lisansüstü eğitim aldığını ifade etmişlerdir. Yöneticiler, meslekte farklı hizmet sürelerini de bildirmişlerdir. Çoğunluğu 16-20 yıl seçeneğini işaretlemişlerdir. Üç yönetici sınıf öğretmenliği dışında farklı alanlarda lisans eğitimi aldıklarını ifade etmiştir. Yöneticiler, idareci olarak görev sürelerini en az süre olan iki buçuk yıl olarak belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin özel eğitime ilişkin bilgileri farklı kaynaklardan edindikleri anlaşılmaktadır. Sadece bir yönetici lisans eğitimi sırasında özel eğitime ilişkin ders aldığını söylemiştir.

Tablo 2.2. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine ilişkin bilgiler

Özellikler	Kategori	Sayı
Cinsiyet	Kadın	-
	Erkek	10
Öğrenim durumları	Lisans	8
	Lisansüstü	2
Meslekteki hizmet yılı	11-15	1
	16-20	6
	21-25	2
	26 ve üstü	1
Mezun olunan program türü	Sınıf Öğretmenliği	7
	Coğrafya Öğretmenliği	1
	İlahiyat	1
	İşletme	1
Öğretmenlik unvanı	Uzman Öğretmen	2
	Öğretmen	8
Okuldaki idari görevi	Müdür	6
	Müdür Yardımcısı	4
İdareci olarak görev süresi	0-5	1
	6-10	1
	11-15	2
	16-20	5
	21-25	1
Özel eğitim alanındaki yeterlilik durumu	Lisans düzeyinde ders alma	1
	Hizmet içi eğitim	3
	Kendi kendine öğrenme (MEB Yayınları, Mevzuat)	6
	1 yıl	2
Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin deneyim süreleri	3 yıl	1
	5 yıl ve üstü	7
	Kendi kendine öğrenme	6
DEO bilgilendirme şekli	RAM	2
	Rehber öğretmen	5
	Hizmet içi eğitim	3
	1 yıl ve üstü	2
DEO'ya ilişkin deneyim süresi	2 yıl ve üstü	5
	3 yıl ve üstü	1
	4 yıl ve üstü	2
	Evet	2
DEO'da çalışma durumları	Hayır	8

Yöneticilerin çok azı kaynaştırma uygulamalarına ilişkin en az bir yıl deneyimleri olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşmelere katılan yöneticilerin yarısından fazlası ise DEO'ya ilişkin genel olarak farklı kaynaklardan bireysel araştırmalar yaparak bilgi edindiklerini söylemişlerdir. Sadece iki yönetici DEO'ya ilişkin bir yıldan fazla süredir DEO'da üstün yetenekli öğrencilere destek hizmet sunduklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinden sonra rehber öğretmen bilgisi de ayrıntılı olarak tablolaştırılarak sunulmuştur. A ilkokulu rehber öğretmenleriyle birlikte toplam 10 rehber öğretmenle, DEO'nun rehberlik boyutuna ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya

görüşlerini bildirerek katılan rehber öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 2.3'te yer almaktadır.

Tablo 2.3. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlere ilişkin bilgiler

Özellikler	Kategori	Sayı
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	4
Öğrenim durumları	Lisans	6
	Lisansüstü	4
Meslekteki hizmet yılı	6-10	2
	11-15	3
	16-20	2
	21-25	3
Mezun olunan program türü	Psikolojik Danışman ve Rehberlik	8
	Felsefe	1
	Eğitim Bilimleri	1
Çalıştığı kaynaştırma uygulamalarında ikinci bir uzman personel olma durumu	İkinci bir psikolojik danışman	7
	Yok	3
Öğretmenlik unvanı	Öğretmen	7
	Uzman öğretmen	3
Özel eğitim deneyimi	Özel gereksinimli öğrenciyle doğrudan çalıştım	4
	Özel eğitim sınıfı olan bir okulda çalışıyorum	1
	Kaynaştırma okullarında çalıştım ve çalışıyorum	10
	Lisans eğitiminde ders alma (özel eğitime giriş)	2
Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi sahibi olma şekli	Kaynaştırmayla ilgili kurs/seminer/hizmet içi eğitim alma	4
	Kendi kendine araştırma yapması (internet, özel eğitim okullarını ziyaret, mevzuat)	8
	3-5 yıl	4
Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin deneyim süresi	6-10 yıl	3
	11-15 yıl	3
	16-20 yıl	3
DEO'ya ilişkin bilgi sahibi olma durumu	RAM	4
	Bilgilendirilmeme	2
	Hizmet içi eğitim alma	3
	Kendisinin araştırması	6
	Okul yöneticisi tarafından bilgilendirilme	1
DEO'ya ilişkin deneyim süresi	1 yıl ve üstü	2
	2 yıl ve üstü	5
	4 yıl ve üstü	2
	8 yıl ve üstü	1

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin yarısından fazlası kadın katılımcıdır. Yarıya yakını katılımcı da yüksek lisans eğitimi almıştır. Sadece iki öğretmen psikolojik danışma rehberlik (PDR) alanından mezun olmadığını beyan etmiştir. Rehber öğretmenler, özel gereksinimli öğrenciye ilişkin farklı deneyimleri olduğunu ifade etmektedirler. Sadece iki rehber öğretmen lisans eğitimi sürecinde özel eğitime ilişkin ders aldığını belirtmiştir. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ise yarıya yakın öğretmen ise deneyim süresi üç ile beş yıl olarak beyan etmiştir.

Rehber öğretmenlerin mesleki bilgilerinden sonra çalıştıkları okullarına ilişkin bilgiler Tablo 2.4'te sunulmuştur.

Tablo 2.4. *Rehber öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin bilgiler*

Öğretmen Kod Adı	Toplam Öğrenci Sayısı	Kaynaştırma Uygulamalarında Yararlanan Öğrenci Sayısı	DEO'dan Hizmet Alan Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı
Ece	1200	13	5
Deniz	1170	9	7
Nur	1170	9	7
Yusuf	1050	18	12
Zeynep	750	10	6
Leyla	750	10	6
Erol	740	13	10
Nafi	720	13	4
Ayşe	650	18	8
Hayri	600	10	6

Tablo 2.4'te görüldüğü gibi rehber öğretmenler, okullarında özel gereksinimli öğrencilere ilişkin farklı bilgiler vermişlerdir. Ayşe öğretmen, okulunda iki özel eğitim sınıfı olduğunu ve bu sınıflar dışındaki tüm tanılanmış özel gereksinimli öğrencilerin DEO'dan hizmet aldığını belirtmiştir. Nur öğretmene üstün yetenekli olarak tanılanan sadece bir öğrencisinin DEO'dan yararlanmadığını bunun nedeninin de öğrenci velisinin DEO hizmeti talep etmemesinden kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Leyla öğretmenin okulunda altı özel gereksinimli öğrencinin DEO'dan hizmet aldığı görülmektedir. Bunun nedeniyse diğer öğrencilerin yeni tanılanması olarak belirtilmiştir. Diğer okullarda DEO hizmeti verilmemesinin gerekçeleri ise öğrencilerin bedensel yetersizlik, süregelen hastalık, konuşma bozukluğu gibi tanılarının olması ve akademik bir desteğe gereksinim duymaması olarak belirtilmiştir. DEO'da görevlendirilen öğretmenlerlede görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Gönüllülük ilkesi ve katılımcı ölçütleri temel alınarak odak A İlkokulu dâhil olmak üzere 10 DEO öğretmeniyle görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 2.5'te Araştırmaya katılan DEO'da görevlendirilen öğretmenlere ilişkin bilgileri sunulmuştur. Tablo 2.5.'te görüldüğü gibi DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin araştırmada yer alan bir öğretmen dışında katılan tüm öğretmenler erkektir. Bir öğretmen, okul yöneticisi ve doktora düzeyinde lisansüstü eğitimini sürdürmektedir. Tüm öğretmenlerin hizmet öncesinde özel eğitime ilişkin herhangi bir ders almadıkları görülmektedir.

Tablo 2.5. Araştırmaya katılan DEO'da görevlendirilen öğretmenlere ilişkin bilgileri

Özellikler	Kategori	Sayı
Cinsiyet	Erkek	9
	Kadın	1
Öğrenim durumu	Ön lisans	4
	Lisans	5
	Lisansüstü	1
Meslekteki hizmet yılı	11-15	1
	16-20	3
	21-25	1
	26 ve üstü	5
Mezun olunan program türü	Sınıf öğretmenliği programı	8
	Farklı programdan mezun olma	2
Şu anki görevi	Sınıf ve DEO öğretmeni	5
	Sadece DEO öğretmeni	4
	Yönetici	1
Öğretmenlik unvanı	Sınıf öğretmeni	9
	Uzman öğretmen	1
Sorumlu olduğu sınıf	2. sınıf	1
	3. sınıf	2
	4. sınıf	2
	DEO	4
	Yönetici	1
Kaynaştırma uygulamasına ilişkin eğitim alma durumu	Evet	1
	Hayır	9
Özel eğitim alanındaki yeterliliklerini sağlama şekli	Lisans-önlisans	-
	Hizmet içi eğitim (kurs/seminer)	8
	Kendi kendine öğrenen	1
	Eğitim almayan	1
Kaynaştırma uygulamasına ilişkin deneyimi	2 yıl	3
	3 yıl	1
	4 yıl	3
	5 yıl ve üstü	3
DEO'ya ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu	Evet	2
	Hayır	8
DEO'da gönüllü olma durumu	Evet	9
	Hayır	1
DEO hakkında bilgilendirilme şekli	Rehber Öğretmen	7
	Okul Müdürü	5
	Kendi kendine öğrenen	3
Norm fazlası olup DEO'da görevlendirme durumu	Evet	4
	Hayır	6
Özel gereksinimli öğrenciyi sınıftan alma (pull-out) uygulaması	Evet	8
	Hayır	2
Kendi sınıfındaki özel gereksinimli öğrenciyle çalışma durumu	Evet	2
	Hayır	8
DEO'da çalışma süreleri	1 yıl ve üstü	4
	2 yıl ve üstü	3
	4 yıl ve üstü	2
	5 yıl ve üstü	1

Öğretmenler, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerini farklı şekillerde sağladığını ifade etmekle birlikte, iki yıldan fazla süredir kaynaştırma uygulamalarına ilişkin deneyimleri olduğunu da belirtmişlerdir. DEO'da görev yapan öğretmenlerin sadece ikisinin sınıfında birer özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 2.5'e bakıldığında, öğretmenlerden sadece dördü DEO'ya ilişkin hizmet içi eğitim aldığını dile getirirken; DEO'ya ilişkin farklı şekilde bilgilendirildiklerini de ifade etmişlerdir. Sadece bir öğretmen DEO'da gönüllü olarak çalışmadığını vurgulamıştır. Dört öğretmen, norm fazlası olduğu için DEO'da görev yaptığını belirtirken; iki öğretmen kendi sınıfındaki özel gereksinimli öğrenciyle ders saatleri dışında destek hizmet sağladığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan dört öğretmen ise bir yıldan fazla süredir DEO'da görev yaptıklarına ilişkin seçeneği işaretlemişlerdir. Tüm katılımcılara ilişkin bilgilere yer verildikten sonra odak A ilkokulunun katılımcıları da ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

2.3.2. A ilkokulundaki katılımcılar

Saha notlarının tutulduğu odak A ilkokulunun'dan iki yönetici, iki rehber öğretmen, iki DEO'da görevlendirilen öğretmen ve DEO'daki üç özel gereksinimli öğrenci bu çalışmanın katılımcıları arasındadır. Gözlemlerin ve görüşmelerin yapılacağı okullarda araştırmaya katılan tüm öğretmenler ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve dört ölçüt konulmuştur. Araştırmaya ilişkin ölçüt örnekleme aşağıda yer almaktadır:

- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmak
- DEO'da zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu (OSB), yaygın gelişimsel bozukluk (YGB), öğrenme güçlüğüne ilişkin tanı alan özel gereksinimli öğrencilerin olduğu okullarda çalışmış ya da çalışıyor olmak
- MEB'e bağlı DEO'su olan resmi bir ilkokulda görev yapıyor olmak
- En az beş yıl öğretmenlik mesleğinde deneyimli olmak

Araştırmanın katılımcıları bu başlıkta ayrıntılı olarak betimlenmiştir. A İlkokulu'nda biri kadın diğeri erkek olmak üzere DEO'da görevlendirilen iki öğretmen araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmenlerden erkek (E) öğretmen Can, gönüllülük esasına dayalı DEO'da görev yapmaktadır. Öğleden sonra dördüncü sınıf öğretmeni olarak görev yaparken, dört iş günü toplam sekiz ders saati de DEO'da sadece Eda ile çalışmaktadır. Kadın (K) öğretmen Füsün, norm fazlası öğretmen olarak öğleden sonra haftanın beş iş günü toplam 30 ders saati DEO'da, özel gereksinimli öğrencilere destek hizmet sunmaktadır. Ayrıca araştırmaya aynı okuldan iki rehber öğretmen ve yönetici olarak bir müdür ve bir müdür yardımcısı da katılmıştır. A ilkokulu DEO'sunda hizmet sunan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 2.6.'da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 2.6. *A ilkokulu katılımcılarının öğretmenlik bilgileri*

Öğretmenin Kod Adı	Öğretmenin Mevzuattaki Rolü	Öğretmenin Mezun Olduğu Bölüm	Öğretmenin Cinsiyeti (E/K)	Meslekteki Görev Süresi (Yıl)	DEO Rol ve Sorumluluğu
Ahmet	Okul Müdürü	Sınıf Öğretmenliği	E	20	Yönetici
Suat	Müdür Yardımcısı	Sınıf Öğretmenliği	K	14	Yönetici
Deniz	Rehber Öğretmen	PDR	K	9	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Nur	Rehber Öğretmen	Felsefe Öğretmenliği	K	9	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Fusun	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	K	5	DEO'da Görevlendirilen Öğretmen
Can	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmenliği	E	35	DEO'da Görevlendirilen Öğretmen

Tablo 2.6'da görüldüğü gibi okul müdürü Ahmet Bey, meslekte 20 yılını tamamlamış, Türkiye'nin farklı bölgelerinde öğretmenlik ve görev süresinin tamamında da yöneticilik yapmıştır. Ayrıca eğitim yönetimi, denetimi ve ekonomisi alanında yüksek lisans eğitimi almıştır. Müdür yardımcısı Suat Bey, 14 yıllık öğretmendir. Bu sürenin iki buçuk yılında yöneticilik yapmış ve yöneticiliğe devam etmektedir.

Rehber öğretmen Deniz Hanım, iki sene özel kurumlar, yedi sene de devlete bağlı okullar olmak üzere toplam dokuz yıldır rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır. Sabah grubunda Can öğretmenin devresinde görev yapmaktadır. Öğlen grubunda DEO'da görev yapan Nur Öğretmen ile birlikte çalışmaktadır. Rehber öğretmen Nur Hanım ise dokuz yıldır rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır. Öğretmen olarak atanmadan önce rehber öğretmenliğe ilişkin formasyon almış ve psikoloji alanında da yüksek lisans eğitimi tamamlamıştır. Fusun öğretmen ile aynı devrede görev yapmaktadır.

DEO'da gözlenen Can öğretmen, eğitim enstitüsü mezunu ve meslekte 35. yılını çalışmaktadır. Özel eğitim ve DEO'ya ilişkin sertifikalar alması nedeniyle DEO'da görev yapmaktadır. Fusun öğretmen ise sınıf öğretmenliği programından mezun olmuştur. Meslekte 15. yılını çalışmaktadır. DEO'da öğleden sonra ikişer kişilik küçük gruplar halinde destek eğitim hizmeti sunmaktadır. Araştırma izni süresince Şubat 2017-Mayıs 2017 tarih aralığında araştırmanın gözlem boyutu odak okul olarak bu okulda her iki devrede gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın A İlkokulu'ndaki diğer

katılımcı grubu da özel gereksinimli öğrenciler oluşturmaktadır.

DEO’da destek hizmet alan özel gereksinimli öğrenciler, A İlkokulu’nda kaynaştırma uygulamaları kapsamında DEO’da destek eğitim hizmeti alan özel gereksinimli öğrencilerdir. Tablo 2.7.’de bu öğrencilere ait bilgiler ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 2.7. A ilkokulu DEO’sunun katılımcı özellikleri

	DEO Öğretmen adı ve Yaşı	Dersten alınması (Pull-out)	Devre ve Sınıf	Öğrenci	Cinsiyet / Yaş	Tanı	DEO Ders Saati	Farklı Destek Alma Durumu	İyileştiril mesi Hedeflene n Dersler
Durum 1	Can 57	✓	Sabah	Eda	K 9	HDZY + DEHB	8	Yok	Türkçe Matematik
Durum 2	Fusun 44	✓	Öğlen	Kemal	E 10	YGB	10	İlaç ve Psikolojik Destek	Fen Bilimleri Sosyal Bilgiler Türkçe Matematik
Durum 2	Fusun 44	✓	Öğlen	Ceren	E 10	HDZY + DEHB	10	İlaç	Fen Bilimleri Sosyal Bilgiler Türkçe Matematik

Bu öğrenciler belirlenen ölçütler doğrultusunda araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcı ölçütlerinde de belirtildiği gibi, odak öğrenciler hafif düzey zihin yetersizliği (HDZY) ve yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) tanısı alan öğrencilerden oluşmaktadır. Her iki kız öğrencinin tanısına dikkat eksikliği ve hiperaktivite (DEHB) de eşlik etmektedir.

Araştırmaya başlamadan bir hafta önce Eda’nın tanısı HDZY ve DEHB olarak değişmiştir. BEP’te yer alan bilgiye göre, fitik ameliyatı geçirmiş ve okul dışında herhangi bir destek hizmet almamaktadır. Eda şu an dokuz yaşında ve ikinci sınıfa devam etmektedir. Ailenin isteğine bağlı olarak birinci sınıfı tekrar etmiştir. Akademik anlamda akranlarına göre gerilik göstermektedir. Okuma-yazma becerilerine sahip değildir. Rakamları tanımamaktadır. Bu nedenle, DEO’da altı saat Türkçe, iki saat Matematik dersi olmak üzere toplam sekiz saat destek eğitim almaktadır. Eda, ders saatinde DEO’dan hizmet almaktadır. DEO çalışma programında her ne kadar Matematik dersi olsa da Can öğretmen DEO’da ağırlıklı olarak okuma yazma çalışmaları yapmaktadır.

Fusun öğretmen, DEO’da öğlen Ceren ve Kemal ile küçük grup eğitimini yürütmektedir. Ceren ve Kemal aynı genel eğitim sınıfında kaynaştırma uygulamalarına katılmaktadırlar. Ceren’in ilaç desteği aldığı Fusun öğretmen tarafından belirtilmiştir. Kemal ise ilaç ve psikiyatri desteği aldığı aile tarafından rehber öğretmenlere söylenmiştir. Her iki öğrenci okuma yazma bilmekte; temel düzeyde sayıları tanımakta ve iki basamaklı sayıları eldesiz toplamaktadır. Onluk bozmadan iki basamaklı çıkarma işlemi yapabilmektedirler. Ceren ve Kemal haftanın beş günü dersten alınarak toplam 10 ders saati DEO’dan hizmet almaktadır. Ders saatinde DEO’ya gelerek Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Matematik derslerine katılmaktadırlar.

A İlkokulu’nda DEO’dan hizmet alan tüm özel gereksinimli öğrencilerin DEO ders programları sınıftaki ders programıyla aynı olacak şekilde düzenlenmiştir. Örneğin, özel gereksinimli öğrenci, DEO’da Türkçe dersi alıyorsa sınıf ortamında da Türkçe dersi işlenmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin izinleri özel gereksinimli öğrencilerin velilerinden alınmıştır.

Özel gereksinimli öğrencilerin velileri, araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrencilerin birincil bakıcılarıdır. Rehber öğretmen Deniz, araştırmacıya sırasıyla tüm özel gereksinimli öğrencilerin aileleri hakkında ayrıntılı bilgi vermiştir. Araştırmacı günlüğünde (AG, 11.5.2017, s. 123) yer alan bilgilere göre, Durum 1’de Can öğretmenin DEO’sunda gözlenen Eda’nın annesi ev hanımı, babası apartman görevlisidir. Eda’nın tipik gelişen bir erkek kardeşi vardır ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir ailedir. Ailenin eğitim durumuna ilişkin herhangi bir bilgi araştırmacıya verilememiştir. Araştırmacı günlüğüne yansıyan aileye ilişkin durum ise şu şekilde aktarılmıştır: “...Annenin morfolojik bozukluğundan dolayı sık sık düşük yapmıştır. Bu nedenle de Eda erken doğmuştur ve düşük doğum ağırlığıyla dünyaya gelmiştir. Ebeveynler Eda ile çok ilgilenen bir aile değildir. Eda, DEO açılana kadar çok fazla devamsızlık yapan bir öğrencidir...” (AG, 11.05.2017, s. 123).

Durum 2’de Fusun öğretmenin DEO’sunda öğrenimini sürdüren Ceren, babası yurt dışında çalışan annesi ve üç kardeşiyle yaşayan bir öğrencidir. Aile, diğer akrabalarıyla birlikte ortak çalışmakta ve esnaflık yapmaktadır. Orta düzey gelir grubuna dâhil bir ailedir. Ailenin eğitim durumuna ilişkin herhangi bir bilgi araştırmacıya aktarılmamıştır. “Rehber öğretmenin bildirdiğine göre, ailenin diğer bireyleri tipik gelişen bireylerdir.” (AG, 11.05.2017, s. 129). Fusun Öğretmen ile gözlenen diğer öğrenci olan Kemal ise büyükanne, büyükbaba ve amcasıyla birlikte

yaşamaktadır. Kemal'in annesi, babası ve kardeşi il dışında yaşamaktadır. Kemal'in okula gelmesi, okul ihtiyaçları ve iletişimi genellikle amca ile gerçekleştirilmektedir.

Bu araştırmada DEO'da haftanın belirlenen bir gününde her iki grupta gözlemler kamera ile kayıt edilmiştir. Gözlem günlerine öğretmenlerle birlikte karar verilmiştir. Füsun Öğretmen farklı özel gereksinimli öğrencilerle de DEO'da öğretim yapmış; süreç boyunca bu öğrencilerin zaman zaman gruplarını değiştirmiştir. Dolayısıyla değişiklik yapılmayan sabit grubun Kemal ve Ceren'in grubu olması nedeniyle bu öğrencilerle çalışmak uygun görülmüştür. Araştırmacı, öğrencilerin DEO'ya gelmediği günleri telafi edebilmek için de tekrar öğretmenlerle birlikte uygun günler belirlenerek gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı oluşturduğu gözlem formu aracılığıyla katılımcı gözlemci olarak notlar tutmuştur. Araştırma sorularına göre gözlem kayıtlarını tutmaya çalışarak bu sorulara yanıt aramıştır. Araştırmanın son katılımcısını ise araştırmacı oluşturmakta ve araştırmacıya ilişkin ayrıntılı bilgi izleyen başlıkta açıklanmıştır.

2.3.3. Katılımcı olarak araştırmacı

Nitel araştırmalarda araştırmacının farklı katılımcı rolleri olmaktadır. Bunlardan en önemlilerinden birini de araştırmacının katılımcı gözlemci rolü oluşturmaktadır. Katılımcı gözlemci, ortamdaki etkinliklere dâhil olmamaktadır. Araştırmacı, kelimenin tam anlamıyla olaylara tek yönlü bir ayna gibi bakmaktadır. Araştırmanın gerçekleşeceği bağlama dâhil olarak araştırılan konu ve ilgili davranışlar arasında gözlemler yaparak katılımcı araştırmacı görevini sürmektedir Böylece gözlenen bağlamı anlamaya çalışmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1982, s. 127). Bu çalışmada araştırmacı, saha notlarını bire bir gözlem ortamlarına dâhil olarak tuttuğu ve yapılan çalışmalara müdahale etmediği için rolükatılımcı gözlemci olmuştur. Araştırmanın görüşmelerini de kendisi gerçekleştirdiği için görüşmeleri yapan kişi rolü de bulunmaktadır. Tüm katılımcıların penceresinden bakıldığında ise rolü araştırmacıdır.

Araştırmacı eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programından 2003 yılında mezun olmuştur. Türkiye'nin farklı bölgelerinde 11 yıl öğretmen olarak görev yapmıştır. Bir yıl sınıf öğretmeni, 10 yıl ise özel eğitim sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Sonrasında iki yıl bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi özel eğitim bölümünde görev yapmıştır. İzleyen son iki yıldır da aynı üniversitenin engelli çocuklar araştırma merkezinde görevini sürdürmektedir. Araştırmacı bir devlet üniversitesinde yüksek lisans eğitimine işitme engellilerin eğitimi programında başlamış ancak bu eğitimini

bırakıp 2009 yılında aynı üniversitenin zihin engellilerin eğitimi programında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Yüksek lisans tezi, *“Kaynaştırma ortamlarında zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin başarısının değerlendirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri”* konulu nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma yöntemlerine ve özel eğitim alanında eylem araştırmalarına ilişkin dersler almıştır. Farklı konularda gerçekleştirdiği nitel araştırmaları da uluslararası ve ulusal bilimsel dergilerde yayınlanmıştır. Araştırmacı, nitel araştırma yöntemlerine ilişkin geçmişine ve kaynaştırma ortamlarında uzun süreli çalışmasına bağlı olarak bu araştırmayı planlamış ve yürütmüştür. İzleyen başlıkta araştırmacının veri toplama sürecini ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasında, veri toplamada kullanılan araçlar sayısal verilerden çok sözel verilere hizmet eder nitelikteki araçlardır. Bu araştırmada da alanyazından yola çıkarak farklı veri toplama araçları geliştirilmiştir. Bu veri toplama araçları aynı zamanda araştırmacının veri setini de oluşturmaktadır. Bu durum çalışmasının veri setini saha notları, her bir DEO paydaşına ait oluşturulan kişisel bilgi formları, her bir DEO paydaşına ait yarı-yapılandırılmış görüşme formları (EK-11), fiziksel koşullar, donanım ve materyal kontrol listeleri (EK-12, EK-13, EK-14), araştırmacı günlüğü, öğrenci BEP’leri (EK-15, EK-16, EK-17, EK-18, EK-19), araştırma konusuna ilişkin yönetmelikleri ve yazışmaları kapsayan resmi dokümanlar ve öğrenci ürün dosyaları (EK-20, EK-21) oluşturmuştur. İzleyen başlıklarda sırasıyla belirtilen veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin toplanması süreci açıklanmıştır.

2.4.1. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi

Bu bölümde veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci açıklanmıştır. Bu başlık altında yer verilen birincil veri toplama araçları alanyazına bağlı olarak geliştirilmiş ve uzman görüşlerine sunulmuştur. Daha sonrasında görüşmeler için pilot görüşmeler de gerçekleştirilerek veri toplama araçlarına son şekilleri verilmiştir. İkincil kaynak olarak yer verilen veri toplama araçları ise araştırma süreci boyunca ortaya çıkan öğrenci ürünleri, resmi dokümanlar ve araştırmacı günlüklerinden oluşmaktadır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci detaylarıyla Tablo 2.8’de sunulmuştur.

Tablo 2.8. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci

	Saha notları	Yarı yapılandırılmış görüşme formları	Kişisel bilgi formları	Kontrol listeleri
Veri toplama aracına ait açıklama/tanım	Katılımcı gözlemci olarak araştırmacı araştırma sorusuna bağlı DEO ortamında gördüğü ve duyduğu her şeyi davranışsal olarak yazılı not ederek veri toplamasıdır.	Görüşmeci, katılımcıya araştırdığı konuya ilişkin sorular sormakta katılımcı da bu soruları yanıtlamaktadır. Görüşmeler, görüşmecinin belirlediği ilkelere göre gerçekleştirilir.	Okul yöneticisi, rehber öğretmen ve DEO’da görevlendirilen öğretmenden oluşan katılımcılara görüşme öncesinde yazılı olarak doldurulması istenen kendilerine ait bilgilerin olduğu formlardır.	DEO’nun farklı üç bileşeni olan fiziksel koşullar, donanım ve materyal kapsamında hazırlanan bir listedir.
Veri toplama aracının içeriği ve özellikleri	Geliştirilen gözlem Formu’nun ilk sayfasında gözlem yapılan okul, odak kişi/ler ve rolleri, öğrencinin kod adı, tanısı, yaş, cinsiyet, sınıf, ek özel gereksinim durumu, davranış problemi sergileme durumu, gözlem yapılan öğrencinin kendi öğretmeniyle çalışma durumu, dersten alınması, DEO’da öğretimi yapılan konu, BEP’inin olması, tarih ve gözlem süresi, DEO’daki toplam öğrenci sayısı, öğretimi yapılan akademik olan ve olmayan dersler, öğretilen görev/beceri/etkinlik, sunum şekli, gözlem süresince öğretmen konumu, öğretimde kullanılan teknolojik araçlar değerlendirme yer almaktadır. Formun ikinci sayfasında genel gözlem notları başlığına yer verilmiştir.	Okul yöneticileri ve rehber öğretmenlere 11, DEO’da görevlendirilen öğretmene 10 yarı yapılandırılmış soru hazırlanmıştır. DEO hizmetine, bu hizmetteki rol ve sorumluluklarına yönelik sorular hazırlanmıştır.	Kişisel ve mesleki bilgileri, DEO rol ve sorumluluklarına ilişkin özellikleri, cinsiyet, kıdem bilgileri, eğitim durumları, özel eğitim ve kaynaştırma bilgileri gibi konular içermektedir. Bu formlarda okul yöneticilerine 18, rehber öğretmenlere 16 ve DEO’da görevlendirilen öğretmenlere 23 soru sorulmuştur.	Fiziksel koşullara ilişkin 18; donanıma ilişkin 39; materyale ilişkin 47 soru maddesi yer almaktadır. Bu kontrol listelerinin ilk sayfasında işaretlenip, yazılması gereken yan başlıklar oluşturulmuştur. Bunlar; okul adı, gözlenen özel gereksinimli öğrenciye ait tanı ve sınıf bilgileri, gözlenen öğretmen ve branşı, DEO yoksa destek eğitim verilen derslik, gözlem süresi ve tarih ile araştırmacının açıklama yapabileceği ek bilgi başlıklarıdır.

Tablo 2.8. *Veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci (devam)*

	Saha notları	Yarı yapılandırılmış görüşme formları	Kişisel bilgi formları	Kontrol listeleri
Kullanım şekli	Araştırmacının gördüğü, duyduğu her şeyi gözlenebilir ifadelerle not alması	Araştırmacının ses kayıt cihazı yarı yapılandırılmış görüşme sorularını sorması	Görüşmeler yapılmadan önce katılımcıların kalem kullanarak form üzerinde işaretleme yapması	Araştırmacının, her bir formun üstünde kalemle işaretleme yapması
Uzman görüşü alma	TİK üyeleri dâhil toplam 12 uzman görüşüne olmuştur.			
Tarih	09.09.2016-20.10.2016			
Pilot çalışma	Gözlem formuna son şekli verildikten sonra bir ilkokulun DEO'sunda bir hafta gözlem gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen gözlemler TİK üyelerine sunulmuştur.	25.10.2016 tarihinde pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İki yıldan fazla süredir DEO'su olan bir ilkokulda iki rehber öğretmen, iki okul müdür yardımcısı ve bir DEO'da görevlendirilen öğretmenle pilot görüşmeler gerçekleştirilerek 02.12.2016 tarihine kadar bu görüşmelerin dökümü ve analizi yapılmış ve TİK üyelerine sunulmuştur.	25.10.2016 tarihinde pilot görüşmeler gerçekleştirilmeden önce katılımcılara doldurtulmuştur. Sonrasında TİK üyelerine sunulmuştur.	Bir ilkokulun DEO'sunda kullanılmıştır. TİK üyelerine sunulmuştur.
TİK görüşleri 14.12.2016	TİK üyeleri gözlem formunun kullanımında herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmadığı bildirilmişlerdir. Gözlem formunun uygun olduğuna karar verilmiştir.	TİK üyeleri yarı yapılandırılmış görüşme sorularında herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmadığı bildirilmişlerdir. Görüşme formlarının uygun olduğuna karar verilmiştir.	TİK üyeleri kişisel bilgi formlarında herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmadığı bildirilmişlerdir. Kişisel bilgi formlarının uygun olduğuna karar verilmiştir.	TİK üyeleri kontrol listelerinin kullanımında herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmadığı bildirilmişlerdir. Kontrol listelerinin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Veri toplama araçlarından saha notlarına ilişkin bildirilmesi gereken önemli bir konu da saha notlarıyla birlikte video kameranın kullanılmasıdır. Katılımcı gözlem tekniğiyle toplanan verilerin geçerliğini arttırmada görüntü (video) kayıtları yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu şekilde araştırmacı gözlem sürecinde başka bir uzmandan yardım almaya gereksinim duymamaktadır (Ersoy, 2006, s. 87). Bu çalışmada katılımcı

gözlem verileri görüntü kayıtlarıyla desteklenmiştir. Görüntü kayıtları, verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, DEO sürecini bütün olarak gözlemek, verilerin defalarca ayrıntılı bir şekilde izleme olanağını bulabilmek için önemlidir. Bu nedenle, verilerin toplanması sürecinde odaklanan DEO’da kamera aracılığıyla görüntü kayıtları gerçekleştirilmiştir. Tablo 2.8’de veri toplama araçları dışında farklı kaynaklardan da veriler elde edilmiştir. Bu kaynaklar ikincil veri toplama araçları olarak bu başlığın giriş bölümünde açıklanmıştır. Bu veri toplama araçları araştırma süresince elde edilen, uzman görüşüne sunulmayan kaynaklar olarak da tanımlanabilir. Aşağıda bu araştırmanın veri toplama araçları kapsamına giren ikincil kaynaklar tanıtılmıştır.

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının gözlem ve deneyimlerine ilişkin yansımalarını ve bu deneyimlere bağlı olarak neler algıladığını, yaptığını ve yapacağını aktaran samimi kaynaklar arasında yer almaktadır (Balogun, Huff ve Johnson, 2003, s. 209). Araştırmacı, katılımcı gözlemci olarak gözlediği DEO’ya ilişkin aldığı notları, görüşmelere ilişkin yorumlarını, açıklamalarını ve gözlemlerini kısacası araştırmaya ilişkin tüm sürece ilişkin yorumlarını bu günlüğe aktarmıştır. Araştırmacı günlüklerinde yer alan bilgi, görüş ve öneriler araştırmanın her sürecine yansıtılmıştır. Bu günlük, araştırmanın planlanmasından (2014) araştırma raporunun teslimine kadar olan (2019) süreçte tutulmuştur ve toplam 506 sayfadan oluşmaktadır.

Resmi dokümanlar, durum çalışmasında saha notları ve görüşmelerin yanı sıra var olan dokümanlar ya da oluşturulan dokümanlar araştırma sorusuna bağlı olarak bir araya getirilmektedir (Hancock ve Algozzine, 2006, s. 51). Bu çalışmada da DEO’ya ilişkin BEP’ler, resmi yazılı dokümanlar ve okul BEP birimi toplantı tutanakları resmi doküman olarak kullanılmış ve incelenerek ikincil ya da dolaylı veri olarak bulgulara yansıtılmıştır.

Öğrenci ürün dosyaları, DEO’nun işleyişi hakkında bilgi almak ve özel gereksinimli öğrencilere sağladığı katkıları belirlemek için önemli belgeler arasında yer almaktadır. Öğrenci ürün dosyaları, saha notlarında yer alan öğretim bilgilerini destekleyen ikincil kaynaklardır. Araştırma sürecinde ne tür öğretimler yapıldığına ilişkin ayrıntılı bilgiler vermektedir. Bu ürün dosyaları sadece Durum 2’de gözlemlenen iki özel gereksinimli öğrenciye ait olup bir kopyası araştırmacıya DEO’da görevlendirilen öğretmen tarafından verilmiştir. Görüldüğü gibi araştırma amacına bağlı olarak oluşturulan alt araştırma sorularına yanıt aramak için farklı veri toplama

araçlarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda veri toplama araçları ve yanıt aradığı araştırma sorusuna ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 2.9 görülmektedir.

Tablo 2.9. Veri toplama araçları ve yanıt aradığı araştırma sorusu

	Saha Notları	Görüşmeler	Kontrol Listeleri	Araştırmacı Günlüğü	Resmi Dokümanlar	Öğrenci Ürün Dosyaları
1. DEO öğretmeninin DEO hizmeti, rol ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?	✓	✓		✓	✓	✓
2. Rehber öğretmeninin DEO hizmeti, rol ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?		✓		✓	✓	
3. Okul yöneticisinin DEO hizmeti, rol ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?		✓		✓	✓	
4. DEO'nun fiziksel koşulları nasıldır?	✓	✓	✓	✓	✓	
5. DEO'nun işleyişi nasıldır?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6. DEO'nun özel gereksinimli öğrenciye sağladığı katkılar nelerdir?		✓		✓	✓	✓

Tablo 2.9'da görüldüğü gibi veri toplama araçları farklı araştırmanın sorusu ya da sorularına yanıt vermektedir. Veri toplama araçları geliştirildikten sonra araştırma verilerinin toplanması süreci gerçekleştirilmiştir. İzleyen başlıkta bu süreç açıklanmıştır.

2.4.2. Araştırma verilerinin toplanması süreci

Bu başlık altında ilk olarak veri toplama süreçleri, ikinci olarak verilerin dökümü aşaması detaylandırılmıştır. Veri toplamaya sürecine ilişkin ilk olarak temel veri toplama araçlarından saha notları, görüşmeler başta olmak üzere veri toplama sürecine yer verilmiştir.

Araştırmacı en detaylı verileri *saha notlarıyla* toplamıştır. Araştırmacı saha notlarını tutmaya gözlem formunun ilk sayfasında yer alan bilgileri işaretleyerek başlamıştır. Sonrasında DEO'da gözlediği her davranışı anında gözlenebilir ve somut ifadelerle gözlem formuna yazılı olarak aktarmıştır. Araştırmacı saha notlarının tutulması sürecinde ilk olarak video çekimi olmadan katılımcı gözlemci olarak DEO'da derslere katılmış ve fiziksel ortamda herhangi bir farklılık gözlemlememiştir. 08 Şubat 2019 tarihinde ise ilk video çekimlerini, özel gereksinimli öğrencilerini video kameraya alıştırma amacıyla gerçekleştirmiştir. İlk video çekimlerinin olduğu derste

öğretmenler ve özel gereksinimli öğrencilerde herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırmacı yine de özel gereksinimli öğrencilere teneffüste kamerada çektiklerini kısa süreli izleterek kameraya alışmaları ve meraklarını gidermelerini sağlamıştır. Araştırmacı ilk video çekimlerini izledikten sonra özel gereksinimli öğrenci ve öğretmenlerin kamera karşısında duyarsız olduklarını saha notlarında ve görüntü kayıtlarında da fark etmiştir. Bu duyarsızlaşmayı gözlediği için DEO'da görevlendirilen öğretmenlere gözlemlerini video kamera kullanarak kaydedeceğini, bu süreçte video çekimlerini sürdürmek istediğini dile getirmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinde Durum 1'deki iki no'lu (09.02.2017) video çekimlerine katılan bir uzman da gözlem ortamında araştırmacıya video kamera kullanımına ilişkin bilgilendirme yaparak destek sunmuştur. Araştırmacı, video çekimlerinden hemen sonra görüntüleri tarih sırasına göre önce bilgisayara, sonrasında taşınabilir belleğe aktarmıştır. Özetle, araştırmacı video kayıtlarını 08 Şubat 2017-12 Mayıs 2017 tarihleri arasında gerçekleştirerek tamamlamıştır. Durum 1'de 27 ders gözlemlenmiştir. Bu gözlemlerin süresi 14 saat 28 dakika 16 saniyedir. Türkçe ve Matematik dersleri gözlemlenmiştir. Durum 2'de ise 23 ders gözlemlenmiştir. Bu gözlemlerin süresi ise 12 saat 23 dakika 1 saniyedir. İki ders saati Sosyal Bilgiler ve 21 ders saati ise Fen Bilimleri dersi gözlemlenmiştir. Saha notlarına ilişkin veri toplama sürecinden sonra aşağıda görüşmelere ilişkin veri toplama süreci aktarılmıştır.

Görüşme sürecinde araştırmacıya ilk olarak okul yöneticileri destek sunmuşlardır. Okul yöneticileri deneyimli öğretmenleriyle görüşerek, araştırmacıya randevu alma konusunda yardımcı olmuşlardır. Araştırmacı, görüşmeleri de ilk olarak okul müdürleriyle gerçekleştirmiştir. Eğitim-öğretime başlanmasıyla birlikte rehber öğretmenler ve DEO'da görevlendirilen öğretmenlerle gerek okul yöneticisi aracılığıyla gerekse doğrudan görüşerek randevu almıştır. Araştırmacı, belirlenen gün ve saatte okulda olmuş ve görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Katılımcılara görüşmelerin öncesinde araştırmanın amacı ve nasıl yapılacağı sözlü olarak açıklandıktan sonra katılımcı sözleşmesi hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı katılımcı sözleşmesini önce kendisi imzalamış sonrada katılımcıdan imzalamasını istemiştir. Karşılıklı sözleşme imzalandıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileriyle (altısı müdür; dördü müdür yardımcısı odasında olmak üzere) olan görüşmeler sömestr tatil döneminde ve yöneticilerin makam odalarında gerçekleştirilmiştir. Rehber öğretmenlerle rehberlik servisinde görüşülmüştür. DEO'da görevlendirilen

öğretmenlerinin üçüyle DEO’da, üçüyle rehberlik servisinde, iki öğretmenle müdür odasında ve iki öğretmenle de müdür yardımcısı odasında görüşülmüştür. DEO’da öğretim yapılmadığı boş zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcı ve görüşmeci dışında ortamda kimse olmayacak şekilde birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde araştırmacı görüşme ilkelerini de belirlemiş ve katılımcılara açıklamıştır.

Görüşme ilkeleri, görüşmede katılımcılara “*adı+hocam*”, örneğin “Can hocam...” şeklinde hitap edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme boyunca görüşülen kişi belli soruların yanıtlarını başka sorular içinde yanıtlamışsa araştırmacı bu soruyu sormamış izleyen soruya devam etmiştir. Soruların anlaşılmadığı durumlarda sondalardan yararlanılmıştır. Ayrıca görüşmecilere herhangi bir müdahale ve yönlendirme yapılmadan soruların yanıtlanmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelerin tamamında öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ders saatlerinde yapılan görüşmelerde teneffüs zili çaldığında kayıtlara ara verilmiş, derse giriş ziliyle birlikte görüşmelere kalınan yerden devam edilmiştir. Kaydedilen görüşmeler daha sonra bilgisayar ortamına, sonrasında ise taşınabilir belleklere aktarılarak yedeklenmiştir. Görüşme aracılığıyla veri toplanırken katılımcılara kişisel bilgi formları da doldurtulmuştur.

Kişisel bilgi formları, önceki başlıklarda da belirtildiği gibi görüşmeler öncesinde katılımcılardan doldurmaları istenmiştir. Görüşmeler öncesinde her bir paydaş doldurduktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı günlüğü, araştırmacı araştırma süreci boyunca düzenli olarak kişisel görüşlerini ve gözlemlerini aktardığı ikincil bir kaynak olarak kullanılmıştır. Araştırma süreci öncesinden raporun teslim gününe kadar araştırma sürecine ilişkin tüm bilgiler ve süreçler ayrıntılı olarak araştırmacı tarafından günlüklere aktarılmıştır.

Öğrenci ürün dosyaları, DEO’da gerçekleştirilen etkinliklerden oluşan özel gereksinimli öğrencilere ait bireysel dosyalardır. Bu ürün dosyalarında sadece Kemal ve Ceren’e ait ürünlere ulaşılmıştır. Öğrencilerin DEO’da yaptığı her bir çalışmaya ait ürün örneği ayrı ayrı poşet dosyalar halinde saklanmıştır. Bu ürün dosyalarında Ceren ve Kemal’le ders süresince yapılan dikkat geliştirici etkinlikler, matematik dersine ilişkin çalışma kâğıtları ile güzel yazı yazmaya yönelik çalışma kâğıtları olduğu görülmüştür. Ceren’e ait ürün dosyasında Matematik ve yazma alıştırmaları toplam 40 sayfa; Kemal’e ait ürün dosyasında ise 42 sayfa matematik, 41 sayfa dikkat toplayıcı etkinlik,

beş sayfa ise yazma çalışma kâğıdı yer almaktadır. 22 sayfa isimsiz çalışma kâğıtları ile bir sayfa Kemal ve Ceren'in ortak yaptığı çalışma kâğıdı mevcuttur.

Resmi dokümanlar, veri toplama sürecinde ikincil kaynak olarak yararlanılan araçlardır. DEO'yla ilişkili resmi yazı ve yönetmelikler, özel gereksinimli öğrencilerin BEP'leri ve A ilkokulu toplantı tutanakları ve DEO Haftalık Ders Programı incelenmiştir. Bu dokümanlara ilişkin bilgiler Tablo 2.10'da yer almaktadır.

Tablo 2.10. *Araştırmada başvurulmuş resmi dokümanlar*

Genel/Özel	Resmi Doküman Adı/İçeriği	Türü	Yayın/Oluşturma Tarihi
Genel	573 KHK	KHK	06.06.1997
Genel	DEO Açılması	Genelge	18.05.2015
Genel	DEO Hakkında	Bilgilendirici Resmi Yazı	22.10.2015
Genel	DEO Kılavuz Kitapçığı	E-Kılavuz	06.08.2016
Genel	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği	Yönetmelik	07.07.2018
Özel	A İlkokulu BEP Birimi 1. Dönem Toplantı Tutanakları	Resmi Toplantı Tutanağı	22.09.2016
Özel	A İlkokulu BEP Birimi 2. Dönem Toplantı Tutanakları	Resmi Toplantı Tutanağı	27.02.2017
Özel	DEO Haftalık Ders Programı	Resmi Belge	2016-2017
Özel	1 adet BEP (Eda)	BEP	2016-2017
Özel	1 adet BEP (Kemal)	BEP	2016-2017
Özel	1 adet BEP (Ceren)	BEP	2016-2017

Araştırma sürecinde resmi doküman kapsamında DEO'yla doğrudan ilişkili olan DEO açılmasına ilişkin genelge (2015), DEO hakkında resmi bilgilendirici yazı (2015), DEO Kılavuzu (2016), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) incelenen resmi dokümanlardır. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilere ait BEP'lerde resmi dokümanlar olarak kullanılmıştır. Genel eğitim sınıfı ve DEO'da aynı BEP'lerin uygulanmasına bağlı olarak özel gereksinimli öğrencilere ait üç BEP'e ulaşılmıştır. BEP örnekleri eklerde de sunulmuştur. A İlkokulu 2016-2017 öğretim yılının başında ve sonunda yazı olarak tutulan BEP Kurulu Toplantı Tutanakları ile DEO Haftalık Ders Programı araştırma kapsamında süreç boyunca incelenen resmi dokümanlar arasındadır. Veri toplama sürecinden sonra verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte izleyen başlıkta yer verilmiştir.

2.5. Veri Analizi

Bu başlıkta sırasıyla verilerin dökümü ve verilerin analiz edilmesi açıklanmıştır. Veri analizinin veri dökümü ilk aşaması veri analizi ise bu basamağın son aşaması olarak yer almaktadır.

2.5.1. Verilerin dökümü

Veri toplama sürecinden sonra toplanan veri analizinin ilk aşaması olan *verilerin dökümü* de her bir veri toplama aracına ilişkin sırasıyla açıklanmıştır. Araştırmacı ilk olarak el yazısıyla tuttuğu *saha notlarını* içerikte hiçbir değişikliğe yer vermeden, tarih ve ders saatleri de dâhil tüm detaylarıyla olduğu gibi word belgesine aktarmıştır.

Saha notları kapsamında ikinci olarak video kemarayla kayıt altına alınan görüntülerin dökümü gerçekleştirilmiştir. Daha sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilen *Ayrıntılı Videoteyp Gözlem Formu*'na (EK-22, EK-23) aktarılmıştır. Bu formun ilk bölümünde, *yer, tarih ve saat, odaklan ders, odaklanan öğrenci/ler ve odaklanan öğretmen, gözlem no, toplam satır ve veri türü* alt başlıklarına yer verilmiştir. Formun ikinci bölümünün *satır numarası, betimsel veri, gözlemci yorumu ve betimsel indeks* alt başlıkları vardır. Tüm bu alt başlıklardan sonra görüntülerin aktarılacağı satırlar oluşturulmuştur.

Oluşturulan satırlarda *davranış öncesi, davranış ve davranış sonrası* başlıklarına yer verilmiştir. Gözlem formunun bu şekilde düzeltilmesindeki amaç, ABC kaydı olarak dökülen görüntülerin davranışsal olarak veri analizini gerçekleştirmektir. Durum 1 ve Durum 2'de kayda alınan tüm dersler bu forma belirtilen şekilde aktarılmıştır. Tüm dökümlerin yapılmasından sonra da son olarak her iki duruma ilişkin görüntü kayıt tabloları Tablo 2.11 ve Tablo 2.12 oluşturulmuştur ve aşağıdaki gibi sırasıyla sunulmuştur.

Öncelikle Durum 1'e ait Tablo 2.11'e ait açıklamalara yer vermiştir. Tablo 2.11'e bakıldığında, gözlemlerin düzenli yapılamadığı ve gözlem sürelerinin farklılaştığı görülmektedir. Araştırmacı bu farklılaşan durumların nedenlerini günlüğüne düzenli olarak aktarmıştır. Belirtilen bu düzensiz gözlemlerin ilk ve en önemli nedeni, Eda'nın sıklıkla devamsızlık yapması oluşturmaktadır. Bu durumun yanı sıra olumsuz hava şartları nedeniyle araştırmacının bir kereye mahsus gözlemlere gidememesi belirtilmiştir.

Ayrıca bir ders saati yapılan gözlemlerin olduğu tarihlerde genel eğitim sınıfında rehberlik faaliyetlerinin yapılması nedeniyle rehber öğretmen DEO'dan öğrencileri alarak genel eğitim sınıfına götürmüştür. Bir başka neden, Eda'nın okulun son ders saatinde DEO'dan 10-15 dakika erken çıkıp genel eğitim sınıfına gitmesidir. Genel eğitim sınıfından da evine gitmesidir. Bu nedenle gözlemler tam anlamıyla bir ders saati gerçekleştirilememiştir.

Tablo 2.11. Durum 1 görüntü kayıt tablosu

Öğretmen Kod Adı	Öğrenci Kod Adı	Video No	Gözlem Kayıt Tarihi	Gözlem Süresi (dk/sn)
Can	Eda	1	08.02.2017	34'17''
Can	Eda	2	09.02.2017	33'32''
		3		15'39''
Can	Eda	4	13.02.2017	28'24''
		5		26'11''
Can	Eda	6	14.02.2017	27'07''
Can	Eda	7	21.02.2017	37'08''
Can	Eda	8	22.02.2017	31'20''
		9		29'42''
Can	Eda	10	28.02.2017	33'04''
		11		19'55''
Can	Eda	12	07.03.2017	30'26''
		13		31'25''
Can	Eda	14	08.03.2017	36'17''
		15		31'30''
Can	Eda	16	14.03.2017	38'02''
		17		30'36''
Can	Eda	18	11.04.2017	41'01''
		19		22'07''
Can	Eda	20	13.04.2017	40'02''
		21		24'17''
Can	Eda	22	19.04.2017	36'20''
		23		40'01''
Can	Eda	24	03.05.2017	37'27''
		25		33'46''
Can	Eda	26	09.05.2017	40'53''
		27		30'17''

Durum 1’de farklılaşan özel durum ise tipik gelişen öğrencilerin DEO’ya gelmesidir. Bu durum video kayıtlarına da yansımıştır. Gözlem No 18, 21, 24 ve 25’te tipik gelişen öğrencilerin de DEO’dan hizmet sunulduğu görülmüştür. Son olarak aşağıdaki Tablo 2.12’te ikinci duruma ilişkin görüntü kayıt bilgileri yer almaktadır.

Tablo 2.12’ye bakıldığında Durum 2’de öğretmenle gerçekleştirilen destek eğitimler düzenli gibi görünse de öğrencilerin DEO’ya düzenli gelmedikleri anlaşılmaktadır. Video 5 ve 13’te de bir ders saati gözlem yapıldığı görülmektedir. Araştırmacı günlüklerine bakıldığında, “*öğrencinin sağlık sorunu yaşaması ve öğretmenin bir kaza atlatması nedeniyle ikinci dersler gerçekleştirilememiştir.*” (AG, 26.04.2017, s. 105) açıklaması yapılmıştır. Ayrıca her iki durumda da uzun teneffüs olarak adlandırılan teneffüslerde de öğrencilerin beslenme yaptıkları gözlenmiştir. Dolayısıyla bu teneffüs öncesindeki ders 40 dakika olarak yapılamamakta ve ders zili üç dakika kadar erken çalmaktadır. Bu süre gözlem sürelerini her iki durumda da etkilemiştir. Gözlem süresince üç derse; Kemal hastaneye gitmesi nedeniyle, bir derse

de Ceren mazeret bildirmeden katılmamışlardır. Son olarak belirtilmesi gereken her iki duruma ait video dökümleri ekte sunulmuştur (EK-22, EK-23).

Tablo 2.12. Durum 2 görüntü kayıt tablosu

Öğretmen Kod Adı	Öğrenci Kod Adı	Video No	Gözlem Kayıt Tarihi	Gözlem Süresi (dk/sn)
Fusun	Ceren ve Kemal	1	17.02.2017	19'16"
		2		32'50"
Fusun	Ceren	3	24.02.2017	24'36"
		4		24'00"
Fusun	Ceren	5	03.03.2017	29'28"
Fusun	Ceren ve Kemal	6	10.03.2017	27'14"
		7		32'16"
Fusun	Ceren ve Kemal	8	17.03.2017	36'39"
		9		27'32"
Fusun	Ceren	10	24.03.2017	26'26"
Fusun	Ceren ve Kemal	11	06.04.2017	25'15"
		12		34'45"
Fusun	Ceren ve Kemal	13	07.04.2017	38'35"
Fusun	Ceren ve Kemal	14	14.04.2017	35'07"
		15		32'50"
Fusun	Ceren ve Kemal	16	21.04.2017	39'20"
		17		30'00"
Fusun	Ceren ve Kemal	18	28.04.2017	41'52"
		19		36'28"
Fusun	Ceren ve Kemal	20	05.05.2017	34'19"
		21		23'15"
Fusun	Kemal	22	12.05.2017	38'04"
		23		37'54"

Saha notları ve görüntü kayıtlarına ait veri dökümü aktarıldıktan sonra görüşmelere ilişkin gerçekleştirilen veri döküm süreci açıklanmıştır. Görüşme verileri toplandıktan sonra *görüşme verilerinin dökümü* aşamasına geçilmiştir. Görüşme dökümleri *görüşme formuna* (EK-24, EK-25, EK-26) aktarılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde *yer, tarih, görüşülen kişi, görüşmeci, sayfa numarası* alt başlıkları yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde soldan sağa doğru *betimsel indeks, satır numarası, betimsel veri* ve *görüşmeci yorumu* ile sayfanın en altında *sayfa yorumu* satırı yer almaktadır. Bu veri toplama aşamasının son aşamasında ise DEO paydaşlarının görüşme sürelerinin ve tarihlerinin yer aldığı tablolar (Tablo 2.13, Tablo 2.14 ve Tablo 2.15) oluşturulmuştur. İlk olarak DEO öğretmenlerine ilişkin görüşme takviminde tüm detaylara Tablo 2.13'te sunulmuştur.

Tablo 2.13'te görüldüğü gibi listenin en başında A İlkokulu DEO'sunda görevlendirilen öğretmenler Can ve Fusun öğretmenler yer almaktadır. Odak okul öğretmenleri dışındaki DEO'da görevlendirilen tüm öğretmenler görüşme tarihlerine

göre sıralanmıştır. DEO’da görevlendirilen öğretmenlerle 12 ile 25 dakika arası süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler önceki başlıklar da belirtildiği gibi başta gönüllülük esasına dayalı gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.13. DEO’da görevlendirilen öğretmenlere ilişkin görüşme takvimi

Öğretmenin Kod Adı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dk. sn.)
Fusun	03.03.2017	23’03’’
Can	08.03. 2017	12’12’’
İsmet	17.02. 2017	13’35’’
Ali	21.02. 2017	24’57’’
Kenan	23.02. 2017	17’45’’
Hakan	28.02. 2017	25’33’’
Bekir	01.03. 2017	24’47’’
Nuri	02.03. 2017	13’05’’
Fuat	07.03. 2017	16’29’’
Yaşar	15.03. 2017	23’00’’

DEO’da görevlendirilen öğretmenlerden sonra Tablo 2.14’te rehber öğretmenlere ait görüşme takvimi sunulmuştur. Görüşme süreleri 13 ile 27 dakika arasında değişmektedir.

Tablo 2.14. Rehber öğretmenlere ilişkin görüşme takvimi

Öğretmenin Kod Adı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dk. sn.)
Deniz	21.02.2017 - 08.03.2017	22’47’’
Nur	10.03.2017	21’00’’
Hayri	07.02.2017	19’21’’
Ayşe	16.02.2017	16’10’’
Yusuf	17.02.2017	13’01’’
Leyla	22.02.2017	15’24’’
Erol	23.02.2017	17’15’’
Nafi	24.02.2017	22’45’’
Ece	28.02.2017	27’25’’
Zeynep	16.03.2017	18’32’’

Görüldüğü gibi Tablo 2.14’te tablonun en başında A ilkokulu rehber öğretmenleri yer almaktadır. Bu tablo da bir öğretmen hariç tüm öğretmenlerle görüşmeler aynı gün içinde tamamlanmıştır. Sadece Rehber öğretmen Deniz ile 21.02.2017 tarihinde görüşmeye başlanmış ancak okul yöneticinin arayarak okula ilişkin bir sorumluluk vermesinden dolayı görüşme 08.03.2017 tarihinde tamamlanabilmektedir. Son olarak okul yöneticilerine ilişkin görüşme takvimi de oluşturulmuş ve Tablo 2.15’te sunulmuştur. DEO’nun son paydaşı okul yöneticileriyle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yöneticilerle yapılan görüşmeler 11 ile 39 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, araştırma öncesi belirlenen katılımcı ölçütlerine göre gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.15. Okul yöneticilerine ilişkin görüşme takvimi

Öğretmenin Kod Adı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dk. sn.)
Ahmet	03.02.2017	25'22"
Suat	03.02.2017	11'51"
Hasan	30.01.2017	27'43"
Ersin	30.01.2017	26'29"
Mehmet	31.01.2017	18'07"
İlhan	31.01.2017	24'18"
Mustafa	15.02.2017	16'15"
Lütfi	20.02.2017	22'50"
Sait	24.02.2017	17'53"
Cavit	06.03.2017	39'29"

Her bir yöneticiyle DEO hizmetine ilişkin detaylı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Birincil veri kaynaklarından elde edilen verilerin dökümüne ilişkin detaylı bilgilere yer verildikten sonra ikincil veri toplama araçlarına ilişkin de bilgi vermek gerekmektedir. Her bir paydaşa ilişkin bilgi almak için görüşme öncesi doldurtulan kişisel bilgi formları, fiziksel ortamları ortaya koyabilmek için geliştirilen üç kontrol listelerinin, tablolastırılarak doğrudan analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı günlüğü, resmi dökümanlar ve öğrenci ürün dosyaları da dökümü gerçekleştirilmemiştir. Kısacası bu ikincil veri toplama araçları doğrudan analiz edilmiştir. İzleyen başlıkta tüm veri toplama araçlarının analiz süreci açıklanmıştır.

2.5.2. Toplanan verilerin analizi

Bu araştırmada görüntü kayıtları, saha notları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde tümevarım analizi kullanılmıştır. Analiz, Schilling'in (2006, s. 28) veri analizi basamakları takip edilmiştir. Bu basamaklar sırasıyla sunulmuştur. Bunlar; (a) verilerin ilk dökümü, (b) verilere yoğunlaşma ve verilerin yapılandırılması, (c) kategorik bir sistem kurma ve uygulama, (d) veriyi sergileme farklı bir diğer deyişle bulguları ortaya çıkarma ve (e) analiz sonuçlarını yorumlamadır. Schilling (2006, s. 28) tümevarım analizini bu şekilde basamaklandırmakla birlikte, "her bir aşamada güvenilirlik adına değerlendirme yapılması gerekliliği"ni de tekrarlı bir şekilde vurgulamıştır. Schilling'in (2006, s. 33) tümevarım analizinde kategori oluşturma sürecindeki basamakları araştırmacıya rehberlik etmiştir. Bunlar sırasıyla: (a) kategoriye ilişkin ölçütler belirleme (*verilerin hangi yönüne odaklanma ve göz önünde bulundurma*) ve ilgili kategorilere ilişkin özetleme yapma, (b) adım adım okunan verilerden tümevarım kategorilerinin oluşturma,

gerekirse oluşan bazı kategorilerin birleştirilerek yeni kategoriler oluşturma, (c) var olan materyallerin %10 ile %50 arasındaki oranın kodlanarak gözden geçirme ve güvenilirliği hesaplama, (d) birden fazla kodlayıcı olması durumunda güvenilirliği hesaplama, (e) kodlamanın anlaşılabilirliğini belirlemek adına kodların yaklaşık üçte ikisinin kontrolünü yapma, (f) son kez kodlama güvenilirliği yapma (*kodlamacılar arası güvenilirlik gibi*) ve (g) sonuçları yorumlama ve gerekli ise nicel analiz basamaklarını uygulamadır. Analize ilişkin izlenen süreçler Tablo 2.16’da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 2.16. Görüntü kayıtlarına, saha notlarına ve görüşmelere ait güvenilirlik çalışmaları

Analiz Basamakları	Video/Görüntü	Gözlem/Saha Notları	Görüşme
1.Verinin ilk dökümü	İlk olarak görüntüler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarılan görüntüler izlenerek Microsoft Office Word Programına gözlenebilir davranışlar olarak ABC kaydı şeklinde doğrudan aktarılmıştır. Dökümü yapılan görüntüler araştırmacı tarafından tekrar tekrar izlenmiş ve düzeltmeler yapılarak hatasız yazılmıştır.	Gözlem formunda elle yazılan notlar Microsoft Office Word Programına doğrudan aktarılmıştır. Dökümü yapılan saha notları araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak ve düzeltmeler yapılarak hatasız yazılmıştır.	Ses kayıt cihazından bilgisayar ortamına aktarılan görüşme kayıtları ilk kez dinlenerek Microsoft Office Word Programına hiçbir değişiklik yapılmadan kişilerin söylediği gibi konuşma aktarılmıştır. Dökümü yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından tekrar tekrar dinlenerek ve düzeltmeler yapılarak hatasız olarak yazılmıştır.
2.Doğrulatma/ İlk Güvenirlik	Rastgele seçilen görüntülerin %30’u (her iki duruma ait görüntülerden) bir uzman tarafından izlenerek görüntülerin doğrulatma çalışması yapılmıştır. Araştırmacı, her iki duruma ait birer görüntüyü açarak uzmana DEO’da görevlendirilen öğretmenleri ve özel gereksinimli öğrencileri tanıtmıştır. Daha sonra uzman kişi görüntüleri bağımsız olarak görüntüleri izlemiş ve kendisine verilen dökümleri okumuştur. Eksik ya da anlaşılmayan yerleri tekrar izleyerek saha notlarıyla karşılaştırıp anlaşılmayan yazıları araştırmacıya sorarak ilk güvenilirlik çalışması tamamlanmıştır. Son olarak <i>Ayrıntılı Videoteyp Formuna</i> veriler aktarılmıştır.	Saha notları bir uzman tarafından okunarak doğrulatma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Her iki duruma ait rastgele seçilen gözlem kayıtları %30’u uzmana gönderilmiştir. Bilgisayar ortamında yer alan gözlem dosyaları ve yazılı kâğıtta yer alan gözlem notlarını karşılaştırarak doğrulatma yapılmıştır. Anlaşılmayan yazılar araştırmacıya sorularak ilk güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir	Rastgele seçilen görüşmelerin %30’u (her bir paydaşa ilişkin üçer görüşme toplam dokuz görüşme) bir uzmana dinleterek görüşmelerin ilk doğrulatılması yapılmıştır. Veriler, ilk güvenilirlik çalışmasından sonra <i>Görüşme Formuna</i> aktarılmıştır.

Tablo 2.16. Görüntü kayıtlarına, saha notlarına ve görüşmelere ait güvenilirlik çalışmaları (Devam)

Analiz Basamakları	Video/Görüntü	Gözlem/Saha Notları	Görüşme
3.Kodlama ve Kod Listesi	Bu araştırmada kodlama süreci, tekrarlı okumalar yapılarak araştırma için önemli boyutları saptamaya çalışılarak; benzer bölümler üzerinde benzer notlar alarak ve işaretlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu kodlar araştırmacı tarafından üretilen kodlar olduğu gibi doğrudan verilerden de ortaya çıkarılmıştır. Son olarak araştırma sorusuna ve amacına bağlı olarak tüm veriler kodlandıktan sonra Microsoft Office Word dosyasında benzer kodlar bir araya getirilerek güvenilirlik çalışması için bir kod listesi oluşturularak kullanılmaya hazır hale getirilmiştir.	Kodlama sırasında araştırmacı, verileri detaylı bir şekilde satır satır okunarak, ilgili yerlerde benzer işaretlemeler yaparak araştırmanın sorusuna bağlı olarak anlamlı boyutlardan bütüncül bir bakış yakalamaya çalışmıştır. Araştırmacı araştırma sorusuna ve alanyazına göre ürettiği ya da doğrudan verilerden hareket ederek kodlar oluşturulmuştur. Bu aşamada araştırmacı, verilerinden çıkan kavramlara göre kendi ürettiği ya da verilerden hareketle kodlar oluşturmuştur. Tüm veriler kodlandıktan sonra Microsoft Office Word dosyasında benzer kodlar bir araya getirilerek güvenilirlik çalışması için bir kod listesi oluşturulmuş bir sonraki aşama için hazır hale getirmiştir.	Araştırmacı, verileri detaylı okuyup araştırma sorusuna bağlı anlamlı bütünlük oluşturan bölümler, kendi içinde örgütlenerek kavramsallaştırılmış ve işaretlemiştir. alanyazına kapsamında doğrudan kodlar oluşturmuş ya da doğrudan verilerden hareket ederek kodlar oluşturulmuştur. Tüm veriler kodlandıktan sonra da Microsoft Office Word dosyasında benzer kodlar bir araya getirilerek güvenilirlik çalışması için bir kod listesi oluşturulmuştur
3.1.Kodlama Güvenirliği	Bu aşamada kod listesinden hareketle kodlama güvenilirliği çalışması yapılmıştır. Kodlama güvenilirliği çalışmasında iki uzmanla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan verilerin tümü ve kod dosyası uzmana verilerek uzmanların incelenmesi sağlanmıştır. Son aşamadaysa uzmanlar ayrı ayrı ve araştırmacı ilgili kod dosyaları ve veriler üzerinden kodları karşılıklı değerlendirmişlerdir. Bu inceleme ve değerlendirmede araştırmacı ve uzmanlar fikir ayrılığı yaşadıkları verileri birlikte okumuş ve veriler üzerinde görüş birliğine varmışlardır.	Bu aşamada kod listesinden hareketle kodlama güvenilirliği çalışması yapılmıştır. Kodlama güvenilirliği bir uzmanla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan verilerin tümü ve kod dosyası uzmana verilerek uzmanların incelenmesi sağlanmıştır. Son aşamadaysa uzman ve araştırmacı ilgili kod dosyaları ve veriler üzerinden kodları karşılıklı değerlendirmişlerdir. Bu inceleme ve değerlendirmede araştırmacı ve uzman fikir ayrılığı yaşadıkları verileri birlikte okumuş	Kodlama sürecinde gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında bir uzman görev almıştır. Araştırmacının hazırlamış olduğu, verilerin tümü ve kod dosyası uzmana verilerek uzmanın incelenmesi sağlanmıştır. Son olarak, uzman ve araştırmacı ilgili kod dosyaları ve veriler üzerinden kodları karşılıklı incelemişlerdir. Bu inceleme araştırmacı ve uzman fikir ayrılığı yaşadıkları verileri birlikte okumuş ve veriler üzerinde tartışarak görüş birliğine varmışlardır. Genel olarak kodlarda herhangi bir değişikliğe gereksinim

Tablo 2.16. Görüntü kayıtlarına, saha notlarına ve görüşmelere ait güvenilirlik çalışmaları (Devam)

Analiz Basamakları	Video/Görüntü	Gözlem/Saha Notları	Görüşme
3.1.Kodlama Güvenirliği (devam)	Güvenirlik çalışması sonucunda kodlarda herhangi bir değişikliğe gidilmeye gerek görülmediği anlaşılmıştır. Her bir kategori daha sonra kullanım kolaylığı sağlamak adına en fazla dört harften oluşacak şekilde kodlanarak süreç tamamlanmıştır.	ve veriler üzerinde tartışarak görüş birliğine varmışlardır. Güvenirlik çalışması sonucunda kodlarda herhangi bir değişikliğe gidilmeye gerek görülmediği anlaşılmıştır. Her bir kategori daha sonra kullanım kolaylığı sağlamak açısından en fazla dört harften oluşacak şekilde kodlanarak süreç tamamlanmıştır.	duyulmamıştır. Son olarak her bir kategori sonrasında kullanım kolaylığı adına en fazla dört harften oluşacak şekilde kodlanarak “Kod Listesi”nin son hali verilmiştir.
4.Tema ve Alt Temaların Oluşturulması	Bu aşamada kodlar temalara indirgenmeye çalışılmıştır. Benzer kodlar bir araya getirilerek kategorize edilmiştir. Böylelikle araştırmacı tema ve alt temaları oluşturması sürecinde belirlemiş olduğu kod listesinde benzer ve farklı kodları ayırarak tema ve alt temaları düzenlemeye çalışmıştır. Son olarak bunları bir Microsoft Office Word dosyasında bir araya getirmiştir. TİK, güvenilirlik çalışması öncesi üçüncü göz olarak kodlar ve temalar inceleyerek temalar ve alt temalarda düzenlemeler önermişlerdir. Anlaşılmayan kodlar, temalar araştırmacıyla sorulmuş ve düzeltilmeye ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin, araştırmacı görüntülere ilişkin altı tema oluşturmuştur. TİK üyeleri bu temaları dörde indirmiştir	Temaların bulunması adına önce kodlar bir araya getirilerek tekrar tekrar incelenir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır. Araştırmacı, tema ve alt temaların oluşturulması aşamasında belirlemiş olduğu kod listesi üzerinden birbiri ile ilişkili kodları bir araya getirmeye ve alt temaları belirlemeye çalışmıştır. Saha notlarında da yer alan tema ve alt temalar görüntülerle aynıdır. Görüntüler için TİK üyelerinin sunduğu öneriler saha notlarına da yansımıştır. Güvenirlik çalışması öncesi saha notlarında yer alan kodlar ve kategorileri inceleyerek temalar ve alt temalarda düzenlemeler önermişlerdir. Anlaşılmayan kodlar, temalar araştırmacıya sorulmuş ve düzeltilme önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin, araştırmacı görüntülere ilişkin altı tema oluşturmuştur. TİK üyeleri bu temaları dörde indirmiştir.	Temaların bulunması adına önce kodlar bir araya getirilerek tekrar tekrar incelenmiştir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, tema ve alt temaların oluşturulması aşamasında belirlemiş olduğu kod listesi üzerinden birbiri ile ilişkili kodları bir araya getirmeye ve alt temaları belirlemiştir. Bu aşamada TİK üyelerine son olarak tema, alt temalar sunulmuştur. TİK, güvenilirlik çalışması öncesi üçüncü göz olarak kodlar ve temalar inceleyerek temalar ve alt temalarda düzenlemeler önermişlerdir. Anlaşılmayan kodlar, temalar araştırmacıyla sorulmuş ve düzeltilme önerilerde bulunmuşlardır.
4.1.Tema ve Alt Temaların Oluşturulması Sürecinde Güvenirlik	Her iki duruma ait görüntü dökümleri rastgele seçilerek %30’u iki farklı uzmana kod listesiyle birlikte	İki duruma ait rastgele seçilen görüntülerin %30’u iki farklı uzmana sunulmuştur. İki ayrı	Her bir paydaşa ilişkin görüşmelerin rastgele seçilerek %30’u alınarak kod listesiyle birlikte

Tablo 2.16. Görüntü kayıtlarına, saha notlarına ve görüşmelere ait güvenilirlik çalışmaları (Devam)

Analiz Basamakları	Video/Görüntü	Gözlem/Saha Notları	Görüşme
4.1. Tema ve Alt Temaların Oluşturulması Sürecinde Güvenirlik (devam)	sunulmuştur. Her bir uzman bir duruma ilişkin güvenilirlik çalışmasına dâhil olmuştur. Uzmanlara görüntülerde yer alan katılımcı bilgisi başta olmak üzere ayrı eğitimler verilmiş ve sonrasında güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiş ve güvenilirlik çalışması tamamlanmıştır. Uzman çalışmasını tamamladıktan sonra ilgili kodlarda fikir ayrılıkları yaşadıkları durumlara ilişkin karşılıklı tartışarak; dökümleri tekrarlı bir şekilde okuyarak görüş birliğine varmışlardır. Bu aşamada herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Güvenirlik çalışması sonuçları ilgili başlıkta detaylandırılmıştır	uzmana sunulmuştur. Bu aşamada uzmanlara saha notları başta olmak üzere güvenilirlik çalışmasına ilişkin eğitimler verilmiş ve kod listesi sunulmuştur. Bu süreç görüntülerin güvenilirlik sürecinde yer alan aşamaların aynısı tekrarlanmıştır. Uzmanlar çalışmayı tamamlamış ve sonrasında fikir ayrılıkları yaşanan durumlarda dökümler üstünden tekrar okuyarak ve tartışılarak görüş birliğine varmışlardır. Bu aşamada tema ve alt temalar ilişkin herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Güvenirlik çalışması sonuçları ayrıntılı bir şekilde izleyen başlıkta sunulmuştur.	uzmana sunulmuştur. Uzmana ilgili dosya ve görüşme dökümleri sunulmuştur. Uzman, dosya üzerinde çalıştıktan sonra bir araya gelerek fikir ayrılıkları yaşadıkları tema ve alt temaları birlikte okuyarak tartışmış ve görüş birliğine varmıştır. Bu aşamada herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Sonuçlar teyid edilebilirlik başlığında sunulmuştur.
5. Tema ve Alt Temaların Yazılması ve Gerekli Düzeltmelerin Yapılması	Son olarak araştırmacı tarafından ilgili tema ve alt temalar düzenlendikten sonra uzmanlara son kez gösterilmiştir. Uzmanlar herhangi bir değişiklik önermediği için bulgular başlığında alıntılarla sunulmuştur.	Bu aşamada tekrar tema alt temalar gözden geçirildikten sonra uzmanlara sunulmuştur. Herhangi bir değişiklik önermeyen uzmanlardan sonra bulgular aşamasına geçilerek bir sonraki aşamaya geçilmiştir.	Araştırmacı tarafından oluşturulan tema ve alt temalarda birleştirilmesinden sonra son kez uzmana sunulmuştur. Uzman tema ve alt temalara ilişkin herhangi bir değişiklik önermemiştir. İlgili tema ve alt temalar da bu aşamadan sonra bulgular bölümünde sunulmuştur.

Yukarıda yer alan Tablo 2.16'dan da anlaşılacağı gibi temel veri toplama araçlarından olan saha notları, saha notlarını destekleyen görüntüler ve gerçekleştirilen görüşmelerin analizi detaylı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte eldeki ham verilerden, tema ve alt-temalara gitme süreci de örneklerle görsel hale getirilmiştir. İlk olarak Tablo 2.17'de saha notlarına ilişkin gerçekleştirilen veri analizi örneği sunulmuştur.

Tablo 2.17. Saha notlarına ilişkin gerçekleştirilen veri analizi örneği

Saha notu örneği	Alt tema	Tema
<i>“13.07- Öğretmen “şimdi Türkçe’ye geçiyoruz” dedi. “Çalışkanlar kaç hece?” dedi, Kemal ve Ceren doğru cevap verdi. Öğretmen, “Çalışkanlar”da kaç harf var?” dedi.</i> (Saha Notu:14)	Öğretim yöntem ve teknikleri nden Soru cevap	DEO’da öğretim ve uygulama süreci

Tablo 2.17’de görüldüğü gibi Füsun öğretmen öğretim sırasında soru sorarak yanıtını almaktadır. Benzer bulgulara Tablo 2.18’de görüntü analizi örneğine yer verilmiştir.

Tablo 2.18. Görüntülere ilişkin gerçekleştirilen veri analizi örneği

Satır	Davranış Öncesi	Davranış	Davranış Sonrası	Alt tema	Tema
46	06.12 Öğretmen, “şimdi bir de ben okuyayım ondan sonra size şiirle ilgili birkaç soru soracağım” deyip kitabı eline alıyor ve okumaya başlıyor, “bakalım nerde duruyorum tamam mı, anne sevgilisi” diyor ve mesela bu şiirin başlığı neymiş?” diyor.	<i>Ceren “anne sevgisi” diyor.</i> Kemal önünde kalemligiyle oynuyor.	Öğretmen tam karşılıklarına geçiyor ve “anne sevgisi” diye tekrar ediyor.	Öğretim yöntem ve tekniklerinden Soru cevap	DEO’da öğretim ve uygulama süreci

Görüntü: 2

Füsun öğretmen derslerde soru cevap yönteminden yararlanmaktadır. Buna ilişkin örnek görüntülere de Tablo 2.19’deki gibi yansıtılarak analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.19. Görüşmelere ilişkin gerçekleştirilen veri analizi örneği

Görüşme örneği	Alt tema	Tema
DEO’da görevlendirilen Kenan Öğretmen, “...daha çok anlatım daha sonra soru yanıt daha sonra da yaparak yaşayarak öğrenme...” (s.6, st. 82-83)	Geleneksel Yöntem Tekniklerinden Soru cevap	DEO’da Eğitim Öğretim Faaliyetleri

DEO’da görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğretmenler soru cevap yöntemine yer verdiklerini bildirmişlerdir. Bu süreçte ikincil veri toplama kaynakları da analiz edilmiştir. Bunlardan ilkinin kişisel bilgi formları oluşturmaktadır.

Kişisel bilgi formları her bir paydaşın işaretlemelerine göre özellikler, kategori ve sayı şeklinde kategorize edilerek tabloleştirilip katılımcılar başlığında sunulmuştur. Her tablonun altında da tabloya ait kısa açıklamalara yer verilmiştir. Kontrol listelerinin analizi de aşağıda açıklanmıştır.

Kontrol listeleri, araştırmanın bulgular bölümünde her bir kontrol listesi kendi içinde matris şeklinde tabloleştirilmiştir. Okucu kolaylığı olması için gözlemlenmeyen maddeler tablolarda işaretlenmemiştir.

Resmi dokümanların da veri analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı gözlem yaptığı okuldan öğrenci ürün dosyalarının tamamını, BEP’lerin ve toplantı tutanaklarının birer örneğini almıştır. Bir araya getirilen dokümanlar araştırma amacı ve sorularına bağlı olarak tüm dokümanlarda yer alan ilgili yerleri renkli kalemle işaretlemiştir, evrakların üstüne notlar almıştır. Gerekli durumlarda ilgili temaları desteklemek amacıyla ilgili tema altında yazılı olarak sunulmuştur. Örneğin, 2016-2017 BEP Kurulu İkinci Dönem Toplantı Tutanağında Can Öğretmen, “...veli desteği olursa ilerleme olacağını yoksa olmayacağını dile getirdi” (27.02.2017) şeklinde doğrudan alıntılar yapılarak temel veri kaynakları olan saha notları ve görüşmeler desteklenmiştir.

Öğrenci ürün dosyaları da analiz edilmiştir. Kemal ve Ceren’e ait ürün dosyaları tek tek incelenerek üstüne notlar alınarak analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmanın ana bulgularını oluşturan saha notları ve görüşmelerde yer alan temalar öğrenci ürün dosyalarından edinilen bilgilerle desteklenmektedir.

Örneğin,

“Öğrenci ürün dosyaları incelendiğinde öğretmen Türkçe, Matematik dersleri ve yazma çalışmalarına ilişkin çalışma kâğıtları verdiği görülmüştür. Bu çalışma kâğıtlarında öğretimi destekleyen alıştırmalar yer almaktadır. Öğretmen her bir çalışma kâğıdını değerlendirerek öğrencilere dönütler vermiştir. Bu çalışma kâğıtları az da olsa ev ödevi olarak da verildiği anlaşılmaktadır.”

Öğrenci ürün dosyalarında son olarak analiz edilen veri toplama aracı araştırmacı günlüğüdür. *Araştırmacı günlüğü*, araştırmacı 01.01.2014 tarihi itibarıyla el yazısıyla günlük tutmaya başlamış, 31.01.2018 tarihine kadar deftere yazılı olarak duygu düşüncelerini aktarmıştır. Yazılı sayfanın yanında boş bir sayfa bırakılarak yazılmıştır. Bu şekilde kullanılmasındaki amaç, araştırmaya hizmet edecek verilerin ve bu verilere bağlı tema ve alt temaların bu boş sayfaya yazılmasıdır. Böylece araştırmacı, saha

notları ve görüşmeleri destekleyen bulgulara hızlıca ulaşarak ilgili başlıklara bu tema ve alt temaları kolaylıkla aktarabilmiştir. Ayrıca, araştırmacı günlüğünün her sayfasına sayfa numarası verilmiştir. Gözlem ve görüşmelere bağlı olarak oluşturulan tema ve alt temalara bağlı olarak günlükler analiz edilmiştir. Aynı şekilde birebir alıntılar yapılmış ve hiçbir değişiklik yapılmadan bulgulara aktarılmıştır. Bu alıntılama örneği şu şekilde verilebilir: “...Bir de rehber öğretmen Deniz, Can öğretmene sınıf defteri doldurtmayı öğretmiş, BEP’e göre. Bugün bu mevzu oldu...” (AG, 07.04.2017, s. 92). Örnek alıntıda da görüldüğü gibi, Araştırmacı Günlüğü’nün kısaltması olan AG harfleri, günlüğe aktarılan tarih ve sayfa numarası alıntılarının sonunda verilmiştir.

Araştırmacı günlüğünü 31.01.2018 tarihinden sonra bilgisayar ortamında “Microsoft Office Word” programında yazmaya devam etmiştir. Bunun nedeni, araştırmacının araştırmaya ilişkin tüm süreci bilgisayar başında geçirmesi ve deftere göre daha kolay araştırmacı günlüğüne notlar alması ile önemli bulduğu tümce, başlık ya da temaları renkli ya da vurgulu bir şekilde kolaylıkla yazabilmesidir. Microsoft Office Word belgesinde yer alan araştırmacı günlüğünden bir örnek aşağıda yer almaktadır:

DEO’da SON DURUM

Bugün bir velimize çocuğunun DEO’da olmasının yarar sağlayıp sağlamadığını sordum ilginç bir yanıt aldım.

Hocam düzenli gitmiyor. Öğretmenler rapor aldığı anda DEO öğretmenini oradan alıp boş geçmesin diye diğer sınıfların dersine kaynaştırma uyguluyorlar ve bu yüzden DEO’daki dersler zaman zaman boş geçiyor ya da başka öğretmeni giriyor yani düzenli gitmiyor dedi...” (AG; 12.03.2018, s. 260)

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik, bilim dalı fark etmeden ve araştırmanın türüne bağlı kalmaksızın bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin çizilmesi, verisinin toplanması, analiz edilmesi, yorumlanması ve son olarak bulguların sunum aşamasına kadar her bir süreci ilgilendiren önemli kavramlardır (Merriam, 2009, s. 210). Nitel araştırmalarda geçerlik, Kirk ve Miller (1999, s. 21) tarafından “araştırmacının ve katılımcının ne düşündüğü, ne gördüğü ya da ne görmediği” olarak ifade edilmektedir. Güvenirlik ise çalışma sürecinin tutarlı; zaman, araştırmacı ve mekân karşısında görece sahip olmasıdır

(Miles ve Huberman, 2016, s. 277). Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalardan farklı olarak geçerlik ve güvenirlik terimleri yerine farklı terimler kullanılmaktadır. Araştırmada i geçerlik yerini *inandırıcılık*; dış geçerlik yerini *aktarılabirlik*, i güvenirlik yerini *tutarlık*, dış güvenirlik yerini *teyit edilebilirlik* terimleri almıştır. Bu araştırmada da her bir başlık aşağıdaki gibi incelenmiştir (Lincoln ve Guba, 1985, s. 290).

İnandırıcılık terimiyle kastedilen doğruluk değeridir (Miles ve Huberman, 2016, s. 278). Araştırmacı, doğrulamak iinyorunu desteklemek ya da çürütmek için farklı veri türleri kullanmaktadır (Berg ve Lune, 2015, s. 246). Araştırmacı inandırıcılık için verilerin nesnel şekilde toplandığı ve sonuçların nesnel bir biçimde ortaya konulduğuna ilişkin kanıtların kullanılmasıyla doğrudan ilgili bir süreçtir. Lincoln ve Guba (1985, s. 301) inandırıcılığın başarılabilmesi için araştırmacının kullanabileceği veri çeşitlemesi, uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi birtakım stratejiler ermektedirler. Bu araştırmada inandırıcılık iinaşağıdaki adımlar geçekleştirilmiştir:

- Araştırma verileri 07 şubat 2017-12 Mayıs 2017 tarihleri arasında uzun bir aralıkta toplanmıştır. Araştırmacının uzun süre öğretmenlik yapması nedeniyle ortamdaki öğretmenlerle etkileşimli bir şekilde veriler toplanmıştır.
- Araştırma süresince yedi farklı veri toplama aracıyla, farklı ortam ve farklı katılımcılardan veri toplanmıştır.
- Araştırmanın her bir sürecinde nitel araştırma konusunda deneyimli uzmanlardan ve TİK ekibinden düzenli yardım almıştır. Araştırmada veri toplama araçları geliştirilirken nitel araştırma konusunda deneyimli uzmanlardan görüş alınmıştır.
- Veri analiz sürecinde de geçerlik ve güvenirlik konusunda uzman görüşlerine başvurulmuştur.
- Araştırmada veri toplama amaçlı yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yazılı metinleri görüşmeler sonrasında katılımcılara gösterilerek kendi görüşleri doğrultusunda katılımcılardan teyit alınmıştır.
- Araştırmacı saha notları, görüşme, gözlem, resmi dokümanlar, araştırmacı günlüğü, kontrol listeleri ve ğrenci ürün dosyaları yedeklenerek ve arşivlenerek saklanmıştır.

- Veriler, bulgular ve yorumlar kısmında görüşmelerden, saha notlarından ve araştırmacı günlüğünden alıntılar sunulmuştur.
- Veri analizi öncesinde ses kayıtlarının yazıya döküm aşamasında uzman bir kişiye ses kayıtları dinletilerek ses kayıtları ve dökümü arasındaki tutarlılık karşılaştırılmıştır. Ayrıntılı bilgi Tablo 2.16’da yer almaktadır.
- Saha notlarının Microsoft Word belgesine aktarımında bir uzman saha notları ve Microsoft Word belgesindeki tutarlılığı karşılaştırmıştır. Ayrıntılı bilgi Tablo 2.16’da yer almaktadır.
- Görüntülerin yazıya dökümünden sonrabir uzman görüntülerin ve dökümün karşılaştırmasını yapmıştır. Ayrıntılı bilgi Tablo 2.16’da yer almaktadır.
- Nitel araştırmalar konusunda özel eğitim alanından iki uzmana (saha notları, görüntülere ilişkin) kod listesi sunularak tema ve alt temalara ilişkin güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ayrıntılı bilgi Tablo 2.16’da yer almaktadır.
- Veri analizi sürecinde ortaya çıkan temalar ve alt temalar konusunda TİK ekibiyle düzenli toplantılar yapılarak analiz sürecinin her bir aşaması hakkında bilgi verilmiş ve öneriler alınmıştır.

İnandırıcılık başlığından sonra aktarılabilirlik de bu kapsamda incelenmiştir. Nitel araştırmalarda genelleme yerine *aktarılabilirlik* kavramı benimsenmektedir. Burada kastedilen bir çalışmanın genellenebilirliğidir. Araştırma sonuçları doğrudan genellenemeyeceği bilinmekle birlikte farklı ortam, kişiler, zaman diliminde test edilebilecek denenceler olması anlamına gelmektedir (Lincoln ve Guba, 1985, s. 291). Bu araştırmada da aktarılabilirlik adına aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmada katılımcılar nitel araştırmalarda sıkça kullanılan amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir.
- Ayrıntılı betimleme nitel araştırmada sıklıkla kullanılmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmada da saha notları aracılığıyla elde edilen veriler, katılımcı görüşlerinden ve dokümanlardan yararlanılarak ayrıntılı betimlemelerle sunulmuştur.

Aktarılabilirlik sürecinden sonra *tutarlılık* da önemli bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitel araştırma nicel araştırmada yer alan biçimiyle güvenilirlik peşinde değildir. Bu noktada belirtilmesi gereken çalışma sürecine ilişkin tutarlılıktır; zaman, araştırmacı ve mekân karşısında sabit olunmasıdır (Miles ve Huberman, 2016, s. 278). Kısaca araştırmaya dışarıdan bakıldığında, araştırmacının süreç boyunca her aşamada

tutarlı davranması kastedilmektedir. Veri çeşitlenmesine uygun olarak araştırmada saha notları, görüşme, dokümanlar, kontrol listeleri, araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmanın en yoğun verilerini öncelikle saha notları ve görüşmeler oluşturmaktadır. Haftanın iki ders saatinde odak DEO’da gözlemler gerçekleştirilmiştir. DEO’nun farklı paydaşlarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece elde edilen verilerin güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Bu temel veri toplama teknikleri dokümanlar, kontrol listeleri ve araştırmacı günlüğüyle desteklenmiştir. Böylece araştırmanın bulguları birbirini desteklemektedir. Bunun yanı sıra elde edilen verilerin nerede, nasıl ve ne zaman toplandığına ilişkin detaylı bilgiler verilmiştir.

Son olarak araştırmanın *teyit edilebilirliği* açıklanmıştır. Teyit edilebilirlik onaylamaya dayalı büyük bir teknik, bir tür denetim olarak ifade edilmektedir (Lincoln ve Guba, 1984, s. 318). Araştırmacının beklenen sonuçlara topladığı verilerle ulaşım ulaşmadığının sürekli olarak denetlemesi ve okuyucuya bu süreci mantıklı bir şekilde sunulmasını kapsamaktadır. Araştırmada teyit edilebilirliğini sağlamak içinözel eğitim alanında doktora eğitimini tamamlamış ve nitel çalışma yürütmüş üç uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Saha notları, görüntü ve görüşmelerin yansız atama yoluyla seçilen üçte birlik kısmını temsil eden sayıda döküm seçilmiştir.

Dokuz görüşmenin (her bir paydaşa ait üç görüşme dökümü); her bir duruma ait görüntü kayıtlarının (Durum 1’den dokuz video; Durum 2’den sekiz video); saha notlarının (Durum 1’den dokuz gözlem raporu; Durum 2’den sekiz gözlem raporu) güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu kontrol kodlaması Miles ve Huberman (1994, s. 64) formülü ile (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) yapılmıştır. Bu formüle göre elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesi göstermesi gerekmektedir. Bu araştırmada kodlama güvenilirliği uzlaşma yüzdesi %80 olarak belirlenmiştir. Bu işlem teyit etmeyi sağlamak için yapılmaktadır. Her bir veri toplama aracına ilişkin yüzdeler aşağıda sırayla Tablo 2.20 Tablo 2.21 ve 2.22’de yer almaktadır.

İlk olarak Tablo 2.20’de görüntü kayıtlarının güvenilirliklerine yer verilmiştir. Her bir görüntü kendi içinde diğer görüntülerden rastgele seçilerek bağımsız olarak değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca her bir durum Durum 1’in ve Durum 2’nin görüntülerine ilişkin yapılan kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışmaları ayrı ayrı uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.20. Görüntü kayıtlarına ait güvenilirlik kodlama yüzdeleri

Durum 1'in Görüntüleri	Güvenirlik Yüzdesi (%)	Durum 2'nin Görüntüleri	Güvenirlik Yüzdesi (%)
Görüntü 6	0.82	Görüntü 3	0.91
Görüntü 11	0.84	Görüntü 4	0.97
Görüntü 13	0.9	Görüntü 10	0.92
Görüntü 16	0.92	Görüntü 13	0.8
Görüntü 17	0.9	Görüntü 16	0.93
Görüntü 19	0.86	Görüntü 18	0.91
Görüntü 21	0.92	Görüntü 20	0.97
Görüntü 25	0.9	Görüntü 22	0.92
Görüntü 27	0.88		
Ortalama (%)	0.88		0.91
Genel Ortalama (%)	0.89		

Tablo 2.20'de görüldüğü gibi Durum 1'de güvenilirlik %88; Durum 2'ye ait güvenilirlikte ise %91 olarak hesaplanmıştır. Tablo 2.21'de saha notlarının güvenilirlik verileri yer almaktadır.

Tablo 2.21. Saha notlarına ait güvenilirlik kodlama yüzdeleri

Durum 1'in Görüntüleri	Güvenirlik Yüzdesi (%)	Durum 2'nin Görüntüleri	Güvenirlik Yüzdesi (%)
Saha Notu 3	1	Saha Notu 1	1
Saha Notu 8	1	Saha Notu 4	0.9
Saha Notu 11	1	Saha Notu 5	0.8
Saha Notu 12	0.89	Saha Notu 9	1
Saha Notu 17	1	Saha Notu 10	0.87
Saha Notu 19	1	Saha Notu 12	0.9
Saha Notu 20	1	Saha Notu 13	0.9
Saha Notu 21	1	Saha Notu 14	1
Saha Notu 22	1		
Ortalama (%)	0.87		0.92
Genel Ortalama (%)	0.89		

İkinci olarak saha notlarına ilişkin kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Her bir durum için farklı iki uzman güvenilirlik çalışması yürütmüştür. Rastgele seçilen saha notlarına ilişkin güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Durum 1'e ait saha notlarının güvenilirlik yüzdesi %87 çıkarken, Durum 2'ye ait saha notlarının güvenilirliği %92 olarak belirlenmiştir. Her iki duruma ait genel güvenilirlik ortalaması ise %89 olarak hesaplanmıştır. Son olarak Tablo 2.22'de de görüşmelerin güvenilirlik çalışması sonuçları yer almaktadır.

Görüşmelerin kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması görüntü kayıtları ve saha notlarında olduğu gibi yürütülmüştür. Her bir paydaş ve her bir soru kendi içinde bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Sorulara ait güvenilirlik ortalama olarak %99 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2.22. Görüşmelere ait güvenilirlik yüzdeleri

Yönetici	Güvenirlik Yüzdesi (%)	Rehber Öğretmen	Güvenirlik Yüzdesi (%)	DEO Öğretmeni	Güvenirlik Yüzdesi (%)
Soru 1	1	Soru 1	1	Soru 1	1
Soru 2	0.96	Soru 2	1	Soru 2	1
Soru 3	1	Soru 3	1	Soru 3	1
Soru 4	1	Soru 4	1	Soru 4	1
Soru 5	1	Soru 5	1	Soru 5	1
Soru 6	1	Soru 6	1	Soru 6	1
Soru 7	1	Soru 7	1	Soru 7	1
Soru 8	1	Soru 8	1	Soru 8	1
Soru 9	1	Soru 9	1	Soru 9	1
Soru 10	1	Soru 10	1	Soru 10	1
Soru 11	1	Soru 11	1		
Ortalama (%)	0.99		1		1
Genel Ortalama (%)	0.99				

Verilerin toplanması, verilerin dökülmesi ve sonrasında yapılan, verilerin analiz edilmesi çalışmaları gerçekleştirildikten sonra analiz sürecinin son aşaması olarak kabul edilebilen verilere ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasına da bu çalışmada da yer verilmiştir. Tüm bu süreçlerden sonra araştırmanın etik kapsamının da açıklanması gereklidir. İzleyen başlıkta sunulmuştur.

2.6. Araştırma Etiği

Etik, sosyal bilim araştırmalarının temel prensiplerinden birisi, zarar vermeme kavramıdır. Bu kavram kelime anlamıyla, “fiziksel ya da duygusal (psikolojik) zarardan kaçınma” anlamına gelmektedir (Berg ve Lune, 2015, s. 81). Araştırma süresince herhangi bir biçimde yer alacak katılımcıların olası zararlardan korunması, özel yaşamın gizliliğinin korunması, kişinin bilgisi ve isteği olmadan onunla ilgili bir karar alınmaması ile araştırma süreçlerine hile karıştırılmaması etik kurallardan bazılarıdır. Tüm araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmada da geçerlik ve güvenilirlik aracılığıyla araştırma etiği sağlanmaktadır (Merriam, 2009, s. 209). Bu araştırmada da geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yanı sıra, araştırma etiği açısından da belli önlemler alınmıştır. Araştırmanın insani ve etik değerlere bağlı kalınarak yürütüleceğinin onaylanması için Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu’ndan araştırma izni alındıktan sonra ilgili araştırmanın gerçekleşeceği il MEM’den de izin alınmıştır. Katılımcılarla ön görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı ve konusu hakkında bilgilendirilmişler ve çalışmaya katılımlarının gönüllüğüne ilişkin katılımcı sözleşmesini araştırmacıylakarşılıklı olarak imzalamışlardır. Gözlem süresince öğretmenlerin

uygulamasını yönlendirecek davranış ve tutumlardan kaçınılmıştır. Aynı şekilde görüşmelerde de araştırmacı yansız davranmış ve yönlendirici sorulardan kaçınmıştır. Görüşmeler sırasında görüşme ortamını bozacak durumlardan kaçınılmış ve gerekli önlemler alınmıştır. Araştırmanın raporlama sürecinde de katılımcılara ve okullara ait verilerin deşifre edebilecek bilgilerden kaçınılmış, okul ve katılımcıların her birine kod adı verilmiştir. Araştırmaya ait her bir basamak ayrıntılı olarak anlatılmış, araştırma verileri uzman görüşlerine sunularak sürece herhangi bir yanlı tutum ya da davranışta bulunulmamıştır. Elde edilen bulgular açık ve şeffaf bir şekilde rapor edilmiştir.

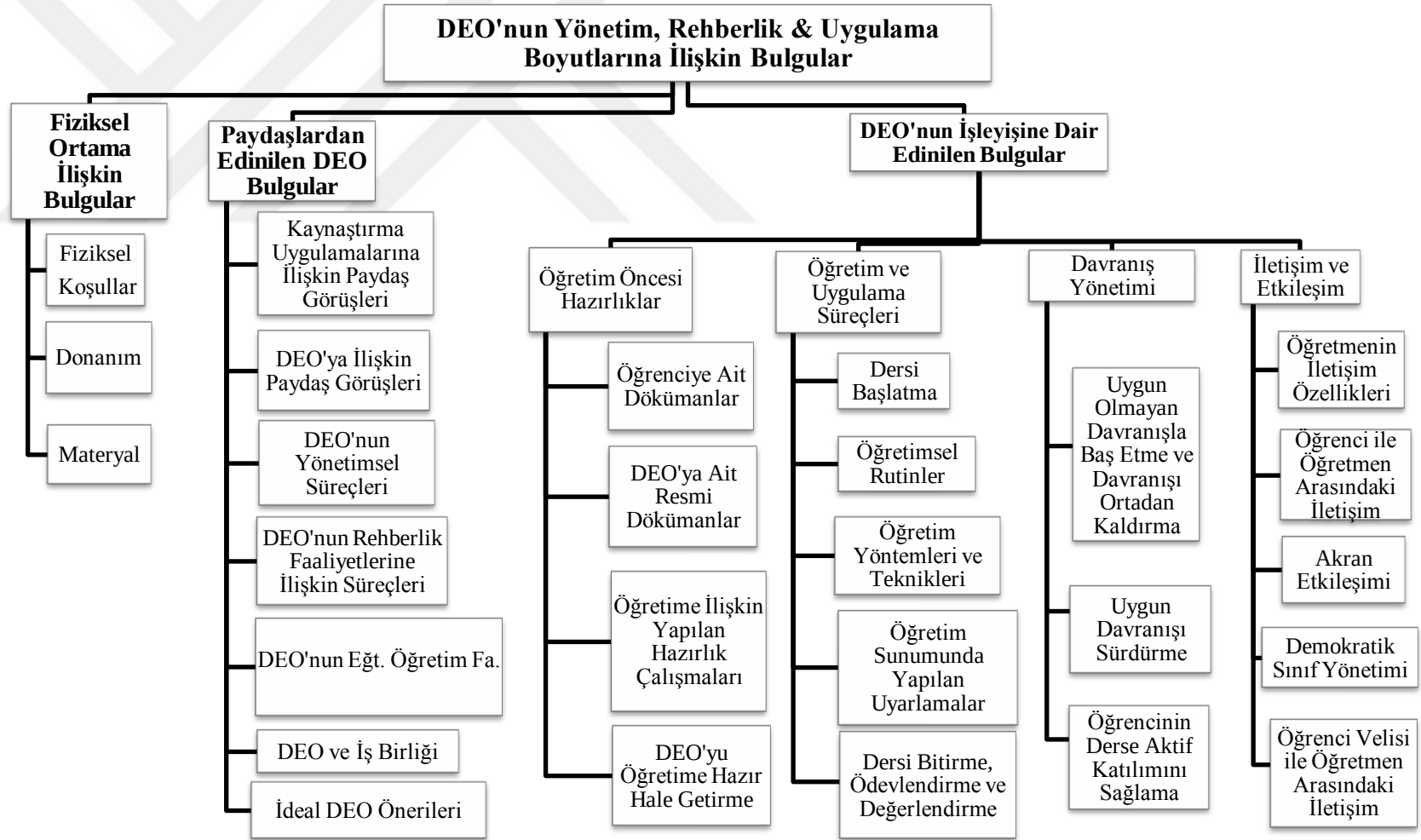


3. BULGULAR

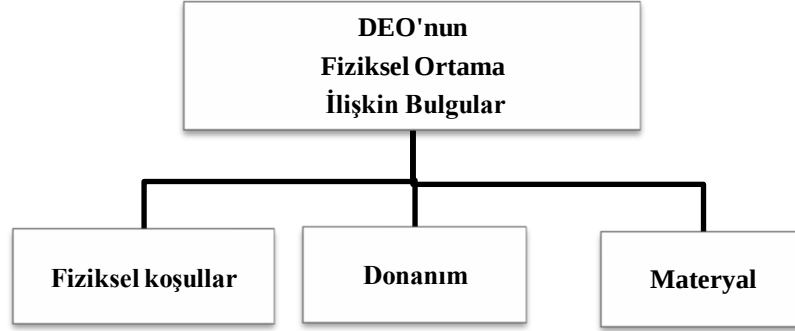
Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular rapor edilmiştir. Araştırmanın problem cümlesini “*DEO’nun yönetim, rehberlik ve uygulama boyutlarının işleyişi nasıldır?*” sorusu oluşturmuştur. Bu soruya bağlı olarak araştırmanın alt amaçlarına yanıt aranmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular sırasıyla; (a) destek eğitim odasının fiziksel ortamına ilişkin, (b) destek eğitim odasının paydaşlarının DEO’ya ilişkin görüşlerine ve sorumluluklarına ilişkin, (c) DEO’nun işleyişine ilişkin bulgulardır. Şekil 3.1’de tüm bulgular şematik olarak yer verilmiştir. Bulgular başlığında da ilk olarak DEO’ların fiziksel ortamına ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.1. Destek Eğitim Odasının Fiziksel Ortamına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta DEO’nun fiziksel ortamına ilişkin verilere yer verilmiştir. Bu bölüm iki alt başlıktan oluşmuştur. Birinci alt başlıkta gözlenen tüm DEO’ların fiziksel ortamı, ikinci alt başlıkta ise odaklanan A İlkokulu DEO’nun fiziksel ortamına ilişkindir. Araştırmacı araştırmasına dâhil olan okullara gittiğinde fiziksel alan ya da derslik olarak üç grup DEO ile karşılaşmıştır. İlk grubu oluşturan DEO’larda, DEO’ya ait bir derslik vardır ve destek eğitim düzenli olarak sadece buralarda gerçekleştirilmektedir (A, B, C, D, E, F ilkokulları DEO’ları). Dolayısıyla destek eğitim için yeterli fiziksel alanın olduğu görülmüştür. Araştırmacının karşısına ikinci olarak, fiziksel alanı olmayan DEO’lar çıkmıştır (J, K, İ ilkokullarına ait DEO’lar). Bu ilkokulların fiziksel alanı ya da derslik olarak DEO bulunmamaktadır. Bu nedenle ilgili destek eğitim hizmeti, müdür odası, kütüphane, öğretmenler odası gibi yerlerde sunulmaktadır. Bu grupta yer alan ve diğer okullardan farklı bir DEO uygulaması İ ilkokulunda gözlenmiştir. Bu okulda, öğlen 1. sınıf dersliği sabahları ise DEO olarak kullanılarak destek hizmet sunulmaktadır. Üçüncü grupta yer alan okullarda ise fiziksel alan olarak DEO bulunmaktadır. Ancak bu okullarda DEO’dan hizmet alan özel gereksinimli öğrenci sayısının çok olması nedeniyle DEO hizmeti DEO’lar dışında farklı ortamlarda da gerçekleştirilmektedir (H, I, G ilkokulları). Bu bulgulardan farklı olarak DEO’nun fiziksel ortamını var eden üç temel bileşeni analiz edilmiştir. Bu üç bileşen Şekil 3.2’de görüldüğü gibi DEO’nun fiziksel koşulları, donanımı ve materyalleridir.



Şekil 3.1. DEO'nun yönetim, rehberlik ve uygulama boyutuna ilişkin bulgular



Şekil 3.2. DEO'nun fiziksel ortamına ilişkin bulgular

Bu araştırmada Şekil 3.2'de görüldüğü gibi belirtilen üç bileşene ilişkin veriler toplanmıştır. Genel itibariyle DEO'yu oluşturan bu bileşenler giriş bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Fiziksel ortam başlığı altında ilk olarak DEO'da öğretimsel süreçlerin bir parçası olan DEO'nun fiziksel koşullarına ilişkin bulgular raporlanmıştır.

3.1.1. Destek eğitim odalarının fiziksel koşullarına ilişkin bulgular

Bu başlık altında gözlenen tüm DEO'ların fiziksel koşulları "*Destek Eğitim Odasının (DEO) Fiziksel Koşulları Kontrol Listesi*"ne aktarılan verilerden oluşmaktadır. Bu kontrol listesinde yer alan bilgiler tabloya aktarılmış ve DEO'ların fiziksel koşullarına ilişkin bulgular başlığıyla Tablo 3.1 olarak sunulmuştur. Fiziksel koşullara ilişkin oluşturulan Tablo 3.1'de sol tarafta fiziksel koşullara ilişkin maddeler yukarıdan aşağıya doğru sıralanmış bir şekildedir. Aynı tabloda en üst satırda da yatay olarak yazılan araştırmaya dâhil olan okul isimleri yer almaktadır.

Okullar soldan sağa; DEO'ya sahip olan ilkokullardan olmayan ilkokullara doğru sıralamaya yer verilmiştir. Sol tarafta belirtilen maddede yer alan olumlu durum adı geçen okulun DEO'sunda varsa "✓" sembolüyle işaretlenmiş, kısmen olması durumunda ise "K" ifadesiyle tabloya açıklama yapılmıştır. İlgili maddenin olmaması adına herhangi bir işaretleme yapmadan kutucuk boş bırakılmıştır. Kutucukların boş bırakılmasındaki amaç okuyucuya kolaylık sağlamaktır. Bu şekilde okulların fiziksel koşullarına ilişkin detaylı haritalaması yapılarak ilgili tablo anlaşılır kılınmıştır. Tablo 3.1'in altında da ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Destek eğitim odalarının fiziksel koşullarına ilişkin bulgular

Fiziksel Koşullar	A ilkokulu	B ilkokulu	C ilkokulu	D ilkokulu	E ilkokulu	F ilkokulu	G ilkokulu	H ilkokulu	I ilkokulu	J ilkokulu	K ilkokulu
1.Oda genişliği 5m ² gözlem aynası olacak şekilde en az 20 m ² 'dir.	K	K			K			K			
2.Yerler ve süpürgelikler antibakteriyel, nanoteknolojik malzemelerle kaplıdır.											
3.Güvenlik açısından kalorifer petekleri ve pencere denizlikleri ahşap malzeme, kalorifer boruları elastomerik kauçuk köpükle, duvarlar kumaş kaplı strafor ile korunaklı hale gelmiştir.											
4.Aydınlatma sistemleri ayarlanabilir şekildedir.											
5.Duvar ve tavanda ses yalıtımı vardır.											
6. Pencereleri vasistas (üstten yarım açılır) penceredir.			✓								
7. Pencereler stor perdelidir.			✓								
8. Camlar temperli ve güvenli camdır.	✓		✓								
9. Odada havalandırma sistemi vardır.											
10. Oda su bazlı antibakteriyel boya ile boyalıdır.											
11. Prizler her duvarda olacak şekilde priz kapağıyla güvenli hale getirilmiştir.											
12. Kapı ses yalıtımlı olacak şekilde akustiktir.	✓	✓						✓		✓	✓
13. Kapı dışarı açılmaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
14. Duvar rengi rahatsız edici bir renk değildir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
15. Oda gün ışığı almaktadır.		✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓
16. Oda ısısı idealdir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
17. Eşyalar odada güvenli şekilde (dolaplar sabitlenmiş, kesici aletler kilitli dolapta) yerleştirilmiştir.	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K
18. Oda birden çok öğrencinin aynı anda eğitim alacağı şekilde düzenlenmiştir.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓

Kontrol listesinin ilk maddesini oluşturan ve DEO’da bulunması zorunlu olan **gözlem aynasının hiçbir** DEO’da olmadığı görülmüştür. İlk madde kapsamında incelenen DEO’ların genişliğine genel olarak bakıldığında ise 20m²’den geniş alana sahip DEO’ların olduğu (A, H, E ve B ilkokulları), bu DEO’lardan birinin aynı zamanda genel eğitim sınıfı olarak kullanıldığı (İ ilkokulu); 10 m² civarı olan fiziksel alana sahip DEO’ların okullarının yeni inşa edilen proje okulları olduğu (C ve F ilkokulları) ve 10 m²’den az alana sahip DEO’ların ise çatıdan, bodrumdan ya da koridordan bozma olduğu (G, D ve I ilkokulları) gözlenmiştir.

Güvenlik nedeniyle ilgili yerlerin farklı malzemelerle kaplanarak korunaklı olması, zeminin antibakteriyel, nanoteknolojik malzemelerle kaplanması, aydınlatmanın ayarlanabilir olması, dersliklerde ses yalıtımı olması, havalandırma sistemi, su bazlı anti bakteriyel boyalı olması ve prizler her duvarda olacak şekilde priz kapağıyla güvenli hale getirilmesi maddelerinin **hiçbir** DEO’da olmadığı görülmüştür.

DEO’larda öğretim ortamında kesici, delici ve tehlikeli araç gereçlere rastlamamakla birlikte, riskli araç gereçlerin genellikle dolaplarda ve dolabın yüksek raflarında olduğu gözlenmiş ancak eşyaların saklandığı bu dolapların sabitlenmediği de kontrol listelerinde yazılı olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte DEO’ların duvar renklerinin genellikle açık renklerde olduğu görülmüştür.

DEO’nun fiziksel koşullarına ilişkin **pencerelerin üstten yarım açılır** olması ve **stor perde** kullanımına ilişkin koşulları sadece C ilkokulu’nda görülmüştür. Bu durum kontrol listesinde: “okul yeni bir bina olması” notuyla açıklanmıştır. Pencere **camlarının temperli ve güvenli cam** olmasına ilişkin maddenin ise sadece A ve C ilkokullarında olduğu belirlenmiştir.

Kapıların **ses yalıtımlı olacak şekilde akustik** olması kontrol listesinde toplam beş okulda işaretlenmiştir (A, B, H, İ ve J ilkokulları). Bu bilgi kapsamında K İlkokulu hariç tüm derslik **kapılarının dışarıya doğru açıldığı** görülmüştür. Araştırmacı, K ilkokulununbu durumu, kontrol listesine şu şekilde açıklamıştır: “*DEO olarak kullanılan yer kütüphanedir. Kütüphane ve rehberlik servisinin kapısı bitişiktir. Sanırım bu nedenle kütüphane kapısı içeri açılıyor.*” (FKL, 07.03.2017).

Aydınlanma kapsamında A, G, H, I ve İ ilkokulları dışındaki DEO olarak kullanılan tüm dersliklerin **gün ışığı aldığı** görülmüştür. Son olarak belirtilmesi gereken madde **oda ısısına** ilişkindir. Kontrol listelerinde H ve I İlkokulu dışındaki odaların ısısı ideal olarak işaretlenmiştir. Bu okullardan H İlkokulu DEO’sunun zemin katta, I

ilkokulunun da bodrum katta olması nedeniyle gün ışığı almayan soğuk derslikler olduğu görülmüştür. DEO'nun fiziksel koşullarına ilişkin bulgulardan sonra DEO ortamını oluşturan diğer başlık DEO'nun donanımıdır.

3.1.2. Destek eğitim odalarının donanımına ilişkin bulgular

Okullarda DEO'ların donanımına ilişkin geliştirilen “*Destek Eğitim Odasının Donanımına İlişkin Kontrol Listesi*”nde işaretlemeler yapılmış ve sonrasında toplanan bilgiler tablolastırılmıştır. Tablo 3.2’de görüldüğü gibi adı geçen okulun DEO’sunda ilgili donanım malzemesi varsatablodaki ilgili kutucuk “✓” işareti kullanılarak belirtilmiştir. Kontrol listesinde işaretlenmeyen donanım malzemesi ise ilgili tabloda okuyucu kolaylığı sağlamak adına boş bırakılmıştır. Tablo 3.2’de görüldüğü gibi kontrol listesinde yer alan donanım materyallerinin tamamının DEO’larda **mevcut olmadığı** gözlemlenmiştir. DEO’larda en çok görülen donanım materyalleri *öğretmen masası, kapaklı dolap, pano, internet bağlantısıdır*. Bunlar, DEO’ların altısında görülmüştür. DEO’larda en az bulunan donanım malzemeleri ise *diz üstü bilgisayar, ayaklı yazı tahtası, kolçaklı sandalye, raflı açık dolap, bölmeli dolap ve kişisel çalışma yeridir* ve her biri farklı DEO’ların yalnızca birinde gözlemlenmiştir.

Fiziksel alanı olan DEO’ların donanımına ilişkin bilgileri derlemek gerekirse okullara göre işaretlenen donanım malzemelerinin sayısı şu şekildedir: C ilkokulunda **12**; E ilkokulunda **11**; H ilkokulunda **sekiz**, I ilkokulunda **sekiz**, A ilkokulunda **altı**, B ilkokulunda **altı**, F, D ve G ilkokulunda **birdir**. Tablo 3.2’de görüldüğü gibi C İlkokulu **en çok** ileri teknoloji araçlarına sahip DEO’lardan biridir. Bu okulun Tablo 3.2’ye yansımayan kontrol listesinde yapılan açıklamalarda *masa üstü bilgisayar* ve *yazıcı* olduğu görülmüştür. Ayrıca bu okula ilişkin bilgiler de günlüklere aşağıdaki gibi yansıtılmıştır:

“C İlkokulu DEO’su bana küçük ve çok ferah geldi. Bence bunun birkaç nedeni var. Birincisi okul müdürünün özel gereksinimli bir çocuğunun olması; ikincisi sonradan işitme kayıp yaşayan bir öğretmenle birlikte ciddi bir sağlık sorunu olan öğretmenin DEO’da görev yapması ve yaşantılarının ya da yetersizliklerinin DEO’ya olumlu yansması. Bir de okulun yeni yapılmış olması.” (AG, 15.03.2017, s. 34-35).

C ilkokulu DEO’sunun farklı donanımsal durumu sadece günlüklere değil aynı zamanda görüşmelere ve kontrol listelerine de yansımıştır. İzleyen başlıkta da ziyaret edilen DEO’lara ilişkin son bileşeni olan DEO materyallere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Destek eğitim odalarının donanımına ilişkin bulgular

Donanım	A ilkokulu	B ilkokulu	C ilkokulu	D ilkokulu	E ilkokulu	F ilkokulu	G ilkokulu	H ilkokulu	I ilkokulu	J ilkokulu	K ilkokulu
1.Etkileşimli tahta	✓									✓	
2.Diz üstü bilgisayar									✓		
3.Tablet PC											
4.İnternet alt yapısı		✓	✓							✓	✓
5.Projeksiyon								✓		✓	✓
6. Projeksiyon perdesi								✓		✓	
7. Bireysel çalışma masası			✓	✓							
8. L şeklinde masa											
9. U şeklinde masa											
10. Yuvarlak çalışma masası											
11. Yükseklik ayarlı metal ayaklı masa/lar											
12. DEO’da kişisel materyallerini koydukları kişisel sepetlerin/kutuların olduğu geniş masa											
13. Öğretmen masası	✓	✓	✓		✓				✓	✓	
14. Farklı yükseklikte sandalyeler											
15. Kolçaklı sandalye									✓		
16. Dosya dolapları			✓			✓			✓		
17. Bölmeli dolap									✓		
18. Kapaklı dolap	✓	✓	✓		✓			✓	✓		
19. Raflı açık dolaplar										✓	
20. Laminasyon makinesi (resim, ambalaj, fotoğraf vb. kaplayan cihaz)											

Tablo 3.2. Destek eğitim odalarının donanımına ilişkin bulgular (devam)

Donanım	A ilkokulu	B ilkokulu	C ilkokulu	D ilkokulu	E ilkokulu	F ilkokulu	G ilkokulu	H ilkokulu	I ilkokulu	i ilkokulu	J ilkokulu	K ilkokulu
21.Laminasyon (resim, ambalaj, fotoğraf vb. kaplayan cihazın kaplama sırasında kullandığı plastik kaplayıcı)												
22.Ses sistemi			✓					✓		✓	✓	✓
23.Kitaplık									✓	✓		✓
24.Tek raflı kitaplık												
25.Vestiyer	✓	✓								✓	✓	
26.İlk yardım seti								✓		✓	✓	
27.Sabit kara tahta		✓			✓			✓	✓			
28.Ayaklı yazı tahtası			✓									
29.Fotoğraf makinesi												
30.PVC makinesi												
31.Renkli çıktı alınabilecek yazıcı			✓					✓			✓	
32.İşitme kaybı olan öğrenciler için (giriş-çıkış ve tenefüs saatleri vb. belirten) sınıf içerisinde ve okul koridorunda ışıklı uyarılar												
33.Kişisel çalışma yerleri												
34.Yer etkinlikleri minder köşesi												
35.Pano	✓	✓	✓		✓		✓			✓		
36.Etkinlik köşesi			✓							✓		

3.1.3. Destek eğitim odalarının ilkökul materyallerine ilişkin bulgular

Gözlemlerin gerçekleştirildiği ilkökullarda araştırmacı tarafından geliştirilen “*Destek Eğitim Odası (DEO) İlkokul Materyal Kontrol Listesi*” kullanmıştır. Bu kontrol listesinden edinilen bulgularla da Tablo 3.3 oluşturmuştur. Tablo 3.3’te görüldüğü gibi adı geçen okulun DEO’sunda ilgili materyalin olması durumunda Tablo 3.3’te ilgili kutucuk “✓” işareti kullanılarak belirtilmiştir. Kontrol listesinde işaretlenmeyen materyal ise Tablo 3.3’te okuyucu kolaylığı sağlamak adına boş bırakılmıştır.

Tablo 3.3 görüldüğü gibi **en çok materyalin** C ilkokulunun DEO’sunda olduğu görülmüştür. Bu DEO’da toplam **34** farklı materyal olduğu belirlenmiştir. Bu kadar fazla materyale sahip olmasının nedeni önceki başlıkta açıklanmıştır. Tablo 3.3’te görüldüğü gibi **materyali olmayan** tek okul ise J ilkokuludur. Bu okulda DEO hizmeti müdür odasında sağlanmaktadır. Bu nedenle, kontrol listesinde yer alan materyallerin olmadığı gözlemlenmiştir. DEO’larında materyal sayılarından sonra okullarda **en çok** ve **en az** işaretlenen materyaller de belirlenmiştir. DEO’larda **en çok (yedi)** öğretmen yapımı materyaller işaretlenmiştir. **En az (dört)** işaretlemenin; geometrik şekiller, mesafeli tahmin oyunu, sayı/rakam kartları, işlem kartları, okuma yazmayı kolaylaştırıcı videolar/filmler, farklı deney setleri, boncuk dizme seti, oyun hamuru ve aparatları, resim boya seti (kuru, pastel, sulu, parmak, yüz) materyallerine ilişkin yapıldığı görülmüştür. Ayrıca sosyal beceri öğretimine ilişkin eylem kartları, sıralı olay kartları ile kavram öğretimine ilişkin kavram kartları (renk, şekil, sayı, duygu, giysiler, taşıtlar, meyveler, sebzeler vb.), zıt kavramlar, bilgisayar ve tablette izlemek için çocuk filmleri/videolarına ilişkin materyallerde **en az (dört)** işaretlenenler arasındadır. Görüldüğü gibi farklı DEO’larda farklı donanım materyallerine rastlanılmıştır. Ancak gözlenen DEO’ların hiç birinde kontrol listesinde yer alan donanım materyallerinin tamamı işaretlenmemiştir. Son olarak uzun süreli gözlemler gerçekleştirilen A İlkokulu DEO’sunun fiziksel ortamına ilişkin verileri ilerleyen başlıkta açıklanmıştır.

3.1.4. A ilkokulu DEO’sunun fiziksel ortamına ilişkin bulgular

A İlkokulu DEO’sunda iki farklı bağlam gözlemlenmiştir. Bu nedenle Can öğretmen olduğu bağlam Durum 1 ile Füsün öğretmenin olduğu bağlam Durum 2 olarak bir arada karşılaştırmalı olarak bulgular aktarılmıştır. İzleyen bölümde DEO’nun fiziksel ortamına ilişkin bulgular sırasıyla *fiziksel koşullar*, *donanım* ve *materyaller* başlıkları altında verilmiştir.

Tablo 3.3. Destek eğitim odalarının ilkokul materyallerine ilişkin bulgular

Materyaller	A ilkokulu	B ilkokulu	C ilkokulu	D ilkokulu	E ilkokulu	F ilkokulu	G ilkokulu	H ilkokulu	I ilkokulu	i ilkokulu	J ilkokulu	K ilkokulu
Matematik Becerisi			✓									
1.Ahşap Geometrik Şekil Sıralama									✓			
2.Abaküs	✓		✓						✓	✓		
3.Geometrik Şekiller			✓									
4.Tangram			✓						✓			
5.Rakam- Nesne Eşleme Kartları			✓						✓			
6. Parça Bütün Eşleme			✓									
7. Üç Boyutlu Geometrik Şekiller			✓	✓				✓				
8. Mesafeli Tahmin Oyunu			✓									
9. Kesir Takımı												
10. Domino												
11. Sayı/Rakam Kartları			✓									
12. İşlem Kartları			✓									
13. Matematik Dersindeki Konulara İlişkin Videolar/Filmler												
Okuma ve Yazma Becerisi			✓	✓			✓	✓	✓	✓		
14. Okuma-yazma Becerisi Öğretimi Seti												
15. Öykü Tamamlama Seti												
16. Yazma Öğeleri Seti			✓						✓			
17.Hikâye Kitapları			✓	✓				✓	✓	✓		✓
18. Okuma Yazmayı Kolaylaştıracı Videolar/Filmler										✓		
Fen Bilgisi Dersi			✓	✓			✓	✓	✓			
19. İnteraktif Vücut Seti												

Tablo 3.3. Destek eğitim odalarının ilkokul materyallerine ilişkin bulgular (devam)

Materyaller	A ilkokulu	B ilkokulu	C ilkokulu	D ilkokulu	E ilkokulu	F ilkokulu	G ilkokulu	H ilkokulu	I ilkokulu	i ilkokulu	J ilkokulu	K ilkokulu
Fen Bilgisi Dersi (devam)			✓						✓			
20. İnsan Vücudunun Yap-Bozları												
21.Fen Bilgisi Dersindeki Konulara İlişkin Videolar/Filmler												
22.Farklı Deney Setleri									✓			
İnce Kas Becerileri			✓									
23.Boncuk Dizme Seti												
24.Beceri Küpü			✓						✓			
25.İp Geçirme Oyunlar												
26. Bowling Oyunu												
27. Oyun Hamuru ve Aparatları			✓									
28. Mıknatıslı Olta Oyunu												
29. Ahşap Beşli Renkli Halkalar			✓					✓				
Müzik Dersi												
30. Müzik Aletleri Seti												
Resim Dersi			✓									
31. Resim Boya Seti (Kuru, Pastel, Sulu, Parmak, Yüz)												
32. Boyama Kitapları												
33. Renkli Kartonlar El İşi Kâğıtları, Resim Kartonları			✓	✓			✓	✓		✓		
Dil ve İletişim Becerileri									✓			
34. Eylem Kartları												
35. Sıralı Olay Kartları									✓			
36. 5N1K Öğretim Seti												
37.Örüntü Oluşturma Kartları												
38. İlişki Kurma Kartları												
39.Eksik Olanı Bulma Kartları												

Tablo 3.3. Destek eğitim odalarının ilkokul materyallerine ilişkin bulgular (devam)

Materyaller	A ilkokulu	B ilkokulu	C ilkokulu	D ilkokulu	E ilkokulu	F ilkokulu	G ilkokulu	H ilkokulu	I ilkokulu	i ilkokulu	J ilkokulu	K ilkokulu
Kavram Öğretimi									✓			
40. Kavram Kartları (Renk, Şekil, Sayı, Duygu, Giysiler, Taşıtlar, Meyveler, Sebzeler vb.)												
41. Zıt Kavramlar									✓			
Sosyal Beceri Öğretimi												
42. Sosyal Beceri Öğretimi Seti												
43. Sosyal Öykü Kitapları												
Boş Zaman Becerileri								✓				
44. Bilgisayar ve Tablette İzlemek için Çocuk Filmleri/Videolar												
45. Bilgisayar ve Tablette İzlemek için Masallar			✓					✓				
Öğretmen Yapımı Materyaller		✓	✓									
46. Öğretmenin Kendi Hazırladığı Materyaller					✓	✓	✓	✓		✓		
47. Öğretmenin Kullandığı Yönteme Göre Kullandığı Materyaller			✓		✓	✓	✓			✓		

3.1.4.1. A ilkokulu'nun fiziksel koşullarına ilişkin bulgular

Bu başlıkta A ilkokulu DEO'sunun fiziksel koşulları analiz edilmiştir. Araştırmacı, A ilkokulu fiziksel ortamına ilişkin gözlemlerini ilk olarak günlüklerine yansıtmıştır. A ilkokulu'nun DEO'sunun kontrol listelerine yansıyan ve fiziksel koşullarda belirtilen maddesi olan **güvenlik** bulgusuna da bu başlıkta yer verilmiştir. DEO'da öğretmenlere ait kilitli dolabın duvara sabitlenmediği, ancak duvardaki panonun yüksek bir yere asılarak sabitlendiği görülmüştür. Bu durumun güvenlik sorunları yaratabileceği araştırmacı günlükleri ve Durum 2'de saha notlarına da yansımıştır. Örneğin, Füsün öğretmenin panoda asılı olan pekiştireç tablosunda işaretlemeleri öğrencilerin kendisine yaptırdığı ve panonun yüksekte olması nedeniyle öğrencilerin işaretleme için sıraların üstüne çıkarak yaptıkları gözlemlenmiştir.

Fiziksel koşullara giren ve kontrol listelerine de olumsuz olarak işaretlenen **ses yalıtımı** sorunu da gözlem süresince ortaya çıkmıştır. Her iki durumda, video kayıtlarının dökümleri sırasında konuşmaların anlaşılmadığı ve yazıya dökülemediği diyaloglar olmuştur. Bu sorunun yaşandığı durumlar parantez içinde örneğin “*Ceren sınıfa giriyor (anlaşılmayan bir şeyler söylüyor)*” şeklinde gösterimi yapılmıştır. A İlkokulu DEO'sunun fiziksel koşullarından sonra donanımına ilişkin bulgular aşağıdaki başlıkta yer almaktadır.

3.1.4.2. A ilkokulu DEO'sunun donanımına ilişkin bulgular

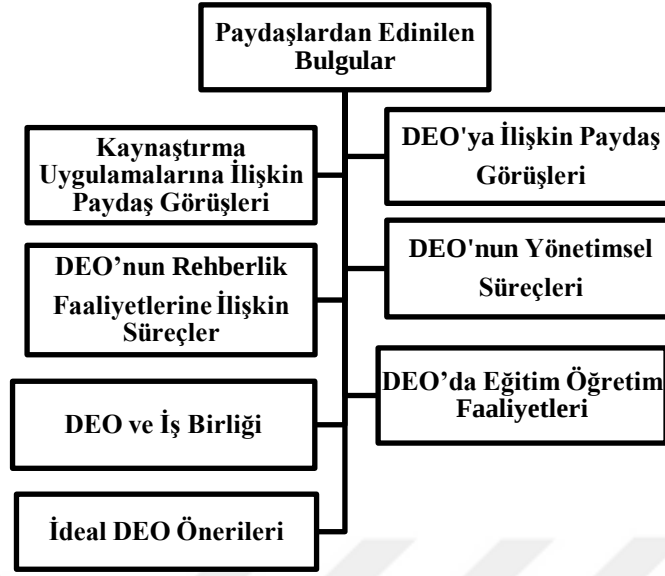
Bu başlık altında her iki durumun donanımına ilişkin bulgular bir arada verilmiştir. Odak DEO'da donanıma ilişkin *etkileşimli tahta*, öğretmenlere ait ve kullandıkları gözlenen *kilitli dolap*, *pano* ve *vestiyerin* olduğu gözlemlenmiştir. Donanım malzemelerinden ilkinin ileri teknoloji araçlarından etkileşimli tahta oluşturmaktadır. Durum 1'de etkileşimli tahtanın gözlem süresinde Can öğretmen tarafından Eda çizgi film izlemek amacıyla bir kez kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca Can öğretmen, araştırmacıya ileri teknolojiye ilişkin olumsuz bakış açısını gözlemler süresince sık sık yansıtmıştır. Durum 2'de Füsün öğretmenin de Can öğretmen gibi etkileşimli tahta kullanmadığı, ancak öğretim sırasında *akıllı telefon* aracılığıyla öğretime destek sağladığı sıklıkla gözlemlenmiştir. Özetle, donanım listesinde yer alan panoyu **sadece** Füsün öğretmenin aktif bir şekilde kullandığı, duvara sabitlenen vestiyerin ise gözlem süresince kullanılmadığı görülmüştür. İzleyen başlıkta A ilkokulu DEO'sunun materyallerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1.4.3. A ilkokulu DEO'sunun materyallerine ilişkin bulgular

Araştırmacının geliştirdiği kontrol listesinde yapılan işaretlemelere, saha notlarına ve araştırmacı günlüklerine bakıldığında, ortamda sadece *ayaklı abaküsün* olduğu görülmüş ve Durum 1’de Can öğretmen tarafından **sıklıkla** kullanıldığı da ortaya çıkmıştır. Durum 1’de tüm gözlem boyunca Can öğretmenin sadece birbirini izleyen iki ders saatinde, materyal olarak bir kez **okuma kitabı** kullandığı ve bunu da DEO’ya dışarıdan getirdiği saha notlarından anlaşılmaktadır. Durum 2’de ise Füsun öğretmenin öğretim sırasında materyal olarak en çok **çalışma kâğıtları** ile **kaynak kitap** kullandığı öğrenci ürün dosyaları ve gözlemlerden anlaşılmaktadır. Füsun öğretmen, çalışma kâğıtlarını, öğrenci ürün dosyaları içinde ayrıntılı olarak muhafaza etmiştir. Her iki öğrenciye ait ürün dosyaları incelendiğinde, Füsun öğretmenin yoğun bir şekilde *dikkat geliştirmeye* yönelik çalışma kâğıtlarına yer verdiği görülmüştür. DEO’nun materyal kapsamında son olarak belirtilmesi gereken ise öğretmenlerin, görüşmeler sırasında yaşanan materyal eksikliğini ortak bir dille söylemiş olmalarıdır. DEO’nun fiziksel ortamına ilişkin bulgulardan sonra izleyen bölümde DEO’ya ilişkin paydaşların görüşlerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

3.2. Paydaşlardan Edinilen DEO Bulguları

DEO’dan sorumlu okul yöneticilerin, rehber öğretmenlerin ve DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin DEO hizmetine ilişkin yaptığı çalışmalar, DEO hizmetine ilişkin rolleri ve bu rollere bağlı sorumluluklarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler, araştırmacı günlüğü başta olmak üzere diğer veri toplama teknikleriyle de desteklenmiştir. Ayrıca görsellerde yer alan frekansların yanına okul yöneticisini temsilen “Y”, rehber öğretmeni temsilen “R”, DEO’da görevlendirilen öğretmeni temsilen ise “Ö” harfleri kullanılmıştır. Bunun yanı sıra okul yöneticisi, rehber öğretmen ve DEO öğretmenin görüşleri “;” işaretiyle ayrılarak gösterilmiştir. Aynı alt temada paydaşlardan görüş belirtmeyen varsa “-“ işaretiyle görüş olmadığına ilişkin gösterimde bulunulmuştur. Şekil 3.3’te Paydaşlardan Edinilen Bulgular başlığında da belirtildiği yedi alt tema altında bir araya getirilmiştir. Bu temalar, katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılarak da desteklenmiştir.

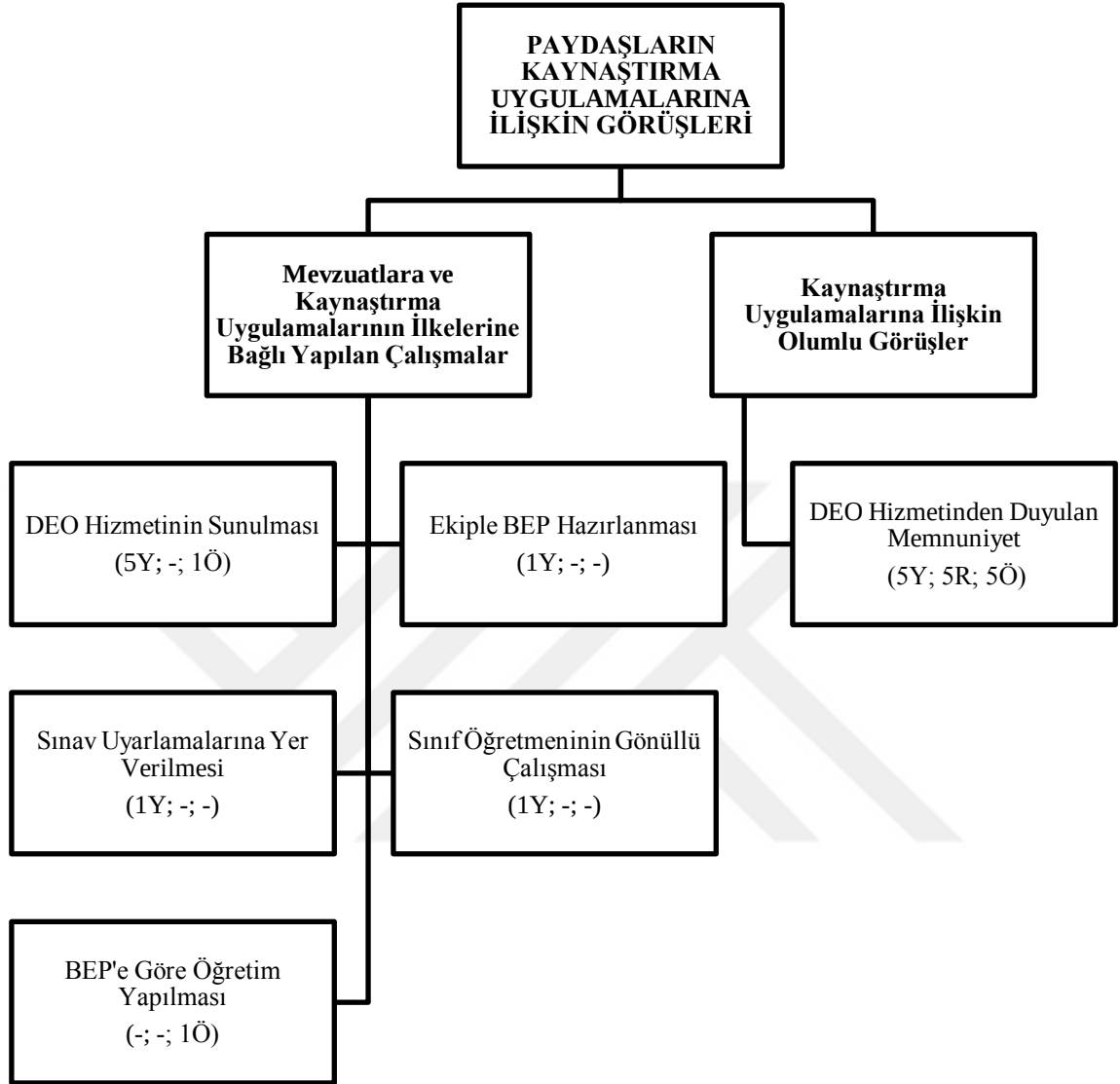


Şekil 3.3. Paydaşlardan edinilen bulgular

DEO ve iş birliği ve ideal önerileri kısacası görüşmelerden ortaya çıkan DEO bulguları ayrıntılı olarak izleyen başlıklarda sunulmuştur. İlk olarak DEO paydaşlarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

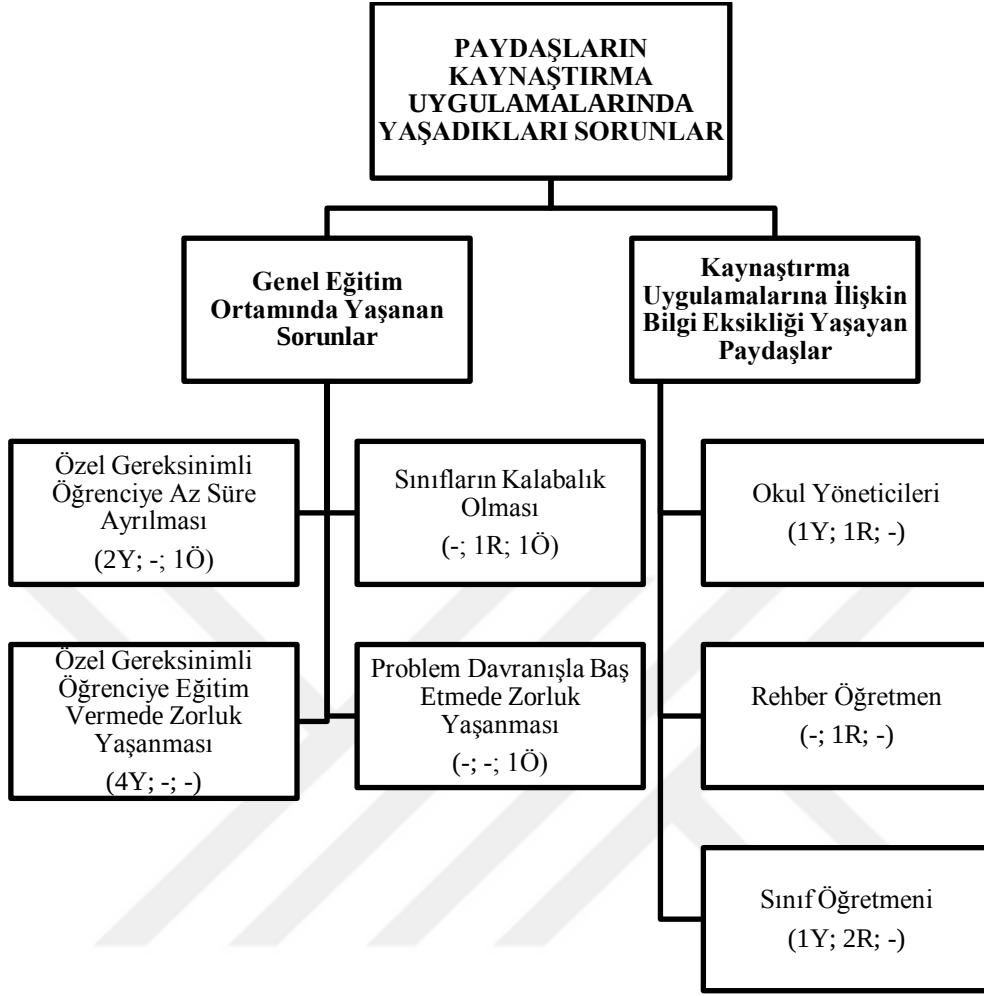
3.2.1. Paydaşların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri

Paydaşlara ilk olarak kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri sorulmuş ve belirlenen görüşler Şekil 3.4'te görsel olarak sunulmuştur. Paydaşların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri mevzuatlara ve kaynaştırma uygulamalarının ilkelerine bağlı yapılan çalışmalar ile kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumlu görüşler olarak ortaya çıkmıştır. **Mevzuatlara ve kaynaştırma uygulamalarının ilkelerine** bağlı olarak DEO hizmetinin sunulması beş yönetici ve bir DEO öğretmeni tarafından; sınav uyarlamalarına yer verilmesi, ekiple BEP yapılması, sınıf öğretmenin özel gereksinimli öğrenci ile gönüllü çalışması birer yönetici tarafından dile getirilmiştir. DEO'daki bir öğretmen de sınıfında BEP'e göre öğretim yaptığını bu kapsamda dile getirmiştir. **Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumlu görüşler** başlığında beş yönetici, beş rehber öğretmen ve beş DEO'da görevlendirilen öğretmen de DEO hizmetinden duyulan memnuniyeti ortak bir dille ifade etmişlerdir.



Şekil 3.4. Paydaşların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri

Paydaşlar kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaşadıkları sorunları da dile getirmişlerdir. Paydaşların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri Şekil 3.5'te gösterilmiştir. Şekil 3.5'te gösterilen bu sorunlar; genel eğitim ortamında yaşanan sorunlar ve kaynaştırma uygulamasına ilişkin paydaşların bilgi eksikliği temaları şeklindedir. DEO'ya ilişkin sorumlulukları olan DEO paydaşları, özel gereksinimli öğrenciye az süre ayrılması (3) ve eğitim vermede zorluk yaşanması (4) sınıfların kalabalık olması (2) ve problem davranışla baş etmede zorluk yaşanması (1) gibi temel başlıkları **genel eğitim ortamında yaşanan sorunlar** olarak belirtmişlerdir.



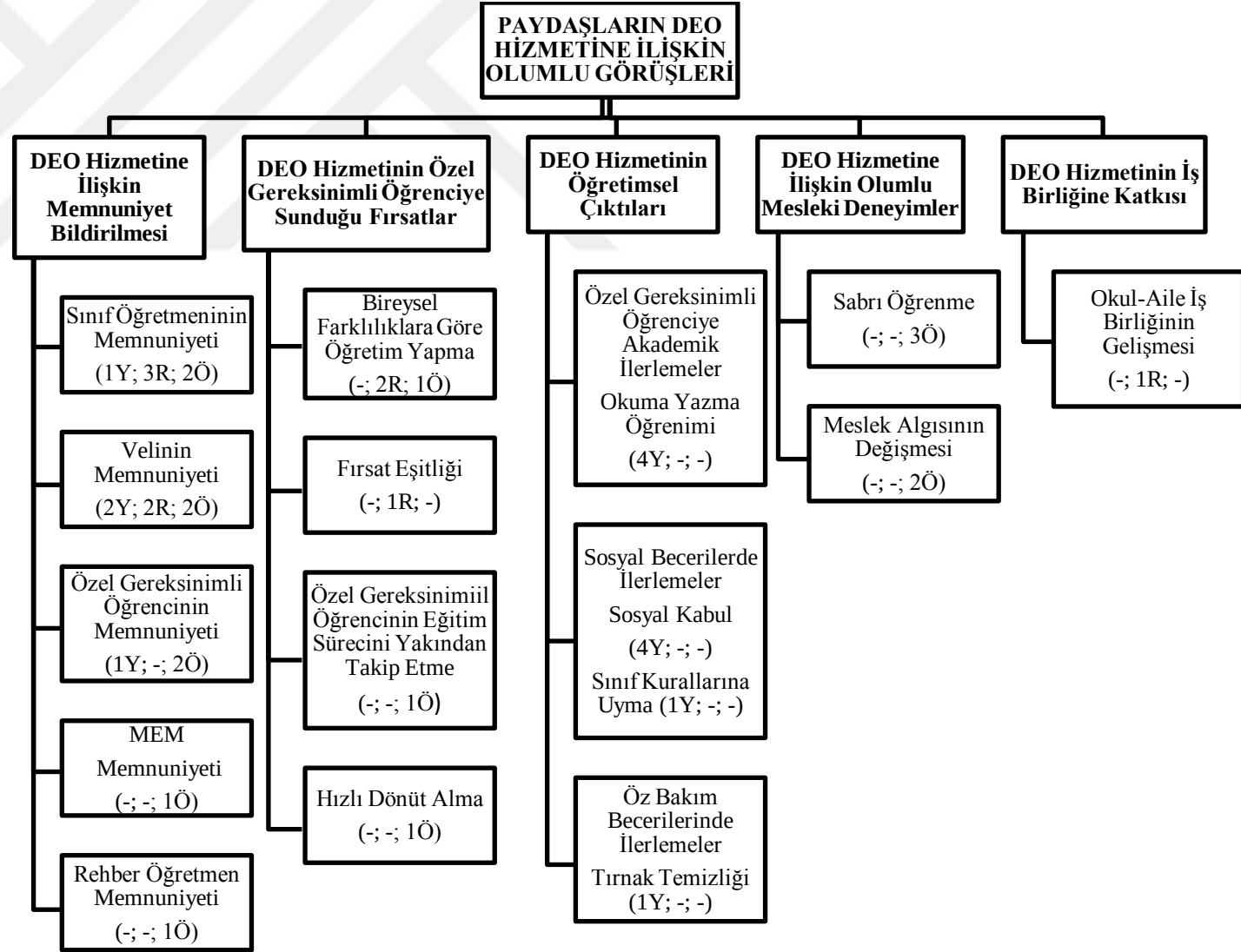
Şekil 3.5. Paydaşların kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar

Bu temalarda en çok okul yöneticilerinin görüşleri yer almaktadır. Paydaşlar, öz eleştiri yaparak **kaynaştırma uygulamasına ilişkin bilgi eksikliği yaşadıklarını** da belirtmişlerdir. Bu konuda, iki rehber öğretmen ve bir yönetici sınıf öğretmenlerinin (3); birer yönetici ve rehber öğretmen okul yöneticilerinin (2) bilgi eksikliği yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Son olarak bir rehber öğretmen de öz eleştiri yaparak kendilerinin de kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi eksikliği yaşadıklarını ve bu uygulamayı anlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir. İzleyen başlıkta paydaşların DEO hakkındaki görüşleri ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

3.2.2. Paydaşların DEO hizmetine ilişkin görüşleri

DEO paydaşları olan okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve DEO öğretmenlerinin DEO hizmetine ilişkin aktardıkları göre Şekil 3.6 oluşturulmuştur.



Şekil 3.6. Paydaşların DEO hizmetine ilişkin olumlu görüşleri

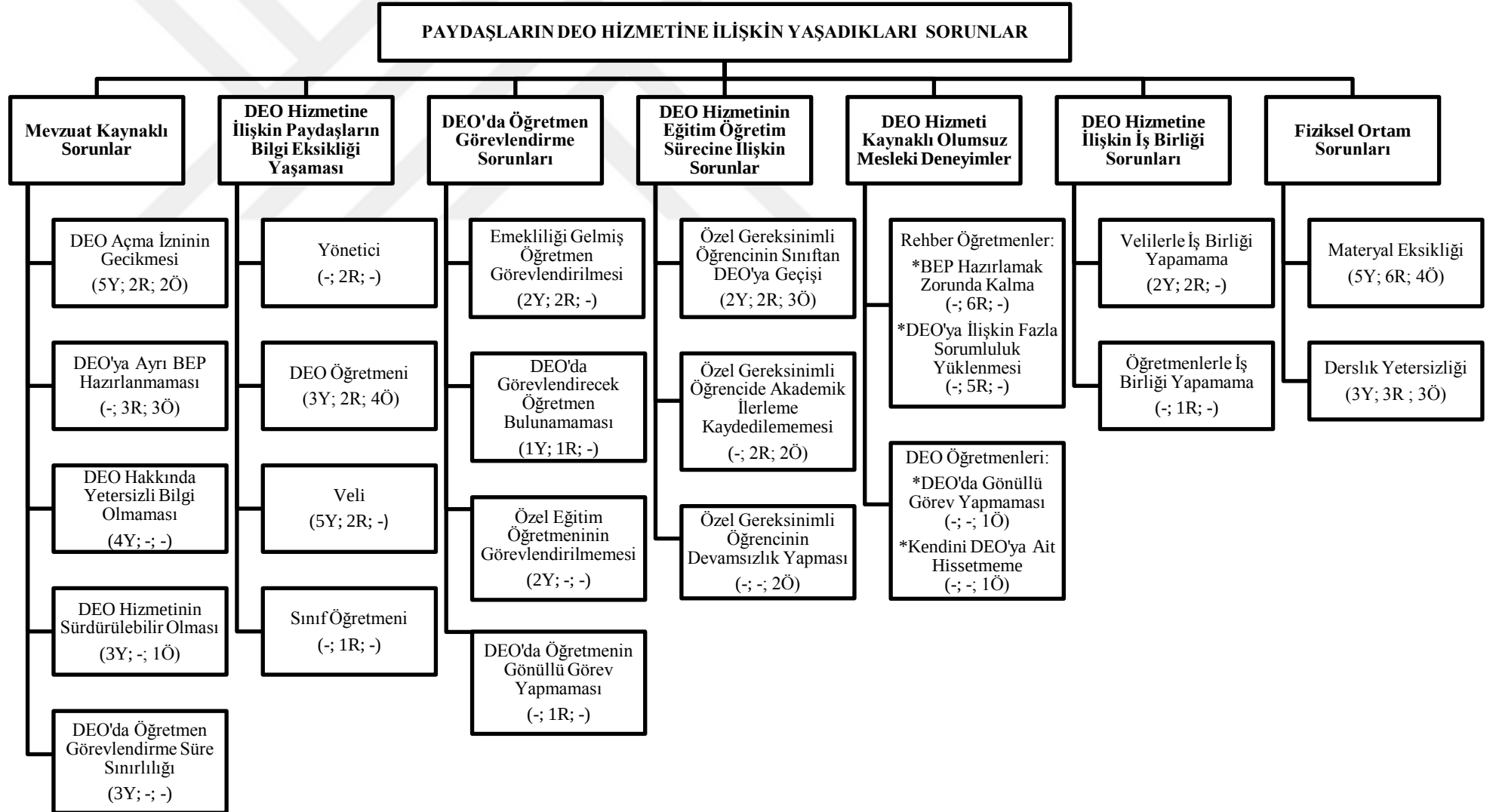
Şekil 3.6 Paydaşların DEO İlişkin Olumlu Görüşleri ve Şekil 3.7’de ise Paydaşların DEO Hizmetine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar ortaya çıkmıştır. Şekil 3.6’da görüldüğü gibi tüm paydaşlar, **DEO hizmetine ilişkin memnuniyetlerini** farklı şekillerde aktarmışlardır. DEO hizmetinden sırasıyla en çok sınıf öğretmenlerinin (6), özel gereksinimli öğrencinin velisinin (6), özel gereksinimli öğrencinin kendisinin (3), rehber öğretmen (1) ve MEM’in (1) memnuniyeti katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Rehber öğretmenler ve DEO’da görevlendirilen öğretmenler ortak bir dille **DEO hizmetinin özel gereksinimli öğrenciye sunduğu fırsatlara** vurgu yapmışlardır. DEO’nun, özel gereksinimli öğrencilere bireysel farklılıklara göre öğretim yapma (3), fırsat eşitliği sunma (1), özel gereksinimli öğrencinin eğitim sürecini yakından takip etme (1) ve hızlı dönüt alma (1) gibi fırsatlar sunduğunu belirtmişlerdir. DEO hizmetinin özel gereksinimli öğrenciye sunduğu **fırsat eşitliği** rehber öğretmen Nafi tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

“...sınıf ortal... ortalamasına yetiştirmek için yapılan çalışmalar olduğu için ben son derece olumlu ve yararlı buluyorum. Hani destek eğitim, çocuklara fırsat eşitliği konusunda yani onlara da bu imkânın verilmesi son derece olumlu...” (s. 2-3, st. 30-32).

Bu bulgulardan farklı olarak sadece okul yöneticileri **DEO’nun öğretimsel çıktılarına** ilişkin ayrıntılı bilgi vermişlerdir. Yöneticiler, DEO’da özel gereksinimli öğrencilerin, akademik beceri olarak okuma yazma öğrendiğini (4) dile getirmişlerdir. Yöneticiler, sosyal beceri olarak ise sosyal kabul (4), kurallara uyma (1) gibi davranışlarda ilerleme olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öz bakım becerilerinden tırnak temizliğinin (1) de DEO hizmetiyle edinildiği bir yönetici tarafından belirtilmiştir. DEO’da görev yapan öğretmenler, **DEO hizmetine ilişkin olumlu mesleki deneyimler** kazandıklarını dile getirmişlerdir. DEO’da görev yapan öğretmenlerden üçü, DEO hizmeti aracılığıyla sabrı öğrendiklerini ve öğretmenlik mesleğine algısının değiştiğini (2) ifade etmişlerdir. Son olarak rehber öğretmen Leyla Hanım **DEO hizmetinin iş birliğine katkısına** vurgu yaparak okul-aile iş birliğini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Paydaşlar DEO hizmetine ilişkin olumlu deneyimlerini aktardıkları kadar yaşadıkları sorunları da dile getirmişlerdir. Şekil 3.7’de de paydaşların DEO hizmetine ilişkin yaşadıkları sorunlar ayrıntılı olarak gösterilmektedir. Şekil 3.7’de görüldüğü gibi DEO paydaşları öncelikle ve sıklıkla **mevzuat kaynaklı sorunlar** olduğunu dile getirmişlerdir.



Şekil 3.7. Paydaşların DEO hizmetine ilişkin yaşadıkları sorunlar

Mevzuat kaynaklı sorunlar kapsamında öğretmenler, en çok DEO açma izninin gecikmesi (9), DEO'ya ayrı BEP hazırlanmaması (6), DEO hakkında yeterli bilgi olmaması (4), DEO hizmetinin sürdürülebilir olmaması (4) ve DEO' da öğretmen görevlendirme süre sınırlılığı (3) gibi sorunları aktarmışlardır. Katılımcılar en çok **DEO açılma izninin gecikmesi** konusunda sorun dile getirmişlerdir. Okul yöneticilerinden Hasan Bey tarafından bu sorunu şu şekilde ifade edilmiştir:

“...yönetmelikte ıı... bir destek eğitim odası açıldığında o devam eder öğrenci kalmayana kadar..Biz maalesef birkaç yıldır her yıl sene başında aynı işleri işlemleri yapmak zorunda kalıyorduk... Bu da biz onay almadık diye destek eğitim odasından yararlanacak öğrencilerin bir iki ay gibi bir süre bu eğitimden mahrum kalmalarına sebep oluyordu. Bu sene başında aldığımız onaydan sonra ve telkinlerimiz ve başka arkadaşlarımızın da telkinleri sonucunda ve yönetmelikteki olan ibareden dolayı destek eğitimi devam edeceği tekrar bir onay alınmayacağına gerek kalmadığına dair bilgilendirildik... Bürokrasi kalktı...” (s. 9-10, st. 148-154; 163)

Hasan Bey, açıklamalarıyla bu sorunun, bir sonraki eğitim-öğretim yılı için MEM tarafından çözüldüğünü ifade etmiştir. Ancak bu sorunun izleyen eğitim öğretim yılında çözülemediği araştırmacı günlüğüne de yansımıştır. Görüşmelerde üç rehber öğretmen ve üç DEO'da görevlendirilen öğretmen **DEO için ayrı BEP hazırlanmaması sorununu** da dile getirmişler; genel eğitim sınıfı ve DEO'da aynı BEP'in uygulandığını ifade etmişlerdir. Bu bilgiye ek olarak, dört okul yöneticisi mevzuatta ve ilgili yönetmeliklerde **DEO hakkında yeterli bilgi olmamasının** uygulamada da sorunlara neden olduğunu görüşlerine eklemişlerdir. Ayrıca mevzuatla ilişkili belirtilen bir diğer sorun **DEO hizmetinin sürdürülebilirliği**dir (4). Sürdürülebilirlik sorununu odak A İlkokulu Müdürü Ahmet Bey şu şekilde açıklamıştır:

“...Yani bu konuda milli eğitim geçen yıldan itibaren ağırlık veriyor. Ama şey boyutu işte dedim ya uygulama boyutunda ne yazık ki süreklilik yok her sene değişen öğretmenler, hersene işte fiziki mekânın değişmesi veya okulların fiziki imkânsızlıkları materyal sıkıntıları yüzünden bir şey yok... Her yıl değişken çok yani bu değişkenler çok olunca süreklilik yok. Olmayınca sıkıntılar yaşıyabiliyoruz. Mevzuatsal sorun var gibi.” (s. 15, st. 222-227).

Yöneticiler, DEO'nun sürdürülebilirliği konusunda yönetmeliğin yeterli olmadığını uygulamada da sorunlar olduğunu tekrarlı bir şekilde vurgulamışlardır. Görüşme gerçekleştirildikten bir sonra Ahmet Bey'in DEO'nun sürdürülebilirliği adına okulda çalışmaya yer verdiği rehber öğretmen Deniz tarafından da dile getirilmiş ve bu durum araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Geçen bir arkadaşımız ameliyat oldu ve sınıfı boşta kaldı. Müdür bey normalde bize sormalı bize bile sormadan norm fazlası öğretmen DEO öğretmeni görüldüğü halde “HAYIR ARKADAŞ SINIFINA DEVAM EDECEK NORM FAZLASI ÖĞRETMEN TALEP EDECEĞİZ MEM’DEN” ifadesini kullanarak. Okulun kapanmasına 1 ay kala öğretmen istedi. Aslında vurgu yapılan sorun buydu. SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK sorununu ifade eden yönetici şu an sorununu da çözmüş oldu... SÖZLERİNDE CİDDEN CİDDİYMİŞ...” (AG, 11.05.2018, s. 596).

Yaşanan sorunlara bağlı olarak **DEO hizmetine ilişkin paydaşların bilgi eksikliği yaşaması** da katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. DEO bilgi eksikliği yaşayan kişiler arasındailk olarak DEO’da görev yapan öğretmenler (9) yer almaktadır. Sırasıyla veli (7), okul yöneticisi (2) ve sınıf öğretmenin (1) de DEO hizmetine ilişkin bilgi eksikliği yaşayanlar arasında olduğu belirtilmiştir.

DEO’da öğretmen görevlendirme sorunları sadece rehber öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından belirtilmiştir. Öğretmenler, görevlendirme kapsamında emekliliği gelmiş öğretmen görevlendirilmesi (4), DEO’da görevlendirilecek öğretmen bulunamaması (2), özel eğitim öğretmenin görevlendirilmemesi (2) ve DEO’da öğretmenin gönüllü görev yapmaması (1) sorunlarını ortak bir dille ifade edilmiştir. Bu bilgileri veren rehber öğretmen Zeynep belirttiği bu sorunları:

“...norm kadro fazlası öğretmenimiz biraz daha yaşı ve tecrübesi gereği biraz daha nasıl söylenir... Bedensel rahatsızlıkları nedeniyle u şeker hastalığı var. Tahammülü az, öğrencilere çok tahammül edemiyorlar... Öğrencilerimizde ilerleme olması gerekirken yok. Öğrencilerimiz öğretmenine gelip çalışmak istemiyorlar... Çocukların hiçbirisi derse gelmek istemiyor...” (s. 1-2-, st. 12-23)

açıklamasıyla **emekliliği gelmiş öğretmenin görevlendirilmesi** sorununun beraberinde eğitim-öğretim sorunlarını da doğurduğunu dile getirmiştir. Okul yöneticisi Ersin Bey özel gereksinimli öğrencinin **dersten alınmasına bağlı olarak** görevlendirmeye ilişkin sorun yaşadıklarını ve DEO’da görevlendirilecek öğretmen bulmakta güçlük çektiklerini şusözlerle belirtmiştir:

“...çocukların sınıftayken ya da dersteyken alınmalarından dolayı bu konuda öğretmen bulmak biraz zor... Öğretmen sayılarındaki sıkıntılarından dolayı genelde artık emekliliği gelmiş öğretmenlerin daha çok bu odalarda destek eğitim odalarında görevlendirildiğini görüyoruz. Bu da çocuklar için çok yararlı bir durum değil...” (s. 13, st. 196-199)

Görevlendirme sorununun **DEO hizmetinin eğitim-öğretim sürecine ilişkin sorunları** da beraberinde getirdiği tüm paydaşlar tarafından dile getirilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler, özel gereksinimli öğrencinin sınıftan DEO’ya geçişi (7), özel gereksinimli öğrencide akademik ilerleme kaydedilememesi (4) ve özel gereksinimli

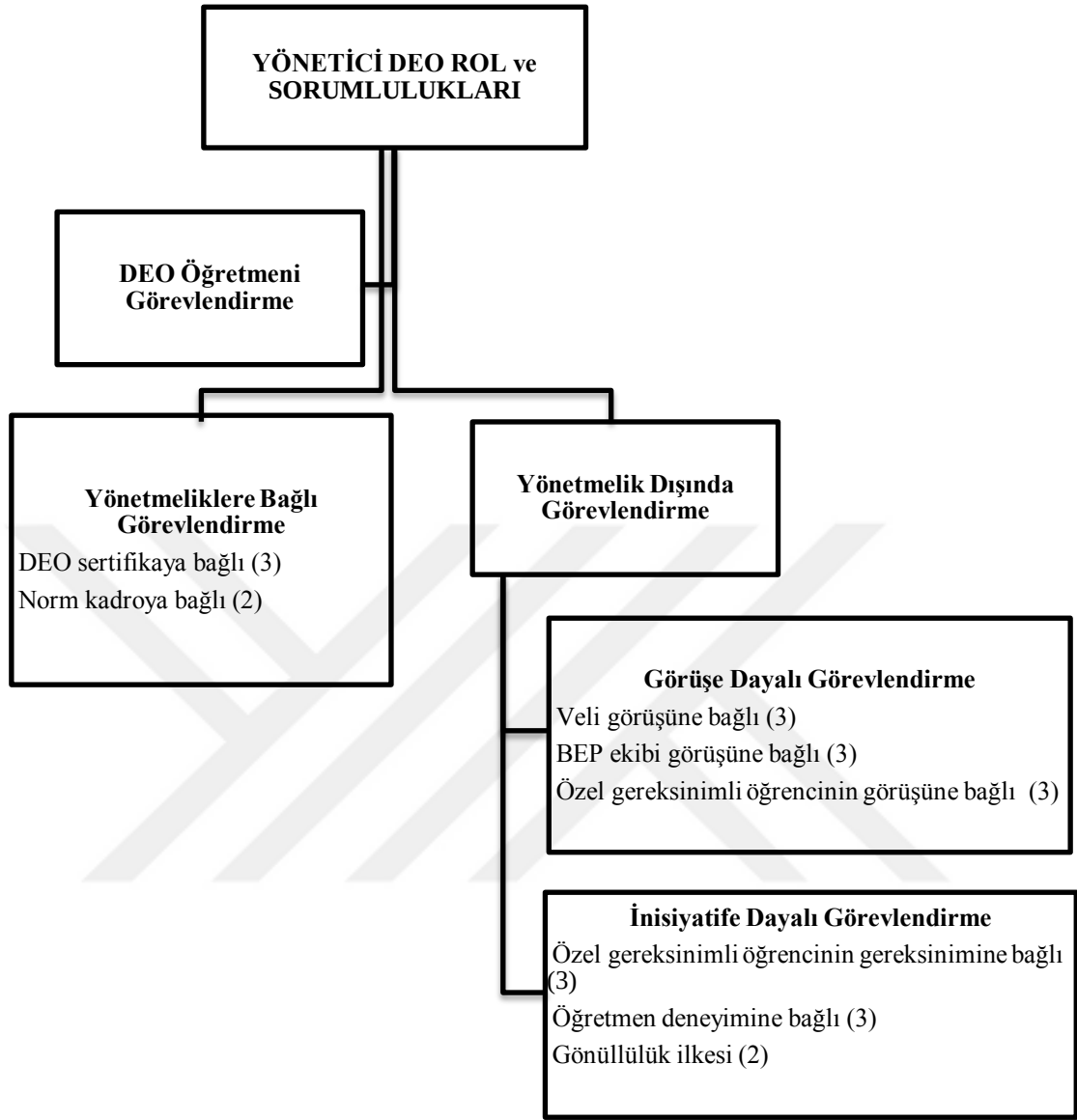
öğrencinin devamsızlık yapması (2) sorunlarını vurgulamışlardır. Rehber öğretmen Zeynep, yukarıda yer alan görevlendirme sorununa bağlı öğrencide akademik ilerleme olmaması ve geçiş sorunları yaşadıklarını ifade etmiştir. Bir diğer sorun **özel gereksinimli öğrencinin devamsızlık** yapması sorunudur ve bunu Can öğretmen, “...olumsuz bir şey yaşamadık ama işte olumlu olarak da Eda en azından geldiğinde; çünkü Eda’da devamsızlık olayı da var. Gelmediği günlerin o haftaya yansması daha fazla oluyor...” (s. 8, st. 116-118) diyerek açıklamaya çalışmıştır.

Rehber öğretmen ve DEO’da görevlendirilen öğretmenler, **DEO hizmeti kaynaklı olumsuz mesleki deneyimler** edindiklerini de ortak bir dille ifade etmişlerdir. Rehber öğretmenlerin yarısından fazlası BEP hazırlamak zorunda kaldıklarını ve DEO’ya ilişkin fazla sorumluluk yüklendiklerini (5) belirtmişlerdir. Örneğin, Rehber öğretmen Leyla, “...Arkadaşlarım kaynaştırma öğrencisi için öğretmenlerine eee program hazırladığımız gerekirse yardımcı olabileceğimi ve hedeflerinin biraz daha genişletilmesi gerektiği konusunda kendilerine söylüyorum. Eeee ama hazırlamıyoruz genelde yine hahahahaha geliyorlar kendimiz hazırlıyoruz...” (s. 5, st. 67-70) açıklamasıyla kendilerinin **BEP hazırladıklarını** dile getirmiştir.

DEO’da görevlendirilen öğretmenlerde yaşadıkları mesleki olumsuz deneyimlerini dile getirmişlerdir. DEO öğretmenlerinden Yaşar Bey DEO’da **gönüllü görev yapmadığını** ifade ederken; Füsun öğretmen kendini **DEO’ya ait hissetmediğini** belirtmiştir. Kendisini DEO’ya ait hissetmeyen Füsun öğretmen: “...Hala destek eğitim öğretmeni olarak görmüyorum. Sadece aldığım görevi hakkıyla yerine getirmek adına yani mesela ben bunu geçici yapıyorum şöyle yapayım böyle yapayım düşüncesi yok...” (s. 13, st. 209-212) ifadeleriyle düşüncelerini dile getirmiştir. Son olarak tüm paydaşlar **fiziksel ortam sorunlarını** da ortak bir şekilde ifade etmişlerdir. Fiziksel ortama ilişkin ilk sorunu, materyal eksikliği (15) oluştururken, ikincisini derslik yetersizliği (9) oluşturmuştur. DEO’ya ilişkin yaşanan sorunlardan sonra okul yöneticilerinin rol ve sorumlulukları da izleyen başlıkta verilmiştir.

3.2.3. Okul yöneticilerinin DEO hizmetine ilişkin rol ve sorumlulukları

Okul yöneticilerine DEO’ya ilişkin rolleri ve sorumlulukları sorularak görüşleri alınmış ve Şekil 3.8 ve 3.9 gösterilen temalar ortaya çıkmıştır.



Şekil 3.8. Okul yöneticilerinin DEO rol ve sorumlulukları (DEO öğretmeni görevlendirme)

Okul yöneticilerinin DEO rol ve sorumluluklarına ilişkin iki şekil olan Şekil 3.8 ve Şekil 3.9 ortaya çıkmıştır. Şekil 3.8 Okul yöneticilerinin DEO rol ve sorumlulukları (DEO öğretmeni görevlendirme) ile Şekil 3.9 Okul yöneticilerinin DEO rol ve sorumlulukları (diğer rol ve sorumlulukları)’na bu başlık altında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

İlk olarak Şekil 3.8’de Okul yöneticilerinin DEO rol ve sorumlulukları (DEO öğretmeni görevlendirme) sunulmuştur. Okul yöneticileri, en detaylı bilgiyi **DEO öğretmen görevlendirmeye** yönelik vermişlerdir. Bu bağlamda **yönetmeliklere bağlı**

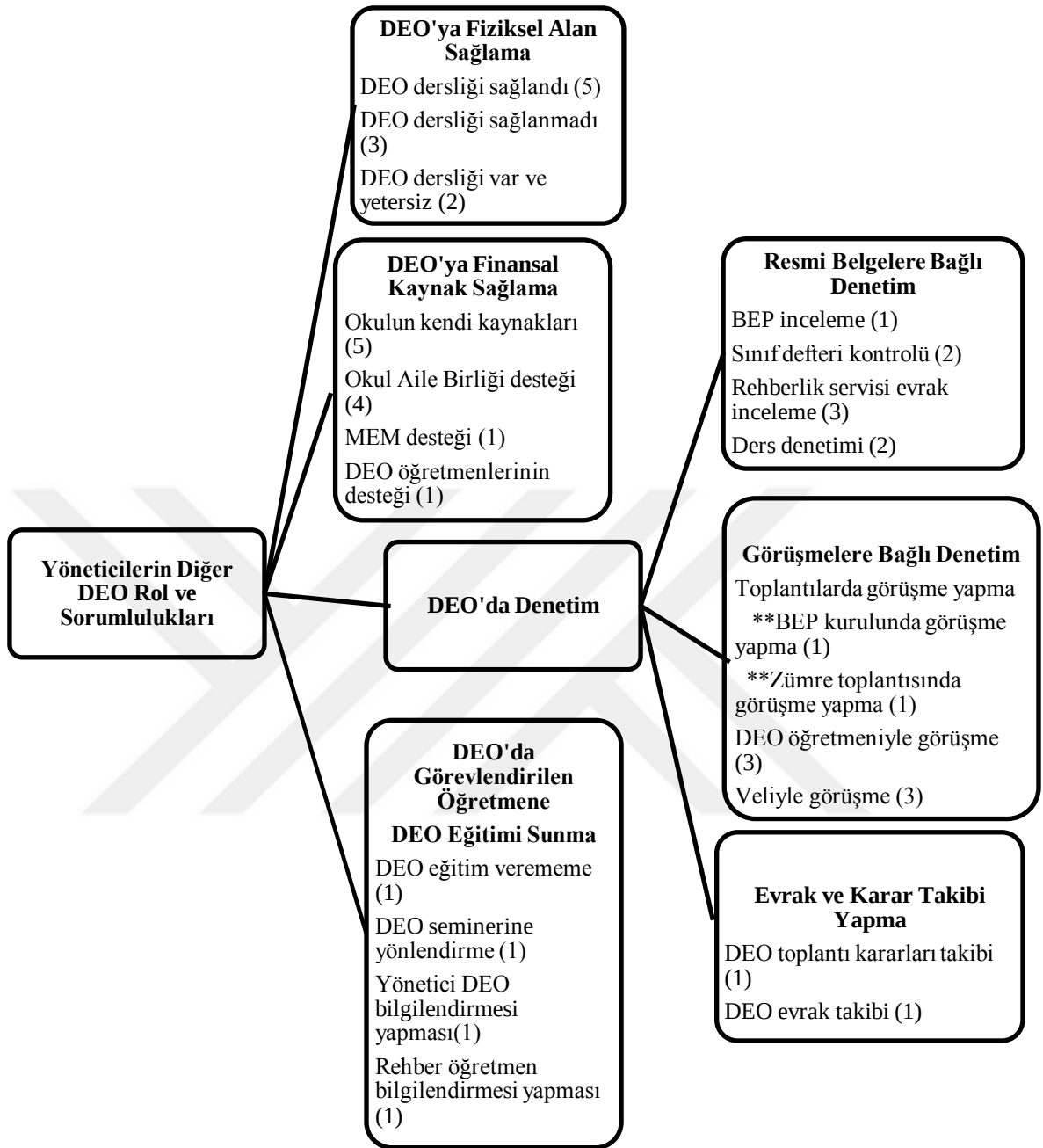
görevlendirmeyi; DEO sertifikasına bağlı (3) ve norm kadroya bağlı (2) olarak iki şekilde yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Yöneticiler, **yönetmelik dışında görevlendirmede** ise görüşe dayalı görevlendirmeve inisiyatife dayalı görevlendirme yaptıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Görüşe dayalı görevlendirme kapsamında yöneticiler, özel gereksinimli öğrencinin (3), veli (3) ve BEP ekibinin (3) görüşlerine bağlı görevlendirme yaptıklarını dile getirmişlerdir. İnisiyatife dayalı görevlendirmede de özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerine bağlı (3), öğretmen deneyimlerine bağlı (3) ve gönüllülük ilkesine bağlı (2) olarak görevlendirme yapıldığı yöneticiler tarafından ifade edilmiştir. Okul yöneticisi Sami Bey:

“... Şöyle söyleyeyim öğretmen seçimimizi yaparken öncelikle... Özel eğitim konusunda eğitim almış ve sertifika almış öğretmenlerimizi tercih etmeye çalışıyoruz. Eğer ihtiyaçtan fazla başvuru varsa bu sertifikasında sertifika ders saat sayısı olarak en fazla eğitimden yararlanmış olan öğretmenlerimizi seçmeye çalışıyoruz. Eğer bunda da bir eşitlik veya işte bir şey söz konusu olursa daha çok tecrübeli öğretmenlerimizi seçmeye çalışıyoruz...” (s. 11, st. 156-160)

açıklamasıyla öncelikle **yönetmeliğe** bağlı olası durumlarda da **yönetmelik dışında** görevlendirmeye yer verdiklerini ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin DEO’da öğretmen görevlendirmenin yanı sıra farklı rol ve sorumlulukları kapsamında Şekil 3.9 Okul yöneticilerinin DEO rol ve sorumlulukları (diğer rol ve sorumlulukları) da oluşturulmuştur. Yöneticiler diğer rol ve sorumluluklarını DEO’ya fiziksel alan sağlama, DEO’ya finansal kaynak sağlama, DEO’da görevlendirilen öğretmene eğitim sunma ve DEO’da denetim olarak ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri **fiziksel alan sağlamaya** ilişkin DEO dersliği sağlandı (5), DEO dersliği sağlanamadı (3) ve DEO dersliği var, ama yetersiz (2) ifadelerini kullanmışlardır. **DEO’ya derslik sağladıklarını ve yeterli** olduğunu belirten yöneticiler, tüm destek eğitim alan öğrencilerin, öğretimini burada sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Yöneticiler, **fiziksel alanın yetersizliği** nedeniyle, DEO dersliğine sahip olmadıkları ve boş bulunan dersliklerde ve öğretmenler odası gibi yerlerde destek eğitimin sürdürüldüğünü ifade etmişlerdir. Derslik sağladıkları halde DEO’dan yararlanan özel gereksinimli öğrencinin çok olması ve yetersiz DEO alanı olduğunu ifade eden okul yöneticileri, DEO dışında da uygun dersliklerde destek eğitimin verildiğini belirtmişlerdir. DEO’ya finansal kaynak sağlamaya ilişkin okul yöneticileri görüşlerini dile getirmişlerdir.



Şekil 3.9. Okul yöneticilerinin DEO rol ve sorumlulukları(Diğer rol ve sorumlulukları)

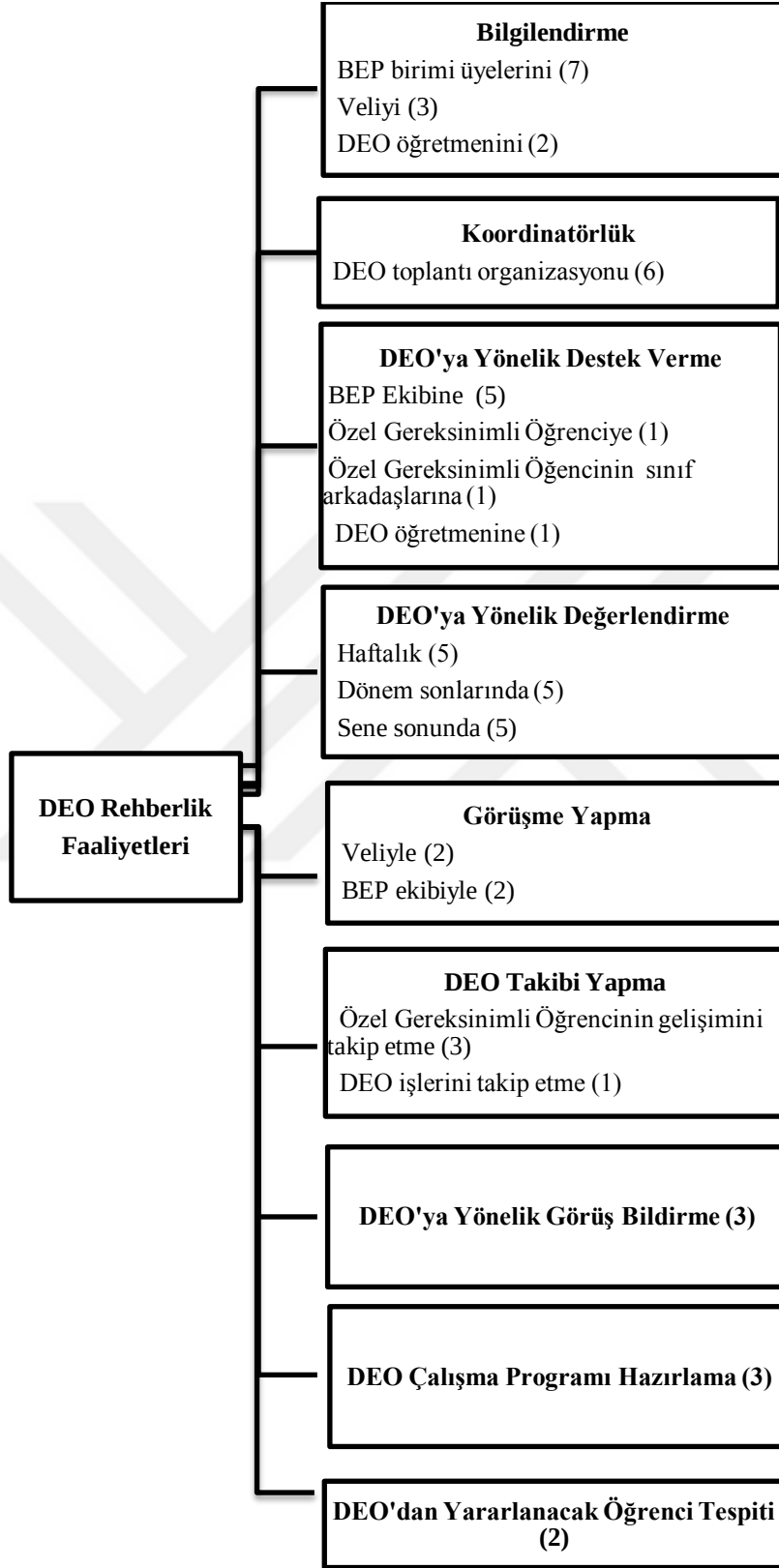
Bu görüşler; okulun kendi kaynaklarını kullanma (5), okul aile birliği desteği (4), MEM desteği (1) ve DEO öğretmenlerinin desteğidir (1). DEO **denetimi**, okul yöneticileri tarafından aktarılan diğer sorumluluklar arasındadır. Görüşmelerde, denetim yapılmasına ilişkin üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; resmî belgelere bağlı denetim, görüşmelere bağlı denetim ve evrak ve karar takibi yapmadır. **Resmî belgelere bağlı denetim** olarak okul yöneticileri rehberlik servisi evraklarını inceleme (3) ve ders denetimi (2), sınıf defteri kontrolü (2) ve BEP incelemesi (1) yaptıklarını ifade

etmişlerdir. **Görüşmelere bağlı denetim**; toplantılarda görüşme yapma, BEP kurulunda görüşleri alma (1) ve zümre toplantısında görüşleri alma (1); DEO öğretmeniyle (3), veliyle (3) görüşme yapma olarak belirtilmiştir. Yöneticiler, DEO'ya ilişkin sorumlulukları arasında **evrak ve karar takibi yapma** kapsamında DEO toplantı kararları takibi (1) ve DEO evrak takibi (1) yaptıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak okul yöneticileri, **DEO'da görevlendirilen öğretmene DEO eğitimi sunma** başlığı altında, DEO'ya ilişkin eğitim verememe (1) alt teması ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda yöneticiler, öğretmenleri, DEO seminerine yönlendirdiğini (1), okul yöneticisi olarak kendisinin (1) ve rehber öğretmenin DEO bilgilendirmesi yaptığını (1) belirtmişlerdir. Rehber öğretmenlerin de DEO rol ve sorumlulukları kapsamında yaptığı rehberlik faaliyetleri de izleyen başlıkta açıklanmıştır.

3.2.4. DEO rehberlik faaliyetleri

Rehber öğretmenler, DEO'ya ilişkin yaptıkları rehberlik faaliyetlerini ayrıntılarıyla açıklamışlar ve bu açıklamalardan ortaya çıkan temalar, Şekil 3.10'da gösterilmiştir. Rehber öğretmenler; DEO'ya ilişkin bilgilendirme, koordinatörlük, DEO'ya yönelik destek verme ve değerlendirme, görüşme yapma, DEO çalışma programı hazırlama ve takip etme, DEO'dan yararlanacak öğrenciyi tespit etme ve DEO'ya ilişkin görüş sunma gibi rehberlik faaliyetlerine yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Rehber öğretmenler, DEO'ya ilişkin; BEP birimi üyelerine (7), veliye (3) ve DEO öğretmene (3) ayrıntılı **bilgilendirme** yaptıklarını söylemişlerdir. Rehber öğretmenlerin, altısı temel görevlerinden birinin **koordinatörlük** diğerinin de DEO **toplantı organizasyonu yapma** olarak belirtmişlerdir. **DEO'ya yönelik destek verme** bulgusunda rehber öğretmenler; BEP ekibine (5), özel gereksinimli öğrenciye (1), özel gereksinimli öğrencinin sınıf arkadaşlarına (1) ve DEO'da görevlendirilen öğretmene (1) destek olduklarını dile getirmişlerdir. Rehber öğretmen Nafi bu destek sürecini süreci şu şekilde aktarmıştır:

“...bazen çocuklara bu konuda destek olmak yani psikolojik olarak destek olmak gerekiyor. Biz bunu da yapmaya çalışıyoruz. Çocuklar kendilerinin bir farklılık çok büyük bir eksiklik olduğunu hissediyorlar. O ders saatlerinde o sekiz saat mesela sekiz saat alıyoruz... Çocukların o sekiz saat neden orada olduğunu oradan destek alması gerektiğini o çocuklara da anlatmaya çalışıyoruz. O çocukların yani bu süreci hasarsız atlatalmaları için elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz... Çocuklar işte bak bu böyle olduğu için ayrı özel eğitim alıyor bu böyle. Yani o tarz sıkıntılarla sınıflarda doğuyor. Onlara da bu



Şekil 3.10. DEO rehberlik faaliyetleri

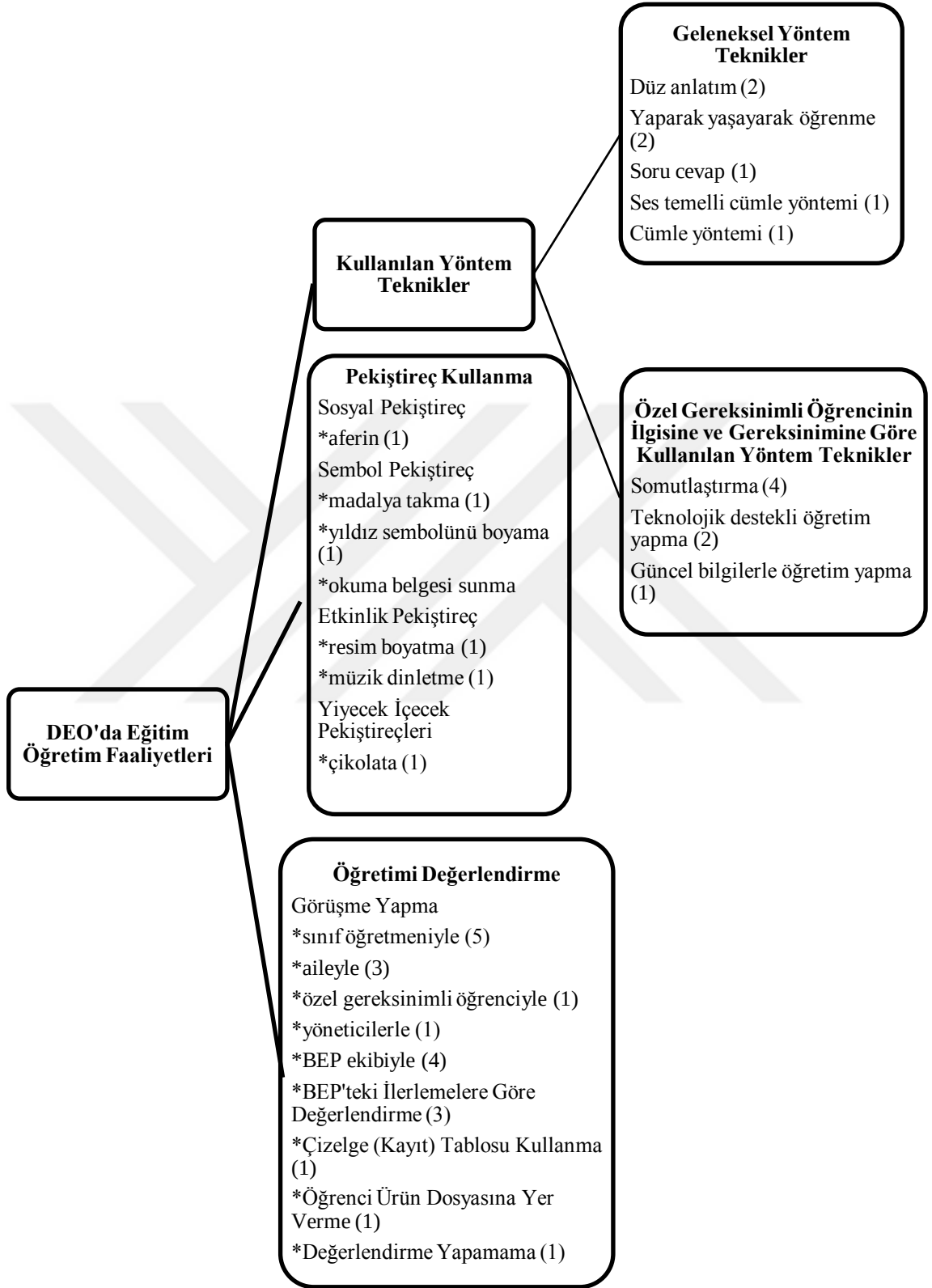
konuda... Rehberlik yapmak gerekiyor. O sınıftaki sınıf arkadaşlarına da anlatmaya çalışıyoruz...” (s. 5, st. 63-70; s. 9-10, st. 131-136).

Nafi öğretmen bu şekilde gerek DEO'dan yararlanan özel gereksinimli öğrenciye gerekse tipik gelişen akranlarına nasıl destek verdiğini açıklamıştır. Bu bilgi odak okul rehber öğretmeni Deniz tarafından da verilmiş ve araştırmacının günlüğünde de yerini almıştır.

DEO'ya yönelik değerlendirme kapsamında rehber öğretmenler; haftalık (5), dönem sonlarında (5) ve yılsonunda (5) değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Rehber öğretmenler, BEP birimiyle DEO'daki ilerlemeleri ve DEO'nun durumunu ekipçe değerlendirerek raporladıklarını da belirtmişlerdir. **DEO'ya ilişkin takip** süreci de rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerden üçü DEO'dan yararlanan özel gereksinimli öğrenciyi takip ettiğini açıklarken; rehber öğretmenlerden biri DEO işlerini detakip ettiğini belirtmiştir. Rehber öğretmenler, yaptıkları DEO rehberlik faaliyetleri arasında **DEO'ya yönelik görüş sunmanın** da olduğunu dile getirmişlerdir. İzleyen bölümde DEO'da gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetleri ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

3.2.5. DEO'da eğitim-öğretim faaliyetleri

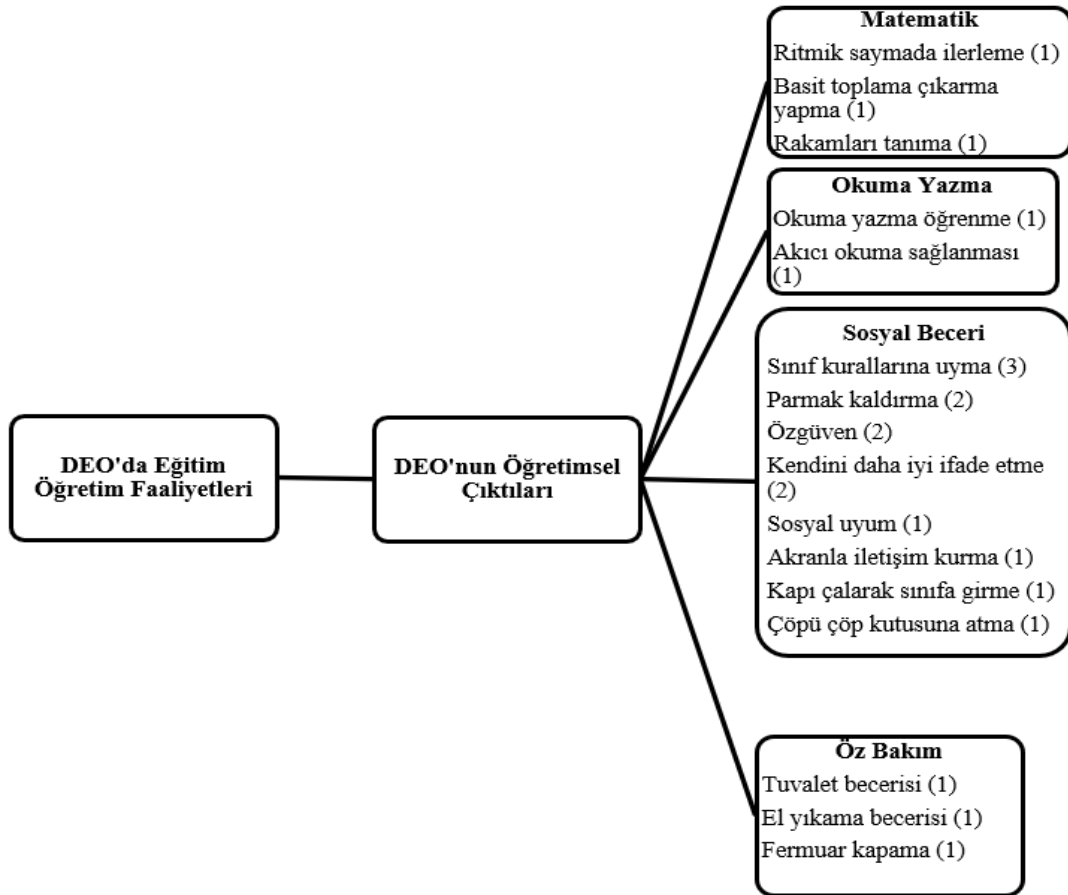
DEO'da görev yapan öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşler iki başlıkta Şekil 3.11 ve Şekil 3.12'de görülmektedir. DEO'da gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında yer alan **eğitim öğretim faaliyetleri** ve **öğretimsel çıktılar** ayrı başlıklar altında görselleştirilmiştir. DEO'da görev yapan öğretmenler, gerçekleştirdikleri eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler vermişlerdir. Öğretmenler, öğretimde yer verdikleri **geleneksel yöntem tekniklerini** şu şekilde belirtmişlerdir: düz anlatım (2), yaparak yaşayarak öğrenme (2), soru cevap (1), ses temelli cümle yöntemi (1), cümle yöntemi (1). DEO'da görev yapan öğretmenler, ek olarak **özel gereksinimli öğrencinin ilgisine ve gereksinimine göre kullanılan yöntem teknikleri** de dile getirmişlerdir. Belirtilen bu yöntemler: somutlaştırma (4), teknolojik destekli öğretim yapma (2) ve güncel bilgilerle öğretim yapma (1). DEO'da görevlendirilen öğretmenler, öğretim anında kullandıkları **pekiştireçlere** ilişkin de açıklamalar yapmışlardır. Öğretmenler, *sosyal pekiştireç* olarak aferin (1); *sembol pekiştireç* olarak madalya takma (1), yıldız sembolünü boyama (1) ve okuma belgesi sunma (1); *etkinlik pekiştireci* olarak resim boyatma (1) ve müzik dinletme (1); *yiyecek*



Şekil 3.11. DEO'da eğitim öğretim faaliyetleri

içecek pekiştireci olarak da çikolata (1) kullandıklarını dile getirmişlerdir. Hakan öğretmen DEO öğretmeni sosyal pekiştireç olarak *aferin* sözcüğüne yer verdiğini; Füsün öğretmen ise sembol pekiştireçlere (*madalya takma, yıldız boyatma, okuma belgesi sunma*) yer verdiğini belirtmişlerdir.

DEO’da görevlendirilen öğretmenler, **öğretimi değerlendirmeye** ilişkin de bilgi vermişlerdir. Bunlar sınıf öğretmeniyle (5), BEP ekibiyle (4); veliyle (3), okul yöneticileriyle (1) ve özel gereksinimli öğrenciyle (1) görüşme yapma olarak görüşmelerle değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, BEP’teki ilerlemelere göre değerlendirme yaptıklarını (3); çizelge (kayıt) tablosu kullandıklarını (1), öğrenci ürün dosyasına yer verdiklerini (1) ve değerlendirme yapmadıklarını (1) da ifade edilmektedirler. DEO’da öğretim yapılmasına bağlı olarak **DEO öğretim çıktıları** da DEO öğretmenleri tarafından dile getirmektedirler. Öğretimsel çıktılar Şekil 3.12’de yer almaktadır.

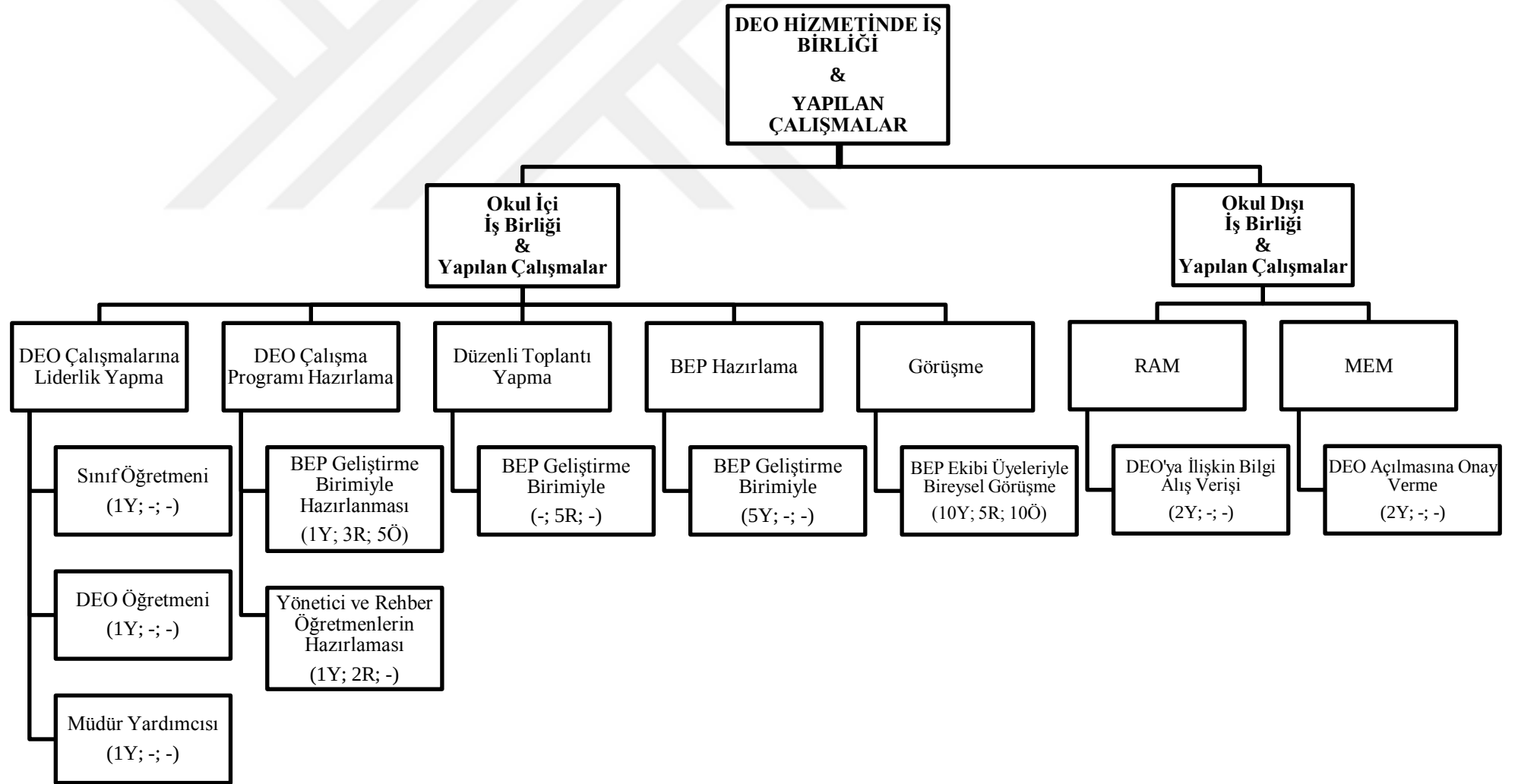


Şekil 3.12. DEO’da eğitim öğretim faaliyetleri (DEO’nun öğretimsel çıktıları)

DEO'nun öğretimsel çıktıları arasında matematik, okuma yazma, sosyal beceri ve öz bakım becerileri olduğu dile getirilmiştir. Hakan öğretmen, **matematik** dersine ilişkin *ritmik sayamda ilerleme, basit toplama-çıkarma yapma ve rakamları tanıma* konusunda öğrencilerinde ilerleme olduğunu ifade etmiştir. **Okuma yazma becerisine** ilişkin Bekir öğretmen, öğrencisinin *okuma yazmada ilerlediğini* belirtirken, Füsün öğretmen, öğrencisinin *okuma yazma öğrendiğini* dile getirmektedir. Nuri Öğretmen, **öz bakım beceri** kapsamında öğrencisinin tuvalet becerisi (1), el yıkama (1) ve fermuar kapama (1) becerilerini öğrendiğini belirtmiştir. Nuri Öğretmen, **özel gereksinimli öğrencinin tuvalet becerisini** edindiğini şu şekilde açıklamaktadır: “...sene başında eee af buyurun tuvalet ihtiyacını bile gideremeyecek durumdayken şu an tuvalete kendisi tek başına gidebiliyor... Hatta fermuarını kapatamayacak durumdayken şu anda kapatabiliyor..” (s. 2, st. 28-30) diyerek ayrıca kaba motor becerilerine ilişkin *fermuar kapama becerilerini* öğrendiğini açıklamalarına eklemiştir. DEO'da görevlendirilen öğretmenler; **sosyal beceri** kapsamında öğrencilerinin sınıf kurallarına uyma (3), parmak kaldırma (2), kendini daha iyi ifade etme (2), özgüven (2), sosyal uyum (1), akranla iletişim kurma (1), kapı çalarak sınıfa girme (1), çöpü çöp kutusuna atma (1) becerilerinde de ilerlemeler kaydettiklerini belirtmişlerdir. DEO'da görevlendirilen öğretmenler DEO'da yapılan tüm öğretimsel süreçlere ilişkin bilgi verdikten sonra yaptıkları iş birliği çalışmalarını da açıklamışlardır.

3.2.6. DEO hizmetinde iş birliği ve yapılan çalışmalar

Paydaşların görüşlerine göre Şekil 3.13'te yer alan temalar ortaya çıkmıştır. Şekil 3.13'e bakıldığında DEO hizmetinde iş birliği ve yapılan çalışmaların okul içi ve okul dışı iş birliği ve yapılan çalışmalar olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. **Okul içi iş birliği ve yapılan çalışmalar** olarak katılımcılar; DEO çalışmalarına liderlik yapma (3) kapsamında sınıf öğretmeni, DEO'da görevlendirilen öğretmen ve müdür yardımcının DEO çalışmalarına ön ayak olduğunu görüşmelerde dile getirmişlerdir. Katılımcılar, DEO çalışma programını, BEP geliştirme biriminin (9) ya da yönetici ve rehber öğretmenlerin (3) birlikte hazırladığını belirtmişlerdir. Ayrıca düzenli toplantılar yapma (5), BEP hazırlama (5) ve görüşmeler yapma (25) şeklinde DEO adına yapılan çalışmalar da dile getirilmiştir. DEO çalışma programını hazırlama sürecini BEP ekibiyle yaptığını belirten katılımcılar olduğu gibi farklı olarak okul yöneticisi ve rehber öğretmenin birlikte hazırladığını ifade eden katılımcılar da olmuştur. Bu katılımcılardan:



Şekil 3.13. DEO hizmetinde iş birliği ve yapılan çalışmalar

biri olan rehber öğretmen Deniz, DEO çalışma programını **okul idaresiyle** birlikte hazırladığını aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir

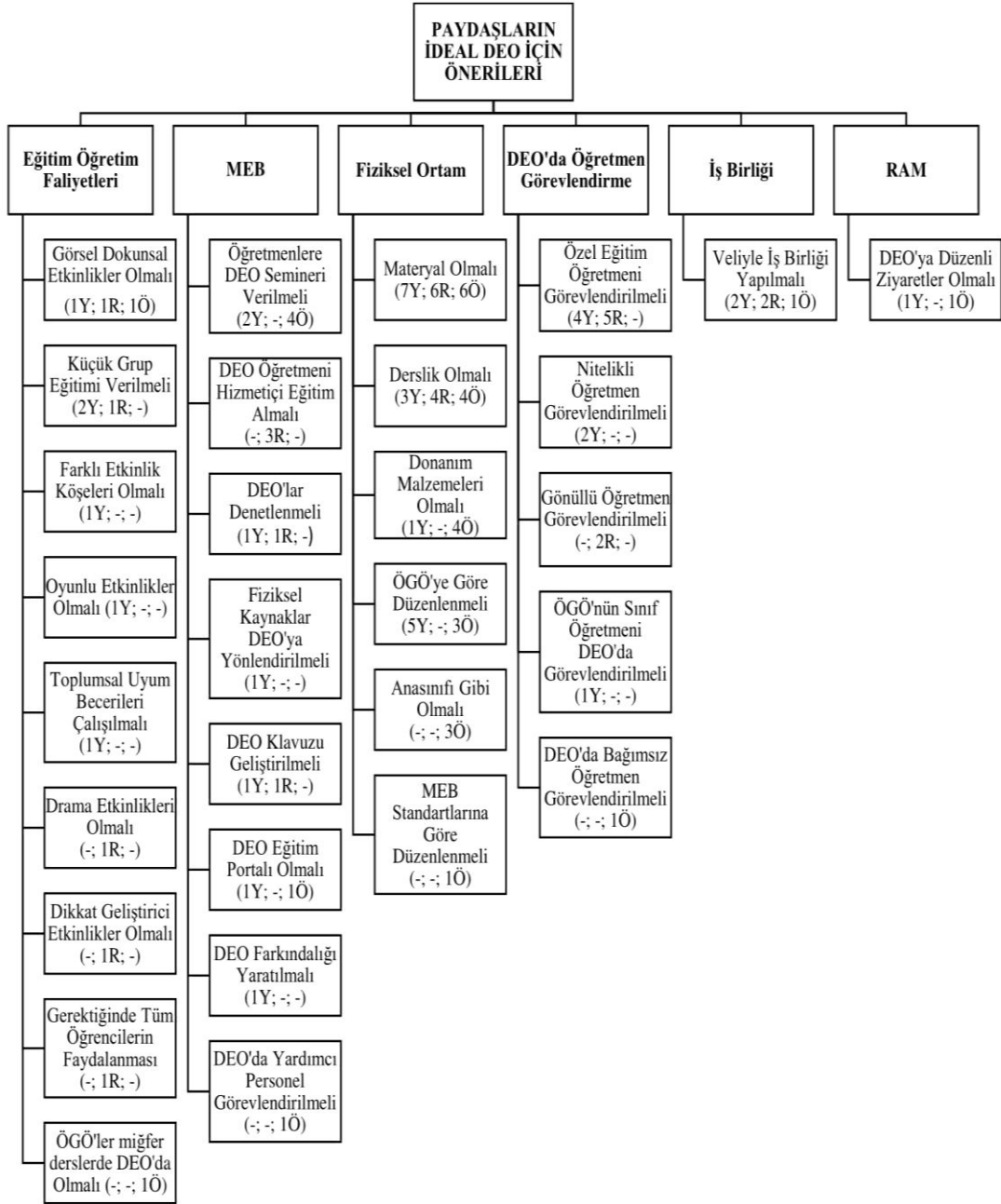
“...Örneğin kendi sınıfında Türkçe dersi işleniyorken destek eğitimde de aynı dersi görüp ayırmaması gerektiğini kavrayıp ders programlarını birleştirmeye çalıştık. Uygunsaatlere getirmek önemliydi. Dediğim gibi bu konuda yöneticinin çok büyük bir desteği oldu. Biz de rehberlik servisi olarak destek sunduk. Karşılıklı bir program oluşturduk. Dersler genellikle Türkçe, Matematik ağırlıklı...” (s. 5, st. 67-70).

Katılımcılardan sadece okul yöneticilerinden oluşan bir grup **okul dışı iş birliği ve yapılan çalışmalar** kapsamında RAM’la DEO’ya ilişkin bilgi alışverişinde bulunduklarını (2) ve MEM’le DEO açma onayı verme (2) konusunda iş birliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Paydaşlar son olarak okul içi iş birliği kapsamında DEO’dan hizmet alan özel gereksinimli öğrenci için BEP geliştirme birimi üyeleriyle yoğun bir şekilde birebir görüşme (10 yönetici, 10 DEO öğretmeni ve beş rehber öğretmen) yaptığını belirtmişlerdir. Son olarak izleyen bölümde paydaşların ideal DEO önerilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

3.2.7. Paydaşların ideal DEO önerileri

Paydaşlara ideal DEO’nun nasıl olması gerektiği sorulmuş ve bu kapsamda Şekil 3.14’te belirtilen temalar ortaya çıkmıştır. Şekil 3.14’te görüldüğü gibi paydaşlar; eğitim öğretim faaliyetleri, MEB, fiziksel ortam, DEO’da öğretmen görevlendirme, iş birliği ve RAM’a yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Paydaşlardan, DEO’daki **eğitim öğretim faaliyetlerine** ilişkin farklı öneriler dile getirmişlerdir. Katılımcılar, genel olarak DEO’da farklı etkinlikler yapılması önerisinde bulunmuşlardır. Bu kapsamda katılımcılar görsel dokunsal etkinlikler (3), oyunlu etkinlikler (1), drama (1), dikkat geliştirici etkinlikler (1) DEO’da hizmet sağlamada olması gerekli etkinlikler olarak belirtilmiştir. Ayrıca DEO öğretmeni Yaşar Bey özel gereksinimli öğrenciler için **mihfer derslerin DEO’da olması** gerektiğini belirtirken; birer okul yöneticisi de **farklı etkinlik köşelerinin** olmasını ve DEO’da **toplumsal uyum becerilerinin çalışılmasını** önermektedirler. Ayrıca üç paydaş da **küçük grup eğitiminin verilmesini** ideal DEO adına öneri olarak belirtmektedirler. Son olarak rehber öğretmen Deniz de gerektiğinde tanı fark etmeksizin tüm öğrencilerin DEO’dan hizmet almasını şu sözleriyle dile getirmektedir:

“...Hâlbuki bilmiyorum destek eğitimde neden sadece kaynaştırma öğrencileri ya da raporlu öğrencilerin olması gerekiyor. Ben ona takılıyorum evet ihtiyaçların doğrultusunda



Şekil 3.14. Paydaşların ideal DEO için önerileri

elenerek bazı maddeler eklenebilir, evet işte rapor olmadan da şu ihtiyaçları eksik olan öğrencilere bu uygulamalar devam ettirilebilir deseydi keşke. Bir rapora bağlı kalmak bence destek eğitimin en olumsuz özelliği. Evet, amacımız kaynaştırma öğrencilerini kaynaştırıp normal öğrencilerle beraber devam ettirmekse onların bir eksikleri var...” (s. 13, st. 204- 210).

Paydaşlar, ideal DEO adına **MEB**'e bazı önerileri olduğunu dile getirmişlerdir. Bu öneriler; DEO konusunda seminerlerin verilmesi (6), DEO öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almaları (4), DEO'ların denetlenmesi (2), DEO kılavuzunun geliştirilmesi (2), DEO eğitim portalının oluşturulması (2), farkındalık yaratılması (1), fiziksel kaynakların DEO'ya yönlendirilmesi (1), yardımcı personel görevlendirilmesi (1)'dir.

Bir okul yöneticisi **finansal kaynakların DEO'ya yönlendirilmesi** ve **DEO farkındalığı yaratılmasını** da MEB'den ideal DEO hizmeti için talep etmektedir. Ayrıca, Füsün öğretmen, DEO'da **yardımcı personel görevlendirilmesini** de talep etmektedir. Füsün öğretmen,

“...Şimdi şöyle bir şey diyebilirim aslında destek eğitim odasında şu anaokullarında olduğu gibi yardımcı birine ihtiyaç var kesinlikle tek kişinin iki öğrenci de olsa tek kişinin yürütebileceği bir iş değil yani eğitim öğretimin daha hızlı bir şekilde ilerlemesi ve daha çok verim alabilmesi için kesinlikle ikinci yardımcı bir kişiye ihtiyaç var...” (s. 18; st. 254-257).

yardımcı öğretmen talebini bu cümlelerle dile getirmiştir. Tüm paydaşlar, ideal DEO'ya ilişkin **fiziksel ortama** yönelik de önerileri olduğunu dile getirmişlerdir. Bu öneriler; DEO'da materyal olması (19), DEO'ya ait derslik olması (11), özel gereksinimli öğrenciye göre düzenlenmesi (8), donanımsal malzemelerin olması (5), anasınıfı gibi olması (3), MEB standartlarına göre düzenlenmesi (1) şeklindedir. Ayrıca katılımcılar, **DEO'da öğretmen görevlendirmeye** ilişkin de önerilerde bulunmuşlardır. Rehber öğretmenler ve okul yöneticileri DEO'da özel eğitim öğretmeni görevlendirilmesi (9) gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca okul yöneticilerinden ikisi DEO'da **nitelikli öğretmen görevlendirilmesi** gerektiğini vurgularken; rehber öğretmenlerin ikisi de DEO'da **gönüllülük ilkesine** göre görevlendirilme yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bir okul yöneticisi özel gereksinimli öğrencinin sınıf öğretmeninin aynı zamanda DEO'da görevlendirilmesi gerektiğini, DEO'da görevlendirilen Yaşar öğretmen ise **DEO'da bağımsız bir öğretmen görevlendirilmesinin** gerektiğini ifade etmiştir. DEO'da **özel eğitim öğretmeni görevlendirilmesini** isteyen müdür yardımcısı Suat Bey, *“...bir öğretmen olsa veya iki öğretmen olsa, kadro açılabilir mesela destek eğitim öğretmeni, özel eğitim öğretmenlerimiz var ama mesela normal okullarda da bu olabilir...”* (s. 13, st. 184-186) şeklinde görüşünü dile getirmiştir. DEO'da **özel eğitim öğretmeni görevlendirilmesini** isteyen rehber öğretmen Deniz ise:

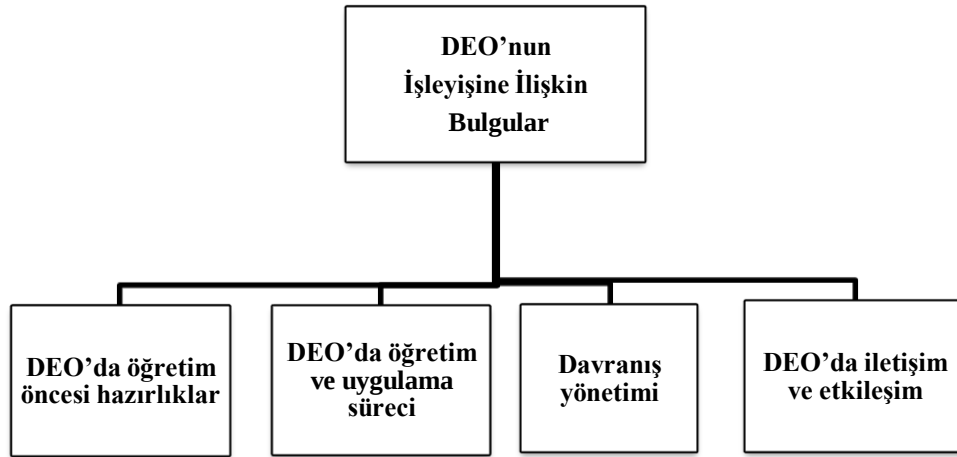
“...Bence çok gerekli bir şey destek eğitim odası ama işleyişinde bazı eksiklikler var. Yani materyal anlamında, yönetici, eğitici anlamında çok büyük eksiklikler var. Özellikle eğitim

konusunda sınıf öğretmenlerinin değil... Özel eğitimcilerin gelip eğitim vermesi çok daha mantıklı. Sınıfçılar tek düzeye düşüp yine okuma yazmaya girdiği için destek eğitim odasının bir amacı ortadan kalkmış oluyor bence...” (s. 2, st. 17-22).

diyerek DEO’ya ilişkin isteklerini dile getirmiştir. DEO hizmetinde **iş birliğine** ilişkin veli iş birliği yapılması (5), katılımcıların tarafından ortak görüş olarak belirtilmiştir. Ayrıca DEO öğretmeni Hakan Bey ve okul yöneticisi Ersin Bey **RAM**’ın DEO’ya **düzenli ziyaretler yapması** ve DEO konusunda yardımcı olması gerektiğini de ifade etmişlerdir.

3.3. DEO’nun İşleyişine İlişkin Bulgular

Bu bölümde “DEO’nun işleyişi nasıldır?” sorusu başta olmak üzere “DEO öğretmenin rol ve sorumlulukları nelerdir?”, “DEO’nun özel gereksinimli öğrencilere sağladığı katkılar nelerdir?” alt amaçlarına yanıt aranmıştır. DEO’nun işleyişi Durum 1 ve Durum 2 başlıkları olarak bir arada sunulmuştur. Durum 1’de Can öğretmenin; Durum 2’de de Füsun öğretmenin DEO’da gerçekleşen destek eğitim süreçleri aktarılmıştır. Yukarıda bahsedilen araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular; (a) DEO’da öğretim öncesinde yapılan hazırlıklar, (b) DEO’da öğretim ve uygulama süreci, (c) DEO’da davranış yönetimi ve (d) DEO’da iletişim ve etkileşim olmak üzere dört temel başlıkta isimlendirilen temalar Şekil 3.15’te gösterilmiştir.



Şekil 3.15. DEO işleyişine ilişkin bulgular

Bu başlık altında her iki duruma ait bulgular aynı tema altında karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Şekil 3.15'te görüldüğü gibi ilk temayı öğretim öncesi hazırlıklar oluşturmuştur.

3.3.1. DEO'da öğretim öncesi hazırlıklar

Bu başlık altında Durum 1 ve Durum 2'ye ait bulgular Tablo 3.4'te ayrıntılı olarak sunulmuştur. İlgili temaya yönelik bulgular, Durum 1 ya da Durum 2'de olması halinde durum başlığının altına çarpı işareti “X” koyulmuş, ilgili bulguların olmaması durumunda başlık boş bırakılmıştır. Herhangi bir işaretleme yapılmamıştır. Alıntılarla da Durum 1 ve Durum 2'deki bulgular, benzerlik ve farklılıklar karşılaştırmalı olarak açıklanmıştır.

Tablo 3.4. Öğretim öncesi hazırlıklara ilişkin bulgular

Öğretim öncesi hazırlıklar		Durum 1	Durum 2
Öğrenciye ait dokümanları	Kişisel dosya	X	X
DEO'ya ait dokümanları	BEP	X	X
	DEO çalışma programı	X	X
	DEO sınıf defteri	X	X
İş birliği		X	X
Öğretime ilişkin yapılan hazırlık çalışmaları	Sınıf kuralları		X
	Rutin oluşturma	X	X
	DEO'ya geçiş sorunu	X	X
	DEO'yu öğretime hazır hale getirme		
	Özel gereksinimli öğrenciyi tanıma adına değerlendirme		X

Öğretim öncesi hazırlıklar kapsamında ise dört başlık ortaya çıkmıştır. Bunlar sırasıyla öğrenciye ait resmi dokümanlar, DEO'ya ait resmi dokümanlar, iş birliği ve öğretime ilişkin yapılan hazırlık çalışmaları açıklanmıştır. Tablo 3.4'e bakıldığında her iki durumda da DEO'dan hizmet alan özel gereksinimli öğrencilere ait **resmi dokümanlar** rehberlik servisinde bulunduğu ve **kişisel dosya** olarak adlandırılan dosyalar halinde korunduğu görülmüştür. Rehber öğretmenler tarafından her bir özel gereksinimli öğrenciye özel hazırlanan kişisel dosyada; özel gereksinimli öğrencinin eğitsel raporu, DEO'da eğitim almasına ilişkin resmi karar, geçmiş tarihli ve güncel BEP'leri ile okulun özel eğitim kurulu toplantı tutanakları olduğu görülmüştür. Tablo 3.4'te görüldüğü gibi bu resmi dokümanlar arasında öğrencilerin BEP'leri de

bulunmaktadır. **BEP**'lere ilişkin gözlemler ve görüşmeler sırasında her iki durumda da benzer bir bulgu ortaya çıkmıştır. Durum 1'de **BEP**'e ilişkin video görüntülerine şu şekilde bir diyalog görülmüştür:

“Dersin ilk yedinci saniyesinde, DEO’nun kapısında rehber öğretmen ile Can öğretmen konuşuyor. Can öğretmen rehber öğretmene, “3. Grup seslerin öğretimine geçtik ve Berrak öğretmenle konuşursanız yeni BEP yapsın ama o daha iyi bilir” diyor. Rehber öğretmen, “Berrak Öğretmen’le görüşürüm, iyi dersler” diyor çıkıyor.” (Görüntü: 19, st. 3).

Bu görüntü kaydedildiği tarihlerde, araştırmacı günlüğüne bakıldığında ise teneffüslerde Can öğretmenin rehber öğretmene sıklıkla **BEP**'e ilişkin güncellenme isteğini dile getirdiği görülmüştür. Durum 2’de de Füsun öğretmenin, **BEP**'lere ilişkin **benzer** ifadeleri bulunmaktadır. A ilkokulundan özel gereksinimli öğrencilere ilişkin araştırmacı, edindiği **BEP**'leri incelenmiştir. Durum 1’de Eda’nın **BEP**'inde ikinci dönemin başında yeni uzun dönemli amaçlar eklendiği dolayısıyla **BEP**'in güncellendiği görülmüştür. Ancak yukarıda yer alan diyalogda öğretmen ilk dönemde yer alan bazı kısa dönemli amaçların edinilmeden ikinci dönemin ortasına doğru yeni **BEP** yapılması istendiği anlaşılmaktadır. Durum 2’de özel gereksinimli öğrencilerin **BEP**'lerinde ise Türkçe ve Matematik derslerine ilişkin bireysel planlar; Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerine ilişkinse ortak bir ders planı yapıldığı görülmüştür. Füsun öğretmenin, öğretime başlanmasıyla birlikte **BEP**'lerde yer alan her bir uzun dönemli amaca ilişkin öğretim süresini, tarihler atarak belirlediği ve **BEP**'ler üstünde incelemeler yaparak notlar aldığı da yapılan doküman incelemesi sonucunda da görülmüştür. Durum 2’deki **BEP**'lere ilişkin belirtilmesi gereken son bulgu ise ortaokula geçişe ilişkindir. Özel gereksinimli öğrenciler dördüncü sınıfa devam etmektedirler ve bir sonraki yıl ortaokulda öğrenimlerini sürdüreceklerdir. Ancak **BEP**'lerde ortaokula geçişe ilişkin herhangi bir geçiş planına rastlanmamıştır.

DEO’ya ait dokümanlar kapsamında DEO çalışma programı ve sınıf defterinin olduğu görülmüş ve her iki DEO’da bu dokümanlar demirbaş olarak kaydedilmiştir. **DEO çalışma programı**, DEO’ya ait evraklardan biri olup **BEP** ekibi tarafından hazırlanmaktadır. Bu program, herhangi bir sınıfın haftalık ders programı gibidir. Bu program haftanın günlerine ve okuldaki ders saatlerine göre düzenlenmiştir. Bu programda öğrencinin ve DEO’da görevli öğretmenin adı soyadı, ders saatleri ve bu saatlerde alınan destek dersler ayrıntılı olarak yazılmış, okul yönetimince imzalı ve onaylanmış şekilde ilgili kişi ve kurumlara sunulmuştur. Bu program, DEO açılmadan önce hazırlanmış sabit bir programdır. Bu haftalık ders programında Can öğretmen

sabah, pazartesi ve çarşamba günleri, DEO'nun ilk iki ders saati; salı ve perşembe DEO'nun son saatleri Eda ile çalışmaktadır. Programda yer alan gün ve ders saatinde Eda, genel eğitim sınıfından alınarak DEO'da destek eğitimini almaktadır. Kısaca belirtmek gerekirse Can öğretmen, DEO'da sabah grubunda pazartesi ve çarşamba günleri ilk; diğer günlerde ise ikinci olarak destek eğitim veren öğretmendir. DEO'ya ait bir diğer evrak olan **sınıf defterleri** her iki durumda da DEO'da kullanılmaktadır. Bu defterin günlük doldurulması zorunludur. Ancak araştırmacı, öğretmenleri bu defterleri günlük olarak doldururken görmemiştir. **İş birliği**ne ilişkin Durum 1 ve 2'de farklı durumlar gözlemlenmiştir. Araştırmacı, Durum 1'de Can öğretmenin sıklıkla rehber öğretmenle bilgi alışverişi yaptığını, okuldaki diğer öğretmenlerle de zaman zaman tenefüste iş birliği yaptığını gözlemlemiş ve bu gözlemlerini günlüklere de yansıtmıştır. Durum 2'de ise öğretmenlerle yaşanan iş birliği sorunu ortaya çıkmıştır. Füsün öğretmen DEO'da, zaman zaman akademik anlamda geriden gelen tipik gelişen öğrencilere de destek olmaktadır. Ancak dönem sonuna doğru bu durumun öğretmenler tarafından suistimal edildiği Füsün öğretmen tarafından dile getirilmiş, bu durumdan duyduğu rahatsızlık da görüntülere yansımıştır.

Öğretime ilişkin yapılan hazırlık çalışmaları adına her iki durumda da öğretmenlerin **rutin oluşturmadığı** ve **DEO'yu öğretime hazır hale getirme** için herhangi bir çalışma yapmadığı anlaşılmıştır. Öğretim hazırlığı kapsamında sınıf kuralları incelendiğinde ise sadece Durum 2'de sınıf kuralları oluşturulduğu ve öğrenciyi tanımak için değerlendirme yapıldığına ilişkin bulgular saha notlarında ve görüşmelerde yer almaktadır. Durum 2'de **sınıf kuralı** olarak öğretmen "Derste Yemek Yememe" üzerine tek bir kural oluşturmuştur. Araştırmacı, görüntü analizleri sırasında gözlemlerin gerçekleştirildiği son tarihlere doğru bu sınıf kuralının, öğretmen tarafından uygulanmadığını görmüş, bu durumu günlüğüne de yansıtmıştır. Durum 1'de ise Can öğretmen, sınıf kurallarına ilişkin araştırmacıya şu şekilde bilgi vermiştir: "...*Öğretmen kendi sınıfındaki öğrencilerini anlattı. "Eda beni kabul etmiyor."* diyor. "*Eda sınıfımda olsa benim sınıfımda yemek yedirmeye izin vermem, işte burada olunca bu çocuklara kural konmaz ki*" ...*dedi....*" (Saha Notu: 2). Can öğretmenin sıklıkla bu bilgiyi tekrarladığı saha notları ve araştırmacı günlüğünde görülmüştür.

Öğretim öncesinde **öğrenciyi tanımak için değerlendirme** yapmaya ilişkin Durum 1'de herhangi bir bulguya rastlanmamış, ancak Durum 2'de Füsün öğretmen, öğretim öncesinde öğrenciyi tanımak için değerlendirme yaptığını görüşmelerde

belirtmiş ve bu süreci açıklamıştır. Füsün öğretmen, grupların eşit dağılmadığının üstünde durmuş ve süreç içerisinde grupları tekrar düzenlemek zorunda kaldığını dile getirmiştir. **Öğretim öncesi hazırlıklar** başlığında son bulgu ise Durum 1 ve 2’de **DEO’ya geçişe** ilişkindir. Durum 1’de Can öğretmen, DEO’ya geldiğinde çoğunlukla Eda’nın DEO’da olmadığını görmüş ve bu nedenle sınıftan çıkarak Eda’yı aramaya gitmiştir. Öğretmenin öğrenciyi bahçeden, tuvaletten ve DEO’nun yanında bulunan mescitten alarak DEO’ya getirdiği sıklıkla gözlemlere yansımıştır. Zaman zaman Can öğretmen ile Eda DEO’ya gelir gelmez, Eda’nın “*çişim var*” diyerek tekrar dışarıya çıktığı da görüntülere yansımıştır. Belirtilen geçiş sorunu rehber öğretmen Deniz tarafından da araştırmacıya açıklanmıştır: Durum 1’de görülen bu geçiş sorununun DEO’ya tipik gelişen akranların gelmesiyle sonlandığı görülmüştür. Benzer geçiş sorunu Durum 2’de de gözlenmiştir. Füsün öğretmenle yapılan görüşmede bu sorunun aslında DEO’nun açıldığı ilk günlerde yaşandığı belirtilmiştir: İzleyen başlıkta ise DEO’da öğretim ve uygulama süreçlerine ilişkin bulgular açıklanmıştır.

3.3.2. DEO’da öğretim ve uygulama süreci

Bu başlık altında her iki duruma ait öğretim süreçleri benzer ve farklı bulgular örneklenilerek sunulmuş ve bu kapsamda ilk olarak Tablo 3.5 ortaya çıkmıştır. Saha notları başta olmak üzere görüşmelerden ve araştırmacı günlüklerinden toplanan veriler analiz edildiğinde **DEO’da öğretim ve uygulama süreci** ortaya çıkmıştır. DEO’da öğretim ve uygulama sürecinin alt başlıklarını dersi başlatma, öğretimsel rutinler, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim sunumunda yapılan uyarlamalar (yönerge uyarlamaları, ipucu uyarlamaları), dersi bitirme ve değerlendirme şeklindedir.

DEO’da öğretilere ilişkin gözlenen ilk bulgu **dersi başlatmaya** ilişkindir. Durum 1’de dersi başlatmaya ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamakla birlikte, Durum 2’de araştırmacı, yaptığı gözlemlerin neredeyse tamamında Füsün öğretmenin öğretimde bu basamağa atlamadan yer verdiğini gözlemlemiştir. Füsün öğretmen öncelikle sohbet ederek, öğrencilerin günlük yaşantısında neler yaptığını sorarak, hatırlatmalara yer vererek ve hatta işlenen derslere motive etmek için sorular sorarak gereksinime göre dersin ana fikri ya da amacını vurguladıktan sonra öğretime geçmektedir. Füsün öğretmen genellikle derse giriş becerilerini sergileyerek öğretime başlamaktadır. Araştırmacı, öğretim sürecinde her iki durumda öğretmenlerin **öğretimsel rutinler** olarak belli çalışmalara yer verdiğini gözlemlemiştir. Durum 1’de

Can öğretmenin okuma yazma öğretimine yönelik olarak öğretimsel rutine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.5. DEO'da öğretim ve uygulamada süreci

Öğretim ve Uygulama Süreci		Durum 1	Durum 2
Dersi başlatma	Sohbet etme		X
	Önceki dersi hatırlatma		X
	Derse güdüleme		X
	İşlenecek dersin amacı/ana fikrini söyleme		X
Öğretimsel rutinler		X	X
Öğretim yöntem ve teknikleri	Ses temelli cümle yöntemi	X	
	Tekrar etme	X	X
	Dikte	X	
	Soru sorma	X	X
Öğretim sunumunda yapılan uyarlamalar	Model olma	X	X
	Dönüt verme		X
	Yönerge verme		X
	Hata düzeltmesi	X	X
	Yönerge uyarlaması		
	Yönerge basitleştirilmesi	X	X
	Yönerge bireyselleştirilmesi	X	X
	Farklı sorular sorma	X	X
	Alt sorular sorma	X	X
	Ek soru sorma	X	X
	Soru öncesi ve sonrasında açıklama yapma		X
	İpucu uyarlaması		
	Görsel ipucu	X	
	İşaret ipucu	X	
	Ek bilgi verme		X
	Oyunlaştırma		X
	Hatırlatma		X
	Günlük yaşamdan örnekler verme		X
	Somutlaştırma		X
Dersi bitirme ve değerlendirme	Ayrıntılı açıklama yapma		X
	Beş duyu organına hitap etme		X
	Öğretimi değerlendirme		
	Dersi zamanında bitirme	X	X
	Ev ödevi verme		

Can öğretmenin, sırasıyla Eda'yı öncelikle tahtaya çağırır ve sonrasında; (1) öğreteceği ses / hece / kelime ya da tümceyi tahtaya yazar, (2) yazdığı örneği Eda'ya okutur, (3) okuma sırasında gerektiğinde hata düzeltmesi yapar, (4) tahtaya okuduğu ses/ hece/ kelime ya da tümceyi Eda'ya iki kez yazdırır ve yazdıklarını sesli okutur, (5) Eda tahtaya yazarken öğretmen Eda'nın defterine tahtadaki örneği yazar, (6) Eda gelip

defterine tahtadakini yazar, (7) öğretmen takip eder ve gerekli yerlerde defterinde düzeltme yapar. Bu öğretimsel rutine ilişkin örnek aşağıda yer almaktadır:

“...Öğretmen tahtaya “Talat” yazdı,”-t” sesini çıkardı. Sonra “Talat” dedi. Öğretmen “at” yazdı. “Al” yazdı, “oku” dedi. Eda “Talat at al” okudu. “Şimdi sen yazıyorsun, oku” dedi öğretmen, tahtaya Eda yazmaya başladı, mırıldandı. O sırada öğretmen Eda’nın defterine yazı yazmaya başladı ve okudu. ...Eda, “Talat at al” yazdı. İkinci kez el yazısıyla “Talat at al.” yazdı. “Aferin” dedi öğretmen. Sonra defterine yazdı...” (Saha Notu: 4)

Durum 2’de de Füsün öğretmen, öğretim sürecinde Türkçe derslerinde öğretimsel rutine yer vermiştir. Öğretmen, Türkçe derslerinde; (1) öğretmen örnek okuma yapar, (2) sonrasında sırayla öğrencilere metinleri okutur ve okumalarını takip eder, (3) öğrencilere okuma metnini okuttuğu anda öğrencileri takip eder ve yanlış okudukları sözcük/ler de anında düzeltmeye yer verir (4) son olarak okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek adına metne ilişkin soruları her iki öğrenciye de sırayla sorar. Bu okuma etkinliğine ilişkin rutin örneği aşağıda yer verilmiştir:

“12.39-Olaylar oldu”, diyor, Kemal Beşiktaş maçından bahsediyor. Öğretmen “hangi dersi yapalım” diye öğrencilere soruyor. Şimdi başlığımız neydi” diyor öğretmen, okuyor. “Sonbahar” diyorlar. Ceren sırasında ayakta okuyor. Parmakla takip ediyor. Öğretmen okumasını düzeltiyor. Kemal yine daldı. 12.41- Kemal okuyor öğretmen okuması için başında duruyor... 12.44- birinci soruyu Kemal okuyor, Kemal doğru cevap verince “aferin 10 yıldız” dedi öğretmen. “Birazdan yıldız atarsın.” Ceren okuyor soruyu Kemal “anlamadım” diyor. Ceren soruyu tekrar okuyor...” (Saha Notu: 14).

Füsün öğretmenin öğretimsel rutinelere sadece okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerini gerçekleştirirken başvurduğu görülmüştür. Öğretmenler, bu rutinelere yer verirken farklı öğretim yöntem tekniklerine ve çoğu zaman da öğretimsel uyarlamalara yer vermişlerdir. Öğretmenlerin, öğretim sürecinde **öğretim yöntem ve teknikleri** kapsamında sıklıkla **tekrar etmeye** yer verdiği saha notlarına yansımıştır. Ayrıca her iki durumda da öğretmenlerin öğretim yaparken soru sorma, model olma ve hata düzeltmelerine sıklıkla başvurduğu gözlemlenmiştir.

Durum 1’de Can öğretmen gerek Eda’nın defterinde gerekse tahtada öğretim sırasında **hata düzeltmeleri** gerçekleştirmiştir. Durum 2’de de öğretim sırasında öğretmen **hata düzeltmelerine** başvurarak öğrencilere anında dönütler vermiştir. Her iki durumda da yer verilen yöntem teknikler arasında **model olma** da yer almaktadır. Durum 1’de Can öğretmen genellikle öğrencisinin rakamları yazmada zorluk çektiği durumlarda öğrencisine model olmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Durum 2’de de öğretmen öğretimi anlaşılır kılmak için olabildiğince tüm duyu organlarına hitap etmeye

çalışarak model olduğu görüntü kayıtlarında görülmektedir. Tablo 3.5'e bakıldığında **sadece** Durum 1'de, Can öğretmenin okuma yazma öğretmesi nedeniyle **ses temelli cümle yöntemine** ve **dikte** çalışmalarına yer verdiği görülmüştür. Özellikle dönem sonuna doğru dikte çalışmalarının arttığı saha notlarında görülmektedir. Öğretim yöntem ve teknikleri arasında **sadece** Durum 2'de yer alan iki bulgu ise **dönüt** ve **yönerge vermedir**. Durum 2'de Füsün öğretmenin, öğretim gerçekleştirirken, öğrencilere sıklıkla **dönüt** vermektedir. Bu dönütler yanlış gelen yanıtlarda ve bildikleri konuya ilişkin detaylı bilgi vermede olmak üzere farklı birçok şekilde gerçekleştirilmiştir.

Durum 1 ve Durum 2'de öğretim sırasında benzer yöntem ve tekniklere de yer verilmiştir. Tablo 3.5'te görüldüğü gibi öğretmenler, her iki durumda **öğretim sunumunda uyarlamalar** yapmışlardır. Durum 1 ve 2'de ortak gözlenen öğretimsel uyarlamalar, yönergenin bireyselleştirilmesi ve basitleştirilmesi, farklı/alt/ek soru sorma ve somut örneklerle açıklamalara yer verilmesi şeklindedir.

Durum 1 ve Durum 2'de öğretmenler, öğretim sırasında gerek gördüklerinde **ek soru sorduğu, farklı sorulara yer verdiği** ve ana soruyu daha iyi anlamak için **alt sorulara** başvurdukları anlaşılmaktadır. Bu soru uyarlamaları sırasında sadece Durum 2'de görülen bir durumla karşılaşmıştır. Füsün öğretmenin **empati** kurmaya yönelik sorulara sıklıkla yer verdiği de görülmüştür. Can öğretmenin ise Durum 1'de genelde yönerge uyarlamasına başvurduğu ve “gel, oku, yaz” gibi ifadelerle **yönergede basitleştirmeye** gittiği neredeyse tüm örneklerde görülmüştür. Durum 2'de de küçük grup eğitimi yapan öğretmenin zaman zaman yönergelerde basitleştirmeye gittiği ve **yönergelerini bireyselleştirerek**, ayrı ayrı sunarak öğrencilere görevlerini kısa ve öz olarak ifade ettiği görülmüştür. Durum 1 ve 2'de görülen bir diğer uyarlama, öğretim sırasında **somitlaştırmaya** giderek **somit örneklerle** öğretim yapmadır. Füsün öğretmenin sıklıkla öğretim sırasında beş duyu organına hitap ederek somutlaştırmalar yaptığı gözlemlenmiştir.

Durum 1 ve Durum 2'de farklı öğretimsel uyarlamalara yer verildiği de görülmüştür. **İpucu uyarlamaları** kapsamında **sadece** Durum 1'de Can öğretmenin sıklıkla görsel ve işaret ipucuna yer verdiği saha notlarına ve araştırmacı günlüğüne de yansımaktadır. İpucu uyarlamalarından görsel ipuçlarının kullanımı araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır: “...öğretmen hecelerin altını çizerek bölüyor. Renkli tahta kalemleri kullanıyor (siyah ve kırmızı kullanıyor)...” (AG, 07.08.2017, s. 225). Can öğretmenin DEO'da okuma yazma öğretirken, öğretimsel rutinine ek olarak,

heceleri yukarıdan aşağıya doğru renkli yazdığı görülmüştür. Can öğretmen, öğretim sırasında kalemle ya da elleriyle Eda'nın okumasını istediği ses, kelime ya da heceleri göstererek ipucu uyarlamalarından **işaret ipucuna** da sıklıkla yer verdiği gözlemlenmiştir. Durum 1'de **farklı** olarak sadece Durum 2'de görülen öğretimsel uyarlamalar ise ek bilgi verme, oyunlaştırma, günlük yaşamdan örnekler verme, konuya ilişkin detaylı açıklama yapma, soru öncesinde ve sonrasında açıklama yapma, beş duyu organına hitap etme ve hatırlatmadır. Fusun öğretmenin, öğretim sırasında ipucuna özellikle de anlaşılmayan durumlarda sıklıkla farklı ipucu uyarlamalarına yer verdiği görülmüştür. Fusun öğretmen, öğretim yaparken sıklıkla **oyunlaştırmaya** yer verdiği görülmüştür. Hatta zaman zaman bireye görsel destekler sunarak oynadığı oyunlarda hatırlatmalara da yer vermiştir. Fusun öğretmen görüşme sırasında öğretimi nasıl oyunlaştırdığı ve öğrenciyi derse ne şekilde dâhil ettiğine ilişkin bir açıklama da yapmıştır.

Öğretim sırasında Fusun öğretmenin öğrencileri derse dâhil etmede kullandığı bir diğer öğretim uyarlaması ise **günlük yaşamdan örnekler** vererek dersi sürdürmeye ilişkindir. Fusun öğretmen derste “bir elin nesi var iki elin sesi var” atasözünü öğrencilere sorularla 23 Nisan Çocuk Bayramı için yapılan sınıf süslemesiyle birlikte güncel hayattan örnekler vererek açıklamıştır:

“12.37- Öğretmen “sizin isteğinize göre ders yapacağım.” diyor. Kemal “atasözü yapalım” diyor ve “bir elin nesi var2 elin sesi var” diyor öğretmen. Öğretmen dramatize ediyor. Kemal ve Ceren atasözünü açıklayamıyor. 12.39- Öğretmen sorular sordurarak buldurmaya çalışıyor. Kemal Ceren öğretmen bayramda sınıf süsleme üstünden atasözünü açıklamaya çalışıyor...” (Saha Notu: 8).

Fusun öğretmen öğretim sırasında farklı öğretim yaklaşımlarına yer vermekle birlikte, öğrencileri tarafından anlaşılmayan konu, durum, nesne ya da herhangi başka bir şey olduğunda ya da hata yaptıklarında oldukça **detaylı açıklamalara** da yer verdiği gözlemlenmiştir. Örneğin, okuma etkinliği yapıldığı sırada metinde geçen “güğüm” kelimesini yanlış okuyan ve güğümün ne olduğunu bilmeyen öğrencisinebu sözcüğü ayrıntılı bir şekilde açıklamaya çalışmıştır. Fusun öğretmen, öğretim sırasında farklı ipucu örneklerine de yer vermiştir. Örneğin anlaşılmayan soruya ilişkin **öncesinde ve sonrasında açıklama yaparak** yanlış anlaşılmalara önüne geçerek bilgiyi anlaşılır hale getirmeye çalışmıştır.

DEO'larda öğretim sürecine ilişkin son konu **dersi bitirme ve değerlendirmedir**. Bu kapsamda Tablo 3.5'te de görüldüğü gibi öğretimin son aşaması olan öğretimi

değerlendirme, dersi zamanında bitirme ve ev ödevi vermedir. Gözlenen her iki durumda da öğretmenlerin zamanı iyi yönettiği dolayısıyla **dersleri zamanında bitirdiği** ortaya çıkmıştır. DEO'da öğretmenin **öğretimin değerlendirmesine** ilişkin yaptığı çalışmalar da belirtilmiştir. Durum 1'de Can öğretmenin ders sonunda öğretimi yapılan dersi değerlendirmeye ilişkin herhangi bir çalışmaya yer vermediği görülmüştür. Can öğretmenin, öğrenciyi derste sürekli olarak takip ettiği ve değerlendirdiği saha notları ve video görüntülerinden anlaşılmaktadır. Durum 1'de değerlendirmeye ilişkin Can öğretmenin, görüntülere ve günlüklere yansıdığı gibi **sadece** BEP'teki ilerlemelere odaklı değerlendirmeye yer verdiği anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin bulgu giriş bölümünde BEP'in yenilenmesine ilişkin diyaloglardan da anlaşılmaktadır. Durum 2'de Füsun öğretmenin de önceki bölümlerde belirtildiği gibi süreç içerisinde BEP'e göre öğretim ve değerlendirme yaptığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu süreçte öğrencilere ait DEO'da yapılan her türlü etkinliği dosyalamış; her bir öğrenciye ait ürün dosyalarını oluşturmuş ve bu şekilde DEO'daki süreç boyunca gelişimin öğretmen tarafından düzenli değerlendirildiği görülmüştür. Füsun öğretmenin, öğretimin sonunda dersi değerlendirmeye ilişkin herhangi bir çalışma yapmadığı, ancak Durum 1'de Can öğretmen gibi Durum 2'de de Füsun öğretmenin özel gereksinim öğrencileri ders süresince sürekli olarak takip ettiği ve değerlendirdiği saha notlarına yansımıştır.

Öğrencinin değerlendirme sürecine hizmet eden bir diğer başlık **ev ödevleridir**. Gözlem süresince her iki durumda da öğretmenlerin gözlem başlarında ödevlendirmeye yer verdiği sonrasında ise ödevlendirme yapmadıkları görüntü kayıtlarından ortaya çıkmıştır. Durum 1'de gözlem sürecinin başlarında 22.02.2017 ve 28.02.2018 tarihlerinde öğretmenin iki kez ev ödevi verdiği ve ev ödevi kontrolü yaptığı; bu kontrollerde de ödevle ilgili öğretmen ve öğrenci arasında ilginç bir diyalogun gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Araştırmacı, gözlemlerin ilk günlerinde Can öğretmenle ödev hakkında konuşmuş ve bu konuya ilişkin kendisine yapılan açıklamaları da araştırmacı günlüğüne yansımıştır. Günlükte yer alan bilgilere göre Can öğretmen eve ödev verememektedir. Bunun nedeni Eda'ya ödev verdiğinde bu ödevlerin annesi tarafından yapılmasıdır. Durum 2'de de **benzer** bir sürecin gerek günlüklere gerekse saha notlarına yansımıştır. Füsun öğretmenin gözlem süresince sadece iki kez ev ödevi verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin, gözlem boyunca **sadece** iki kez ödevlendirmeye yer verdikleri ve süreç boyunca bir daha ev ödevlendirme yapmadıkları belirlenmiştir.

Öğretim sürecine etki eden bir diğer başlık ise davranış yönetimidir ve ilgili açıklamalar izleyen başlıkta sunulmuştur.

3.3.3. Davranış yönetimi

Bu bölümde üç alt başlığa yer verilmiştir. Bunlar; uygun olmayan davranışla baş etme ve ortadan kaldırma, uygun davranışı sürdürme ve derse aktif katılımı sağlama başlıkları yer almaktadır. Tablo 3.6’da davranış yönetimine ilişkin bu üç başlıkta elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır.

Tablo 3.6. *Davranış yönetimi*

Davranış yönetimi		Durum 1	Durum 2
Uygun olmayan davranışla baş etme ve ortadan kaldırma	Görmezden gelme	X	X
	Sesle kontrol	X	
	Sözel uyarı	X	
	Ortama akran katılımı	X	
	Fiziksel yakınlık kurma	X	
	Nesneyi ortamdaki kaldırma	X	
	Oyunlaştırma		X
	Etkinlik pekiştireci		X
Uygun davranışı sürdürme	Satranç oynama		
	Sosyal pekiştireç		
	Aferin	X	X
	Güzel	X	X
	Bravo	X	X
	Sözsüz onaylamak		
	Baş sallamak	X	X
	Sembol pekiştireç		X
Derse aktif katılımı sağlama	Teneffüs hatırlatması	X	X
	Şakalaşma	X	X
	Sohbet etme	X	X
	Ara verme	X	X
	Öğrenci isteğine bağlı etkinlik değiştirme	X	X
	Sözel uyarı	X	
	Sınıfa tipik gelişen öğrencilerin dâhil olması	X	
	Akademik sorumluluk verme		X
	Günlük olaylar hakkında sohbet		X
	Bireysel öğretim yapma		X
	Akrana onaylatma		X

Davranış yönetimine ilişkin bulguların aktarımından önce iki durumda gözlenen özel gereksinimli öğrencilerin DEO’da sergilediği davranışlar hakkında bilgilere yer verilmiştir. DEO’da Can öğretmenin ilk yaşadığı uygun olmayan davranış, Eda’nın genel eğitim sınıfından **DEO’ya geçişi** sırasında ortaya çıkmıştır. Eda genel eğitim sınıfından DEO’ya gelmek istememiştir. Araştırmacı, gözlemlerine başladığı günlerde

günlüğüne bu geçiş sorununu aktarmıştır. Sonrasında ise bu geçiş sorunu sıklıkla saha notlarına da yansımıştır. Eda'nın DEO'ya gelmek istememesiyle birlikte DEO'ya geldiği an itibariyle sıklıkla tuvalete koşarak gittiği görülmüş ve bu durum neredeyse gözlem sürecinin ortalarına kadar sürmüştür. Eda'nın bireysel ders yaptığı süreçte oldukça sık **tuvalete gittiği** görülmekle birlikte akranlarının geldiği derslerde seyrek de olsa tuvalete gittiği görülmüştür: "...11.24- Eda. "öğretmenim tuvalet" dedi. Eda koşarak izin alıp WC'ye gitti. Öğretmen duvara yaslanmış duruyor. Eda'yı bekliyor. Diğer öğrenciler okuma yapıyor..." (Saha Notu: 18).

Eda'nın okuma yazmaya ilişkin kendisine verilen **akademik sorumlulukları yerine getirmek istemediği** de gözlenmiştir. Eda'ya akademik bir sorumluluk verildiğinde bu sorumluluğu yerine getirmek istememektedir. Bu gibi durumlarda esmediği, "uykum geldi, saat kaç? Öğretmenim ateşim var mı? Yeter, bıktım, yoruludum!" gibi ifadeler kullandığı görülmüştür. Öğretim anında da tahtada "yoruludum" diyerek yere çöktüğü, öğretmenin verdiği "yaz, oku" gibi yönergelerde öğretmene, "sen suuss!" diyerek sesini yükselterek cevap verdiği, sıranın ya da masanın altına saklandığı ve oyun oynamaya çalıştığı görülmüştür.

Tahtaya yazmaya ilişkin verilen sorumlulukta da elindeki tahta kalemiyle sert bir şekilde nokta işareti koyduğu, sınıftan çıktığı görülmüştür. Akademik sorumluluk verildiğinde Eda'nın tepkisine ilişkin örnek şöyledir: "...9.32- "yazacağız" diyor öğretmen. "Talat" diyor öğretmen. "Hadi aferin!" diyor Eda yazıyor, öğretmen "hadi" diyor. Eda kızgın sesler çıkarıyor. "Bir tane daha" diyor öğretmen. Eda, "Uykum var." diyor. Yüzünü kapalı yazmaya devam ediyor..." (Saha Notu: 5). Eda'nın DEO'da uygun olmayan davranışları bazı derslerde o kadar sıklıkla görülmüştür ki eğitim öğretim süreci aksamıştır. Örneğin, Can öğretmen 07.03.2017 tarihindeki iki derste 12. ve 13. görüntü kayıtlarında öğretimini neredeyse hiç gerçekleştiremediği ve pekiştireçler de kullanılmadığı görülmüştür. Can öğretmen, öğrencinin ders öncesi ve süresince sergilediği uygun olmayan tüm davranışları farklı tekniklerle kontrol altına almaya çalıştığı da görülmektedir. Araştırmacı, uygun olmayan davranışların sadece okuma yazma öğretiminde ortaya çıktığını, matematik öğretimi sırasında bu davranışları neredeyse hiç sergilemediğini günlüğüne yansıtmıştır.

Durum 2'de ise DEO'da iki özel gereksinimli öğrenci küçük grup eğitimi almaktadır. Bu bağlamda da Ceren'den ziyade Kemal'in uygun olmayan davranışlar sergilediği ve öğretmenin bu davranışlarla baş etmeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Füsün

öğretmenin DEO'sunda gözlem sürecinin neredeyse tamamında yoğun bir şekilde Kemal'in **derste sıkılma ve derse katılmama** davranışı gözlemlenmiştir. Dersten sıkıldığını sadece söylememekte “*of...!*”, “*bıktım*”, “*sıkıldım*” gibi ifadeler kullanmakta ve çoğunlukla sırasına uzanarak uzun süre bir noktaya *dalarak dersten koptuğu* ortaya çıkmaktadır. Bu durum okul BEP Kurulu'nun yaptığı toplantı tutanaklarına da yansımıştır. İkinci Dönem BEP Kurulu Toplantı tutanağında Füsun öğretmen şu şekilde açıklama yapmıştır:

“...Destek eğitim odasından yararlanan 4. Sınıf öğrencisi Kemal Cem ile mihver dersleri işlemenin zor olduğu ama sosyal açıdan iyi olduğunu belirten Füsun KAR, derslerde öğrencinin sıkılmaması için sosyal hayatımız ile mihver dersleri birleştirdiğini be öğrencinin daha istekli olduğunu söyledi...” (27.02.2017)

Durum 1'de olduğu gibi Durum 2'de de öğrencilerin DEO'ya gelmek istemediğini görüşmeler sırasında Füsun öğretmen dile getirmiştir. Gözlem sürecinin ortalarına doğru okul kütüphanesine satranç masalarının kurulmasıyla öğrencilerin **satranç oynamaya** ilişkin yoğun istekleri DEO'daki öğretim sürecini olumsuz etkilemeye başlamış ve zaman zaman DEO'da verilen destek eğitimin aksamasına neden olmuştur. Özellikle gözlem sürecinin sonlarında bu aksamalar artmıştır. Durum 2'de öğretmen Kemal'in dersten sıkılma sorununa ek olarak her iki öğrencinin satranç oynama sorunlarıyla baş etmeye çalışmıştır.

Durum 1 ve 2'de öğretmenlerin, uygun olmayan davranışlarla zaman zaman **görmezden gelme** stratejisi ile üstesinden gelmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Durum 1'de Can öğretmenin öğrencinin sergilediği davranış problemini görmezden gelerek öğretimini sürdürmesi, bu stratejinin çoğunlukla etkili olduğu göstermektedir. Ancak öğretim sırasında Eda'nın görmezden gelmeyle üstesinden gelinmeyecek farklı davranışlarının da ortaya çıktığı görülmüştür. Durum 2'de de Füsun öğretmen, sıklıkla görmezden gelme uygulamasına yer vermiştir. Bu strateji, kullanıldığı her durumda etkili olmasa da Füsun öğretmenin çabaladığı görülmüştür.

Uygun olmayan davranışları azaltmaya yönelik sadece Durum 1'de gözlenen stratejiler bulgulara yansımıştır. Bunlar; Eda'yı sesle kontrol etme, sözel uyarı verme, fiziksel yakınlık kurma, ortama akran dâhil etme ve nesneyi ortadan kaldırma gibi stratejilerdir. Eda'nın kendisine derste verilen akademik sorumlulukları yerine getirmede zorlandığı anlarda da herhangi bir nesne (kalem, silgi, tahta silgisi ve kalem, kitap, beslenme çantası gibi) ile **meşgul olduğu** da görülmüştür. Öğretmen, Eda'nın nesneyle meşgul olma durumlarında **nesneyi ortadan kaldırarak** sorunu anlık

çözmüştür. Eda'nın nesne meşguliyeti gibi yiyecek (süt, meyve suyu, cips, sınıfta dağıtılan üzüm, beslenme çantası gibi) ile meşgul olduğu da gözlemlenmiştir. Bu durumda ise öğretmen, Eda'nın yemek yeme ya da sıvı içmesini bitirmesini beklediği, müdahale etmediği de gözlemlenmiştir. Böylece Eda'nın nesneyle olabildiğince ilişkisini keserek anlık da olsa derse odaklanmasını sağlamıştır, ancak bu uygulamadan uzun vadede çözüm sağlanmadığı da saha notlarında görülmüştür. Eda yukarıda örneklendirilen uygun olmayan davranışlardan farklı davranışlar da sergilemiştir. Eda öğretmenle tahtada olduğu anlarda öğretmenin, öğrenciye akademik göreve ilişkin “oku, yaz” gibi yönergelerde oyun oynamak isteği hatta dersten çokoyuna odaklanma isteği Can öğretmen tarafından görüşme anında da şu şekilde belirtilmiştir:

“Eda, oyun isteyen bir çocuk. Oyun alanında da kendini ders süresi içinde toparlayamayan bir çocuk. Yani oyunu bırakmıyor. Oyun esnasında sürekli dağılıyor. Dağıldıkça da okuma yazma ya da yapacağımız eğitim adına da toparlayamadığımız için fazla bir şey o anda olmuyor...” (s. 5, st. 71-73).

Eda zaman zaman yazı yazdığı anlarda da görevine odaklanmadığı kendi kendine konuştuğu, güldüğü, anlamsız sesler çıkararak şarkı söylediği görülmüştür. Öğretmenin yine bu durumları sözel uyarılarla kontrol edemediği de sıklıkla görülmüştür.

Can öğretmenin sadece ortama **tipik gelişen akranları dâhil** etmesiyle uygun olmayan davranışı ortadan kaldırdığı gözlemlerden anlaşılmaktadır. Tipik gelişen öğrencilerle yapılan ders süreci şu şekilde görüntülere yansımıştır:

Satır	Davranış Öncesi	Davranış	Davranış Sonrası
137	Öğretmen “bak illa illa Atilla” diyor. Sonra “Ata ot at” yazıyor tahtaya, “oku oku” diyor.	Eda “Ata ot at” diyor, hızlıca tahtaya gelip yazmaya başlıyor. Eda tahtaya hem yazıyor hem de öğretmenle tekrar ediyor ardından yerine oturup hızlıca defterine yazmaya başlıyor.	Öğretmen “okuyarak yazıyoruz” diyor ve Eda'nın defterine yazdıktan sonra Tamer “biraz yamuk olmadı mı?” diyor. Öğretmen “anlamadım” diyor. Tamer “biraz yamuk olmuş” diyor, öğretmen “yamuk olmuş ha ulan yamuğu düzü de biliyorsunuz ha” diyor.

Görüntü: 24

Durum 1’de öğretmen, uygun olmayan davranışın üstesinden gelerek öğretime daha fazla zaman ayırırken; Durum 2’de süreç farklılaşmıştır. Füsün öğretmen Kemal’in sıkılma davranışına karşı farklı stratejilere ek olarak oyunlaştırmadan da sonuç almıştır. Öğretmen, aşağıdaki alıntıda görüldüğü gibi Kemal’in derse katılmadığını fark ettiğinde ara vermiştir. Füsün öğretmen, Kemal’in derse katılımını sağlayarak oyun oynamaya

başlamış ve böylece Kemal “çok eğlenceli” yorumunu yaparak derse dâhil olduğu görülmüştür. Öğretmen sık sık bu uygulamaya yer vererek Kemal’i derse aktif katılımını sağlamıştır:

“13.23- Öğretmen, “bir kelime söyle” dedi Kemal’e, cevap vermiyor... 13.29- Ceren kelime türetti sessiz harfle, “Kemal söylesin.” dedi. Kemal “Roma bir başkent” dedi. Öğretmen “nerenin başkenti?” dedi. Kemal “İtalya” dedi, “aferin” dedi öğretmen. Sesli harflerle isim türetti. “Çok eğlenceli” dedi Kemal, sesli harfle, “A ile başlayan başkent bulcam” dedi. Öğretmen ipucu verdi. “Yunanistan’ın başkenti neresi?” dedi Kemal’e. Kemal “Atina” dedi...” (Saha Notu: 12)

Durum 2’de “satranç oynama isteği” büyük bir sorun haline gelmiştir. Öğretmen zaman zaman **etkinlik pekiştireci** olarak dersi erken bitirip satranç oynamalarına olanak sağlasa da bu davranışın üstesinden gelememiştir. Kısacası Durum 1’de öğretmenin DEO’ya tipik gelişen akran dâhil olmasıyla öğretim sürecindeki uygun olmayan davranışlarda azalma ve ortadan kalkma söz konusu olup eğitim-öğretim aksamadan devam etmiştir. Durum 2’de öğretmenin öğrencilerle öğretimi sürdürmesi ve sonradan çıkan bu sorunla her türlü çabaya rağmen baş edemediği görülmüştür.

Öğretmenler, **etkili sınıf yönetimi** için öğretim süresince farklı pekiştireçlerden yararlanmışlardır. Her iki durum da öğretmenler, en çok sosyal pekiştireç kullanmışlardır. Can öğretmenin uygun davranışı desteklemek için az da olsa “*aferin, güzel, çok güzel olmuş, hıh*” gibi onaylayıcı **sosyal pekiştireçlerden** yararlandığı görülmüştür. Fusun öğretmenin de bu başlıkta yer alan örneklerdeki gibi “*aferin, güzel, bravo*” gibi sosyal pekiştireçleri sıklıkla kullandığı görülmüştür. Öğretmenler **sözsüz onaylama** olarak da doğru davranışlar sergilenince öğrencilere başını sallayarak ya da gözleriyle onayladığı görülmüştür. Bu pekiştireçlerin tamamının sadece öğrenciye akademik sorumluluk verildiğinde kullanıldığı görülmüştür.

Bu pekiştireç türlerinden **sembol pekiştireci** ise **sadece** Durum 2’de öğretmenin öğretim amaçlı sistematik olarak kullanıldığı görülmüştür. Durum 1’de ise sadece bir kez gözlemlenmiştir. Birinci durumda gözlem sürecinin en başında ödevlendirme sürecinde öğretmenin Eda’nın defterine bir kez **yıldız** sembolü yaptığı saha notlarında görülmüştür, sonrasında öğretim sürecinde böyle bir durum gözlenmemiştir: “*...Öğretmen deftere yazmaya başladı. Sınıfta gezindi sonra öğretmen yanına gitti. “Aferin” deyip yıldız verdi defterine. Eda, “bir tane daha” dedi. “2 tane yazdın 2 tane daha veririm başka yok” dedi öğretmen...*” (Saha Notu: 8).

İkinci durumda ise Füsün öğretmenin panoda asılı bir sembol pekiştireç tablosu mevcuttur. DEO’da öğretim sırasında her 10 doğru cevap karşılığında, öğrenci panoda kendi adının yanındaki yıldız sembolünü boyamaktadır. Öğretim yılı sonunda da en çok yıldız sembolünü boyayan öğrenci öğretmen tarafından ödüllendirilmektedir. Aşağıdaki gözlemler sembol pekiştireç sürecine ilişkin yapılan gözlemlerdir:

“13.35- Kemal yemek yiyor. “Teneffüste beslenme yap” diyor. Öğretmene “tamam yemiycem.” diyor Kemal. Öğretmen metni okuyor, Ceren elinde termos, oynuyor. Öğretmeni izliyor, Kemal sırasında bir şeylerle oynuyor (Bunları kaldırsa çözülecek.). Öğretmen iğde ağacını anlatıyor. Bana sordu iğde ağacını. Başlık hakkında soru soruyor. Ceren soruyu cevapladı. Kemal “1-0 Ceren önde” dedi. “O zaman sıra sende” dedi öğretmen. Öğretmen soru seçeneklerini okudu. Kemal soruya cevap verdi. Ceren ve Kemal ayağa kalktı. Soruyu kitaptan okuyor. Ceren sırasında Ceren ve öğretmen ayakta. Kitaptan birlikte bakıyorlar. Öğretmen Kemal’in sırasına gitti, “sen oku” dedi.13.42 Ceren “anlamamış” dedi, soruyu tekrar cevapladı. Oyun oynuyorlar, 2-2, 3-2. Ceren soruyu okuyor, cevaplıyor öğretmenle. Kemal geziniyor. Öğretmen “Kemal Cevap ne” dedi. (Kemal’in dikkatini çekti.) Kemal ve öğretmen ayakta. “Ceren’e suluğunu kaldırır mısın kızım?” dedi. İkisine sırayla soruları okutuyor. Kemal geziniyor, konuşuyor, sonra sırasına oturdu. Öğretmen “Kemal soruyu anladın mı?” dedi. Oyun oynuyorlar. Öğretmen 5’e 3 dedi. Oyunla soruları sırayla yapıyorlar.11.46- Öğretmen soru şıklarını okuyor. Ceren cevap veriyor. “Kemal’e sence” dedi. “Sonra okuyalım” dedi öğretmen. Kemal doğru cevap verdi. “Kemal 6 Ceren.-3, 6-3” dedi. Kemal Ceren’in sırasına gitti.” (Saha Notu: 3).

Füsün öğretmen, sadece sembol pekiştireç değil farklı ödül uygulamalarına da yer verdiğini görüşmelerde belirtmiştir. Örneğin, yukarıda yer alan ilk alıntıda öğretmenin öğretimi oyunlaştırdığı ve ödülü söylemeyerek öğrencileri derse motive ettiği görülmektedir.

Öğrencinin derse aktif katılımını sağlama öğretim süresince öğrencinin dikkatini derse vermesi ve sürdürmesiyle ilişkili olup her iki durumda da öğretmenlerin bu konuda çaba sarf ettiği gözlemlenmiştir. Durum 1 ve 2’de öğretmenlerin öğrencilerinin isteğine bağlı etkinlik değiştirme, tenefüse az zaman kalmasına ilişkin hatırlatma yapma, sohbet etme, şakalaşmalara yer vererek dersi sürdürmeye çalıştığı bu başlıktaki ortak bulgular olarak belirlenmiştir. Her iki durumda da öğretmenlerin, sıklıkla **öğrenci isteklerini dikkate aldığı** ve bu şekilde derslere devam ettiği görülmüştür. Her iki durumda ortaya çıkan bir diğer bulgu ise öğretmenlerin derse katılmaya isteksiz olan öğrencilere **teneffüs hatırlatması** yaparak dersi sürdürmelerine ilişkindir. Durum 1’de öğretmenin, Eda’nın derse dikkatini sürdürmesi için zaman zaman teneffüs zilini pekiştireç olarak sunduğu da görülmüş, ancak etkili olmadığı görülmüştür. Durum 2’de

de Kemal'in sıkılma problemini bu kez teneffüse çıkmayı derse motive etme nedeni olarak sunmuştur. Bu hatırlatmanın yanı sıra öğretmen **akademik sorumluluk** vererek de Kemal'i derse dâhil etmeyi başarmıştır:

Uygun olmayan davranışın üstesinden gelmek için öğretmenler, her iki durumda derste aralar vererek **sohbet etme** stratejisini kullanılmışlardır. Durum 1'de 05.05.2017 tarihli görüntü kaydında Eda ile Can öğretmenin sohbet örneği görüntülere yansımıştır. Can öğretmen sohbet ederek öğrencinin derste kalmasını sağlayamasa da Durum 2'de Füsün öğretmenin derste suskunlaşan ve bir noktaya dalan Kemal'le sohbet ederek onu derse çektiği görülmüştür. Hatta gerçekleştirilen bu sohbetler sırasında Füsün öğretmenin **öğrencisinden yeni bilgiler** de öğrendiği görülmüştür. Öğretmenin bu durumdan memnun olduğu da gözlemlenmiştir.

Her iki durumda da görülen bir başka uygun olmayan davranışla baş etme stratejisi de **şakalaşmadır**. Durum 1'de Eda ile öğretmen arasındaki şakalaşma bulgularına seyrek de olsa rastlanmıştır. Durum 2 de de öğretmen mesleklere ilişkin olarak yaptığı bir derste okul müdürüne yardımcı olan kişinin müdür yardımcısı olduğunu söylemesi için ek soruya yer vermiş ve bu sırada Kemal'in derse katılmadığını fark ederek “kanka” diyerek şakalaştığı görülmüştür. Bu konuşmada şakalar yaparak onu derse çekmeye çalışmıştır:

Satır	Davranış Öncesi	Davranış	Davranış Sonrası
32	07.24 Öğretmen “bir de müdüre yardım eden biri var o kim?” diyor.	Ceren “Suat Hoca müdür yardımcısı” diyor. Kemal kafası sırada uzanıyor.	Öğretmen “Kemal bütün soruları Ceren cevap verdi, bir şey mi oldu?” soruyor.
33	Öğretmen Kemal'in yanına gidip Kemal “hayırdır?” diyor “hayırdır, kanka hasta mısın?” diyor.	Ceren öğretmene bakıyor. Kemal sıraya uzanmış halde, öğretmene bakmıyor.	Öğretmen Kemal cevap vermeyince Kemal'in yanından uzaklaşıyor.

Görüntü: 15

Füsün öğretmen dersin akışında ara vererek öğrencilerle kısa sohbetler yapmaktadır ve tekrar derse kaldığı yerden devam etmektedir. Füsün öğretmen, öğrencilerini zaman içerisinde tanınmasıyla birlikte derse aktif katılımını sağlamak adına öğrencilere oyun destekli öğretim yaptırmıştır. Özel gereksinimli öğrencileri derse dâhil etme adına **sadece** Durum 1'de gözlenen iki bulguortaya çıkmıştır. Bunlardan birincisini **sözel uyarı** oluştururken; ikincisini de **akran katılımı** oluşturmaktadır. Can öğretmenin, öğrencisinin derse katılımını sağlamak ve sürdürmek için öğretim sırasında

Eda'nın dikkati dağıldığında genellikle bir ya da iki kelimedenden oluşan “*buraya bak! bak! şunu oku!*” gibi yönergeleri sıklıkla sunduğu görülmüştür. Ancak bu yönergelerin Eda'nın derse dikkatini sürdürmesi noktasında çok da etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu süreçte Can öğretmenin tipik gelişen akranları DEO'da gönüllü hizmet vermesiyle birlikte uygun olmayan davranışlar ortadan kalkmış ve Eda dersler aktif bir şekilde dâhil olmaya başlamıştır.

Sadece Durum 2'ye ait bulgularda ilk olarak, Füsün öğretmen derse katılımı sağlamak için önceki bölümlerde örneği verildiği gibi sıklıkla öğrencilerle güncel olaylar hakkında sohbet etmekte, onlara **bilmeceler** sormakta ve öğrencilerle şakalaşmaktadır. Öğretmen çabasından farklı olarak, akran desteğinin DEO'da derse katılımı arttırmada önemli olduğunu fark etmiş ve öğretimi sürdürmek için öğretim sırasında **akran onaylatmasına** yer verdiği bulgularda ortaya çıkmıştır. Ek olarak Füsün öğretmen, bu bölümde teneffüse çıkma alıntısında da görüldüğü gibi derse katılımı sağlamak için önceki bölümlerde örneği verildiği gibi sıklıkla Kemal'e akademik sorumlulukları da vermiştir. Ayrıca öğretmen her bir öğrencinin gelişim özelliklerine göre **bireysel öğretim** yapmıştır.

Durum 2'de özel gereksinimli öğrencileri derse motive eden tüm bu uygulamaların yanı sıra küçük grup uygulaması gerçekleştiren bu bağlamda DEO'da derse katılımı sağlamaya ilişkin en önemli başlıklardan birini de **akran desteği** oluşturmuştur. Öğrenciler, DEO'da birlikte olduklarında sık sık tartışmakla birlikte zaman zaman da birbirlerine destek olmaktadır. Öğretmen, öğrenciler etkinlikleri doğru yaptıkça ilgili davranışı desteklemek için pekiştireçlerden de yararlanmıştır. DEO'nun işleyişi kapsamında ortaya çıkan bulgulardan son olarak Durum 1 ve Durum 2'ye ait DEO'da iletişim ve etkileşim başlığı altında tüm iletişim süreci açıklanmaktadır.

3.3.4. DEO'da iletişim ve etkileşim

Bu başlıkta öğretim sürecine ilişkin DEO'da iletişim ve etkileşim bulgularına yer verilmiştir. Bu başlık altında ortaya çıkan bulgular Tablo 3.7'de DEO'da iletişim ve etkileşim başlığı altında karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. DEO'da iletişim ve etkileşim başlığında her iki duruma ait bulgular sırasıyla öğretmenin iletişim özellikleri, özel gereksinimli öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişim, akran etkileşimi, demokratik sınıf yönetimi ve veli ile iletişim bulguları elde edilmiştir.

Tablo 3.7. DEO’da iletişim ve etkileşim

DEO’da İletişim ve Etkileşim		Durum 1	Durum 2
Öğretmen iletişim özellikleri	Akıcı ve etkili Türkçe kullanımı	X	X
	Sabırlı ve kabul edici olma	X	X
	İyi dinleyici olma	X	X
	Empati kurma		X
	Olumsuz durumları tölere edebilme	X	X
Özel gereksinimli öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişim	Öğrencinin bireysel sorunlarıyla ilgilenme		X
	Sohbet etme		X
	Yan yana iletişim kurma	X	X
	Yüz yüze iletişim kurma	X	X
	Göz teması kurma	X	X
Akran etkileşimi	Akran desteği	X	X
Demokratik sınıf yönetimi	Eşit söz hakkı	X	X
	Etkinlikleri sırayla yaptırma	X	X
	Öğrencilerle birlikte karar verme	X	X
Veli ile iletişim			

Öğretmenlerin iletişim özellikleri kapsamında her iki durumda öğretim sırasında ve sonrasında **akıcı ve etkili** Türkçe kullandığı görülmüştür. Dil kaynaklı olumsuz iletişim örneğine rastlanmamıştır. Bu konu araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır: “...Gözlemlere bakıyorum da her iki öğretmen Türkçeyi oldukça etkili ve akıcı kullanıyorlar. Can öğretmen özellikle okuma yazma çalışıyor ve doğru Türkçe kullanımı önem arz ediyor...” (AG, 06.06.2017, s. 155).

Durum 1 ve 2’de **benzer** öğretmen özellikleri gözlemlenmiştir. Durum 1’de Can öğretmenin iletişim özellikleri olarak, özellikle gözlemin başlarında oldukça **sabırlı ve kabul edici** hatta **iyi bir dinleyici** ve **olumsuzlukları tölere edebilen** bir yaklaşım sergilediği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. DEO’da uygun olmayan davranışların artması; Eda’nın dönem sonunda okuma yazmayı öğrenememesi gibi durumlar öğretmenin öğrenciyle olan iletişimini giderek azaltmış ve öğrenciyle göz temasının ortadan kalktığı ve iletişimin zayıfladığı da araştırmacı günlüğüne yansımıştır. Füsün öğretmenin ise süreç boyunca öğrencilerle iletişim konusunda oldukça dikkatli davrandığı görülmüştür. Can öğretmende görülen benzer iletişim özelliklerine ek olarak, Füsün öğretmenin **empati** kurabilen, **iyi dinleyici** özelliklerine sahip ve en önemlisi de **sabırlı olan**, olumsuz durumları **tölere** edebilen ve öğrencilerle birlikte karar vermeye çabalayan bir öğretmen olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca kendisini de **iyi tanıyan** bir öğretmendir. Füsün öğretmenin görüşmelerde de bahsettiği gibi **sabır** ve **sakinliği** olması araştırmacının da dikkatini çekmiştir. Görüntü

kayıtlarının dökümlerinin gerçekleştirildiği dönemde öğretmenin bu özellikleri araştırmacı günlüğüne şu şekilde aktarılmıştır: “*Şimdiye kadar epey vakit geçti. Öğretmenin öğrencilere karşı birkez bile sesinin tonu yükselmedi. Çok istikrarlı gidiyor...*” (AG, 02.09.2017, s. 304).

Öğretmenlerin **özel gereksinimli öğrencilerle etkileşimi** de bulgulara yansımıştır. Gözlem formları incelendiğinde, öğretmenler öğretim sürecinde sözlü iletişim kurduğu gibi beden dili ve sözsüz iletişim tekniklerinden de yararlanmışlardır. Saha notlarına bakıldığında, öğretmenin öğrencilerle iletişim kurma şeklinin genellikle **yüz yüze, yan yana iletişim** olduğu gözlem formlarında işaretlenmiştir. Bu süreçte öğretmenler, öğrencileri sürekli takip etmiştir. Durum 1’den farklı olarak Fusun öğretmenin öğretim süresince gülümsemesi/tebessümü gözlemlere de yansımıştır. Hatta zaman zaman zaman öğrencilere dokunarak da sözlü iletişimi desteklemiştir. DEO’daki öğretimin her aşamasında Fusun öğretmenin bu kadar hassas davranmasının nedeni aslında görüşme sırasında açıkça şu şekilde özetlenmiştir:

“...şimdi görev tanımı olarak kendimi sınıf öğretmeni olarak gördüğüm için yönetmeliğe göre kendimi hala destek eğitim öğretmeni olarak görmüyorum. Sadece aldığım görevi hakkıyla yerine getirmek adına yani mesela ben bunu geçici yapıyorum şöyle yapayım böyle yapayım düşüncesi yok. Hele bunların bu öğrencilerin okuması onlardan verim almak inanın 15 yıllık meslek hayatımda bunların manevi boyutunu düşünerek yaklaşmam beni çok daha rahatlatıyor. O yüzden kendimi sadece işime adanmış biri olarak o anki işime adanmış biri olarak görüyorum. Yoksa destek eğitim öğretmeni olarak görmediğim için bu konuda çok fazla bir şeye değinemeyeceğim sadece sınıf öğretmeniyim diyorum...” (s. 14, st. 208-215).

Durum 1’den farklılaşan iki diğer bulgu, Durum 2’de öğretmenin öğrencilerle **sohbet etmesi** ve **öğrencilerin bireysel sorunlarıyla** ilgilenmesidir. Araştırmacı gözlemler sırasında öğretmenin, öğrencilerin bireysel sorunlarıyla da ilgilendiğini gözlemlemiştir. Öğretmen, öğrencilerin okul dışındaki yaşantılarına da destek vermek istemiştir. Bu konu hakkında öğretmen, araştırmacıyla konuşmuş ve süreç günlüğe de yansıtılmıştır. Öğretmen, öğrencilerine okul içinde de duygusal desteğini sürdürdüğü de gözlemlenmiştir. Aynı gün içinde Fusun öğretmen öğrencilerin yaşadığı iki farklı olumsuz durumla karşılaşmıştır. Bunlardan ilkinizi gözlüklerine alışamayan Ceren’e ilişkindir:

“12.36- Ceren sınıfta ağlıyor, gözlüklerine güldükleri için ağlıyor. Öğretmen gözlük takmanın kötü bir şey olmadığını anlatıyor. Kemal sınıfa girdi. Ceren yaptıklarını öğretmene gösteriyor. Kemal “öyle yatak olmaz” diyor. Ceren gözlüğünü düşürdü...”

Öğretmen hangi dersi yapalım diye öğrencilere soruyor. Şimdi başlığımız neydi diyor öğretmen, okuyor. Sonbahar diyorlar. Ceren sırasında ayakta okuyor, parmakla takip ediyor. Öğretmen okumasını düzeltiyor. Kemal yine daldı.12.42 Ceren öğretmenin yanına gitti gözlüklerinin ipini sıkıştırıyor. Öğretmen şimdi ben okuyacağım diyor. 12.43 Öğretmen okuyor...” (Saha notu: 14).

Bir diğer durum da Kemal’e aittir. Kemal satranç turnuvasına katılamamasından dolayı öğretmene şikâyetle bulunmaktadır. Öğretmen ise Kemal’e destek vermeye çalışmaktadır. Bu durum saha notlarına da yansımıştır. Füsün öğretmen nöbeti sırasında tenefüste de öğrencilerini gözlemlemiş ve Ceren’in tenefüste gördüğü olumsuz davranışlarını değiştirmeye ve sosyal ortamda uygun davranışları sergilemesi için de çabalamıştır. Aşağıda yer alan öğretmenin sözlü uyarılarına ilişkin örneği bu durumu açıklamıştır: “Öğretmen “Ceren bu gün polis olsun.” dedi. Kemal “o polis olmaz.” dedi. “Ceren sakın dövme, bana getir öğrenciyi o katta ben nöbetçiyim.” dedi. Kemal beslenme çantasıyla ilgilendi, açtı, kapattı...” (Saha Notu: 12). Füsün öğretmen sık sık yabancılarla konuşmaması ve akranlarına vurmaması konusunda da Ceren’e sözlü uyarılar verdiği gözlemlenmiştir. Aşağıdaki örnekte *yabancılardan sakınmasına ve arkadaşlarına vurmamasına* ilişkin ve öğrencinin BEP’inde yer almayan bir beceri öğretimidir. Aşağıda bu örnek sunulmuştur:

Satır	Davranış Öncesi	Davranış	Davranış Sonrası
43	21.57 Öğretmen Ceren’e “bir başkası gelip seni annene götürüyem ya da çikolata alayım dese gider misin?” diyor.	Ceren “hayır kandırır kaçıtır bizi” diyor. Kemal “Çünkü tanıdık değil” diyor. .	Öğretmen Ceren’e bakıyor.
44	Öğretmen “ne yaparsın diyor? Ceren’e.	Ceren “Bağırırım” diyor. Kemal öğretmeni dinliyor.	Öğretmen “Zaten Ceren bir yumruk attı mı tekme attı mı dün aşağıda gördüm” diyor.
45	22.37 Öğretmen “Nöbet sırasında yaptığın hareket çok yanlış” diyor.	Kemal “Dün Ceren’i nasıl gördün?” diyor. Ceren dinliyor.	Öğretmen “Dün ben nöbetçiydim o yüzden” diyor.

Görüntü: 19

Füsün öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerle iletişimi, bilmece sorma, güncel olaylar hakkında sohbet etme, şakalaşma şeklindedir. Gözlem boyunca akranların birbirine destek oldukları, sohbet ettikleri kadar tartıştıkları da görülmüştür. Etkinlik anında olan tartışmalarda öğretmenin görmezden gelerek ya da araya girerek öğrencileri sakinleştirdiği ve tartışmayı güzel bir şekilde sonlandırdığı özetle, akranlar arası

olumsuz durumlarda iyi şekilde iletişim kurarak ortaya çıkan krizi yönettiği görülmüştür. Akranların tek başına DEO'ya gelmeleri durumunda grup dinamiğinin bozulduğu ve diğer akranın gelmeme durumunda gelen öğrencinin mutlu olmadığı da görülmüştür.

Akran etkileşimleri, saha notlarına ve görüntü kayıtlarına da sıklıkla yansımıştır. Aşağıda sıklıkla tartışan özel gereksinimli öğrencilerden Kemal'in Ceren'e sunduğu **akran desteği** görüntülere şu şekilde yansımıştır:

Satır	Davranış Öncesi	Davranış	Davranış Sonrası
106	27.53 Öğretmen Ceren'in gözlükleri için "Arkadaki lastik kısının düşmesini korumak için" diyor, ailesinde de takanların olduğunu anlatıyor.	Kemal "Sana gülenler varsa sen onlara bakma bu da önemli" diyor. <i>Ceren Kemal'i dinliyor.</i>	Öğretmen "Aferin bak gülen olsa da aldırma" diyor gözlük ipleri için üzülen Ceren'e.

Görüntü: 15

Akran etkileşiminden sonra demokratik sınıf yönetimine ilişkin bulgular da edinilmiştir. **Demokratik sınıf yönetimi** kapsamında da öğretmenlerin, birlikte karar verme, eşit söz hakkı verme ve etkinlikleri sırayla yaptırma gibi stratejiler kullandıkları yönünde bulgular ortaya çıkmıştır. Durum 1'de, Can öğretmen ders anlarında, etkinlikler arası geçişlerde genellikle Eda'nın **isteğine bağlı** davranmıştır. Öğretmen Eda'nın bu isteğini çoğunlukla kabul etmiş ve dersler arası geçişlere birlikte karar vermişlerdir. Öğretmenin öğrenciyle olabildiğince olumlu bir iletişim kurmaya çalıştığı görülmüştür. Öğretmen küçük grup öğretimini birkaç ders saati de olsa gerçekleştirmiştir. Bu sırada derslerde öğrencilere **eşit söz hakkı** verdiği ve **sırasıyla etkinlik** yaptırdığı da görüntülere sıklıkla yansımıştır.

Durum 1'e **benzer** bulgular Durum 2'de de gözlenmiştir. Fusun öğretmen öğrencilerin isteğine bağlı öğretim yapmaya özen göstermiştir. Genellikle öğretimin başında öğrencileriyle birlikte öğretime karar vermekte ve öğrencilerin istediği gibi derse başlayarak sonrasında yavaş yavaş öğretime geçmektedir. Durum 2'de öğretmen öğretim anlarında bir öğrenci konuşurken, diğerini bekleme (sıra alma) davranışına ilişkin sorunlar yaşasa da sıradaki öğrencinin diğerini beklemesi gerektiği konusunda mutlaka uyarmıştır. Bu süreç görüntülere ve saha notlarına da yansımıştır. Görüntülere yansıyan bir diğer eşit söz hakkı ve sırayla konuşulması örneği de 12. video görüntüsünde yer almaktadır:

Satır	Davranış öncesi	Davranış	Davranış sonrası
105	20.00 Öğretmen tahtaya <i>Ankara</i> yazar ve “-a” harfi sesli mi sessiz mi?” diye sorar.	<i>Ceren “sesli der. Ceren “Adana” der.</i> Kemal “Adem yaz” der ve “sesli” der sonra Kemal “Adem” der. <i>Ceren “Adana” diye tekrar tekrar söylerler.</i>	Öğretmen “sıra kimde?” diye sorar.
106	Öğretmen parmağıyla Kemal’i gösterirken “Ama <i>Ankara</i> ’yla ilgili sen söyledin sen de değil” der	Kemal “bende” der ve tekrar “bende” diye bağırır elini öğretmene doğru kaldırarak. <i>Ceren saçıyla oynar.</i>	Öğretmen “sıra Ceren de” der ve Ceren’in yanına gider.

Görüntü: 12

İletişim başlığındaki bir diğer bulgu **veli öğretmen iletişimidir**. Araştırma bulguları veli ve öğretmenler arasında herhangi bir iletişim olmadığını göstermektedir. Durum 1 bulgularına bakıldığında, Can öğretmen ve diğer öğretmenler Eda’nın velisiyle iletişim kurmakta güçlükler yaşamaktadır. Bu sorun toplantı tutanaklarına dahi işlenmiştir. İkinci Dönem BEP Kurulu Toplantı Tutanağına; Can öğretmenin aşağıdaki ifadesi şu şekilde işlenmiştir: “...veli desteği olursa ilerleme olacağını yoksa olmayacağını dile getirdi...” (27.02.2017). Aynı toplantıda Eda’nın sınıf öğretmeni Berrak öğretmen de ekibe bilgilendirmeyi yapmış ve toplantı tutanaklarında şu şekilde yer verilmiştir:

“Eda Söz’ün velisinden kaynaklı sorunlarının olduğunu, velisinin hiçbir şekilde destek vermediğini, hatta öğrenciyle ilgilenmediği, okula göndermediğini belirtti. Sadece okulun verdiği destekle öğrenci de ilerleme olduğunu, öğrencide alfabede 1. ve 2. Grup öğrendiğini söyledi. Öğrencisinin tıbbi destek de alması gerektiğini belirtti.” (27.02.2017).

Bu durum araştırmacı günlüğüne de farklı zaman dilimlerinde yansımıştır. Araştırmacı, gözlem süresince öğrenci velilerinin öğretmenlerle görüştiklerine hiç tanıklık etmemiştir. Eda’nın velisiyle iletişime geçememenin sonucunda **öğrenci devamsızlığı** yaşanması toplantı tutanaklarında yerini aldığı gibi, bu devamsızlık sorunu görüntü kayıtlarının yer aldığı Tablo 2.11’de de kendini göstermiştir. Durum 2’de devamsızlık sorunu görüntülerinin yer aldığı Tablo 2.12’de de görülmektedir. Füsün öğretmen velilerle iletişimsizlik yaşandığını ve bunun sene başından beri devam ettiğini dile getirmiştir. Hatta gözlem sürecinin ortalarında Kemal okula gelme konusunda sorunlar yaşarak derslere de geç gelmeye başlamıştır. Bu durum araştırmacı günlüğüne de yansımıştır. Velilerin DEO sürecine çok dâhil olmadıkları ve bu süreç boyunca öğretmene herhangi bir destek vermedikleri araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu başlık altında sırasıyla araştırma sonucu, araştırma sorularına bağlı tartışmalar, araştırmanın sınırlılığı ve önerilerine yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Kaynaştırma uygulamalarının başarısı, destek hizmetlere erişim, en az kısıtlayıcı fiziksel çevre, kaynaklar ve materyallerle öğretim yapma, sosyal destek, terapistler, özel eğitim ve yardımcı öğretmen sağlama gibi unsurlarla ilişkilendirilmektedir (Ciyer, 2010, s. 6). Bu araştırma kapsamında kaynaştırma uygulamalarının unsurlarından biri olan DEO hizmetinin yönetim, rehberlik ve uygulama boyutları araştırılmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan gözlemlere göre DEO hizmetini sağlamaya yönelik süreçlerin sağlıklı işlemediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların, DEO hizmetinin sunulmasına yönelik süreçleri değerlendirmelerine bakıldığında da bu sonucu destekleyen benzer görüşleri dile getirmişlerdir. Gözlem ve görüşme sonuçları değerlendirildiğinde, DEO'nun kuruluş aşamasında, DEO'nun alt yapısını oluşturma konusunda yetersizlikler yaşandığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte DEO'nun kuruluş aşamasından DEO Programı hazırlama sürecine kadar tüm aşamalarda, okul yöneticisi ve rehber öğretmenlerin iş birliği içinde çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Okullarda özel eğitim öğretmenleri olmaması nedeniyle özel eğitim liderlerinin genel olarak rehber öğretmenler olduğu da tespit edilmiştir. Ayrıca rehber öğretmenlerin, DEO hizmeti konusunda özel gereksinimli öğrencilerin mağdur olmalarını önleyebilmek için oldukça fazla sorumluluk yüklendikleri sonucuna da ulaşılmıştır. DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin, özel eğitim öğretmeni olmaması nedeniyle, dolaylı rolleri olan danışmanlık hizmeti kapsamındaki koordinasyon sağlama ve iş birliği yapmaya yönelik sorumlulukları okuldaki rehber öğretmenlerin üstlendiği anlaşılmıştır. DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin, burada sadece öğretim yaptıkları, BEP hazırlamadıkları, destek ekibiyle sistemli toplantılar yapmadıkları da bulgulardan ortaya çıkmaktadır. DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin, doğrudan rolü olan öğretimleri geleneksel yöntemlerle gerçekleştirdikleri görülmüştür. Gerçekleştirilen bu öğretimlerin ise özel eğitim alanındaki öğretim uygulamaları ile davranış yönetiminden oldukça uzak uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Tüm bu olumsuzluklara rağmen özel gereksinimli öğrencilerde hedeflenen iyileştirmelerin diğer bir deyişle, öğrencinin geliştirilme gereksinimi olan alanlarda ilerlemelerin kaydedildiği paydaşlar tarafından belirtilmiştir.

Okul yöneticilerinin de zaman zaman DEO çalışmalarına liderlik yaptıkları, öğretmen görevlendirme noktasında ciddi sorunlar yaşadıkları ve çaresiz kaldıkları, her şeye rağmen DEO'ya uyum sağlayacak öğretmenleri seçmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Paydaşların, özel eğitim ve DEO bilgisinin olmamasının da DEO'nun sürdürülebilirliğini olumsuz etkilediği görülmüştür. Ayrıca DEO paydaşlarının, DEO hizmetine ilişkin rol ve sorumlulukların net olmaması nedeniyle rol karmaşası yaşadıkları ve destek eğitim sisteminden istenilen verimin alınamamasının bir nedeninin de yaşanan bu rol karmaşası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen bu sorunların nitelikli özel eğitim öğretmenlerinin DEO'larda görevlendirilmesiyle kısmen aşılabileceği söylenebilir. DEO'da özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesine bağlı okul yöneticisinin ve rehber öğretmenin iş yükleri azaltılarak DEO hizmetinin doğru işlemesine katkı sağlanacağı gibi özel gereksinimli öğrenci DEO'dan doğru ve bilimsel destek hizmet almasının da sağlanacağı düşünülmektedir. Bu düzenlemelerle de özel eğitimin temel amacı olan özel gereksinimli bireyin bağımsız bir birey olarak yaşamını sürdürmesine katkı sağlanabileceği söylenebilir.

4.2. Tartışma

Bu bölümde tüm bulgular bütüncül olarak incelenerek alanyazınla ilişkilendirilmiş ve alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır. İzleyen bölümde tartışılan başlıklar: (a) DEO'ların fiziksel ortamları, (b) DEO paydaşların DEO'ya ilişkin görüşleri ve önerileri, (c) DEO paydaşları olan yönetici, rehber öğretmen ve DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin rolleri ve sorumlulukları, (d) DEO'nun işleyişi ve (e) DEO hizmetinin özel gereksinimli öğrenciye sağladığı katkılarıdır.

4.2.1. DEO'nun fiziksel ortamları

Bu çalışmada, DEO'ların fiziksel ortamlarının alanyazın ve DEO Kılavuzu'nda (2016) belirtildiği özelliklerde olmadığı görülmüştür. Yapılan gözlem sonuçlarına göre, DEO'ların fiziksel koşullarının yetersiz olduğu ve DEO'lara fiziksel alan sağlama konusunda da genel olarak sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Gözlemlenen okulların neredeyse yarısının DEO'ya fiziksel alan sağlayamadıkları ve DEO dersliğinin birçoğunun da ideal genişlikte olmadığı kontrol listelerine yansımıştır. Nitekim Türkiye'de yapılan bazı araştırma sonuçları DEO'ya ilişkin benzer sorunlar olduğu bulgusunu desteklemektedir (Akay, 2011, s. 56; Çağlar, 2016, s. 70; Öpengin, 2018, s.

86; Semiz, 2018, s. 49; Talas vd., 2016, s. 48). Amerika’da, DEO hizmetinin başladığı yıllarda da benzer sorunlar ifade edilmiş, okulda derslik olmaması halinde yakın bir okulun dersliğinde DEO hizmetinin verilebileceği çözüm önerisi olarak sunulmuştur (Wiederholt, 1974, s. 7). Kısacası alanyazın, etkili bir DEO hizmeti için yeterli fiziksel alan sağlanması gerektiği (Deshpande, 2013, s. 86; Ram Panta, 2016, s. 70; Wiederholt, 1974, s. 10; Wilson, 1982, s. 92) ve derslik genişliğinin de farklı etkinlik alanları/köşeleri oluşturmak adına önemli olduğu noktasında birleşmektedirler (Deshpande, 2013, s. 90; Zacherman, 1982, s. 261). Sonuç olarak DEO dersliğinin olmasının fiziksel alandan çok daha fazlasını ifade ettiği ve DEO’nun kuruluşunda da ilk şart olduğu söylenebilir.

DEO’ların fiziksel koşullarını kapsamında DEO güvenliğinin sorun olduğu yapılan gözlemler sonucunda ortaya çıkmıştır. Yapılan gözlemler sırasında DEO’larda eşyaların sabitlenmediği kontrol listelerine yansımıştır. Odak A ilkokulunun DEO’sunda pano kullanımının güvenlik sorunlarına da neden olabileceği gözlemlenmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi alanyazındaki farklı çalışmalar, DEO güvenlik sorunu olduğunu dile getirmişlerdir (Aydın, 2015, s. 128; Nar ve Tortop, 2017, s. 19; Semiz, 2018, s. 99). Ancak bu çalışmada, farklı DEO kılavuzlarında (DEO kılavuzu, 2016, s. 7; Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 7) belirtilen fiziksel koşulları kapsamına giren güvenliğin, genel olarak DEO’larda sağlanamadığı belirlenmiştir. Alanyazın fiziksel ortamın düzenlenmesinde tüm öğrencilerin güvenliğinin öncelikli hedef olduğunu vurgulamakta ve okul yöneticisini okulun güvenliğinden sorumlu kişi olarak göstermektedir (Batu ve Çolak, 2013, s. 114; Franklin, 2012, s. 27). Farklı tanı gruplarının DEO’dan hizmet aldığı ve Türkiye’nin bir deprem ülkesi gerçeği unutulmadan MEB’in ve okul yöneticilerinin, okullarda dolayısıyla DEO’larda güvenliğe ilişkin önlemler alınmasına yönelik çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

Bu çalışmada fiziksel ortam bileşenlerinden olan donanım eksikliği ve materyal yetersizliği kontrol listelerine yansıdığı gibi tüm paydaşlar tarafından da sıklıkla dile getirilmiştir. DEO’ya ilişkin yapılan diğer çalışmalarda (Akay, 2011, s. 164; Aydın, 2015, s. 122; Çağlar, 2016, s. 69; Kale ve Serkan, 2017, s. 55; Nar ve Tortop, 2017, s. 1; Öpengin, 2018, s. 86; Semiz, 2018, s. 93; Talas vd., 2016, s. 31; Ünay, 2012, s. 95-96) olduğu gibi donanım eksikliği ve materyal yetersizliği bu çalışmada da ortaya çıkmıştır. DEO’da görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğretim materyallerini

kendilerinin hazırladıklarını belirtmişlerdir. Materyal yetersizliğine karşı öğretmenlerin, kendi materyallerini hazırlayarak bu soruna ilişkin bir tür çözüm sağladıkları da düşünülmektedir. Çalışmanın bu bulgusu alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir. Yurtdışında yapılan çalışmalar, DEO’da öğretmen yapımı destekleyici materyallerin olması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar (Deshphande, 2013, s. 90; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 181; Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 14; Wiederholt, 1974, s. 10; Wilson, 1982, s. 93). Ayrıca Lott, Hudak ve Scheetz (1975, s. 181-183) öğretmen yapımı materyalin özel gereksinimli öğrencinin gereksinimine göre hazırlandığını, bu nedenle işlevsel ve ekonomik olduğunu belirterek öğretmen yapımı materyallerin kullanımının gerekliliğine dikkat çekmektedirler. Öğretmenlerin, öğrenci gereksinimine bağlı materyal yapma çabasının onların eğitimini desteklediklerinin ve önemsediklerinin bir kanıtı olduğunu düşündürmektedir. Aynı zamanda ekonomik bir şekilde belirtilen materyal eksikliğinin de üstesinden geldiğini anlaşılır kılmaktadır. Öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik materyal hazırlama yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu noktada MEB’ten özel gereksinimli öğrencilere işlevsel materyal hazırlamaya ilişkin tüm öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir.

4.2.2. DEO paydaşlarının DEO’ya ilişkin görüş ve önerileri

Paydaşlar, DEO hizmetine ilişkin görüşleri sorulduğunda sıklıkla yaşanan sorunları vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılara ilk olarak kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu kaynaştırma uygulamaları kapsamında DEO hizmetinin sunulmasından duyulan memnuniyeti dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, kaynaştırma uygulamaları ve DEO’ya hizmetine ilişkin bilgi eksikliği yaşadıklarını, DEO’ya öğretmen görevlendirme gibi temel sorunları olduğuna da değinmişlerdir.

Bu çalışmada, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sınıfların kalabalık olması, özel gereksinimli öğrenciye eğitim verememe ve problem davranışla sınıf ortamında baş edememe gibi sorunları ifade etmişlerdir. Farklı tarihlerde, farklı katılımcılarla yapılan çalışmalarda da sınıfların kalabalık olması (Cankaya, 2010, s. 73; Özengi, 2009, s. 114; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2014, s. 1747; Yönter, 2009, s. 92), öğrenciye zaman ayıramama ve eğitim verememe (Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2014, s. 1755; Saraç ve Çolak, 2012, s. 19; Yönter, 2009, s. 92), problem davranışlarla baş edememe (Anılan

ve Kayacan, 2015, s. 74; Sadioğlu, Bilgin ve Batu, 2012, s. 412; Saraç ve Çolak, 2012, s. 20; Sart, Yaz ve Yılmaz, 2004, s. 6), kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi eksikliği yaşama (Akalm, 2015, s. 215; Özengi, 2009, s. 59; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2014, s. 1747; Yılmaz, 2015, s. 49) gibi sorunlar belirtilmiştir. Bu sorunların tekrarlı bir şekilde bu çalışmada da ortaya çıkmasının temel nedeninin, paydaşların neredeyse tamamının özel eğitime ilişkin eğitim almamasından kaynaklandığına işaret etmektedir. DEO hizmetinin başarısıyla uygulanması adına öncelikle kaynaştırma uygulamalarında süregelen bu sorunların aşılması gerektiği de göz ardı edilmemelidir.

DEO konusunda bilgi eksikliği yaşanması sadece okul yöneticileri ve DEO’da görevlendirilen öğretmenlerden oluşan katılımcı grup tarafından dile getirilmiştir. Bu sonuç katılımcıların tamamının rehber öğretmenleri DEO konusunda yeterli gördüğünü düşündürmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, DEO hizmetine ilişkin nitelikli hizmet içi eğitim alması önerilmektedir. Ancak alanyazın, öğretmenlerin DEO hizmetine ilişkin bilgi eksikliği yaşadıkları bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerekliliği belirtirken (Can, 2015, s. 55; Çağlar, 2016, s.76; Kale ve Serkan, 2017, s.55; Nar ve Tortop, 2017, s. 5; Öpengin, 2018, s. 105; Semiz, 2018, s. 105, Ünal, 2008, s. 93; Ünay, 2012, s. 96); DEO’ya ilişkin sağlanan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu (Anılan ve Kayacan, 2015, s. 87; Balo, 2015, s. 76; Can ve Kara, 2016, s. 90; Kale, Nur ve Kara, 2017, s. 220; Öpengin, 2018, s. 184) da vurgulamaktadır. Öte taraftan bu çalışma, DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin sınıf öğretmeni olması nedeniyle kaynaştırma ve DEO’ya ilişkin bilgi eksikliği, iş birliği, BEP hazırlama ve uygulamalı davranış analizi, özel eğitim öğretim süreçlerine (öğretimsel uyarlama, sosyal beceri öğretimi, bilimsel dayanaklı uygulamalar, öğretim öncesi ve sonrası değerlendirme) ilişkin bilgilerinin de yetersiz olduğunu göstermektedir. Rehber öğretmenlere ilişkin ortaya çıkan bulgulardan hareketle de rehber öğretmenlerin, özel eğitime ilişkin bilgilerini farklı kaynaklardan güncelledikleri, yeni edindikleri bilgi ve durumları hemen uygulamaya geçirmeye çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca bu çalışmanın bulguları, rehber öğretmenlerin okullarda özel eğitim için önemli bir konumda olduklarını da göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak MEB, üniversitelerin özel eğitim bölümleriyle iş birliği yaparak DEO hizmetine ilişkin öğretmenlere nitelikli hizmet içi eğitim planlayabilir.

Katılımcılar, DEO hizmetine ilişkin mevzuat kaynaklı birçok sorun olduğunu da dile getirmişlerdir. Katılımcılardan özellikle yöneticiler, DEO’nun açılma izninin geciktiğini bunun nedeninin mevzuat olduğunu, bürokratik işlemlere takıldıklarını ve

eğitim-öğretim başladıktan yaklaşık iki ay sonra DEO hizmetini sunabildiklerini belirtmişlerdir. Bu sorun, Türkiye’de DEO konulu yapılan çalışmalarda dile getirilmemiştir. Ancak her şeye rağmen katılımcılar, bu gecikmenin mevzuatla ilişkili olduğunu, mevzuatta yapılan düzenlemelerle bu bürokratik sürecin aşılabileceği, sürdürülebilir DEO hizmeti için önemli olduğunu dile getirmektedirler. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin isteklerinin, MEB tarafından dikkate alınacağı düşünülmektedir.

Mevzuatla ilişkili bildirilen bir başka sorun DEO’ya ayrı BEP hazırlanmamasıdır. Özel gereksinimli öğrencilere, genel eğitim ve DEO ortamında aynı BEP uygulandığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu A ilkokuluna ait saha notlarında da ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın BEP hazırlamaya ilişkin sonucu alanyazınla paralellik göstermektedir. Türkiye’de gerek kaynaştırma uygulamasına (Saraç ve Çolak, 2012, s. 17; Tekin Ersan ve Ata, 2016, s. 162) gerekse DEO hizmetine ilişkin yapılan çalışmalarda (Akay, 2016, s. 131; Nar ve Tortop, 2017, s. 8; Semiz, 2018, s. 94; Talas vd, 2016, s. 46) BEP hazırlanmasında sorunlar olduğu vurgulanmaktadır.

Alanyazında BEP hazırlama konusunda farklı sonuçlar dile getiren çalışmalara da ulaşılmıştır. Bu çalışmalar, DEO hizmeti ve genel eğitim ortamında hazırlanan BEP’leri karşılaştırmıştır. (Espin, Deno ve Albayrak-Kaymak, 1998, s. 168; Şahin ve Gürler, 2018, s. 612). Yapılan bu çalışmalar, DEO’da hazırlanan BEP’lerin daha ayrıntılı olduğu ve DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda diğer öğretmenlere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. BEP hazırlama ve uygulama, özel eğitimin çekirdeğini oluşturmaktadır. Alanyazında okul yöneticisinin (Bucy, 2016, s. 42; Conner, 2012, s. 81; Duncan, 2010, s. 135; Parker 2016, s. 25; Rodi, 2000, s. 23) ve DEO’da görevlendirilen öğretmenin (Coulman, 1999, s. 8; Ference, 2010, s. 20; Lamar Dukes ve Dukes, 2005, s. 58; Meents, 1990, s. 100; Whitby, Marx, McIntire, Weinke, 2013, s. 34; Wiederholt, 1974, s. 7) sorumlulukları arasında BEP hazırlama olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmada, DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni olmamaları ve hizmet içi eğitim almamalarından kaynaklı BEP hazırlama konusunda bilgi eksikliği yaşadığı düşünülmektedir ki bu sonuç alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Bu sonuçlar, DEO hizmetinin amacına yeteri kadar ulaşmadığını da göstermektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında sadece okul yöneticisi ve rehber öğretmenlerden oluşan katılımcılar tarafından dile getirilen en kapsamlı sorun, DEO’da öğretmen görevlendirmeye ilişkindir. Benzer sorunlar alanyazında da vurgulanmıştır

(Çağlar, 2016, s. 93; Nar ve Tortop, 2017, s. 20; Talas vd., 2016, s. 51). DEO’da öğretmen görevlendirmeye ilişkin Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (m 25) gerekli bilgiye yer verilmektedir. DEO kılavuzu (2016, s. 4) da yönetmelikte yer alan bilgiye ek olarak, görevlendirme konusunda öğretmenlerin öncelikle bu konuda seminer almış öğretmenlerden seçilmesi gerekliliğini ifade etmiştir. Bu çalışmanın katılımcı özellikleri incelendiğinde ise DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu ölçütü karşılamadığı, farklı şekillerde görevlendirildiği ve hatta zorunlu bir şekilde görevlendirildiği belirlenmiştir. Bu nedenle, DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin bir kısmının da gönüllü olarak görev yapmadığı da bu çalışma sonucunda ortaya konulmaktadır. Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin DEO’ya öğretmen görevlendirmeye ilişkin sorumluluklarını önemsediklerini, bu konuya yönelik ciddi zaman harcadıklarını ve farklı ölçütlere dikkat ederek görevlendirme yaptıklarını göstermektedir.

DEO hizmetinin sunulduğu ilk yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında ise Amerika’da DEO’ya öğretmen görevlendirme noktasında ülkemizle benzer sorunların yaşandığı görülmektedir. Bunun nedeni DEO öğretmeni gibi bir uzmanlık alanı olmaması ve okul yöneticilerinin görevde bulunan öğretmenler arasından DEO’ya görevlendirme yapmasıdır (Cohen 1982, s. 10; Wiederholt,1974, s. 4). Bu dönemlerde de görevlendirmeye ilişkin belli ölçütler alanyazında ifade edilmiştir. Belirtilen bu ölçütler Türkiye’de yer verilen uygulamayla kısmen benzerlik göstermektedir. Bunlar şu şekilde özetlenebilir: (a) belli eğitimler ya da sertifikalar almış sınıf öğretmenlerinin DEO’da görevlendirilmesi (Childs, 1975, s. 289; Poon-McBrayer, 2004, s. 250; Taboada, 2001, s. 1), (b) seçilecek DEO öğretmeni, iş birliği yapan, iletişim becerileri gelişmiş, genel eğitim öğretmenini destekleyen, problemlerin üstesinden gelebilen, davranış problemleriyle baş edebilen ve özel eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilen özelliklere sahip bir öğretmen olması (Wiederholt,1974, s. 4), (c) akademik alanda ya da özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip olması (Zacherman, 1982, s. 255), (d) eyaletin belirlediği akreditasyona ya da özel eğitim sertifikasına sahip olması (Zacherman, 1982, s. 255), (e) okuma, matematik ve konuşma alanında belli sayıda kredide ders alması (Zacherman, 1982, s. 255).

DEO’nun kurulduğu ilk yıllarda da hâlihazırda görevde bulunan, özel eğitime ilişkin hizmet içi eğitim almış, özel eğitime kişilik ve akademik olarak yatkın öğretmenler arasından seçilerek DEO’da görevlendirilmiştir. Bu çalışmada da benzer

görevlendirme şekilleri dile getirilmiştir. Bu noktada belirtilmesi gereken, DEO işleyişinin sağlıklı yürümesi için DEO'ya ilişkin sorumluluğu olan her paydaşın (Oberbauer, 1982, s. 43-44) ve DEO öğretmenin gönüllü görev yapmasının (Poon-McBrayer, 2004, s. 320) önemli olduğudur. Öğretmenlerin ölçütleri sağlamasından sonra dikkat edilmesi gereken nokta DEO'da görevlendirilecek öğretmenin burada görev yapması için gönüllü olmasıdır. Sonuç olarak, öğretmen seçimi konusunda yöneticilerin de zorlandıkları ancak genel olarak alanyazınla örtüşen ölçütlere göre seçim yapmaya çalıştıkları bulgulardan ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma DEO'ya nitelikli özel eğitim öğretmeni atamasıyla belirtilen bu sorunların üstesinden gelinebileceğini göstermektedir. Bu çalışmada da ortaya çıkan ve alanyazında da sıklıkla vurgulanan özel eğitim öğretmeni görevlendirilmesi, kaynaştırma ortamlarında (Anılan ve Kayacan, 2015, s. 87; Can, 2015, s. 51; Can ve Kara, 2017, s. 90; Demirezen ve Akhan, 2016, s. 1218; Gündüz, 2015, s. 85; Melekoğlu, 2017, s. 230; Nayır ve Karaman Kepenekçi, 2013, s. 69) ve DEO'da (Aydın, 2015, s. 128; Nar ve Tortop, 2017, s. 11; Semiz, 2018, s. 105) önerilmektedir.

DEO'da öğretmen görevlendirmeye ilişkinleştirilen ve sorun olarak dile getirilen bir diğer konu da öğrencinin dersten alınması uygulamasına ilişkindir. Katılımcılar, özel gereksinimli öğrencinin dersten alınması uygulamasına bağlı DEO'da görevlendirmek için öğretmen bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Dersten alma uygulamasına ilişkin benzer sorunlar alanyazında da dile getirilmiştir (Çağlar, 2016, s. 60; Öpengin, 2018, s. 175). Bu soruna, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğiyle (m 2) çözüm bulunmuştur. Bu yönetmeliğin ilgili maddesinde BEP geliştirme biriminin kararına bağlı olarak DEO'da derslerin hafta sonu ya da okul ders saatleri dışında yapılabileceği belirtilmektedir. Ancak bu noktada sistemsal bir eleştiri yapmak gerekmektedir. DEO hizmeti, özel gereksinimli öğrencilerin okuldaki günün belli oranında dersten alma (pull-out) uygulaması olarak tanımlanmakta (Wogamon, 2013, s. 11) ve bu durum DEO'nun temel dayanakları arasında gösterilmektedir. Dersten alma uygulamasındaki amaç, özel gereksinimli öğrencinin DEO'daki belirlenen süre dışında genel eğitim sınıfındaki akranlarından kopmamasıdır. Poon-McBrayer'in (2004, s. 252) de belirttiği gibi böylesi bir uygulama DEO hizmeti olmamaktadır. Böylesi bir süreç kaynaştırma uygulamalarının dışında farklı bir uygulama olarak nitelendirilebilir. Bu konuda ilgili mevzuatların bilim insanlarıyla görüşülerek gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi önerilmektedir.

Bu araştırmanın dikkat çekici bulguları arasında DEO'nun özel gereksinimli öğrenciye eğitimde fırsat eşitliği sağlamasına ilişkindir. Bu çalışmada ortaya çıkan bu bulgu alanyazında da belirtilmektedir (Çağlar, 2016, s. 84). Yapılan çalışmalardan görüldüğü üzere MEB genel olarak, özel eğitim alanındaki bilim insanlarıyla iş birliği halinde hareket etmekte, sistem içinde fırsat eşitliği noktasında özel eğitim alanında hızla çözümler bulmaya çalışmaktadır. DEO hizmeti, eğitimde fırsat eşitliği konusunda iyi bir uygulama olsa da bu çalışmada belirtilen DEO sorunlarına bilim insanlarıyla birlikte hızla çözüm bulunması da beklentiler arasındadır.

Katılımcılar, DEO hizmetine yönelik iş birliği yapma ve iş birliği yapılan konu hakkında farklı bilgiler vererek, DEO'ya ilişkin veli iş birliğinin gelişmesinin önemine vurgu yapmaktadırlar. Genel olarak bulgulara bakıldığında, DEO hizmeti adına BEP hazırlama, DEO çalışma programının hazırlanması, düzenli toplantı yapma gibi kritik çalışmalarda iş birliğine dayalı sistemin doğru işlemediği görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarını başarıyla sürdürülmesi için okuldaki kantin çalışanlarından yöneticiye kadar okul çalışanlarının iş birliği yapması gerektiği vurgulanmaktadır (CEC Standarts, 2015, s. 3; Clark, 1977, s. 39; Deshpande, 2017, s. 87-88; Evans, 1977, s. 3; Friends, 1981, s. 9-10). DEO hizmetine yönelik iş birliği söz konusu olduğunda liderliği DEO öğretmenin üstlendiği (Deshpande, 2017, s. 87) ve destek ekip üyeleriyle iş birliği yapmaya ilişkin sorumlulukları olduğu alanyazında belirtilmektedir (Wiederholt, 1974, s. 8; Zacherman, 1982, s. 263). DEO öğretmenin iş birliği kapsamındaki sorumlulukları ise DEO çalışma programı hazırlama (Coulman, 1999, s. 8; Whitb vd, 2013, s. 33), BEP hazırlama ve uygulama (Lemons, Vaughn, Wexler, Kearns ve Sinclair, 2018, s. 134), destek ekiple düzenli toplantılar yapma (Coe, 1985, s. 12; Coulman, 1999, s. 8), aileyi bilgilendirme ve iş birliği yapma (Coe, 1985, s. 12; Obernauer, 1982, s. 28; Boyles, 1979, s. 20), genel eğitim öğretmeniyle iş birliği yapma (Coe, 1985, s. 12; Jenkins, ve Mayhall, 1976, s. 21; Obernauer, 1982, s. 23) ve tüm bu süreçleri koordine etmektir (Coe, 1985, s. 7; DiPaola vd., 2004, s. 3; Evans, 1977, s. 1). Ancak bu çalışmada DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin alanyazında belirtilen iş birliğine ilişkin bu sorumluluklarının neredeyse geneline bu çalışmada ulaşamamıştır. BEP'ler rehber öğretmenlere hazırlanmakta ya da sınıf öğretmenlerinden alınmaktadır. Toplantılar rehber öğretmenler tarafından organize edilmektedir. DEO çalışma programı da okul yöneticileri tarafından yapılmaktadır. DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin

genel eğitim öğretmeniyle görüşmeler yaparak DEO hizmeti için iş birliği yaptıklarını dile getirmişlerdir.

İş birliğine ilişkin kritik bulgu, DEO hizmetine ilişkin veliyle iş birliği yapılamamasıdır. Kaynaştırma uygulamaları ve DEO hizmeti konusunda veli ile iş birliği yapma, okul yöneticisi (Aydın, 2015, s. 124; Billingsley, Carlson ve Klein, 2004, s. 34; CEC Standarts, 2015, s. 5; Çağlar, 2016, s. 94-95; Duncan, 2010, s. 135; Parker, 2016, s. 32; Shani, 2013, s. 57; Tracy-Bronson, 2018, s. 42) ve rehber öğretmenlerin (Berger, 2013, s. 19; Castillo, 2016, s. 7; Matzen, 2015, s. 34; Tarver- Behring, Spagna, Sullivan, 1998, s. 52) sorumlulukları arasında gösterilmektedir. Alanyazında, DEO çalışmalarında veli bilgilendirmesi yapılmasının önemli olduğu (Conner, 2012, s. 85; Parker, 2016, s. 113; Zakerman, 1982, s. 263) belirtilmektedir. Ancak bu çalışmada DEO'ya yönelik veli ile iş birliği yapılamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Özetle, Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları (Dadandı ve Dadandı, 2015, s. 522; Demirezen ve Akhan, 2016, s. 1218; Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım ve Delican, 2017, s. 1601; Güven, 2009, s. 92; Hasanoğlu, 2013, s. 61; Kot, Sönmez, Yıkılmış ve Çiftçi Tekinarslan, 2015, s. 231; Sart, Ala, Yazlık, Kantaş-Yılmaz, 2004, s. 2; Şahin ve Gürler, 2018, s. 612; Tekin Ersan ve Ata, 2016, s. 168) ve DEO'ya yönelik çalışmalar (Akay, 2011, s. 162; Aydın, 2015, s. 124; Can, 2015, s. 53) bu konuda benzer eksikliklere dikkat çekmekte ve kaynaştırma uygulamaları kapsamındaki iş birliğine ilişkin sürecin geliştirilmesi gerektiğini de dile getirmektedirler. Sonuç olarak, okul içi DEO hizmetine bağlı yapılan işbirliği çalışmaları ve bu çalışmaların yürütücülerine bakıldığında, öncelikle rehber öğretmenin sonrasında da yöneticilerin lider pozisyonunda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç alanyazınla örtüşmemektedir (Deshpande, 2017, s. 87). Alanyazında, DEO hizmetine ilişkin iş birliği yapma liderliği DEO'da görev yapan öğretmenin sorumluluğu arasında belirtse de özünde her bir DEO paydaşının iş birliği yapmaya ilişkin sorumlulukları bulunmaktadır. Bu noktada yapılması gereken DEO hizmeti liderinin netleştirilmesi olabilir. Böylelikle bu konuda yaşanan karmaşasında azalacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada yapılan görüşmeler sırasında Füsün öğretmenden ideal DEO hizmeti için DEO'da yardımcı personel çalıştırma önerisi gelmiştir. Yardımcı personel, eğitim ortamlarında öğretimsel destek veren yardımcı yetişkindir (Austin, 2013, s. 15; Martin, 2009, s. 23). Bu kişiler sınıf içinde ve dışında öğrenciye destek vermektedirler (Austin, 2013, s. 15; Steckelberg, 1992, s. 12). Türkiye'de yapılan çalışmalarda DEO'da

yardımcı personel istenildiğine ilişkin bulgulara ulaşamamıştır. Alanyazında ise özel eğitim alanında yardımcı personelin sunduğu destekten memnuniyet ifade edilmiştir (Austin, 2013, s. 33; Steckelberg, 1992, s. 2; Suter ve Giangreco, 2009, s. 81). Alanyazında DEO’da görevlendirilen öğretmene yardımcı personelin destek verdiği de belirtilmiştir (Poon-McBrayer, 2004, s. 252; Wigstrom, 2015, s. 1). DEO’da yardımcı personelin çalışması durumunda bu personele kadro açılması ve bütçe ayrılması gerekecektir, ancak bu görevlendirme yerine üniversitelerin özel eğitim bölümü öğrencileri, meslek liselerinin çocuk gelişimi ya da özel eğitim bölümlerinden gönüllülük esasına dayalı öğrenci talep edilerek bu sorunun çözülebileceği düşünülmektedir.

Bir yönetici ideal DEO hizmetinin sunulabilmesi için öncelikle MEB’in finansal kaynaklarını DEO’ya yönlendirmesi gerektiği yönünde görüş dile getirmiştir. Özel eğitim kuşkusuz maliyetli bir hizmettir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkı söz konusu olduğunda eğitim sistemi içinde standart programların dışına çıkılmaktadır. Herhangi bir mali kısıtlama söz konusu olmadan bütçe özel gereksinimli öğrencilere sınırsız bir şekilde aktarılmaktadır. Yasalar; aileyi eğitime dâhil etme, birinci dilde öğrenciyi değerlendirme, BEP hazırlama, uygun eğitim ortamına yerleştirme, nitelikli personelle eğitim verme, izleme ve ulaşım gibi hizmet sunumlarının yapılması gerekliliğini belirtir (Birenbaoum, 2001, s. 60-62). Ayrıca özel eğitim alanında son derece gelişmiş hizmetlerin ve programların uygulanması gerekliliğinin genel eğitime ekstra bir maliyet yüklediğini de belirtmektedir (Birenbaoum, 2001, s. 60-62; Pruslow, 1999, s. 160). Rodi (2000, s. 23) de özel eğitimin her bir bileşeninin ayrı maliyet gerektirdiğini belirtmekte ve DEO hizmetinin de özel eğitimin maliyet kalemleri arasında olduğunu vurgulamaktadır. DEO konusunda ülkelerin farklı harcamalar yaptıkları çeşitli çalışmalarda ortaya konulmaktadır. Örneğin Yeni Zelanda’da DEO öğretmenlerinin profesyonel gelişimlerine ilişkin ciddi bütçe ayrıldığı (Thompson, Brown, Jones ve Manins, 2000, s. 23-24), İrlanda’da DEO öğretmenlerine nitelikle değil yaptıkları işle ilgili ek ödeme yapıldığı ve bu ücretin sistem içinde öğretmenlere ödenmeye devam edileceği belirtilmektedir (Winter ve Kilpatrick, 1999, s. 189). Rodi (2000, s. 23), öğretmenin BEP hazırlarken kullandığı zaman ve emek gibi kaynakların maliyetinin belli bir oranının maaşlara dolaylı olarak yansındığını da ifade etmektedir. DEO’nun fiziksel ortamı söz konusu olduğunda da Wilson (1982, s. 84), öğretmenlere ayrılan finansal bütçeden farklı olarak ekipman alınması nedeniyle en geniş bütçenin

DEO'nun kurulması aşamasına ayrılması gerektiğini dile getirmiştir. Alanyazında materyal ve donanım ekipmanlarının alımında ve seçiminde bütçenin önemine özellikle vurgu yapmakta (Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 1) ve olabildiğince dikkatli ve ekonomik seçimlerin yapılmasının gerekliliğini dile getirmektedir (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 7-13; Wiederholt, 1974, s. 10; Wilson, 1982, s. 93). Bu noktada DEO materyal eksikliğinin belli bir kısmının özellikle öğrencinin gereksinimine göre öğretmen tarafından yapılan materyallerle giderilebileceği ve bunun daha ekonomik olabileceği düşünülebilir. Bu çalışmada olduğu gibi benzer bir bulgu özel eğitim alanına maddi kaynaklar ayrılması gerektiğini belirten Can ve Kaya (2017, s. 83) tarafından da ortaya konulmuştur. Ayrıca, DEO'ya ilişkin Çağlar'ın (2016, s. 98) çalışmasında belirttiği ek ders yönetmeliğinin DEO hizmeti göz önüne alınarak yeniden gözden geçirilmesinin gerektiği bu çalışmada da talep olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, bazı öğretmenlere DEO hizmeti konusunda oldukça farklı ek ders ödemesi yapıldığı, bir kısmına ise yönetmelik gerekçe gösterilerek ödeme yapılmadığı ödeme adaletsizliğini karşımıza çıkarmaktadır. Belirtilen adaletsizliğin, öğretmenlerin DEO'da gönüllü çalışmasına gölge düşürdüğü ve DEO'dan alınacak verimin azalmasına neden olduğu bir kez daha bu araştırmadan anlaşılmaktadır. Özetle, DEO hizmetine ilişkin ek ücret ödenmesinin başta olmak üzere finansal anlamda çözüm bekleyen bazı sorunlar olduğu görülmektedir.

4.2.3. DEO paydaşlarının rol ve sorumlulukları

DEO paydaşlarına rol ve sorumlulukları sorulduğunda çok farklı yanıtlar alınmıştır. Bu yanıtlardan ortaya çıkan sonuç, DEO öğretmenlerinin alanyazında belirtilen rol ve sorumluluklarının genel olarak okul yöneticisi ve rehber öğretmen tarafından gerçekleştirilmesidir.

Destek ekip olarak adlandırılan ve DEO'ya hizmet sağlayan ekip üyeleri arasında okul yöneticileri de yer almaktadır (Resource Manuel for Teachers of Student with Exceptionalities, 2006, s. 13). Bu çalışmada okul yöneticileri, genel olarak DEO'ya fiziksel alan ve finansal kaynak sağlama, denetim yapma ve DEO'ya öğretmen görevlendirme çalışmalarını gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ortaya çıkan bu çalışmalar alanyazınla benzerlik göstermektedir. Alanyazın, okul yöneticilerinin sorumlulukları arasında; DEO'nun kuruluşunda materyal temin etme (Çağlar, 2016, s. 94; İra ve Ayan, 2016, s. 157; Semiz, 2018, s. 100), fiziksel (Barett, 2013, s. 55;

Deshpande, 2013, s. 88; Zackerman, 1982, s. 261) ve finansal kaynak sağlama (Barett, 2013, s. 55; McLaughlin ve Warren, 1994, s. 11; Parker, 2016, s. 32; Ram Panta, 2016, s. 71; Rodi, 2000, s. 27-28; Zackerman, 1982, s. 261) olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmanın sonuçları yöneticilerin DEO'ya ilişkin detaylı bilgisi olmamasına karşın işlerini doğru bir şekilde yaptığını göstermektedir. Elde edilen bulgular, yöneticilerin DEO'ya fiziksel alan ve finansal destek sağlama konusunda çaba sarf ettiklerini göstermiştir. Fiziksel alan sağlamada sıkıntı yaşansa da okul yöneticilerinin finansal destek konusunda çözüm buldukları anlaşılmaktadır. Katılımcılardan edinilen bulgulara göre okul aile birliğinin desteğiyle DEO'nun finansal sorunların üstesinden gelinmektedir. Bu çalışmanın dikkat çeken ve Türkiye için olumlu olan ve alanyazında yer almayan okul aile birliği desteğidir. Uluslararası araştırmalar, DEO için finansal kaynağın okul yönetimi ve DEO öğretmeni tarafından sponsor bulma şeklinde sağlandığını belirtirken (Wilson, 1982, s. 484), Türkiye'de bu durumun okul aile birliğine ilişkin mevzuatla kolaylıkla çözüldüğü bilinmektedir. Türkiye'deki okul aile birliğine ilişkin mevzuatla DEO hizmetinin en kritik katkısının kolaylıkla sağlandığı söylenebilir.

Okul yöneticileri, DEO hizmetinin denetlemesini farklı şekillerde gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların DEO'nun öğretimsel çıktılarından bahsederlerken aslında bir tür denetleme yaptıkları da anlaşılmaktadır. Türkiye'de denetim olarak adlandırılan süreç yurt dışında ise izleme ve değerlendirme olarak ifade edilmektedir. Okul yöneticilerinin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecini izleme ve değerlendirmesinin birçok amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar arasında; çalışmaların etkili olup olmadığının izlemesi ve gerek görüldüğünde uyarlamalara yer verilmesi için çalışmalar yapılması (Franklin, 2012, s. 27); özel gereksinimli öğrencisinin başarısını değerlendirme ve uygulanan program başarısız ise tekrar program geliştirmesi (Parker, 2016, s. 30); düzenli bir şekilde özel eğitim süreçlerini gözden geçirerek en az kısıtlayıcı ortamda gerek görüldüğünde doğru hizmet sunmayı sağlaması (Collins, 2008, s. 26) olarak sıralanabilir. Bu çalışmada da okul yöneticilerinin özellikle özel gereksinimli öğrencilere ait öğretimsel çıktılarından bahsetmesi DEO sürecini ne şekilde takip ettiğini ve denetlediğini gösterir niteliktedir.

Alanyazında belirtilen okul yöneticisinin sorumluluklarından biri de DEO çalışma programı hazırlanmasına ilişkindir (Collins ve White, 2001, s. 60; Conner, 2012, s. 102; DEO Kılavuzu, 2016, s. 5; Hanley, 2016, s. 72). Ancak bu çalışmada, bu sorumluluğu

çok az okul yöneticisi dile getirmiştir. Alanyazın okul yöneticilerinin DEO sorumluluklarına ilişkin farklı bilgilere de yer vermektedir. Bunlar; DEO konusunda danışmanlık yapma (Billingsley, Carlson ve Klein, 2004, s. 34; Lyons, 2016, s. 40), ekibe destek verme ve motive etme (Billingsley, Carlson ve Klein, 2004, s. 34; Shani, 2013, s. 57; Tracy-Bronson, 2018, s. 42), öğretmenlerin DEO konusunda profesyonel gelişimini sağlamadır (Billingsley, Carlson ve Klein, 2004, s. 342; Duncan, 2010, s. 135; Lyons, 2016, s. 37; Parker, 2016, s. 40; Shani, 2013, s. 37; Tracy-Bronson, 2018, s. 42; Zacherman, 1982, s. 254). Ancak araştırmanın bulguları, belirtilen sorumlulukların genellikle rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Bu araştırma bulguları, rehber öğretmenlerin, paydaşların rollerinin net olmamasından kaynaklı olarak DEO hizmetinin liderliğini üstlendiği öte yandan DEO hizmeti konusunda BEP hazırlama dâhil oldukça fazla sorumluluk aldıklarını ortaya koymuştur. Rehber öğretmenler, belirttikleri bu iş yükünden rahatsız olduklarını da ortak bir dille aktarmışlardır. Bu çalışmada rehber öğretmenlerin, DEO hizmetine ilişkin BEP ekibine, velilere ve DEO öğretmenine bilgilendirme yapma başta olmak üzere daha pek çok çalışmalara yer verdiği bulgulardan anlaşılmaktadır. DEO'ya yönelik gerçekleştirilen bu çalışmaların neredeyse tamamının alanyazında dile getirildiği görülmektedir. Alanyazın rehber öğretmenlerin BEP birimi üyelerine bilgilendirme yapmada özellikle davranış problemleri konusunda öğretmenlere bilgi vererek yardımcı olduklarını (Deshpande, 2016, s. 88; de Matos ve de Matos, 2017, s. 1780; Engelbrecht, 2004, s. 25; Matzen, 2015, s. 104; Szulevicz ve Tanggaard, 2014, s. 38), kaynaştırma ortamlarında veliye bilgilendirme yaparak destek olduklarını (Berger, 2013, s. 15; Castillo, 2016, s. 124; Deshpande, 2016, s. 88; Farrell, 2004, s. 12; Nkoma ve Hay, 2017, s. 851; Tarver- Behring, Spagna, Sullivan, 1998, s. 51) vurgulamaktadır. Alanyazın rehber öğretmenlerin BEP ekibi paydaşlarıyla düzenli toplantılar yapma (Deshpande, 2016, s.88; Farrell, 2004, s. 14), koordinatörlük yapma (Berger, 2013, s. 77; Castillo, 2016, s. 25; de Matos ve de Matos, 2017, s. 1775; Kameen, 1979, s. 150-151), özel gereksinimli öğrenciyi takip etme (Clark ve Berman, 2009, s. 9; Deshpande, 2016, s. 88; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 18) gibi diğer sorumlulukları olduğunu da eklemektedir.

Bu çalışmada, rehber öğretmenler, DEO hizmetine ilişkin danışmanlık yaptıklarını dile getirmemişlerdir. Alanyazında rehber öğretmenlerin danışmanlık kapsamında, DEO ekibine (Castillo, 2016, s. 30; Clark ve Berman, 2009, s. 9;

Engelbrecht, 2004, s. 25; Kameen, 1979, s. 150-151; Szulevicz ve Tanggaard, 2014, s. 37; Tarver- Behring, Spagna, Sullivan, 1998, s. 52), özel gereksinimli öğrenciye (Tarver- Behring, Spagna, Sullivan, 1998, s. 51) danışmanlık yapma ve danışmanlık programı geliştirerek bireysel ve grup danışmanlığı yapma (Berger, 2013, s. 15; Castillo, 2016, s. 30; Clark ve Berman, 2009, s. 7; Deshpande, 2016, s. 88; Engelbrecht, 2004, s. 23) gibi danışmanlık faaliyetlerinden bahsedilmektedir. Danışmanlık sürecinin sistematik ve düzenli yapılması gereken bir süreç olduğu düşünülürse rehber öğretmenlerin, BEP geliştirme birimiyle DEO'ya ilişkin düzenli toplantılar yaptığı ve DEO'ya yönelik sıklıkla değerlendirme çalışmalarına yer verdiği dolayısıyla bir tür danışmanlık sürecini işlettikleri söylenebilir.

Alanyazın rehber öğretmenlerin, DEO hakkında ekibe (Berger, 2013, s. 17; Engelbrecht, 2004, s. 22; Farrell, 2004, s. 5; Nkoma ve Hay, 2018, s. 850), özel gereksinimli öğrenciye (Farrell, 2004, s. 12; Farrell, 2006, s. 297; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 18-19), öğretmenlere (Berger, 2013, s. 73; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 18-19; Matzen, 2015, s. 134; Tarver-Behring, Spagna, Sullivan, 1998, s. 54) ve özel gereksinimli öğrencinin sınıf arkadaşlarına (Clark ve Berman, 2009, s. 8; Farrell, 2004, s. 15; Farrell, 2006, s. 294; Özengi, 2009, s. 86; Tarver-Behring, Spagna, Sullivan, 1998, s. 53) bilgilendirme yaparak destek verdiklerini de belirtmektedir. Bu çalışmada rehber öğretmenler, DEO'dan hizmeti alan özel gereksinimli öğrencinin sınıf arkadaşlarına DEO hakkında bilgilendirme yaptıklarını, böylece özel gereksinimli öğrenciye destek oldukları, sosyal kabulünü sağlamaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Türkiye'de benzer bir çalışma kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında sosyal kabulü arttırmaya yönelik gerçekleştirilmiş ve bu çalışmanın akran kabulünde etkili olduğunu da belirtilmiştir (Özkan-Yaşaran, Batu ve Özen, 2014, s. 167). DEO hizmetine ilişkin akran bilgilendirme çalışmalarının belirtilen çalışma gibi sistematik ve düzenli bir şekilde yapılmasının özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulü adına önem kazanmaktadır. Bu noktada DEO hizmetine ilişkin okullarda akran bilgilendirmesinin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Rehber öğretmenlerin büyük çoğunluğu genel olarak DEO hizmetine ilişkin kendilerine fazla sorumluluk yüklendiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu alanyazınla örtüşmektedir. Alanyazın rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında iş yükünün çok olduğunu (Castillo, 2016, s. 107; Cottrell, 2015, s. 5; Özengi, 2009, s. ii) dolayısıyla özel eğitimle ilgili işlerinin tüm zamanlarının yarısından fazlasını aldığını

(Curtis, Castillo ve Gelley, 2012, s. 5) belirtmektedir. Bu durumda belirtilmesi gereken, rehber öğretmenlerin özellikle vurguladıkları iş yükünün aslında DEO’da görevlendirilen öğretmenin dolaylı rolü olan danışmanlık rolleri arasında olduğudur (McNamara, 1989, s. 15). Bu bağlamda, DEO’lara özel eğitim öğretmeni atanması oldukça önem kazanmaktadır. DEO’ya özel eğitim öğretmeni atanması, rehber öğretmenlerinin iş yükü olarak da ifade ettikleri tüm sorumlulukların DEO’da görevlendirilen öğretmen tarafından yerine getirileceği anlamına gelmektedir. Bu uygulama ile rehber öğretmenlerin iş yükünün kısmen azalacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda rehber öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yapılması gereken diğer rehberlik faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilecekleri de düşünülmektedir.

DEO’da görevlendirilen öğretmenlere, DEO sorumlulukları sorulmuştur. Öğretmenler, görüşmelerde sadece doğrudan sorumlulukları olan öğretim süreci hakkında bilgi verdikleri, alanyazında belirtilen dolaylı sorumlulukları olan DEO danışmanlığı hakkında hiç bir bilgi vermedikleri görülmüştür. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin DEO’da gelenekselleşmiş öğretim yöntem-teknikleriyle öğretim yaptığını göstermektedir. Benzer sonuçlar, DEO’ya ilişkin yapılan diğer çalışmalarda da ifade edilmektedir (Aydın, 2015, s. 115; Semiz, 2018, s. 56; Talas vd., 2016, s. 46). DEO’da görevlendirilen öğretmenler, öğretim sürecinde kullandıkları yöntemler, teknikler ve pekiştireçler hakkında bilgi vermişler, ancak nasıl uyguladıkları bilgisini detaylı aktarmamışlardır.

Bu çalışmanın dikkat çeken bir başka bulgusu, DEO’dan hizmet alan özel gereksinimli öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesine ilişkindir. DEO’da gönüllü görev yapmadığını söyleyen Yaşar öğretmen, aynı öğrenciye DEO’da iki öğretmen olarak destek verdiklerini belirterek öğretimi tek başına sürdürememesine bağlı değerlendirme yapamadığını ifade etmiştir. Alanyazında da DEO’da değerlendirme yapamadığını bildiren benzer öğretmen görüşleri bulunmaktadır (Aydın, 2015, s. 116; Semiz, 2018, s. 58; Talas vd., 2016, s. 47). DEO kılavuzu (2016, s. 5) yapılan değerlendirmelerde kullanılan ölçme araçlarının, çalışma kâğıtları/defterlerinin, dönem sonu raporuyla okul yönetimine teslim edilmesi gerektiği belirtmektedir. Ancak araştırmanın bulgularından ortaya çıkan bu bilginin hiçbir öğretmen tarafından bilinmediğidir. Öğretmenlerin, öğretimin başarısının değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin tamamı incelendiğinde, Güven ve Gürsel’in (2014, s. 124) belirttikleri gibi

mevzuatta yer alan değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi sahibi olmadıkları yönünde sonuçların tekrarlandığı anlaşılmaktadır.

DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin dolaylı rolü olan danışmanlık konusu ve bu hizmetin DEO’larda sunulamaması araştırmanın önemli bulguları arasındadır. Bu öğretmenlerin danışmanlık kapsamında öğrencinin sınıf ortamında izlenmesi (Meents, 1990, s. 48), öğrenci, veli ve öğretmenlerle görüşme (LamarDukes ve Dukes, 2005, s. 58; Meents, 1990, s. 48), öğretmeni motive etme ve öğrenci konusunda bilgi verme (LamarDukes ve Dukes, 2005, s. 58; Meents, 1990, s. 48) sorumlulukları bulunmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, bu sorumlulukların tamamının rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları, DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin özel eğitim ve alanyazında belirtilen rol ve sorumlulukları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, geleneksel bir şekilde öğretimi sürdürdüklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, DEO’da bilimsellikten ve özel eğitim alanından oldukça uzak öğretimlerin yapıldığını, bu nedenle özel gereksinimli öğrencinin DEO’dan etkili hizmet alamadığını göstermektedir.

4.2.4. DEO’nun işleyişi

DEO’nun işleyişi; DEO’da öğretim öncesi yapılan hazırlıklar, öğretim ve uygulama süreci, davranış yönetimi ve iletişim etkileşim başlıkları altında toplanmaktadır. DEO işleyişi sürecine bakıldığında; özel gereksinimli öğrencilerle gerçekleştirilen öğretimlerin başarılı bir şekilde sürdürülmesinin nedeninin, öğretmenlerin 15 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

A ilkokulunda öğretim öncesi yapılan hazırlık çalışmaları kapsamında öğretmenlerin genel olarak bir hazırlığa yer vermediği bunun neticesinde de öğrencilerin DEO’ya geçişinde sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin de belirttiği gibi öğrenci BEP’leri sınıf öğretmenleri tarafından hazırlanmaktadır. Bu BEP’ler incelendiğinde de DEO kılavuzu’nda (2016, s. 5) belirtilen destek hizmete ilişkin detaylı bilgilerin yer almadığı görülmektedir.

Fusun öğretmen, DEO öğretim sürecine ilişkin yapılan hazırlık çalışmaları kapsamında sadece sınıf kuralları oluşturduğunu ve özel gereksinimli öğrenciyi tanıma adına değerlendirme çalışmaları yaptığını ifade etmektedir. Alanyazın, DEO uygulamalarında, DEO öğretmenin yapması gerekenler arasında, öğrencinin destek

hizmetlerin sunulacağı alanlarına ilişkin değerlendirme yapma ve bilgi edinme (Cohen, 1982, s. 10; Lamas Dukes ve Dukes, 2005, s. 55; Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 5; Wiederholt, 1974, s. 7) ile DEO programının başarısını izleme ve değerlendirme (Gold, 1982, s. 276; LamarDukes ve Dukes, 2005, s. 58; Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 10) olduğunu belirtmektedir. Füsün öğretmen, öğrenci gruplarının eşit dağılmadığını fark etmesi üzerine öğrencileri değerlendirdiğini ve tekrar grup eğitimini düzenlediğini ifade etmiştir. Alan öğretmeni olmamasına rağmen Füsün öğretmenin tekrar düzenleme yapması öğretmenin farkında olmadan DEO sorumluluğunu yerine getirdiğini göstermektedir.

DEO hazırlık çalışmaları kapsamında fiziksel düzenleme yapma ve DEO'yu öğretime hazır hale getirmek bulgular arasında yer almamaktadır. Oysaki DEO'da öğrencinin kendisini güvende hissetmesi, her bir bölümün düzenlenmesi ve öğrencinin rahat hareket edeceği alanların olması gibi düzenlemelerin (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 7; Zimmerman, 1982, s. 131) olumlu sınıf atmosferi yaratmak için DEO'da görevlendirilen öğretmenin sorumlulukları arasında gösterilmiştir (Zimmerman, 1982, s. 131). Bu çalışmada DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin alanyazında belirtilen hazırlık çalışmalarını yapmaması, DEO'nun sınıftan farksız olması, DEO'ya geçiş sorunlarına neden olduğunu düşündürmektedir. Saha notlarına yansıyan geçiş sorunu, görüşmeler sırasında paydaşlar tarafından da bildirilmekte ve alanyazında (Aydın, 2015, s. 94; Çağlar, 2016, s. 78; Kale ve Demir, 2017, s. 55; Meyers, Gelzheiser, Yelich ve Gallagher, 1990, s. 538; Semiz, 2018, s. 63; Ünay, 2012, s. 82) da belirtilmektedir. Wiederholt (1974, s. 7-8) bu konuda, DEO'nun ilk haftalarında öğrencinin yeni ortama alışması için yavaş hareket edilmesi, öğrenciyi tanıyarak bu süreçte adım adım ilerlenmesi gerektiğini, böylelikle DEO programının da hazırlanarak öğrencinin uyum sağlamasının kolaylaşabileceğini ifade etmektedir. Gözlenen her iki bağlamda da hazırlık için DEO'ya ait dokümanlar sağlanmasına rağmen, DEO'ya özel hazırlanması gereken BEP'in olmadığı, DEO'ya uyum sağlamak için de herhangi bir çalışmaya yer verilmediği ortaya çıkmıştır.

DEO'da öğretim ve uygulama süreci, DEO'nun işleyişine ilişkin önemli bilgiler vermektedir. Öğretmenlerin her iki durumda da öğretime ilişkin ciddi çaba sarf ettikleri ve öğretimsel süreçlerinin de paralellik gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin, Türkçe

ve okuma yazma öğretimine ilişkin öğretimsel rutinlerinin olduğu, geleneksel yöntem ve tekniklerle birlikte öğretimsel uyarlamalara da başvurdıkları, dersi bitirirken öğretimi değerlendirmedikleri ve ev ödevi vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Durum 1’de okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmenin öğretimsel rutinleri olduğu gözlenmiştir. Can öğretmenin öğretimsel rutinleri, Güzel Özmen ve Vayış’ın (2007, s. 6) okuma yazma öğretimsel basamaklarıyla benzerlik gösterir niteliktedir. İlgili çalışmada araştırmacılar, belli sayıda fiş cümlesiyle çalışarak ilerleme kaydedildiğini dile getirmektedirler. Ancak bu çalışmada Can öğretmen, açıklanan bu çalışmadan farklı olarak değişen ses gruplarıyla öğretim yaparak az da olsa ilerleme kaydetmiştir. Bu çalışmada, DEO’da görevlendirilen öğretmenler de öğretim sırasında okuma yazma öğretiminde benzer yöntemlerle çalıştıklarını ve öğrencilerin ilerleme kaydettiklerini görüşmelerde de dile getirmişlerdir. DEO’da iyileştirici okuma yazma müdahalelerinin başarıyla uygulandığı söylenebilir. Williams (2017, s. 31), DEO’da yaptığı çalışmada, öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin okuma akıcılığını sürdürdüklerini; Mote’nin (2010, s. 65) DEO’da gerçekleştirdiği okuma müdahaleleriyle gerek sınıf ortamında gerekse DEO’da okuma hızını arttırdığını belirtmiştir. Mota (2010, s. 124), okuma problemi olan öğrencilerin bireysel dikkatlerine göre elverişli bir ortamda okuma becerilerini geliştirme fırsatına sahip olmasını hak olarak da değerlendirmektedir. Araştırmalar, bu becerinin başarıyla ediniminde öğretmen deneyiminin ve eğitiminin önemli olduğunu belirtmektedir (Al-Zoubi ve Abdel Rahman, 2012, s. 275; Mota, 2010, s. 124; Ziadat, 2014, s. 2552). Bu çalışmada da bulgular, öğrencideki okuma ilerlemesinin öğretmenin okuma yazma konusundaki mesleki deneyimiyle ilişkili olduğunu desteklemektedir.

Öğretim süreci sırasında öğretmenler, geleneksel yöntem ve tekniklere ek olarak öğretimsel uyarlamalara da yer vermişlerdir. Ancak görüşmeler, öğretimsel uyarlamalara ilişkin bu bilgileri desteklememektedir. Bu noktada gözlemlere dönüldüğünde, DEO bağlamlarında, her iki durumda da öğretimsel uyarlamalara yer verildiği ortaya çıkmaktadır. Alanyazına bakıldığında, öğretimsel uyarlamalara ilişkin genellikle sınıf öğretmenlerinin kullandığı öğretimsel uyarlamalara ilişkin görüşlerinin alındığı görülmüştür. Belirtilen bu araştırmalarda, öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar konusunda yetersizliklerinin olduğunu ve yardıma gereksinim duyduklarını ortaya çıkarmıştır (Batmaz, 2017; Maingi, Njoka, Murage, 2017; Stevens, Everington, Kozar-Kocsis, 2002; Stitt, 2010; Vural ve Yıkış, 2008; Yönter, 2009). Ayrıca Türkiye’deki

bir çalışma da öğretimsel uyarlamalarla ilgili verilen eğitimlerden duyulan memnuniyet (Bilgiç, 2018) dile getirilmektedir. Yapılan çalışmalar, farklı eğitim düzeylerinde yapılan uyarlamaların, özel gereksinimli öğrencilerin öğretim hayatlarını kolaylaştırdığı ve akademik başarıyı arttırdığını da dile getirmektedir (Dodge, 2012; Paskins, 2018). Alanyazında yer alan bu bulgular, bu çalışmanın uyarlamalara ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin, öğretim sırasında anlaşılmayan durumlarda öğretimi kolaylaştırmak ve kalıcılığını sağlamak adına sıklıkla öğretimsel uyarlamalara yer verdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin, bu şekilde öğretimi kolaylaştırdıkları ve derse katılım ve öğrenci başarısını da bu yolla arttırdıkları anlaşılmaktadır.

Durum 2’de gözlemler sırasında ortaya çıkan öğretime ilişkin dikkat çekici bulgular ise öğretmenin, BEP’te yer almayan; yabancılardan kendini koruma, arkadaşlarına vurmama gibi becerilerin öğretimiyle, empati çalışmalarına öğretimlerde yer vermesidir. Benzer bir bilimsel çalışma özel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Güven (2012, s. 1482), özel gereksinimli öğrencilere değerler eğitim kapsamında teknoloji destekli bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, iki farklı problem durumu karşısında özel gereksinimli öğrencilerin empati kurarak problem çözme becerilerini sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Vygotsky, öğretim yapılırken çağın gerekliliği olan teknolojik araçların kullanımının göz ardı edilmemesi gerektiğine değinmektedir (Gindis, 1999, s. 338). Bu noktada DEO’da başta belirtilen bu becerilerin ile hedeflenen becerilerin çağın gereği olan ileri teknoloji araçları kullanılarak öğretilmesi önerilmektedir.

Her iki durumda gerçekleştirilen gözlemlerde, öğretmenlerin velilerle iş birliği yapamadıkları bu nedenle öğrencilere ödev veremedikleri ortaya çıkmıştır. Alanyazında, DEO çalışmalarında ödev verilmesine ilişkin bu çalışma sonuçlarıyla örtüşmeyen ödevlendirme sonuçlarına ulaşılmaktadır (Çağlar, 2016, s. 79; Semiz, 2018, s. 57; Talas vd., 2016, s. 46; Ünay, 2012, s. 86). Ayrıca belirtilen bu iş birliği sorununun devamsızlık sorununu doğurduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. A ilkokulunda da farklı veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara bakıldığında, devamsızlık sorununun veliyle iş birliği yapamamadan kaynaklı olduğu ortaya çıkmaktadır. Alanyazında özel gereksinimli öğrencinin devamsızlık yapmasının ciddi bir sorun olarak belirtmektedir (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014, s. 806; Nar ve Tortop, 2017, s. 12; Rea, Mclaughlin, Walther-Thomas, 2002, s. 203; Semiz, 2018, s. 80). Devam konusuna bağlı kaynaştırma uygulamalarının başarıyla sürdürülememesi sorunu

yaşanmakta dolayısıyla DEO’da hizmeti de bundan olumsuz etkilenmektedir. MEB’den özel gereksinimli öğrencilerin velileriyle iş birliği yapma ve öğrencinin devamının sağlanması noktasında çözümler beklenmektedir.

DEO’da davranış yönetimine ilişkin farklı süreçlerin yaşandığı görülmektedir. Durum 1’de sergilenen uygun olmayan davranışlar ortadan kalkarken; Durum 2’de öğrencilerin uygun olmayan davranışlarında artış gözlenmiştir. Öğretmenler, DEO’da uygun olmayan davranışlarla farklı şekilde baş etme çalışmışlardır. Durum 1’de Can öğretmen tipik gelişen akranları DEO’ya dâhil ederek öğrencinin tüm uygun olmayan davranışlarını ortadan kaldırdığı görülmektedir. Durum 2’de ise Fusun öğretmenin, öğrencinin gözlem sürecinin ortalarında ortaya çıkan satranç oynama isteğiyle tüm çabalarına rağmen baş edemediği anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın diğer katılımcıları da DEO’dan hizmet alan öğrencilerin uygun olmayan davranışlarının azaldığını ve ortadan kalktığını dile getirmişlerdir. Türkiye’de yapılan DEO çalışmalarında da uygun olmayan davranışlarda azalma (Aydın, 2015, s. 102; Çağlar, 2016, s. 64) ifade edilirken sadece bir çalışmada uygun olmayan davranışlarda artış olduğu belirtilmiştir (Semiz, 2018 s. 76). Alanyazında davranışçı yaklaşıma dayalı olarak uygun olmayan davranışların DEO’da azaltılmasına ilişkin çalışmalar yapıldığı ve başarılı olunduğu belirtilmiştir (Flower, McKenna, Muething, Byrant ve Byrant, 2014, s. 45; Puhmann, 2011, s. 93; Springer, 2012, s. 185). Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bağlı olarak öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağladıkları da düşünülmektedir. Durum 1’de tipik gelişen öğrencilerin, DEO’da öğretime dâhil edilmesi ve sonrasında uygun olmayan davranışların ortadan kalkmasının tesadüfi olduğu düşünülmektedir. Durum 1’de gözlenen öğrenci zihin yetersizliği ve DEHB tanısı almıştır. Motavalli Mukaddes (2014, s. 61) DEHB’li bireylerin eğitimi yürütülürken dış desteklerin varlığının, ders çalışırken bir kişinin destek olmasının bu bireylerin işlerini kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Durum 1’de de bu desteğin farkında olmadan sağlandığı da görülmüştür. Gerek gözlemler gerekse görüşmeler sonucunda uygun olmayan davranışlarla baş etme konusunda uygulamalı davranış analizi ve olumlu davranış desteği bilgisinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Alanyazın DEO’da görevlendirilen öğretmenin rolleri arasında davranış yönetimini bilme ve uygulama olduğunu (Boyles, 1979, s. 20; Horowitz, 1982, s. 164; Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 17; Wiederholt, 1974, s. 7) belirtmektedir. Gözlenen öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni

olmamasından kaynaklı alanyazında belirtilen davranış yönetimi bilgisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin, deneme-yanılgayöntemleriyle DEO’da davranış yönetmeye çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygun olmayan davranışlara ilişkin elde edilen bu sonuçlar, öğretmenlerin akademik anlamda öğrencilerde iyileştirme yaptıklarını, ancak davranış yönetiminde yetersiz kaldıklarını göstermektedir.

Demokrasi kuşkusuz kaynaştırma uygulamalarının hareket noktasını oluşturmaktadır. Bu nedenle, DEO’da görev yapacak öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi davranışlarını sergilemesi, küçük grup eğitiminde her iki öğretmenin eşit söz hakkı vermesi, öğretmenin etkinlikleri sırayla yaptırması, öğrencilerle birlikte karar vermesi ve öğretimi bireyselleştirmesi gibi konularda dikkatli olması gerektiği kaynaştırma uygulamaları adına vurgulanması gereken en önemli noktalardandır. Bu doğrultuda Saxon (2007, s. 3) demokratik okullarda kaynaştırma uygulamaları savunucularının, etiketleme ve ayrımcılığı ortadan kaldıran bir eğitim sistemi önerdiklerini ifade etmektedir. Böylelikle özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim programına eşit bir şekilde erişeceği savunulmaktadır. Skrtic, Sailor ve Gee (1996, s. 149-150) de Saxon’un (2007) bilgilerini destekleyerek demokratik kaynaştırma ortamlarında öğrencilerin ve velilerin bir araya gelebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmacılar aynı zamanda kaynaştırma ortamlarını özel gereksinimli öğrencilerin zorlandıkları konularda başarılarını en üst düzeye çıkarmak için yaratıcı ve etkili destek aldıkları yerler olarak da ifade etmektedirler. Dolayısıyla kaynaştırma ortamlarında demokratik okul ortamını iş birliği içinde yaratmada DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin rolleri büyüktür denilebilir. Bir boyutuyla gözlenen öğretmenlerin sorumluluklarını bilmeden sergiledikleri tüm olumlu iletişimve demokratik tutumları da takdir edilmelidir.

Bu çalışmada her iki DEO bağlamında akran desteğinin öğretimi olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu konuda A İlkokulu rehber öğretmeni Deniz, DEO’dantipik gelişen öğrencilerin de hizmet almasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Araştırmanın akran desteği sağlamasına ilişkin ortaya çıkan bulguları alanyazınla da örtüşmektedir. Alanyazın, tipik gelişen akranların da DEO’da hizmet alması önerilerinde bulunulmuştur (Akay, 2011, s. 164; Blackford, 2010, s. 72; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 190; Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006, s. 34; Rose ve Rose, 1994, s. 16; Wiederholt, 1974, s. 6). Ayrıca bu çalışmada paydaşların da destekledikleri küçük grup eğitiminin Durum 1’de uygun olmayan davranışların

azalmasında ve Durum 2’de eğitim sürecinin verimli şekilde sürdürülmesinde etkili olduğunugöstermiştir. Benzer bulgular farklı DEO çalışmalarında da dile getirilmiştir (Öpengin, 2018, s. 190; Talas vd., 2016, s. 33). Bu sonuçları destekleyen araştırmalara bakıldığında, DEO’da küçük grup eğitiminin verimli olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda benzer seviye grupları oluşturularak görevlendirilen öğretmen sayısı azaltılabilir. Bu yolla görevlendirilen öğretmen sayısının azaltılması devlet tarafından ödenen ders ücretlerinin de önemli derecede azalmasına ve DEO hizmet veriminin artmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. DEO işleyişi sürecinde öğretmenlerin öğretime ilişkin yoğun çaba sarf ettikleri, ancak iş birliği yapma, BEP hazırlama, davranış yönetimi gibi noktalarda eksiklik yaşamalarına rağmen, DEO uygulamasıyla iyileştirici nitelikte çalışmalar ortaya koydukları söylenebilir.

4.2.5. DEO hizmetinin özel gereksinimli öğrenciye sağladığı katkılar

DEO’da görevlendirilen öğretmenler, DEO ve özel eğitim bilgileri olmamasına rağmen öğrencilerde az da olsa ilerleme görüldüğünü dile getirmişlerdir. Az sayıda öğretmen DEO hizmetinin öğrencinin yanlış tanılanma ve yerleştirilmesinden kaynaklı olarak etkili olmadığını bildirirken; öğretmenlerin çoğunluğu genel anlamda olumlu öğretimsel çıktılardan bahsetmektedirler. Alanyazında DEO’da gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin farklı sonuçlar belirtilmektedir. DEO’da gerçekleştirilen bazı araştırmalar, olumlu öğretimsel çıktıları ifade ederken (Al-Zoubi ve Abdel Rahman, 2012; Doughty, Bouck, Bassette, Szwed ve Flanagan, 2013; Khalid ve Anjum, 2019; Ünal, 2008; Ünay, 2012) diğer bir kısmı da DEO’da sunulan eğitimin başarısızlığını (Moddy, Vaughn, Hughes ve Fischer, 2000; Rea, McLaughlin ve Walter-Thomas, 2002; Swanson ve Vaughn, 2010; Vaughn, Moody ve Schumm, 1998) dile getirmektedir. Bu çalışmanın yurt dışında yapılan çalışmalardan farkı, öğretmenlerin DEO’larda genel olarak akademik alanlarda çalışmalar yaptıklarını, ilerlemeler kaydettiklerini ve bunlara ek olarak sosyal beceri, öz bakım gibi alanlarda da gelişmeler olduğunu ortaya koymasındır. Türkiye’de yapılan diğer DEO çalışmalarında da benzer sonuçlar dile getirilmektedir (Akay, 2011; Aydın, 2015; Kale ve Demir, 2017; Öpengin, 2018; Semiz, 2018; Talas vd., 2016; Ünay, 2012). Alan uzmanı olmayan DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin BEP hazırlamamalarına, geleneksel öğretim yöntemleriyle öğretim yapmalarına, etkili pekiştireç tarifelerini kullanmamalarına, iş birliği ve danışmanlık yapmamalarına rağmen öğrencilerde farklı gelişim alanlarında ilerlemelerin olduğu

belirlenmiştir. Bu durum aslında DEO'nun umut verici bir uygulama olduğunu gösterir niteliktedir. Ayrıca profesyoneller olan özel eğitim öğretmenlerinin önderliğinde de hedeflenen iyileştirmelerin daha iyi şekilde yapılacağının ve öğretimsel çıktılarının da alınabileceğinin kanıtı niteliğindedir. DEO programları, 1960'lı yıllarda genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin okuma ve matematik güçlüklerinin üstesinden gelmelerine yardım ederek iyileştirme yapma amaçlı oluşturulan işlevsel birimlerdir (Boyles, 1979, s. 17). Bu hizmet ilk olarak ilköğretim düzeyinde sunulmaya başlanmıştır (Bergera, 1976, s. 7). Bu hizmetin sunumundaki amaç, kaynaştırma ortamından ve bireyselleştirilmiş sunumlardan daha çok destek sağlamaktır. Dolayısıyla kategorize etme gibi durumların önüne geçerek ve özel eğitim sınıflarından daha az hizmet alarak (Bergera, 1976, s. 3) iyileştirme yapmaktır (Abbate-Sergeant, 1995, s. 12). Bu doğrultuda, DEO'da öğretmenlerinin iyileştirici rolleri (Clark, 1977, s. 39) ortaya çıkmaktadır. Belirtilen bu iyileştirme, okuma yazma (Desphande, 2013, s. 86; Friend, 1981, s. 4), matematik (Desphande, 2013, s. 86; Pynch, 1974, s. 31) gibi özel alanlarda bireysel ya da grup eğitimi (Gold, 1982, s. 277; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975, s. 10) şeklinde yapılmaktadır. Bu iyileştirmelerde amaç öğretilen yeni becerilerin diğer ortamlarda genellenebilmesidir (Baumgartner, 1979, s. 6). DEO programları belirtilen iyileştirmeyi DEO öğretmenleri ve sınıf öğretmeniyle iş birliği içinde yürüterek yapmaktadır. Bu nedenle esnek bir program olma özelliği de taşımaktadır (Al-Zoubi, 2007, s. 79; Tuttle, 1991, s. 50). Esnek programdan kastedilen sınıf ortamına göre daha bireysel odaklı öğretimlerin yapılması ve öğrencinin gereksinimine göre DEO'da öğretimlerin planlanmasıdır (Al-Zoubi, 2007, s. 70; Lamerza, 2003, s. 33). Bu çalışmada alanyazında belirtilen DEO'nun esnek program özelliğine rastlanmamıştır. Ancak buna rağmen akademik alan başta olmak üzere pek çok gelişim alanında gelişmeler gerçekleştirildiği belirlenmiştir. DEO'larda nitelikli özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesiyle esnek program olma özelliğinin DEO hizmetine kazandırılabilmesi dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilere bilimsel dayanaklı öğretimlerin sunulabileceği gerçeği de göz ardı edilmemelidir.

4.3. Sınırlılıklar

Araştırma, Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir il merkezinde yer alan 12 okul ve bu okulların DEO hizmetine katılan paydaşların görüşleriyle sınırlıdır.

4.4. Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonucunda elde edilen bilgiler ışığında uygulama ve ileri araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

4.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- DEO hizmetinde nitelikli özel eğitim öğretmenleri görevlendirilebilir.
- Mevzuatta tüm DEO paydaşlarının DEO hizmeti konusunda rol ve sorumlulukları netleştirilebilir.
- DEO açılma izninin geciktirilmemesi için gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- Sadece DEO’da görev yapacak öğretmenlere değil tüm öğretmenlere iş birliği, BEP hazırlama, kaynaştırma uygulamaları, davranış yönetimi, destek hizmetler ve hâlihazırdaki hizmet olan DEO hakkında detaylı seminerler verilebilir.
- MEB’in farklı portallarından yararlanılarak öğretmenlere çevrimiçi DEO hizmetine ilişkin eğitimler sunulabilir.
- Uluslararası alanyazındaki DEO kılavuzları Türkiye şartlarına ve kültürüne uyarlanarak eğitim sisteminde kullanılabilir.
- Kaynaştırma uygulamalarına dolayısıyla DEO hizmetine yapılan finansal kaynakların yerine ve gereken özellikte aktararak mevcut şartlar iyileştirilebilir.
- Okulların yapım aşamasındaki projelerde DEO hizmetinin de sunulabileceği standart fiziksel alan ve koşullar planlanabilir.
- Eğitim fakültelerinin lisans programlarına özel eğitim öğretmenlerinin danışmanlık rolünün geliştirilmesine ilişkin dersler konularak özel eğitim öğretmenlerinin danışmanlık rolleri güçlendirilebilir.

4.4.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- DEO hizmetinde öğretmen-okul-öğrenci-aile iş birliğini geliştirmeye ilişkin bir eylem araştırması yapılabilir.
- DEO hizmeti kapsamında gerçekleştirilen bireysel ve küçük grup eğitiminin etkililiğini karşılaştıran çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Özel eğitim sınıfı, DEO hizmeti, özel eğitim danışmanlığı gibi farklı özel eğitim destek programlarının etkililiğini karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.

- DEO’da görev alan öğretmenlerin rollerini belirlemeye yönelik nicel ve nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- DEO’da gerçekleştirilen öğretimlerde yer verilen öğretimsel uyarlamalar karma yöntemlerle araştırılabilir.
- DEO hizmetine veli katılımına ilişkin nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Ergenlik döneminde DEO’dan hizmet alan özel gereksinimli öğrencilerin DEO’daki eğitim gereksinimini araştıran çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Farklı tanı gruplarının DEO hizmetindeki gereksinimlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- DEO hizmetinin esnek olma ve iyileştirme özelliğinin araştırıldığı farklı yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- DEO hizmetinin sürdürülebilirliği araştırılabilir.
- DEO’dan hizmet alan özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulüne ilişkin akran bilgilendirmesi odaklı farklı yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abbate- Sergeant, N. (1995). *Reading achievement for students with mild disabilities: A comparison of collaborative and resource programs*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Colorado: Univesity of Colorado.
- Akalın, S. (2014). Rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6 (1), 115-142.
- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy. (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 11-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Allinder, R. M. (1994). Use of time by teachers in various types of special education programs. *Special Services in the Schools*, 9, 125-136.
- Al-Zoubi, S. M. (2007). *The effects of training program in improving instructional competencies for resource room in Jordan*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malezya: University of Science Malaysia.
- Al-Zoubi, S. M. and Abdel Rahman, M. S. B. A. (2016). Mainstreaming in Kingdom of Saudi Arabia: Obstacles facing learning disabilities resource room. *Journal of Studies in Education*, 6 (1), 37-55.
- Al-Zoubi, S. M. and Abdel Rahman, M. S. B. A. (2012). The effect on resource room on improving reading and arithmetic skills for learners with learning disabilities. *The International Journal of Scientific Research in Education*, 5 (4), 269-277.
- American Academy of Special Education Professionals (2006). AASEP's Staff Development Course Roles and Responsibilities of Special Education Teacher. <http://aasep.org/professional-development/board-certification-in-special-education-program/index.html> (Erişim Tarihi: 25.03.2017).

- Andrew, M. D. (1990). Differences between graduates of 4 year and 5 year teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education*, 41 (2), 45-51.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 74-90.
- Austin, K. M. (2013). *Training needs of paraprofessionals supporting students with autism spectrum disorders*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Austin: Ausitin Virginia Commonwealth University.
- Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balo, E. D. (2015). *İlkokuldaki kaynaştırma eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balogun, J., Huff, A. S. and Johnson, P. (2003). Three responses to the methodological challenges of studying strategizing. *Journal of Management Studies*, 40 (1), 197-224.
- Banerjee, M. (1991). *A comparative study of resource room services to learning disabled students in Helsinki, Finland and Fairfax County, Virginia*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: Fairfax George Mason University.
- Batmaz, G. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemeler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetleri ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35-45.
- Batu, S. ve Çolak, S. (2013). Özel gereksinimli öğrenciler için yapılabilecek uyarlamalar. *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde (s. 107-136). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batu, S. ve Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.
- Batu, S. ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (1), 19-29.

- Baumgartner, M. M. (1979). *Generalization of improved subtraction regrouping skills from resource rooms to the regular class: The results of small group intervention*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Illinois: University of Illinois.
- Berg, B. L. and Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. H. Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berger, M. (2013). *The role of the educational psychologist in supporting inclusion at school level*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pretoria: University Pretoria.
- Bergera, J. G. (1976). *The study to determine the significance a resource program developed in Provo Utah has on the reading growth of handicapped students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Utah: University of Colorado.
- Berry, P. (2018). *Co-teaching vs. resource room: Which yields better growth on oral reading fluency measures?* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pennsylvania: Indiana University of Pennsylvania.
- Bilgiç, E. (2018). *Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretimsel uyarlamalar eğitiminin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamaların önemine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Billingsley, B., Carlson, E. and Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70 (3), 33-37.
- Birenbaum, N. W. (2001). *Selected small school districts to reduce special education encroachment on the general education budget*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. California: University of La Verne.
- Bishop, E. N. (2016). *Collaborative team model: Design for successful special education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: Northern Arizona University.
- Blackford, S. C. (2010). *Knowledge and perceptions of students with disabilities in regard to a resource room in a private school*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ohio: Cedarville University.
- Bogdan, R. C. and Bilken, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Bossis, J. (1982). Developing a senior high school resource room. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 169-196). London: An Aspen Publishers, Inc.

- Boyles, C. D. (1979). *An investigation of the perception of the role of resource teachers in the education of educable mentally retarded and learning disabled students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. North Carolina: The University of North Carolina.
- Breton, W. A. and Donaldson, G. A. (1991). Too little, too late? The supervision of Maine resource room teachers. *Journal of Special Education*, 25 (1), 114-125.
- Bublitz, G. (2016). *Effective strategies for district leadership to create successful inclusion models: Special education directors and school reform in context of least restrictive environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Chiago: Loyola University.
- Bucy, J. O. (2016). *Correlation between principals' knowledge and practice on the inclusion of students with disabilities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Chiago: Corcordia University.
- Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Lefkoşe: Yakındoğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Can, E. ve Kaya, Z. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (2), 71-96.
- Cankaya, O.(2010). *İlköğretim 1. Kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carr, M. N. (1993). A mother's thoughts on inclusion. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (9), 590-592.
- Castillo, J. H. (2016). *A multivariate exploraiton of school counselor engagement with students with disabilities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New York: Syrauce University.
- Chai, Z., Ayres, K. M. and Vail, C. O. (2016). Using an iPad App to improve phonological awareness skills in young English-language learners with disabilities. *Journal of Special Technology*, 31 (1), 14-25.

- Cheng, Y.W. and Ren, L. (2010). Elementary resource room teachers' job stres and job satisfaction in Taoyuan County, Taiwan. *Journal of Intellectual and Development Disability*, 35 (1), 44-47.
- Chhabra, S., Srivastava, R. and Srivastava, I. (2000). Inclusive education in Bostswana: the perceptions of school teachers'. *Journal of Disability Policy Studies*, 20 (4), 219-228.
- Childs, R. E. (1975). A second look at resource room instruction by a resource teacher. *Division on Autism and Developmental Disabilities*, 10 (4), 288-289.
- Ciyer, A. (2010). *Developing inclusive education policies and practices in Turkey. A study of the roles of UNESCO and local educators*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: Arizona State University.
- Clark, M. A. and Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A colloborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling and Development*, 87, 6-11.
- Clark, R. M. (1977). *An analysis of the role of resource teacher for the mainstreamed educable mildly handicapped children in selected Nebraska public schools*. Nebraska: The Univesity of Nebraska.
- Coates, R. D. (1989). The regular education initiative and opinions of regular classroom teachers'. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 532-536.
- Coe, R. O. (1984). *Special education teacher consultant actual and ideal role functions in a Pennsylvania intermediate unit*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pennsylvania: Temple University.
- Cohen, J. (1982). The resource room: A real world context. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 1-16). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Collins, K. S. (2008). *Principals' knowledge of idea and their implementation of special education services*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mississippi: University of Southern Mississippi.
- Collins, L. and White, G. P. (2001). Leading inclusive programs for all special education students: A preservice traning program for principals. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*'da sunulan poster. WA: Seattle.

- Conner, M. R. (2012). *Special education “preparation gap” perceptions of the western region special education advisers concerning Pennsylvania’s special education competencies for school leaders*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pennsylvania: Indiana University.
- Cook, L. and Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1-16.
- Cottrell, J. M. (2015). *Specific learning disabilities: Beliefs about the construct, identification methods, and job satisfaction among practicing school psychologists*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Utah: Utah State University.
- Coulman, L. E. (1999). *Knowledge, attitudes and experiences of resource teachers and resource consultants in inclusive child care centres in Ontario*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ontario: The University of Guelph.
- Council for Exceptional Children Standards for professional practice. <https://www.cec.sped.org/~media/Files/Standards/Professional%20Ethics%20and%20Practice%20Standards/Standards%20for%20Professional%20Practice.pdf> (Erişim Tarihi: 15.04.2019).
- Curtis, M., Castillo, J. M. and Gelley, C. (2012). School psychology 2010: Demographics, employment, and the context for professional practice. *Communique*, 40 (1), 1-28.
- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakıroğlu, O. and Melekoğlu, M. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (8), 798-808.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- D’Alonzo, B., D’Alonzo, R. and Mauser, A. (1979). Developing resource room for the handicapped. *Teaching Exceptional Children*, 11, 91-92.
- Dadandı, İ. ve Dadandı, U. P. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıfların derse giren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (5), 509-532.

- Datta, P. and Talukdar, J. (2016). The impact of support servicees on students' test anxiety and/or their ability to submit assignments: A focus on vision impairment and intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2), 1-12.
- Davies, D. E. and McLaughlin, D. (1989). Effects of a daily report card on disruptive behavior in primary students. *Journal of Special Education*, 13 (2), 173-181.
- de Matos, D. C. and de Matos, P. G. S. (2017). Assessment, intervention and consultaning in school psychology in children with autism: LAPITEA laboratory in Brazil. *Psychology*, 8, 1774-1801.
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 749-770.
- Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (Özel Sayı), 1206-1223.
- Demirtaş, H., Arslan, M. ve Güven, D. (2016). Özel eğitim okullarının yönetsel sorunları. *E-International Journal of Educational Research*. 7 (1), 21-49.
- Desphande, A. A. (2013). Resource room in mainstream schools. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2 (2), 86-91.
- Destek Eğitim Odası Kılavuzu (2008). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf (Erişim Tarihi: 03.10.2017).
- DiPaola, M., Tschannen-Moral, M. and Walther- Thomas, C. (2004). School principals and special education: Creating the context for academic success. *Focus on Exceptional Children*, 37 (1), 1-10.
- DiPaola, M. and Walter-Thomas, C. (2003). Principal and special education: the cirritical role of school leaders (COPSSE Documetn No: IB-7E). Gainesvilli: University of Florida, Center on personnel studies in special education. PROJE.
- Dodge, K. M. (2012). *Examining the lived experience of students with reading comprehension learning disabilities and the perceived value of the accommodations recevied*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Toledo: The University of Toledo.

- Doughty, T. T., Bouck, E. C., Bassette, L., Szwed, K., Flanagan, S. (2013). Spelling on the fly: Investigating a pentop computer to improve the spelling skills of the three elementary students with disabilities. *Assistive Technology*, 25 (3), 166-175.
- Duncan, A. B. (2010). *Principal leadership for special education: Perceptions of principals and directors of special education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Greensboro: The University of North Carolina.
- Engelbrecht, P. (2004). Changing roles for educational psychologists within inclusive education in South Africa. *School Psychology International*, 25 (1), 20-29.
- Erhard, R. and Umansky, T. (2005). School counsellors' involvement in the process of inclusion in Israel. *International Journal of Disability Development and Education*, 52 (3), 175-194.
- Ersoy, A. (2006). *İlköğretim beşinci sınıf teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamanu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1601-1618.
- Espin, C. A, Deno, S. L. and Albayrak-Kaymak, D. (1998). Individualized education programs in resource and inclusive settings: How "individualized" are they? *The Journal of Special Education*, 32 (3), 164-174.
- Evans, S. B. (1977). *The consultant role of the resource teacher*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: The University of Arizona.
- Fankhauser, J. (2010). *An examination of school factors which support and limit efficacy in rural special education resource room teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Seattle: Seattle University.
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25 (1), 5-19.
- Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 293-304.
- Felton, V. G. (2008). *Study of middle school administrators' perceptions of the provisions of services provided to student with special needs*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Georgia: Georgia Southern University.

- Ference, S. J. (2010). *The role of the special educator in Pennsylvania: Expectations and experiences*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pennsylvania: Indiana University of Pennsylvania.
- Flower, A., McKenna, J., Muething, C. S., Byrant, D. P., Byrant, B. R. (2014). Effects of the good behavior game on classwide off-task behavior in a high school basic algebra resource classroom. *Behavior Modification*, 38 (1), 45-68.
- Foster, S. and Cue, K. (2009). Role and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of The Deaf*, 153 (59), 435-449.
- Franklin, C. (2012). *Perceptual study of school principals' working knowledge of special education and school' level of educational services*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Minneapolis: Capella University.
- Friend, M. P. (1981). *Consultation in resource teaching*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Indiana: Indiana University.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Education Psychological Consultation*, 20 (1), 9-27.
- Gately, S. E. and Gately, F. J. (2001). Understanding coteaching components. *TEACHING Exceptional Children*, 33 (4), 40-47.
- Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classroom. *Teaching and Teacher Education*, 61, 37-46.
- Gerst, S. (2012). *The co-teaching journey: A systematic grounded theory study investigating how secondary school teachers resolve challenges in co-teaching*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: Liberty University.
- Gindis, B.(1999). Reshaping the practice of special education for the 21st century. *Remedial and Special Education*, 20 (6), 333-340.
- Glomb, N. K. and Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use if strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25 (2), 221-235.
- Gold, R. (1982). Evaluation of resource room programs. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 275-284). London: An Aspen Publishers, Inc.

- Gorman, G. E. (1971). *An investigation of resource room placement for educable mentally retarded children a case study analysis*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Indiana: Indiana University.
- Government of Ireland (2000). *Learning- support guidelines*. Ireland.
- Gündüz, A. (2015). *Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (1), 275-333.
- Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, D. ve Gürsel, O. (2014). İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 13 (1), 109-129.
- Güzel Özmen, R. and Vayıç, Ş. (2007). Oku-altını çiz-böl-birleştir stratejisinin zihinsel engelli öğrencilerin hece tanıma becerilerinin kazanmalarında etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 8 (2), 1-18.
- Hallahan, D. P. and Kauffman, J. M. (1988). *Exceptional children: Instruction to special education*. (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hammill, D. and Wiederholt, J. L. (1972). *The resource room: Rationale and implementation*. Philadelphia: Buttonwood Farms.
- Hancock, D. R. and Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. NY: Teachers College.
- Hanley, T. (2016). *Principals' experiences with special education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Boston: Northeastern University.
- Harris, W. J. and Schutz, P. N. B. (1986). *The special education resource program: Rationale and implementation*. Columbus: Merrill.
- Hartnett, M. S. (1979). *A comparison of concerns of elementary teachers, administrators and special educators toward the concept of mainstreaming the*

- mildly handicapped in selected Nebraska public schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Nebraska: The University of Nebraska.
- Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Herkner-Chasse, P. A. (1993). *Bridging the gap between general and special education by redefining the role of the resource specialist program: A collaborative model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. California: The University of Southern California.
- Hoppey, D. and McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in affective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46 (4), 245-256
- Hoppey, D. (2016). Developing educators for inclusive classrooms through a rural school' university partnership. *Rural Special Education Quarterly*, 35 (1), 13-22.
- Horowitz, S. (1982). Developing a junior high school or middle school resource program. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 139-163). London: An Aspen Publishers, Inc.
- http-1:<https://www.enotes.com/research-starters/resource-room-special-education> (Erişim tarihi 26.01.2017).
- http-2:<http://diyarbakir.meb.gov.tr/www/gezici-ozel-egitim-ogretmenleri-gorevlendirilmesi/icerik/829> (Erişim tarihi 07.06.2019).
- http-3:http://asikpasaortaokulu.meb.k12.tr/icerikler/2018-2019-egitim-ogretim-yili-norm-kadro-fazlasi-ogretmenlerin-gorevlendirme-duyurusu_5435052.html. (Erişim tarihi 07.06.2019).
- İra, N. ve Ayan, B. E. (2016). Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 145-160.
- James, K. L. (2015). *The impact of co-teaching on general education students in seventh grade math*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: Liberty University.
- Jenkins, J. R. and Mayhall, W. F. (1976). Development and evaluation of a resource teacher program. *Exceptional Children*, 43 (1), 21-29.
- Johnson, C. E. (2016). The role of the general educator in the inclusion classroom. *Advance in Special Education*, 32, 21-38.

- Johnson, L. J., Pugach, M. C. and Hammitte, D. J. (1988). Barriers to effective special education consultation. *Remedial and Special Education*, 9 (6), 41-47.
- Jones, P. (2006). *Inclusive Pedagogy Early Years*. London: Routledge.
- Jorisch, R. (2013). *A qualitative investigation of collaboration between general education and instructional support teachers*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maryland: University of Maryland.
- Kale, M. ve Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve Matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim*, 10 (84), 47-57.
- Kameen, M. C. (1979). Creating least restrictive environments for handicapped children. *Elementary School Guide and Counseling*, 13, 150-151.
- Kart, M. (2017). *Teacher perceptions of resource room practices for student with visual impairments*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ohio: The Ohio State University.
- Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkililiğini arttırmak için politika ve uygulama önerileri projesi (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim durumu*. İstanbul: Mega Basım.
- Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkililiğini arttırmak için politika ve uygulama önerileri projesi (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim destek modeli kılavuzu*. İstanbul: İmak Ofset Basım Yayın San. ve Tic. Lt. Şti.
- Khalid, M. and Anjum, G. (2019). Use of remedial teaching approaches for dyslexic students: Experiences of remedial teachers working in urban Pakistan. *Cogent Psychology*, 6, 1-18.
- Kırcalı-İftar, G. (1992). *Teacher and student characteristics which influence teacher preferences for resource and consultation approaches*. Toronto: University of Toronto.
- Kirk, J. and Miller, M. L. (1999). *Reliability and validity in qualitative research*. Newbury Park CA: Sage.
- Koreen, R. H. (2001). *Resource and classroom teacher collaboration: Beginning reading instruction*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manitoba: University of Manitoba.
- Kot, M, Sönmez, S., Yıkılmış, A., Çiftçi Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan

- kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (I), 231-146.
- Kuester, N. E. (1986). *Support service and counseling task of the SLD resource teacher as perceived by principals, regular teachers and SLD resource teachers*. Florida: The Florida State University.
- Laframboise, K. L., Epanchin, B., Colucci, K., Hocutt, A. (2004). Working together: Emerging roles of special and general education teachers in inclusive settings. *Action in Teacher Education*, 26 (3), 29-43.
- Lamar-Dukes, P. and Dukes, C. (2005). Consider the roles and responsibilities of the inclusion support teacher. *Intervention in School and Clinic*, 40 (1), 55- 61.
- LaMerza, J. (2003). High school resource room teacher attitudes toward the 1997 amendments to the individuals with disabilities education act and its influence on their instructional practices. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New York: Dowling College.
- Leenhouts, D. A. (1983). *The effect of resource room placement on children's self concepts*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Michigan: Central Michigan University.
- Lemmons, H. R. (2015). *A study of social and emotional growth and development of students with disabilities in an inclusive settings in an inner-city middle school*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. North Carolina: Gardner-Webb University.
- Lemons, C. J., Vaughn, S., Wexler, J., Kearns, D. M., Sinclair, A. C. (2018). Envisioning an improved continuum of special education services for students with learning disabilities: Considering intervention intensity. *Learning Disabilities Research and Practice*, 33 (3), 131-143.
- Lersilp, S., Putthinoi, S. and Panyo, K. (2016). Fine motor activities program to promote fine motor skills in a case study of Down's Syndrome. *Global Journal Health Science*, 8 (12), 60-62.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA: Sage
- Lott, L. A., Hudak, B. J. and Sheetz, J. A. (1975). *Strategies and techniques for mainstreaming: A resource room handbook*. Michigan: Moure Country Internadiate School District.
- Luckner, J. L. and Miller, K. J. (1994). Itinerant teachers: Responsibilities, perceptions, preparation and students served. *American Annals of the Deaf*, 139, 111-118.

- Lyons, W. E. (2016). Examining role issues in inclusive classrooms through participatory action research. *Canadian Journal of Action Research*, 17 (1), 36-50.
- Maggin, D. D, Wehby, J. H., Partin, T. M., Robertson, R., Oliver, R. M. (2011). A comparison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36 (2), 84-99.
- Maingi, A. W., Njoka, J. N. and Murage, J. (2017). School-based variables influencing effective implementation of inclusive education in public primary school in Kenya: The case of Kirinyaga west sub-country. *Academic Research International*, 8 (3), 100-108.
- Martin, L. J. (2009). *No paraprofessional left behind (NPLB): The changing role of paraprofessionals in an inclusion classroom*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: Northcentral University.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40 (5), 260-270.
- Mattu, S. L. (1985). *Role analysis of resource room teachers of children with learning disabilities in Alberta*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Alberta: The University of Alberta.
- Matzen, K. (2015). Developing competence in service provision by school psychologists working with students with severe disabilities. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida: University of Florida.
- McKelvey, D. M. (2008). *Relationships between attitudes of school-based administrators and inclusion practices of students with autism/aspergers's syndrome*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Maryland: University of Phoenix.
- McLaughlin, M. J. and Warren, S. H. (1994). The cost of inclusion: Reallocating financial and human resources to include students with disabilities. *The School Administrator*, 51, 8-18.
- McLoughlin, J. and Kelly, D. (1982). Issues facing the resource teacher. *Learning Disability Quarterly*, 5 (1), 58-64.
- McNamara, B. E. (1989). *The resource room: A guide for special educators*. Albany, New York: State University of New York Press.

- Mcquarrie, N. and Zarry, L. (1999). Examining the actual duties of resource teachers. *Education*, 120 (2), 378-387.
- Meents, C. K. (1990). Literarcy instruction in high school resource rooms. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Albany: State University of New York.
- Melekoğlu, M. (2017). *Erken çocuklukta okul çaplı olumlu davranış desteği modelinin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to desing and implementation revised and expanded from qualitative research hand case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Meyers, J., Gelzheiser, L., Yelich, G., Gallagher, M. (1990). Classroom, remedial and resource teachers' view of pullout programs. *The Elementary School Journal*, 90 (5), 532- 545.
- Miles, M. B. and Huberman, A.M. (2016). *Nitel Veri Analizi* (2. Baskı) (Çev: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, Califrnia: Sage Publications.
- 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.
- Motavalli Mukaddes N.(2014). Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takibi. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Mote, S. Y. (2010). *Does setting affect achievement of students with disabilities: Comparing co-teaching to resource*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Lynchburg: Liberty University.
- Mukhopadhyay, S. and Musengi, M. (2012). Contrasting visions of inclusive education: Comparisons from rural and urban settings in Botswana and Zimbabwe. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (10), 1-31.
- Nar, B. ve Tortop, H. S. (2017). Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ve görüşleri. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık*, 4 (1), 1-24.
- Nash-Aurand, T. (2013). *A comparison of general education co-teaching versus special education resource service delivery models on math achievement of studetns of disabilities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Lynchburg: Liberty University.

- Nayır, F. ve Karaman Kepenekçi, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3 (2), 69-89.
- Nkoma, E. and Hay, J. (2017). Educational psychologists' support roles regarding the implementation of inclusive education in Zimbabwe. *Psychology in Schools*, 55, 850-866.
- Obernauer, L. (1982). *Support services provided to regular education teachers as reported by special education teachers in Pennsylvania*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pennsylvania: University of Pittsburgh.
- Odluyurt, S. ve Batu, S. (2013). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde (s. 25-38). (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu (2010).https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf (Erişim Tarihi: 31.10.2017).
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özengi, S. Ş. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştıra uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarında rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan-Yaşaran, Ö., Batu, S. ve Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırma hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (3), 167-180.
- Parker, M. S. (2016). *A phenomenological study of the roles of principals in special education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Washington: Walden University.
- Paskins, R. T. (2018). *Supporting students with autism spectrum disorder in post-secondary education settings: Common barriers and needed accommodations and supports*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Utah: Utah State University.

- Polhemus, C. E. (2009). *Collaborative behavior among special education resource specialists general education teachers, and their principals*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. LaVerne: University of La Verne.
- Poon- McBrayer, K. F. (2004). To integrate or not to integrate: systemic dilemmas in Hong Kong. *The journal of Special Education*, 37 (4), 249-259.
- Poon- McBrayer, K. F. (2016). Resource room model for inclusive education in China: Practitioners' conceptualisation and contextualisation. *International Journal of Learning and Change*, 8(3/4), 317-331.
- Powell, J. (2005). *Listen for the solution, support the implementation: An alternative to planning for resource programing in first nations school*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nova Scotia: Saint Francis Xavier University.
- Pruslow, J. T. (1999). *A comparison of the costd and educational outcomes of three models of service delivery for special needs students: The full inclusion model, the conservationist model, and conciliatory model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New York: Hofstra University.
- Puhrmann, M. (2011). *The effects of using the countoons behavior management strategy with young children in an early childhood special education setting*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dakota: The University South Dakota.
- Pyrch, O. S. (1974). *Analysis of the resource room as a discrete mechanism of service delivery*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Illinois: University of Illinois.
- Raiti, C. L. (2016). *Understanding the push- in/ pull-out method: Why support matters for socialization*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Connecticut: Trinity College.
- Ram Panta, H. (2016). The role of special classes, resource rooms and other arrangements in regular schools-meting individual educational needs while forming a cohesive society. *Nepal Country Reports*, 69-73
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L. and Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68 (2), 203-222.
- Reger, R. and Koppman, M. (1971). The child oriented resource room program. *Exceptional Children*, 37, 460-462.

- Reitir, G. (1982). Intructional strategies: translating the IEP into instructional goals and approaches. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 63-81). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities
<http://download.cnet.com/s/resource-manual-for-teachers-of-students-with-exceptionalities/> (Erişim Tarihi: 07.03.2017).
- Risen, D. M., Tripses, J. and Risen, A. (2015). Role of school leaders in interdisciplinary connections in special education. *Interdisciplinary connections in special education: important aspects to consider* içinde (s. 95-117). Emerald Group Publishing Limited.
- Robbins, A. S. (2014). *Experiences of general education elemantry inclusion co-teachers in successful schools: A phenomenological study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: Liberty University.
- Rodi, M. S. (2000). *The cost consequences if appropriate special education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Tennessee: Vanderbilt University
- Rose, D. H. and Rose, C. (1994). Students' adaptation to task environments in resource room and regular class settings. *The Journal of Special Education*, 28, 3-26.
- Sabah, S. and Shanaah, H. (2010). The efficiancy of resource rooms for special needs in governmetn schools from headmasters and teachers of resource rooms and educational counselors perspective. *An Najah University Journal for Research*, 24(8), 2187-2226.
- Sadioğlu, Ö., Batu, S. ve Bilgin, A., (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 399-432.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., Oksal, A. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yaşadığı sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1743-1765.
- Sanders, M. J. (1990). *The use of three metacognitive reading strategies in a selected congruent model in resource room*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New York: New York University.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlarına ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 13-28.

- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. (2004). *Türkiye’de kaynaştırma eğitiminde nerede?:Eğitimciye öneriler*. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde sunulmuş rapor, 20.10.2010, <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/77983222.pdf>.
- Saxon, K. M. (2007). *Integrating students with disabilities into the general education classroom: An ethnographic study on two service delivery models*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Boston: Boston College Lynch School of Education.
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Desingning the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22 (1), 28-37.
- Semiz, N. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shani, M. (2013). *Inclusion education: Perceptions of school administration team members (SATM) in general elementary schools in Israel*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: Northcentral University.
- Skrtic, T., Sailor, W. and Gee, K. (1996). Voice, collaboration, and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17 (3), 142-157.
- Smith, D. D. and Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: equipping education professional with necessary skills and knowledge. *Prospect*, 41, 323-339.
- Smith, M. E. (1987). *A study of perceptions between the actual role and the ideal role of learning resource center coordinators/instructors as reported by administrators, vocational instructors as reported by administrators, vocational instructors, and learning resource center coordinators/instructors*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Tulsa: The University of Tulsa.
- Smith, W. (2005). *Standarts-based inclusion: An action plan for bridging the achievement gap between resource and general education students on the California Standarts Test*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. California: University of Southern California.

- Spaulding, J. C., Lerner, M. D. and Gadow, K. D. (2016). Trajectories and correlates of special education supports for youth with autism spectrum disorder and psychiatric comparisons. *Autism* ,12 (4) , 1-13.
- Speece, D. L. and Mandell, C. J. (1980). Resource room support services for regular teacher. *Learning Disabilities Quarterly*, 3 (1), 49-53.
- Spindler, E. C. (1981). *The responsibilities of special education resource teachers in Montana*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Montana: University of Montana.
- Springer, B. J. (2012). “*Superheroes in the resource room*”: A study examining implementation of the superhero social skills program by a resource teacher with students with externalizing behavior problems. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Utah: The University of Utah.
- Steckelberg, A. L. (1992). *An analysis of the relationships among paraprofessional staffing patterns instructional variables, and academic responding in special education classrooms*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Nebraska: The University of Nebraska.
- Stevens, B., Everington, C. and Kozar-Kocsis, S. (2002). What are teachers doing to accommodate for special needs students in the classroom? *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1 (6), 1-15.
- Stitt, D. M. (2010). *Special education for general education teachers in U.S. accredited schools abroad*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Santa Barbara: Fielding Graduate University.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler ve teknikler. *Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeler* içinde (s. 25-67). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Suter, J. C. and Giangreco, M. F. (2009). Exploring special education and paraprofessional service delivery in inclusion-oriented schools. *The Journal of Special Education*, 43 (2), 81-93.
- Swanson, E. A. and Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with disabilities in the resource room. *Psychology in the Schools*, 75 (5), 481- 492.
- Szulevicz, T. and Tanggaard, L. (2014). Inclusion and budget cuts the contours of educational psychology in the marketplace. *Nordic Psychology*, 66 (1), 36-52.

- Şahin, A. ve Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Enstitüsü Dergisi*, 29, 594-625.
- Taboada, S. D. F. (2001). Resource or reform? The role of the program resource teacher in urban elementary schools. Yayımlanmamış Doktora Tezi. California: University of California.
- Talas, S., Kaya, F., Yıldırım, N., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Keskin, Ş., Söylemez, T., Nugay, E. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği. *Journal of European Education*, 6 (3), 31- 52.
- Tarver-Behring, S., Spagna, M. E. and Sullivan, J. (1998). School counselors and full inclusion for the children with special needs. *Professional School Counseling*, 1(3), 51-56.
- Tekin Ersan, D. ve Ata, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 162-177.
- Thomson, C., Brown D., Jones, E., Manins, E. (2000). The development of resource teachers in New Zeland: A quarter century of paradig change. *New Zeland Annual Review of Education*, 9, 23-42.
- Tortop, H. S. ve Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekli Eğitimi ve Araştırma Dergisi*, 4 (2), 11-28.
- Tracy-Bronson, C. P. (2018). *Inclusive education in practice: district-level special education administrators' leadership*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. New York: Syracuse University.
- Tuttle, J. S. (1991). *Recommendations for service delivery guidelines for elementary students with mild learning disabilities*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. California: San Jose State University.
- Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ünay, E. (2016). Destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarısı üzerine etkisi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 38-49.
- Vasa, S. F. (1982). The special education resource teacher as a counsultant: Fact or fantasy. *The Annual International Convention of The Council for Exceptional Children* 'da sunulan poster. Houston: Texas.
- Vaughn, S., Moody, S. W. and Schumm, J. S. (1998). Broken promises: Reading instuction in the resource room. *Exceptional Children*, 62 (2), 211- 225.
- Vaughn, S. and Bos, C. S. (1987). Knowledge and perception of the resource room: The student's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 218-223.
- Vaughn, S. and Klingner, J. K. (1998). Students' perception of inclusion and resource room setting. *The Journal of Special Education*, 32 (2), 79-88.
- Vlachou, A. (2006). The role of special/support teacher in Grrek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (1), 39-58.
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.
- Watson, S. (2018). Introduction to special education resource room. <https://www.thoughtco.com/special-education-resource-room-3110962> adresinden (Erişim Tarihi: 05.09.2018).
- Whitby, P. J. S., Marx, T., McIntire, J., Weinke, W. (2013). Advocating for students with disabilities at the school level: Tips for special educators. *TEACHING Exceptonal Children*, 45 (5) 32-39.
- Whitted, H. W. (2004). *Self-concepts as learners of mainstreamed minority children with learning disabilities in regular classrooms and resource rooms*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Washington: American University.
- Wiederholt, J. L. (1974). Planning resource rooms for the mildly handicapped. *Focus on Exceptional Children*, 5 (8), 1-12.
- Wiederholt, J. L., Hammill, D. D., and Brown, V. (1978). *The resource teacher: A guide to effective practices*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Wigstrom, Z. D. (2015). *Perceptions of special education paraprofessionals in the inclusive and self contained settings*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida: The University of West Florida.

- Williams, M. A. R. (1979). *Resource teachers personnel development needs diffirences in perceptions among special education resource teachers and their district leadership personnel*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Utah: Brigham Young University.
- Williams, A. E. (2017). *The effects of multisensory phonics instruction on the fluency and decoding skills of students with learning disabilities in a middle school resource classroom*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. New Jersey: Rowan University.
- Wilson, C., McLaughlin, T. F. and Bennett, A. (2016). Using DI flashcards with a count-by series procedure with a fourth grade student with ADHD and learning issues in a resource room setting math facts with an evaluation of generalization to new math facts. *Asian Education Studies*, 1 (1), 2424-2487.
- Wilson, G. (1982). Equipping the resource room. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 82-93). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Winter, E. C. and Kilpatrick, R. (1999). The resource role in special education. *Irish Educational Studies*, 18 (1), 180-190.
- Wogamon, L. S. (2013). *Examininig the relationships between secondary general education teachers' attitudes toward inclusion, Professional development, and support from special education personnel*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: Liberty University.
- Yavuz, Y. ve Yavuz, O. (2016). Destek eğitim odasında uygulanan etkinliklerin ilkökul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisi. *Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-13.
- Yıldırım, Y. ve Güven, D. (2012). Değerler ölçütleri kapsamında özel eğitim sınıf öğrencilerinin bedensel engelli bireyler hakkındaki görüş ve tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1475-1490.
- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkökulda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yin, R. K. (2003). *Case sturdy research: design and methods*. California: Sage.

- Yönter, S. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretim uyarlamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zacherman, J. (1982). Administration of resource program. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 253-274). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Zapata, Y. P. (2015). *A principal's role in creating and sustaining an inclusive enviroment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. San Diego: San Diego State University.
- Ziadat, A. H. (2014). Assessment of the effectiveness of the special education resource rooms in Qasabat Al Salt directorate of education- Al Salt/Jordan. *Journal of Applied Sciences*, 14 (20), 2552-2560.
- Zimmerman, B. (1982). Developing an elementary school resource program. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 115-125). London: An Aspen Publishers, Inc.

EKLER

- Ek 1:** Araştırma İzin Yazısı
- Ek 2:** Katılımcı Sözleşmesi (Gözlem izni için DEO öğretmenine hazırlanmış)
- Ek 3:** Katılımcı Sözleşmesi (Gözlem izni için Velilere hazırlanmış)
- Ek 4:** Destek Eğitim Odası (DEO) Gözlem Formu
- Ek 5:** Katılımcı Sözleşmesi (Görüşme izni için DEO öğretmenine hazırlanmış)
- Ek 6:** Katılımcı Sözleşmesi (Görüşme izni için okul yöneticisine hazırlanmış)
- Ek 7:** Katılımcı Sözleşmesi (Görüşme izni için rehber öğretmene hazırlanmış)
- Ek 8:** Destek Eğitim Odası Okul Müdürü Kişisel Bilgi Formu
- Ek 9:** Destek Eğitim Odası Rehber Öğretmen Kişisel Bilgi Formu
- Ek 10:** Destek Eğitim Odasında Görevlendirilen Öğretmen Kişisel Bilgi Formu
- Ek 11:** DEO Paydaşlarına ait Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları
- Ek 12:** Destek Eğitim Odasının (DEO) Fiziksel Koşulları Kontrol Listesi
- Ek 13:** Destek Eğitim Odasının (DEO) Donanımına İlişkin Kontrol Listesi
- Ek 14:** Destek Eğitim Odası (DEO) İlkokul Materyalleri Kontrol Listesi
- Ek 15:** Ceren ve Kemal'e ait Ortak Fen Bilimleri BEP Örneği
- Ek 16:** Eda'ya ait BEP Örneği
- Ek 17:** Ceren'e ait BEP Örneği
- Ek 18:** Kemal'e ait BEP Örneği
- Ek 19:** Ceren ve Kemal'e ait Ortak Sosyal Bilgiler BEP Örneği
- Ek 20:** Ceren'in Ürün Dosyası Örneği
- Ek 21:** Kemal'in Ürün Dosyası Örneği
- Ek 22:** Durum 1'e ait Ayrıntılı Videoteyp Formu
- Ek 23:** Durum 2'ye ait Ayrıntılı Videoteyp Formu
- Ek 24:** Okul Yöneticisine ait Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
- Ek 25:** Rehber Öğretmene ait Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
- Ek 26:** DEO'da Görevlendirilen Öğretmene ait Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

EK-1. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.13591/12
Konu : Didem GÜVEN'in Doktora Tezi
Uygulama İzin Onayı

01.12.2016

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 30/11/2016 tarih ve 63784619-605.01-E.143632 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim-Anabilim-Danışmanlık-Eğitilmiş Öğretmenliği-Doktora Programı Öğrencisi Didem GÜVEN, Yrd. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'ın danışmanlığında yürütmekte olduğu "Destek-Eğitim Odası Uygulamasının Yönetimsel, Rehberlik ve Uygulama Boyutlarına Yönelik Bir Durum Çalışması " konulu tez çalışmasını ilköğretim ve ortaokullarda uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu 25/11/2016 tarihinde yapılan toplantıda tez uygulamasının ilimiz Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerindeki ilköğretim ve ortaokullarda "Destek Eğitim Odası" bulunan okullardaki destek eğitim odası öğretmeni, destek eğitim odası müdürü, destek eğitim odası müdür yardımcısı ve destek eğitim odası rehber öğretmenlerine uygulanması uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fatih ERDİM
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
01.12.2016

Ali DEMİR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ed50-1741-3bcf-880e-9fa2 kodu ile teyit edilebilir.

Scanned by CamScanner

EK-2. Katılımcı Sözleşmesi (Gözlem izni için DEO öğretmenine hazırlanmış)

KATILIMCI SÖZLEŞMESİ

Değerli Destek Eğitim Odası Öğretmeni;

Ben, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapmakta olan Öğr. Gör. Didem GÜVEN. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi'nde Özel Eğitim Bölümü'nde doktora öğrencisiyim. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenliği unvanlarına sahibim. Yüksek lisansımı 2013 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda tamamladım. Türkiye'nin farklı bölgelerinde 1.5 yıl sınıf öğretmenliği, 10 yıl özel eğitim öğretmeni olarak, zihin yetersizliği olan öğrenciler ile çalıştım. Son iki yıldır belirttiğim üniversitede öğretim elemanı olarak çalışmaktayım. Doktora eğitimimin bir parçası olan tez aşamasındayım. "DESTEK EĞİTİM ODASININ YÖNETİMSEL, REHBERLİK VE UYGULAMA BOYUTLARINA YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI" başlıklı tez çalışmamı Anadolu Üniversitesi'nden Yard. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'ın danışmanlığında gerçekleştirmekteyim. Tez konusu kapsamında, çalışmamın bir aşaması olan ve sizin de görev yaptığınız okuldadestek eğitim odası uygulamasına ilişkin gözlemler yapmayı planlamaktayım.

Bu çalışmadaki amaç, okulunuzdaki destek eğitim odasındaki eğitim-öğretim etkinliklerinin ve tez çalışmam olan destek eğitim odalarının işleyişini belirlemek ve ileriye yönelik çalışmalarında bu uygulamayı en iyi hale getirebilmektir. Böylelikle destek eğitim odasından en üst düzeyde faydalanılması ve eğitim öğretim faaliyetlerinin aksatılmadan etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle, destek eğitim odasında görev yapan siz destek eğitim odası öğretmenimin özel gereksinimli öğrenciniz ile gerçekleştirdiği eğitim öğretim faaliyetlerini ilişkin bu çalışma için gerçekleştireceğim gözlemler önem kazanmaktadır. Bu süreçte gözlem yapmaktaki temel amaç destek eğitim odasında temel eğitim gereksinimlerini belirlemek ve özel gereksinimli öğrencilere daha iyi eğitim öğretim fırsatları sunmaktır. Bu gözlemler sırasında öğrenci öğretmen arasındaki öğretim sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmayacaktır. Dersin akışı bozulmayacaktır. Araştırma sırasında video kamera kullanılacaktır. Araştırma süresince ve sonunda isminiz gizli tutulacaktır. Araştırma verileri sadece bu bilimsel çalışmada kullanılacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Veri toplama sürecinde size rahatsızlık veren herhangi bir soru ya da talep olmayacaktır. Destek eğitim odası uygulamasına ilişkin yapacağımız gözlemlere gönüllü bir şekilde katılımınız önem kazanmaktadır. Gözlem sürecinde istediğiniz anda çalışmalara son verebilir ve çalışmadan vazgeçebilirsiniz. Sizden toplanan veriler de böylesi bir süreçte imha edilecektir, hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılmak istiyorsanız aşağıda sizin için hazırladığım gönüllü katılım formunu doldurmanız ve imzalamanız beni sevindirecektir. Bu sözleşmeyi ben de imzalayarak bir kopyasını size vereceğim ve bu süreçte her türlü sorunuzu aşağıdaki iletişim bilgilerim aracılığıyla bana ulaştırabilirsiniz. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı: Öğr. Gör. Didem GÜVEN

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Cep telefonu: [REDACTED]

Email: didem.guven@inonu.edu.tr

Tarih ve İmza:

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanı, Anadolu Üniversitesi doktora öğrencisi olan Öğr. Gör. Didem GÜVEN tarafından gerçekleştirilecek olan, danışmanlığını Yard. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'ın yaptığı “DESTEK EĞİTİM ODASININ YÖNETİMSEL, REHBERLİK VE UYGULAMA BOYUTLARINA YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI” kapsamında gerçekleştirilecek olan çalışmalaragönüllü olarak katılmak istiyorum.

.../.../20...

Öğretmenin Adı Soyadı

İmzası

EK-3: Katılımcı Sözleşmesi(Gözlem izni için Velilere hazırlanmış)

KATILIMCI SÖZLEŞMESİ

Değerli Veli;

Ben, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapmakta olan Öğr. Gör. Didem GÜVEN. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi'nde Özel Eğitim Bölümü'nde doktora öğrencisiyim. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenliği unvanlarına sahibim. Yüksek lisansımı 2013 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'ndatamamladım. Türkiye'nin farklı bölgelerinde 1.5 yıl sınıf öğretmenliği, 10 yıl özel eğitim öğretmeni olarak, zihin yetersizliği olan öğrenciler ile çalıştım. Son iki yıldır belirttiğim üniversitede öğretim elemanı olarak çalışmaktayım.

Doktora eğitimimin bir parçası olan tez aşamasındayım. "DESTEK EĞİTİM ODASININ YÖNETİMSEL, REHBERLİK VE UYGULAMA BOYUTLARINA YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI" başlıklı tez çalışmamı Anadolu Üniversitesi'nden Yard. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'ın danışmanlığında gerçekleştirmektedirim. Tez konusu kapsamında, çalışmamın bir aşaması olan ve çocuğunuzun da devam ettiği okuldade destek eğitim odası uygulamasına ilişkin gözlemler yapmayı planlamaktayım.

Bu çalışmadaki amaç, okulunuzdaki destek eğitim odasındaki eğitim-öğretim etkinliklerinin ve tez çalışmam olan destek eğitim odalarının işleyişini belirlemek ve ileriye yönelik çalışmalarında bu uygulamayı en iyi hale getirebilmektir. Böylelikle destek eğitim odasından en üst düzeyde faydalanılması ve eğitim öğretim faaliyetlerinin aksatılmadan etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle, destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin çocuğunuzla gerçekleştirdiği eğitim öğretim faaliyetlerini ilişkin gözlemler önem kazanmaktadır. Bu süreçte gözlem yapmaktaki temel amaç destek eğitim odasında temel eğitim gereksinimlerini belirlemek ve özel gereksinimli öğrencilere daha iyi eğitim öğretim fırsatları sunmaktır. Bu gözlemler sırasında öğrenci öğretmen arasındaki öğretim sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmayacaktır. Dersin akışı bozulmayacaktır. Sadece video kaydı alınacaktır. Araştırma süresince ve sonunda çocuğunuzun ismi gizli tutulacaktır. Araştırma verileri sadece bu bilimsel çalışmada kullanılacaktır. İstemeniz halinde sizin çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Veri toplama sürecinde size rahatsızlık veren herhangi bir soru ya da talep olmayacaktır. Destek eğitim odası uygulamasına ilişkin yapacağımız gözlemlere özel gereksinimli çocuğunuzun çalışmaya dâhil edilmesi adına gönüllü bir şekilde katılımınız önem kazanmaktadır. Gözlem sürecinde istediğiniz anda çalışmalara son verebilir ve çalışmadan vazgeçebilirsiniz. Bu durumda da çocuğunuzdan toplanan verilerde imha edilecektir, hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılmak istiyorsanız aşağıda sizin için hazırladığım gönüllü katılım formunu doldurmanız ve imzalamanız beni sevindirecektir. Bu sözleşmeyi ben de imzalayarak bir kopyasını size vereceğim ve bu süreçte her türlü sorunuzu aşağıdaki iletişim bilgilerim aracılığıyla bana ulaştırabilirsiniz. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı: Öğr. Gör. Didem GÜVEN

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Cep telefonu: [REDACTED]

Email: didem.guven@inonu.edu.tr

Tarih ve İmza:

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanı, Anadolu Üniversitesi doktora öğrencisi olan Öğr. Gör. Didem GÜVEN tarafından gerçekleştirilecek olan, danışmanlığını Yard. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'ın yaptığı “DESTEK EĞİTİM ODASININ YÖNETİMSEL, REHBERLİK VE UYGULAMA BOYUTLARINA YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI” kapsamında gerçekleştirilecek olan çalışmaları çocuğumun gönüllü olarak katılmasını istiyorum.

Öğrencinin Adı Soyadı

.../.../20...

Velinin Adı Soyadı
İmza

EK-4. Destek Eğitim Odası (DEO) Gözlem Formu

DESTEK EĞİTİM ODASI (DEO) GÖZLEM FORMU

Gözlem Yapılan Okul:

Gözlem Süresi ve Tarihi:

Gözlem Yapan Kişi:

Gözlem Yapılan Odadaki Kişiler ve Roller:

DEO'daki Toplam Öğrenci Sayısı:

Gözlem Yapılan Öğrencinin Kod Adı:

Gözlem Yapılan Öğrenci Tanısı:

Gözlem Yapılan Öğrencinin Ek Özel Gereksinim Durumu:

Gözlem Yapılan Öğrencinin Davranış Problemi Sergileme Durumu:

Gözlem Yapılan Öğrencinin Yaşı/Sınıfı/Cinsiyet:

Gözlem Yapılan Öğrencinin Kendi Sınıf Öğretmeninin Ders Verip Vermeme Durumu:

Özel Gereksinimli Öğrencinin Kendi Sınıfından/ Dersinden Alınıp Alınmama Durumu:

DEO'nda Gözlem Yapılan Saatlerde Öğretimi Yapılan Konu:

BEP durumu: Var () Yok ()

Yönerge: Aşağıdaki tablonun her bir sütunda yer alan gözlemle ilgili durumların/ olayların yanına (X) işaretini koyunuz.

Ortam	Öğretimi Yapılan Akademik Ders / Konu (Mîğfer Dersler)	Öğretimi Yapılan Akademik Olmayan Ders / Konu	Görev /Beceri /Etkinlik	Sunum Şekli	Gözlem sırasında öğretmenin konumu	Öğretimde teknolojiden yararlanma durumu	Öğrenciyi Değerlendirme Yöntemleri
☐ DEO ☐ Bilgisayar Odası ☐ Kütüphane ☐ Müzik Odası ☐ Rehberlik Servisi ☐ Fen Laboratuvarı ☐ Genel Eğitim Sınıfı ☐ Kantin ☐ Okul Bahçesi ☐ Spor Salonu ☐ Müdür Yardımcısı Odası ☐ Müdür Odası ☐ Diğer	☐ Matematik ☐ Türkçe ☐ Yazma ☐ Okuma ☐ Anlama ☐ Fen Bilgisi ☐ Sosyal Bilgiler ☐ Diğer	☐ Kendini Koruma ☐ Günlük Yaşam Becerisi ☐ Kaba Motor ☐ Resim ☐ Müzik ☐ Özbakım Becerileri ☐ Spor ☐ Dil ve İletişim Becerileri ☐ Sosyal Beceri/ler ☐ Oyun Etkinlikleri ☐ Kavram Öğretimi ☐ Boş zaman Becerisi ☐ Diğer	☐ Çalışma Kâğıtları ☐ Alıştırma Kitabı ☐ Kalem Kâğıt Etkinlikleri ☐ Tartışma ☐ Bilgisayar Etkinlikleri ☐ Tablet Etkinlikleri ☐ Alıp Getirme/ Koyma (Fetch/Put) ☐ Davranış Değiştirme ☐ Giyinme ☐ Beslenme ☐ Herhangi Bir Görev Yok ☐ Diğer	☐ Bireysel Çalışma ☐ Grup Çalışması ☐ Eş Zamanlı Bağımsız Çalışma ☐ Bağımsız Çalışma ☐ Diğer	Öğrenciyle; ☐ Yüz yüze ☐ Yan Yana Öğretmen; ☐ Bilgisayar başında öğrenci ayakta ☐ Öğretmen ayakta ☐ Öğrenciden 1 m. uzaklıkta ☐ Öğrenciden 2 m. uzaklıkta ☐ Öğretmen tahtada ☐ Diğer	Düşük Düzey Tek. Araçlar ☐ Kağıt, kalem ☐ Abaküs ☐ Resimli kartlar ☐ PECS ☐ Yapboz, lego Orta Düzey Tek. Araçlar ☐ Hesap makinesi ☐ Konuşan sözlük ☐ Ses kayıt cihazı Yüksel Düzey Tek. Araçlar ☐ Etkileşimli tahta ☐ Tablet ☐ Bilgisayar ☐ Akıllı telefon ☐ Diğer	Uyarlamalara yer verilmeden; ☐ Akranlarıyla genel eğitim ortamında ve aynı sınavlarla değerlendirme Uyarlamalara yer verilerek ☐ Sınav ortamını değiştirme ☐ Ek süre verme ☐ Sınav sorularında uyarlama yapma Alternatif Değerlendirme ☐ BEP'deki ilerlemeleri ☐ Performans değerlendirmesi ☐ Gözlem ☐ Öğrenme çabası ☐ Diğer

Genel Gözlem Notları: (formun devamı)



EK-5. Katılımcı Sözleşmesi(Görüşme izni için DEO öğretmenine hazırlanmış)

KATILIMCI SÖZLEŞMESİ

Değerli Destek Eğitim Odası Öğretmenim;

Ben, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapmakta olan Öğr. Gör. Didem GÜVEN. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi'nde Özel Eğitim Bölümü'nde doktora öğrencisiyim. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenliği unvanlarına sahibim. Yüksek lisansımı 2013 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'ndatamamladım. Türkiye'nin farklı bölgelerinde 1.5 yıl sınıf öğretmenliği, 10 yıl özel eğitim öğretmeni olarak, zihin yetersizliği olan öğrenciler ile çalıştım. Son iki yıldır belirttiğim üniversitede öğretim elemanı olarak çalışmaktayım.

Doktora eğitimimin bir parçası olan tez aşamasındayım. "DESTEK EĞİTİM ODASININ YÖNETİMSEL, REHBERLİK VE UYGULAMA BOYUTLARINA YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI" başlıklı tez çalışmamı Anadolu Üniversitesi'nden Yard. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'ın danışmanlığında gerçekleştirmekteyim. Tez konusu kapsamında, çalışmamın ön aşaması olan ve sizin de görev yaptığınız okuldadestek eğitim odası uygulamasına ilişkin görüşmeler yapmayı planlamaktayım.

Bu çalışmadaki amaç, okulunuzdaki destek eğitim odasındaki eğitim-öğretim etkinliklerinin ve tabiki yaptığınız çalışmaları en iyi şekilde belirleyerek tez çalışmam olan destek eğitim odalarının işleyişini belirlemek ve ileriye yönelik çalışmalarında bu uygulamayı en iyi hale getirebilmektir. Böylelikle destek eğitim odasından en üst düzeyde faydalanılması ve eğitim öğretim faaliyetlerinin aksatılmadan etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle, sizin deneyimleriniz, bu uygulama hakkındaki görüşleriniz benim için çok değerlidir ve bana yol gösterici olacaktır.

Bu süreçte görüşme yapmaktaki temel amaç destek eğitim odasında temel eğitim gereksinimlerini belirlemek ve özel gereksinimli öğrencilere daha iyi eğitim öğretim fırsatları sunmaktır. Araştırma süresince ve sonunda isminiz gizli tutulacaktır. Araştırma verileri sadece bu bilimsel çalışmada kullanılacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Veri toplama sürecinde size rahatsızlık veren herhangi bir soru ya da talep olmayacaktır. Destek eğitim odası uygulamasına ilişkin yapacağımız görüşmelere gönüllü bir şekilde katılımınız önem kazanmaktadır. Görüşme sürecinde istediğiniz anda çalışmalara son verebilir ve çalışmadan vazgeçebilirsiniz. Bu durumda da sizden toplanan verilerde imha edilecektir, hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Görüşme sırasında herhangi bir aksaklık ya da veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılacaktır.

Bu çalışmaya gönüllü olarak katılmak istiyorsanız aşağıda sizin için hazırladığım gönüllü katılım formunu doldurmanız ve imzalamanız beni sevindirecektir. Bu sözleşmeyi ben de imzalayarak bir kopyasını size vereceğim ve bu süreçte her türlü sorunuzu aşağıdaki iletişim bilgilerim aracılığıyla bana ulaştırabilirsiniz. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı:Öğr. Gör. Didem GÜVEN

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Cep telefonu:

Email: didem.guven@inonu.edu.tr

Tarih ve İmza:

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanı, Anadolu Üniversitesi doktora öğrencisi olan Öğr. Gör. Didem GÜVEN tarafından gerçekleştirilecek olan, danışmanlığını Yard. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'ın yaptığı "DESTEK EĞİTİM ODASININ YÖNETİMSEL, REHBERLİK VE UYGULAMA BOYUTLARINA YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI" kapsamında gerçekleştirilecek olan çalışmalaragönüllü olarak katılmak istiyorum.

.../.../20...

Görüşülen Katılımcının Statüsü ve Adı Soyadı

İmzası

X

EK-6. Katılımcı Sözleşmesi (Görüşme izni için okul yöneticisine hazırlanmış)

KATILIMCI SÖZLEŞMESİ

Değerli Müdürüm/ Müdür Yardımcım;

Ben, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapmakta olan Öğr. Gör. Didem GÜVEN. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi'nde Özel Eğitim Bölümü'nde doktora öğrencisiyim. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenliği unvanlarına sahibim. Yüksek lisansımı 2013 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda tamamladım. Türkiye'nin farklı bölgelerinde 1.5 yıl sınıf öğretmenliği, 10 yıl özel eğitim öğretmeni olarak, zihin yetersizliği olan öğrenciler ile çalıştım. Son iki yıldır belirttiğim üniversitede öğretim elemanı olarak çalışmaktayım.

Doktora eğitimimin bir parçası olan tez aşamasındayım. "DESTEK EĞİTİM ODASININ YÖNETİMSEL, REHBERLİK VE UYGULAMA BOYUTLARINA YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI" başlıklı tez çalışmamı Anadolu Üniversitesi'nden Yard. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'ın danışmanlığında gerçekleştirmekteyim. Tez konusu kapsamında, çalışmamın ön aşaması olan ve sizin de görev yaptığınız okuldade destek eğitim odası uygulamasına ilişkin görüşmeler yapmayı planlamaktayım.

Bu süreçte görüşme yapmaktaki temel amaç destek eğitim odasında temel eğitim gereksinimlerini belirlemek ve özel gereksinimli öğrencilere daha iyi eğitim öğretim fırsatları sunmaktır. Araştırma süresince ve sonunda isminiz gizli tutulacaktır. Araştırma verileri sadece bu bilimsel çalışmada kullanılacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Veri toplama sürecinde size rahatsızlık veren herhangi bir soru ya da talep olmayacaktır. Destek eğitim odası uygulamasına ilişkin yapacağımız görüşmelere gönüllü bir şekilde katılımınız önem kazanmaktadır. Görüşme sürecinde istediğiniz anda çalışmalara son verebilir ve çalışmadan vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda sizden toplanan verilerde imha edilecektir, hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Görüşme sırasında herhangi bir aksaklık ya da veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılacaktır.

Bu çalışmaya gönüllü olarak katılmak istiyorsanız aşağıda sizin için hazırladığım gönüllü katılım formunu doldurmanız ve imzalamanız beni sevindirecektir. Bu sözleşmeyi ben de imzalayarak bir kopyasını size vereceğim ve bu süreçte her türlü sorunuzu aşağıdaki iletişim bilgilerim aracılığıyla bana ulaştırabilirsiniz. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı: Öğr. Gör. Didem GÜVEN

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Cep telefonu: [REDACTED]

Ofis telefonu: [REDACTED]

Email: didem.guven@inonu.edu.tr

Tarih ve İmza:

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanı, Anadolu Üniversitesi doktora öğrencisi olan Öğr. Gör. Didem GÜVEN tarafından gerçekleştirilecek olan, danışmanlığını Yard. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'ın yaptığı “DESTEK EĞİTİM ODASININ YÖNETİMSEL, REHBERLİK VE UYGULAMA BOYUTLARINA YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI” kapsamında gerçekleştirilecek olan çalışmalaragönüllü olarak katılmak istiyorum.

..../..../20...

Görüşülen Katılımcının Statüsü ve Adı Soyadı

İmzası

X

EK-7. Katılımcı Sözleşmesi (Görüşme izni için rehber öğretmenine hazırlanmış)

KATILIMCI SÖZLEŞMESİ

Değerli Rehber Öğretmenim;

Ben, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapmakta olan Öğr. Gör. Didem GÜVEN. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi'nde Özel Eğitim Bölümü'nde doktora öğrencisiyim. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenliği unvanlarına sahibim. Yüksek lisansımı 2013 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda tamamladım. Türkiye'nin farklı bölgelerinde 1.5 yıl sınıf öğretmenliği, 10 yıl özel eğitim öğretmeni olarak, zihin yetersizliği olan öğrenciler ile çalıştım. Son iki yıldır belirttiğim üniversitede öğretim elemanı olarak çalışmaktayım.

Doktora eğitimimin bir parçası olan tez aşamasındayım. "DESTEK EĞİTİM ODASININ YÖNETİMSEL, REHBERLİK VE UYGULAMA BOYUTLARINA YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI" başlıklı tez çalışmamı Anadolu Üniversitesi'nden Yard. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'ın danışmanlığında gerçekleştirmekteyim. Tez konusu kapsamında, çalışmamın ön aşaması olan ve sizin de görev yaptığınız okuldade destek eğitim odası uygulamasına ilişkin görüşmeler yapmayı planlamaktayım.

Bu süreçte görüşme yapmaktaki temel amaç destek eğitim odasında temel eğitim gereksinimlerini belirlemek ve özel gereksinimli öğrencilere daha iyi eğitim öğretim fırsatları sunmaktır. Araştırma süresince ve sonunda isminiz gizli tutulacaktır. Araştırma verileri sadece bu bilimsel çalışmada kullanılacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Veri toplama sürecinde size rahatsızlık veren herhangi bir soru ya da talep olmayacaktır. Destek eğitim odası uygulamasına ilişkin yapacağımız görüşmelere gönüllü bir şekilde katılımınız önem kazanmaktadır. Görüşme sürecinde istediğiniz anda çalışmalara son verebilir ve çalışmadan vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda sizden toplanan verilerde imha edilecektir, hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Görüşme sırasında herhangi bir aksaklık ya da veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılacaktır.

Bu çalışmaya gönüllü olarak katılmak istiyorsanız aşağıda sizin için hazırladığım gönüllü katılım formunu doldurmanız ve imzalamanız beni sevindirecektir. Bu sözleşmeyi ben de imzalayarak bir kopyasını size vereceğim ve bu süreçte her türlü sorunuzu aşağıdaki iletişim bilgilerim aracılığıyla bana ulaştırabilirsiniz. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı: Öğr. Gör. Didem GÜVEN
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
Cep telefonu: [REDACTED]
Ofis telefonu: [REDACTED]
Email: didem.guven@inonu.edu.tr
Tarih ve İmza:

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanı, Anadolu Üniversitesi doktora öğrencisi olan Öğr. Gör. Didem GÜVEN tarafından gerçekleştirilecek olan, danışmanlığını Yard. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'ın yaptığı "DESTEK EĞİTİM ODASININ YÖNETİMSEL, REHBERLİK VE UYGULAMA BOYUTLARINA YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI" kapsamında gerçekleştirilecek olan çalışmalaragönüllü olarak katılmak istiyorum.

.../.../20...

Görüşülen Katılımcının Statüsü ve Adı Soyadı

İmzası

X

EK-8. Destek Eğitim Odası Okul Müdürü Kişisel Bilgi Formu

Destek Eğitim Odası Okul Müdürü Kişisel Bilgi Formu

1. Adınız Soyadınız:

2. Yaşınız:

3. Cinsiyetiniz: E () K ()

4. Görev Yaptığınız Okul:

5. Branşınız:

6. İdari Göreviniz:

7. İdari Görev Süreniz:

() 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 ve üstü

8. Öğretmenlikteki Kıdem Yılıınız:

() 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 ve üstü

9. Öğrenim Durumunuz:

9.1.Yüksek Öğrenim

9.1.1. Önlisans (2 yıllık) ()

9.1.2. Lisans (4 yıllık) ()

9.2. Lisansüstü Eğitim

9.2.1. Öğrenci ()

9.2.1.1.yüksek lisans ()

9.2.1.2.doktora ().....

9.2.2.Mezun ()

9.2.2.1.yüksek lisans ()

9.2.2.2 doktora ().....

10. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim aldınız mı?

() Evet () Hayır

Cevabınız evet ise, aldığınız eğitimi açıkla mısınız?.....

11. Özel eğitim alanında yeterliliğinizi nasıl edindiniz?

() Üniversite eğitimim sırasında ders aldım.

(Aldığınız

.....)

ders/dersler:

() Hizmet içi eğitim (kurs/seminer) aldım.

(Aldığınız

.....)

ders/dersler:

() Kendim araştırdım.

(Araştırdığınız kaynaklar.....)

() Diğer

12. Öğretmenlik Unvanınız:

() Öğretmen () Uzman Öğretmen () Baş Öğretmen ()
Diğer.....

13. Kaynaştırma öğrencileri ile kaç yıllık deneyiminiz var?

() 1 yıl () 2 yıl () 3 yıl () 4 yıl () 5 yıl ve üstü

14. Kaynaştırma öğrencisi okulunuza gelmeden önce bilgilendirildiniz mi?

() Evet () Hayır

15. DEO'na ilişkin nasıl bilgilendirildiniz?

() Bilgilendirilmedim.
() Kendim araştırdım.
() Rehber öğretmen tarafından bilgilendirildim.
() RAM tarafından bilgilendirildim.
() Hizmet içi eğitim aldım.

Sayın Okul Yöneticim,

Eğer Destek Eğitim Odası'nda derse giriyorsanız lütfen işaretleme yapınız.

16. Destek Eğitim Odası [DEO]'nda kaç yıllık deneyiminiz var?

() 1 yıl () 2 yıl () 3 yıl () 4 yıl () 5 yıl ve üstü

17. Şimdiye kadar DEO'nda hangi tanı/ları alan özel gereksinimli bireylerle çalıştınız?

.....

18. DEO'da gönüllü olarak mı çalışıyorsunuz?

() Evet () Hayır

EK-9. Destek Eğitim Odası Rehber Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Destek Eğitim Odası Rehber Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

1. AdınızSoyadınız:

2. Yaşınız:

3. Cinsiyetiniz: E () K ()

4. Görev YaptığınızOkul:

5. Öğretmenlik Unvanınız:

- () Öğretmen
- () Uzman Öğretmen
- () Baş Öğretmen
- () Diğer.....

6. Mezun olduğunuz lisans programı:

- () Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
- () Psikoloji
- () Eğitimde Psikolojik Hizmetler
- () Eğitim Bilimleri
- () Özel Eğitim Öğretmenliği
- () Felsefe/Sosyoloji/Felsefe Grubu
- Diğer (Belirtiniz).....

7. Eğitim durumunuz:

- () Lisans
- () Yüksek Lisans
- () Doktora

8. Kıdeminiz/ Mesleki Deneyim Süreniz:

- () 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 ve üstü

9. Özel Eğitim Deneyiminiz: (Birden fazla madde işaretleyebilirsiniz.)

- () Özel eğitim deneyimim yok.
- () Özel eğitim öğrencileriyle doğrudan çalıştım/çalışıyorum.
Ne kadar süreyle?
- () Özel eğitim sınıfı olan okulda çalıştım/çalışıyorum.
Ne kadar süreyle?.....
- () Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfı/sınıfları olan okulda çalıştım/çalışıyorum.
Ne kadar süreyle?.....

10. Çalıştığınız okulun öğrenci sayısı nedir?.....
11. Çalıştığınız okulda şu anda kaç tane özel gereksinimli öğrenci öğrenim görmektedir?.....
12. Çalıştığınız okulda şu anda hangi tanı/ları alan özel gereksinimli öğrenciler öğrenim görmektedir?
.....
13. Okulunuzdaki özel gereksinimli öğrencilerden kaç tane destek eğitim odasından faydalanmaktadır?
.....
14. Çalıştığınız okulda özel eğitim konusunda size destek olan ikinci bir uzman personel var mı? (Birden fazla madde işaretleyebilirsiniz.)
☐ Yok
☐ Özel Eğitim Öğretmeni var.
☐ Benim dışımda ikinci bir psikolojik danışman var.
☐ Bu konuda deneyimli/bilgi sahibi bir öğretmen var.
☐ Dışarıdan bu konuda destek sağlayabildiğim bir uzman var.
Diğer (belirtiniz).....
15. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin nasıl bilgi sahibi oldunuz?
☐ Üniversitede kaynaştırma ile ilgili ders/dersler aldım.
☐ Kaynaştırmayla ilgili kurs/seminer/hizmet-içi eğitime katıldım.
☐ Kendim araştırdım. (Araştırdığınız kaynaklar:)
☐ Okul yöneticisi tarafından bilgilendirildim.
☐ Diğer (belirtiniz).....
16. DEO'na ilişkin nasıl bilgilendirildiniz?
☐ Bilgilendirilmedim.
☐ Kendim araştırdım.
☐ Okul yöneticisi tarafından bilgilendirildim.
☐ RAM
☐ Hizmet içi eğitim aldım.
☐ Diğer (belirtiniz).....

EK-10. Destek Eğitim Odasında Görevlendirilen Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Destek Eğitim Odası Sınıfı Öğretmeni Kişisel Bilgi Formu

1. Adınız Soyadınız:

2. Yaşınız:

3. Cinsiyetiniz: E () K ()

4. Görev Yaptığınız Okul:

5. Branşınız:

6. Öğrenim Durumunuz:

a. Yüksek Öğrenim

i. Önlisans (2 yıllık) ()

ii. Lisans (4 yıllık) ()

6.2. Lisansüstü Eğitim (Yüksek Lisans)

6.2.1. Öğrenci ()

6.2.2. Mezun ()

6.3. Lisansüstü Eğitim (Doktora)

6.3.1. Öğrenci ()

6.3.2. Mezun ()

7. Mezun olduğunuz lisans bölüm/ programı:

.....

8. Öğretmenlikteki hizmet yılınız:

() 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 ve üst

9. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim aldınız mı?

() Evet () Hayır

10. Özel eğitim alanında yeterliliğinizi nasıl edindiniz?

() Üniversite eğitimim sırasında ders aldım.

(Aldığınız ders/dersler:)

() Hizmet içi eğitim (kurs/seminer) aldım.

(Aldığınız ders/dersler:)

() Kendim araştırdım.

(Araştırdığınız kaynaklar:)

() Diğer

11. Şu andaki göreviniz:

- () Sınıf öğretmeni
- () Sözleşmeli sınıf öğretmeni
- () Vekil öğretmen
- () Diğer

12. Öğretmenlik Unvanınız:

- () Öğretmen
- () Uzman Öğretmen
- () Baş Öğretmen
- () Diğer

13. Şu anda sorumlu olduğunuz sınıf:

- () 1.sınıf () 2. sınıf () 3. sınıf () 4. sınıf
- () 5.sınıf () 6. sınıf () 7. sınıf () 8. sınıf

14. Şu anda sorumlu olduğunuz sınıfın mevcudu:

- () 10-15 () 16-20 () 21-25 () 26-30 () 31-35 () 40 ve üst

15. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisi sayısı:

- () 1 öğrenci () 2 öğrenci

16. Kaynaştırma öğrencileri ile kaç yıllık deneyiminiz var?

- () 1 yıl () 2 yıl () 3 yıl () 4 yıl () 5 yıl ve üstü

17. Kaynaştırma uygulamasına alınan öğrenci kaç yıldır sınıfınızda öğrenime devam ediyor?

- () 1yıl () 2 yıl () 3 yıl () 4 yıl () 5 yıl ve üstü

18. Kaynaştırma öğrencisinin sınıfa geliş şekli:

- () RAM ve rapor
- () Hastane raporu
- () Diğer.....

19. Kaynaştırma öğrencisi sınıfa yerleştirilmeden önce bilgilendirildiniz mi?

- () Evet () Hayır.

20. Destek Eğitim Odası [DEO]'nda kaç yıllık deneyiminiz var?

- () 1yıl () 2 yıl () 3 yıl () 4 yıl () 5 yıl ve üstü

21. Şimdiye kadar DEO'nda hangi tanı/ları alan özel gereksinimli bireylerle çalıştınız?

.....

22. DEO'na ilişkin nasıl bilgilendirildiniz?

- ☐ Bilgilendirilmedim.
- ☐ Kendim araştırdım.
- ☐ Rehber öğretmen tarafından bilgilendirildim.
- ☐ Okul yönetici tarafından bilgilendirildim.
- ☐ Hizmet içi eğitim aldım.

23. DEO'da gönüllü olarak mı çalışıyorsunuz?

- ☐ Evet ☐ Hayır



EK-11. DEO Paydaşlarına ait Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

DESTEK EĞİTİM ODASI (DEO) ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Kaynaştırma Uygulamaları [KU] ve Destek Eğitim Odası [DEO]

1. Okulunuzdaki kaynaştırma uygulamalarını [KU] genel olarak değerlendirir misiniz?
2. KU'nun bir parçası olan DEO konusunda genel olarak görüşleriniz nelerdir?
 - DEO'nun amacı, işleyişi vb. konulardaki görüşleriniz nelerdir?

DEO Programı ve Öğrenci Yerleştirme

3. DEO programınızı hazırlama sürecini anlatır mısınız?
 - DEO'da hangi öğrencilerin, hangi derslerden, ne zaman ve ne kadar eğitim alacağını nasıl belirliyorsunuz?
 - Hazırlanan programlara kimler, ne gibi katkılar sağlıyor?

DEO Eğitim Öğretim

4. DEO'da eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin neler yapıyorsunuz?
 - DEO'da ne tür uyarlamalara (öğretimsel, materyal gibi) yer veriyorsunuz?
 - DEO'da ne tür eğitim öğretim etkinliklerini sıklıkla kullanıyorsunuz?
 - DEO'da öğrencinin başarısını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - DEO'da alınan eğitimin öğrencinin sınıf ortamına yansımaları nasıldır?

İşbirliği

5. DEO'nun kuruluşundan bugüne kadar DEO ekibinizle (aile, kaynaştırma sınıf öğretmeni, müdür, özel eğitim rehabilitasyon merkezi ve/veya yöneticisi) yaptığınız çalışmalardan söz eder misiniz?
 - Farklı düzeydeki sınıflardan gelen öğrenciler olduğu zaman işbirliği konusunda nasıl bir yol izliyorsunuz?

DEO ve Yönetmelik

6. DEO'nun işleyişine ilişkin öğretimsel ve yönetsel düzenlemeler konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

7. DEO'ya ilişkin yönetmelikteki görev tanımınız konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Sizce görev tanımınızda anlaşılmayan ya da açıklanması gereken herhangi bir düzenlemeye gereksinim var mı?
 - Varsa ne tür düzenlemelere yer verilmelidir?

DEO ve Zorluklar

8. Uyguladığınız DEO programının öğretim boyutunu değerlendirir misiniz?
- Varsa DEO'nun öğretim sürecine ilişkin yaşadığınız olumlu ve olumsuz deneyimlerinizi anlatır mısınız?

İşlevsel DEO Önerisi

9. İşlevsel bir DEO modeline ilişkin önerileriniz nelerdir?
- Var olan modeli işlevsel hale nasıl getirilebilir?

DEO Ek Bilgi, Öneri ve Görüş

10. DEO konusunda eklemek istediğiniz başka görüşleriniz varsa nelerdir?

DESTEK EĞİTİM ODASI (DEO) REHBER ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Kaynaştırma Uygulamaları [KU] ve Destek Eğitim Odası [DEO]

1. Okulunuzdaki kaynaştırma uygulamalarını [KU] genel olarak değerlendirir misiniz?
2. KU'nın bir parçası olan DEO konusunda genel olarak görüşleriniz nelerdir?
 - DEO'nun amacı, işleyişi gibi konulardaki görüşleriniz nelerdir?

DEO ve Rehberlik Faaliyetleri

3. DEO'nun kuruluş aşamasından günümüze bir rehber öğretmen olarak yaptığınız çalışmaları anlatır mısınız?
 - Sizce bahsettiğiniz bu çalışmalara ek olarak daha neler yapılabilir?

DEO Programı ve Öğrenci Yerleştirme

4. DEO programınızın hazırlama sürecini anlatır mısınız?
 - DEO'da hangi öğrencilerin, hangi derslerden, ne zaman ve ne kadar eğitim alacağını nasıl belirliyorsunuz?
 - Hazırlanan programlara kimler, ne gibi katkılar sağlıyor?

DEO Programı

5. Okulunuzdaki DEO programının yapılandırılmasında yaptığınız çalışmaları anlatır mısınız?
 - Sizce DEO programının yapılandırılmasında rehber öğretmenin temel görevi nedir?

İşbirliği

6. DEO'nun kuruluşundan bugüne kadar DEO ekibinizle (RAM, aile, kaynaştırma sınıf öğretmeni, müdür ve DEO öğretmeni, özel rehabilitasyon merkezi öğretmeni ve/veya yöneticisi) yaptığınız çalışmalardan söz eder misiniz?
 - Farklı düzeydeki sınıflardan gelen öğrenciler olduğu zaman işbirliği konusunda nasıl bir yol izliyorsunuz?

DEO ve Yönetmelik

7. DEO'nun işleyişine ilişkin öğretimsel ve yönetsel düzenlemeler konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

8. DEO'ya ilişkin yönetmelikteki görev tanımınız konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Sizce görev tanımınızda anlaşılmayan ya da açıklanması gereken herhangi bir düzenlemeye gereksinim var mı?
 - Varsa ne tür düzenlemelere yer verilmelidir?

DEO ve Zorluklar

9. Uyguladığınız DEO programınızı rehberlik boyutu açısından değerlendirir misiniz?
- Varsa DEO'nun Rehberlik boyutuna ilişkin yaşadığınız olumlu ve olumsuz deneyimlerinizi anlatabilir misiniz?

İşlevsel DEO Önerisi

10. İşlevsel bir DEO modeline ilişkin önerileriniz nelerdir?
- Var olan modeli işlevsel hale nasıl getirilebilir?

DEO Ek Bilgi, Öneri ve Görüş

11. DEO konusunda eklemek istediğiniz başka görüşleriniz varsa nelerdir?

DESTEK EĞİTİM ODASI (DEO) OKUL YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Kaynaştırma Uygulamaları [KU] ve Destek Eğitim Odası [DEO]

1. Okulunuzdaki kaynaştırma uygulamalarını [KU] genel olarak değerlendirir misiniz?
2. KU'nun bir parçası olan DEO konusunda genel olarak görüşleriniz nelerdir?
 - DEO'nın amacı, işleyişi vb. konulardaki görüşleriniz nelerdir?

DEO Programı ve Öğrenci Seçimi

3. DEO programınızın hazırlama sürecini anlatır mısınız?
 - DEO'ya hangi öğrencilerin, hangi derslerden, ne zaman ve ne kadar eğitim alacağını nasıl belirliyorsunuz?
 - Hazırlanan programlara kimler, ne gibi katkılar sağlıyor?
 - Yönetici olarak DEO'dakullandığınız formlar ya da evraklar (haftalık program, BEP, faaliyet çizelgesi ya da haftalık takip çizelgesi gibi formları) hakkında bilgi verebilir misiniz?

İşbirliği

4. DEO'nın kuruluşundan bugüne kadar DEO ekibinizle (aile, kaynaştırma sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve DEO öğretmeni, özel rehabilitasyon merkezi öğretmeni ve/veya yöneticisi, MEM) yaptığınız çalışmalardan söz eder misiniz?
 - Farklı düzeydeki sınıflardan gelen öğrenciler olduğu zaman işbirliği konusunda nasıl bir yol izliyorsunuz?

DEO ve RAM

5. DEO sürecinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve RAM'la yaptığınız çalışmalarınızı ve işbirliğinizi anlatır mısınız?

DEO ve Yönetim Süreci

6. DEO'nun yönetsel sürecinde izlediğiniz basamaklar hakkında bilgi verebilir misiniz?
 - DEO'ya fiziksel alanı ve finansal kaynakları nasıl sağladınız? Bilgi verebilir misiniz?
 - DEO'ya öğretmen seçimini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
 - DEO'da eğitim veren öğretmenin eğitime yönelik neler yapıyorsunuz?
 - DEO'nun denetimini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?

DEO ve Yönetmelik

7. DEO'nun yönetmelikte yer alan öğretimsel ve yönetsel düzenlemeler konusundaki açıklamaların yeterli olup olmadığı konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
8. DEO'ya ilişkin yönetmelikteki görev tanımınız konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - Sizce görev tanımınızda anlaşılmayan ya da açıklanması gereken herhangi bir düzenlemeye gereksinim var mı?
 - Varsa ne tür düzenlemelere yer verilmelidir?

DEO ve Zorluklar

9. Bir yönetici olarak DEO'nun tüm süreçlerini değerlendirdiğinizde ne söyleyebilirsiniz?
 - Varsa DEO'nun yönetsel boyutuna ilişkin olumlu ve olumsuz deneyimlerinizi anlatabilir misiniz?

İşlevsel DEO

10. İşlevsel bir DEO modeline ilişkin önerileriniz nelerdir?
 - Var olan modeli işlevsel hale nasıl getirilebilir?

DEO Ek Bilgi, Öneri ve Görüş

11. DEO konusunda eklemek istediğiniz başka görüşleriniz varsa nelerdir?

EK-12. Destek Eğitim Odasının (DEO) Fiziksel Koşulları Kontrol Listesi

DESTEK EĞİTİM ODASININ (DEO) FİZİKSEL KOŞULLARI KONTROL LİSTESİ

Okul:

Tarih:

Gözlem Yapılan Öğretmen ve Branşı:

Gözlem Süresi:

Gözlenen Öğrencinin Sınıfı ve Tanısı:

DEO Yoksa Hangi Derslik Kullanıldığı:

Ek Bilgi:



Fiziksel Koşullar	Evet	Hayır	Açıklama
1. Oda genişliği 5 metre karesi gözlem aynası olacak şekilde en az 20 metre kare mi?			
2. Yerler ve süpürgelikler, antibakteriyel, nanoteknolojik (su geçirmez, kir tutmaz, yanmaz) malzeme ile mi kaplı?			
3. Güvenlik açısından kalorifer petekleri ve pencere denizlikleri ahşap malzeme, kalorifer boruları elas- tomerik kauçuk köpük ile duvarlar ise kumaş kaplı strafor ile korunaklı hale getirilmiş mi?			
4. Aydınlatma sistemleri ayarlanabilir mi?			
5. Duvarlara ve tavana ses yalıtımı yapılmış mı?			
6. Pencere vasistas pencere (üstten yarım açılır) şeklinde mi?			
7. Pencere stor perdeli mi?			
8. Camlar temperli (normal camdan beş kat daha dayanıklı ve güvenli cam türü, araçlarda kullanılan cam türü) mi?			
9. Oda havalandırma sistemli mi?			
10. Oda su bazlı antibakteriyel boya ile mi boyalı?			
11. Prizler her duvarda olacak şekilde priz kapağı ile güvenli hale getirilmiş mi?			
12. Kapı ses yalıtımlı akustik mi?			
13. Kapı dışarıya açılıyor mu?			
14. Duvar rengi rahatsız edici bir renk mi?			
15. Oda gün ışığını alıyor mu?			
16. Oda ısısı ideal mi?			
17. Eşyalar odada güvenli bir şekilde (dolaplar sabitlenmiş mi, kesici aletler kilitli dolaplarda mı?) yerleştirilmiş mi?			
18.Oda birden çok öğrencinin aynı anda eğitim alacağı şekilde düzenlenmiş mi?			

Ekleme İstedğim Bilgi/Yorum:

EK-13. Destek Eğitim Odasının (DEO) Donanımına İlişkin Kontrol Listesi

**DESTEK EĞİTİM ODASININ (DEO) DONANIMINA İLİŞKİN KONTROL
LİSTESİ**

Okul:

Tarih:

Gözlem Yapılan Öğretmen ve Branşı:

Gözlem Süresi:

Gözlenen Öğrencinin Sınıfı ve Tanısı:

DEO Yoksa Hangi Derslik Kullanıldığı:

Ek Bilgi:

DEO’da;	Var	Yok	Açıklama
1. Etkileşimli tahta			
2. Dizüstü bilgisayar			
3. Tablet PC			
4. İnternet alt yapısı			
5. Projeksiyon			
6. Projeksiyon perdesi			
7. Bireysel çalışma masası			
8. L şeklinde masa			
9. U şekline masa			
10. Yuvarlak çalışma masası			
11. Yükseklik ayarlı metal ayaklı masa/ları			
12. DEO’ndaki kişisel materyallerini koydukları kişisel sepetlerin/kutuların olduğu geniş masa			
13.Öğretmen masası			
14. Farklı yükseklikte sandalyeleri			
15. Kolçaklı sandalye			
16. Dosya dolapları			
17. Bölmeli dolap			
18. Kapalı dolap			
19. Raflı açık dolaplar			
20. Laminasyon makinesi (resim, ambalaj, fotoğraf vb. kaplayan cihaz)			
21. Laminasyon (resim, ambalaj, fotoğraf vb. kaplayan cihazın kaplama sırasında kullandığı plastik kaplayıcı)			
22. Ses sistemi			
23. Kitaplık			
24. Tek taraflı kitaplık			
25. Vestiyer			
26. İlk yardım seti			
27. Sabit kara tahta			
28. Ayaklı yazı tahtası			
29. Ayaklı yazı tahtası için büyük boy kâğıtlar			
30. Fotoğraf makinesi			
31. PVC makinesi			
32. Renkli çıktı alınabilecek yazıcı			
33. Renkli A4 kâğıtları			
34. Beyaz A4 kâğıtları			
35. İşitme kayıplı öğrenciler için (giriş-çıkış ve teneffüs saatlerini vb. belirten) sınıf içerisinde ve okul koridorunda ışıklı uyarıların			
36. Kişisel çalışma yerleri			
37. Yer etkinlik minder köşesi			
38. Figürlü pano			
39. Etkinlik köşesi			

EK-14. Destek Eğitim Odası (DEO) İlkokul Materyalleri Kontrol Listesi

DESTEK EĞİTİM ODASI (DEO) İLKOKUL MATERYALLERİ KONTROL LİSTESİ

Okul:

Tarih:

Gözlem Yapılan Öğretmen ve Branşı:

Gözlem Süresi:

Gözlenen Öğrencinin Sınıfı ve Tanısı:

DEO Yoksa Hangi Derslik Kullanıldığı:

Ek Bilgi:



DEO'nda	Var	Yok	Açıklama
Matematik Becerisi			
1. Ahşap Geometrik Şekil Sıralama			
2. Abaküs			
3. Geometrik Şekiller			
4. Tangram			
5. Rakam- Nesne Eşleme Kartları			
6. Parça Bütün Eşleme			
7. Üç Boyutlu Geometrik Şekiller			
8. Mesafe Tahmin Oyunu			
9. Kesir Takımı			
10. Domino			
11. Sayı/ Rakam Kartları			
12. İşlem Kartları			
13. Matematik Dersindeki Konulara İlişkin Videolar/Filmler			
Okuma ve Yazma Becerisi			
14. Okuma-Yazma Becerisi Öğretimi Seti			
15. Öykü Tamamlama Seti			
16. Yazma Öğeleri Seti			
17. Hikâye Kitapları			
18.Okuma Yazmayı Kolaylaştıracı Filmler /Videolar			
Fen Bilgisi Dersi:			
19. İnteraktif Vücut Seti			
20. İnsan Vücudunun Yap-Bozları			
21.Fen Bilgisi Dersindeki Konulara İlişkin Videolar/Filmler			
22. Farklı Deney Setleri			
İnce Kas Becerileri			
23. Boncuk Dizme Seti			
24. Beceri Küpü			
25. İp Geçirme Oyunları			
26. Bowling Oyunu			
27. Oyun Hamuru ve Aparatları			
28.Mıknatıslı Olta Oyunu			
29. Ahşap Beşli Renkli Halkalar			
Müzik Dersi			
30. Müzik Aletleri Seti			
Resim Dersi			
31. Resim Boya Seti (Kuru, Pastel, Sulu, Parmak, Yüz)			
32. Boyama Kitapları			
33.Renkli kartonlar, el işi kağıtları, resim kartonları			
Dil ve İletişim Becerileri			
34. Eylem Kartları			
35. Sıralı Olay Kartları			
36. 5N 1K Öğretim Seti			
37. Örüntü Oluşturma Kartları			
38 İlişki Kurma Kartları			
39. Eksik Olanı Bulma Kartları			
Kavram Öğretimi			
40. Kavram Kartları (Renk, Şekil, Sayı, Duygu, Giysiler, Taşıtlar, Meyveler, Sebzeler vb.)			

41. Zıt Kavram Kartları			
Sosyal Beceri Öğretimi			
42. Sosyal Beceri Öğretimi Seti			
43. Sosyal Öykü Kitapları			
Boş Zaman Becerileri			
44. Bilgisayar ve Tablette İzlenmek için Çocuk Filmleri/Videolar			
45. Bilgisayar ve Tablette İzlenmek için Masallar			
46. Öğretmenin Kendi Hazırladığı Materyal/ler			
47 Öğretmenin Kullandığı Yönteme Göre Kullandığı Materyal			



EK-15. Ceren ve Kemal'e ait Ortak Fen Bilimleri BEP Örneği

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI FORMU

(Fen Bilimleri)

(1.ÜNİTE) VÜCUDUMUZ BİLMECESİNİ ÇÖZELİM

4-

UZUN DÖNEMLİ AMAÇLAR	KISA DÖNEMLİ AMAÇLAR	MATERYAL	YÖNTEM-TEKNİK	BAŞLANGIÇ-BİTİŞ TARİHİ
A. DESTEK VE HAREKET 1. İskelet 11/11/2012 30/11/2012	İskeletin bölümlerini model üzerinde gösterir.	İnsan Maketi Gerçek Kişi, bilgisayar cd	Düz Anlatım Soru-Cevap Yaparak Yaşayarak Öğrenme	
A. DESTEK VE HAREKET 2. İskelet ve Kas Sağlığı 25/11/2012 05/12/2012	Kemik gelişiminde dengeli beslenmenin önemi vurgulanır.			
B. SOLUK ALIP VERME Nasıl Soluk Alıp Veririz? 02/12/2012 13/01/2013	Soluk alıp vermede görevli yapı ve organları tanı ve şema üzerinde gösterir.	Amaca Uygun Okuma Parçası eğitim cd si bilgisayar	Düz Anlatım Soru-Cevap	
KANIN VÜCUTTA DOLAŞIMI Kan Vücutta Nasıl Dolaşır? 02/12/2012 13/01/2013	Kanın vücutta dolaşımını sağlayan yapı ve organları tanı ve model üzerinde gösterir : basit olarak anlatılır	Amaca Uygun Okuma Parçası Masal	Düz Anlatım Soru-Cevap	

(2.ÜNİTE) KUVVETİN ETKİLERİ

UZUN DÖNEMLİ AMAÇLAR	KISA DÖNEMLİ AMAÇLAR	MATERYAL	YÖNTEM-TEKNİK	BAŞLANGIÇ-BİTİŞ TARİHİ
KUVVETİN CİSİMLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ 16/12/2012 23/12/2012	4.2.1.1. Kuvvetin, cisimlerin hareket ve şekillerini değiştirmesine yönelik deneyler yapılır	Sınıf Araçları	Düz Anlatım Soru-Cevap	
MIKNATISLARIN ÇEKİM KUVVETİ 10/01/2013	4.2.2.2. Miknatısın etki ettiği maddeleri deney yaparak keşfeder.	Sınıf, Amaca uygun hikaye bilgisayar cd	Yaparak Yaşayarak Öğrenme	

İmza Öğret

EK-16. Eda'ya ait BEP Örneği

2. Dönem

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı : [Redacted] Sınıf Numarası : **698**
 Eğitim Programını Hazırlayanlar : [Redacted] BEP Hazırlama Tarihi : **06.02.2017 - 09.06.2017**

Uzun Dönemli Amaçlar	Kısa Dönemli Amaçlar	Başlangıç-Bitiş Tarihi	Sorumlu Kişiler
* "Kırsu" grubundaki sesleri, heceleri ve kelimeleri okuma ve yazma.	* Alan grubundaki sesleri, heceleri, kelimeleri okuma ve yazma.		Sınıf Öğrt.
* İlk 3 grupta ilgili kelime, cümle ve metin okuyup yazma.	* Değer sayıları 30'a kadar okuyup yazma.		Rehber Öğrt.
* 10'a kadar okun sayı larda toplama, çıkarma işlemi yapar. 50'ye kadar 1'er 1'er ritmik sayar.	* Okul ve sınıf kurallarını uygulayabilme.		Rehber Öğrt.
* Geometrik şekillere günlük hayattaki örnekler verir.	* El becerilerini geliştirebilme.		
	* "Bir Tarırsan Kırsan" şarkısını öğrenip, söyleyebilme.		
	* Oyun oynarken kurallara uyabilme.		
	* 30'a kadar 1'er 1'er ritmik sayma.		

Öğrenci Velisi [Redacted] Sınıf/Sınıf Rehber Öğretmeni [Redacted] Branş Öğretmeni [Redacted] Rehber Öğretmen [Redacted] Birim Başkanı [Redacted]

Sayfa 11/12

EK-17. Ceren'e ait BEP Örneği

BEP Plan Hazırla

TÜRKÇE

T.C

Öğrenci

Eğitsel Performans

Kendi ve yakın çevresindeki kişilerin adlarını yazar

Uzun Dönemli Amaç : Okuma-Yazma Becerisini Geliştirici Etkinlikler Yapar

Kısa Dönemli Amaç	Davranışlar	Araç Gereçler	Başlama ve Bitiş Tarihi
Kuralına uygun cümle okur	+ Gözü ile takip ederek okur + Sözcükleri tam ve doğru olarak söyler. 07/11 (1) → 09/11 (1) + Tümcenin anlamına uygun tonlama ve vurgulamalara dikkat ederek okur Noktalama işaretlerine uygun duraklar	Kalem	3 Ekim 10 Haziran 2016-10-03 2017-06-10
Kuralına uygun cümle yazar	+ Cümleyi satır başından başlayarak yazar → 21/11 (2) + Cümlelerin baş harfini büyük harfle yazar → 23/11 (1) + Cümleyi yazarken kelimeler arasında yeteri kadar boşluk bırakarak yazar → 25/11 (2) → 09/01 (2) + Yazılı olarak verilen cümleyi bakarak yazar. 28/11 (1) → 02/01 (2) → 16/01 (2) + Söylenen cümleyi doğru olarak yazar 26/11 (2)	Kalem	2016-10-03 2017-06-10
Etkili okuma kuralları belirtir	+ Okurken dik oturulması gerektiğini söyler. → 12/12 (2) + Işığın sol arka taraftan gelecek biçimde ayarlanması gerektiğini söyler + Okunan materyalin gözden yaklaşık 30 cm kadar ileride tutulması gerektiğini söyler + Okumanın konuşma sesiyle yapılması gerektiğini söyler → 14-11 (2) + Okurken ses tonunun, dinleyicilerin rahatça duyabileceği biçimde ayarlanması gerektiğini söyler + Metindeki sözcüklerin doğru ve anlaşılır biçimde seslendirilmesi gerektiğini söyler → 07/11 (1) + Noktalama imlerine uygun duraklamalar yapılması gerektiğini söyler + Metinde geçen kişilerin konuşmalarının canlandırılarak okunması gerektiğini söyler + Metindeki sözcüklerin anlamlarına uygun olarak vurgulama yapılması gerektiğini söyler Okurken, satırların yalnızca gözle izlenmesi gerektiğini söyler + Sessiz okurken, konuşma organlarının hareket ettirilmemesi gerektiğini söyler	Kalem	2016-10-03 2017-06-10

BEP Plan Hazırla

MATEMATIK

Nesneleri çokluklarına göre sıralar Nesneleri büyük ve küçük olma durumuna göre ayırt eder Nesneleri büyüklüklerine göre sıralar Nesneleri uzun ve kısa olma durumuna göre ayırt eder Nesneleri uzunluklarına göre sıralar Nesneleri kalin ve ince olma durumuna göre ayırt eder Nesneleri kalınlıklarına göre sıralar Nesneleri, bir nesnenin içinde ve dışında olma durumuna göre ayırt eder Nesneleri, bir nesnenin üzerinde ve altında olma durumuna göre ayırt eder Nesneleri, bir nesnenin uzığında ve yakınında olma durumuna göre ayırt eder Nesneleri, bir nesnenin önünde ve arkasında olma durumuna göre ayırt eder Nesneleri, bir nesnenin sağında, solunda ve arasında olma durumuna göre ayırt eder Nesneleri boş ve dolu olma durumuna göre ayırt eder Nesneleri yüksekte ve alçakta olma durumuna göre ayırt eder. Nesneleri ağır ve hafif olma durumuna göre ayırt eder Birer ritmik sayar. Beşer ritmik sayar. Onar ritmik sayar. 1,2,3,4,5,6,7,8 ve 9 doğal sayılarını kavrar Rakamları yazar İki basamaklı doğal sayıları kavrar Doğal sayılarla eldesiz toplama işlemi yapar Toplama işlemini kullanarak problem çözer

Kısa Dönemli Amaç	Davranışlar	Araç Gereçler	Başlama ve Bitiş Tarihi
İkişer ritmik sayar.	1. 2'den başlayarak 10 (20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100)'a kadar ikişer ritmik sayar. 2. 2'in katı olan bir sayıdan başlayarak 10 (20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100)'a kadar ikişer ritmik sayar. 3. Nesneler üzerinde, 2'den başlayarak 10 (20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100)'a kadar ikişer ritmik sayar. 4. Nesne resim kartları üzerinde 2'den başlayarak 10 (20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100)'a kadar ikişer ritmik sayar. 5. 10 (20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100)'dan başlayarak geriye doğru ikişer ritmik sayar. 6. 2'nin katı olan bir sayıdan başlayarak geriye doğru ikişer ritmik sayar.	→ 19/12 20/12 3 → 27/12 1 → 28/12 1	2016-10-03 2017-06-10

08/11 → iki varlık arasında belirtilen varlığa göre sağda olanı gösterir ve solda diye söyler (2)
09/11 → " " " " " " (1)
15/11 → söylendiğinde bir varlığı diğer varlığın sağında koyar. (2)
23/11 → iki varlık arasında belirtilen varlığa göre solda olanı gösterir ve solda diye söyler. (3)
9/11. Söylendiğinde bir varlığı diğer varlığın solunda koyar. (2)
1/11 İki varlıktan arada olan varlığı gösterir. (1)
6/12 İki varlıktan arada olan varlığı resim kartından gösterir ve arada olduğunu söyle
7/12 Söylendiğinde bir varlığı iki varlığın arasına koyar (1)

EK-19. Ceren ve Kemal'e ait Ortak Sosyal Bilgiler BEP Örneği

SOSYAL BİL.

(3.ÜNİTE) YAŞADIĞIMIZ YER

UZUN DÖNEMLİ AMAÇLAR	KISA DÖNEMLİ AMAÇLAR	MATERYAL	YÖNTEM-TEKNİK	BASLANGIÇ-BİTİŞ TARİHİ
ANA YÖNLER 22.02.21	Ana yönlerin adını söyler	Resimli Kartlar CD	Soru-Cevap Yaparak Yaşayarak Öğrenme	
Haritada bulunduğu ilin yerini gösterir.	Türkiye haritasını gösterir/söyler. → 02.03.21 İki farklı Türkiye haritasından ilini haritasını gösterir/söyler. → 09.03.21	Harita	Düz Anlatım Soru-Cevap	

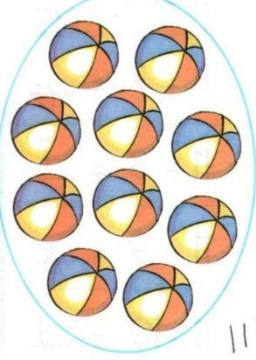
(4.ÜNİTE) ÜRETİMDEN TÜKETİME

UZUN DÖNEMLİ AMAÇLAR	KISA DÖNEMLİ AMAÇLAR	MATERYAL	YÖNTEM-TEKNİK	BASLANGIÇ-BİTİŞ TARİHİ
İstek ve ihtiyacı ayırt eder 22.03.21	İstek ve ihtiyaçlarını ayırt eder. İhtiyaçlarından hareket ederek insanların temel ihtiyaçları hakkında çıkarımlarda bulunur Alışveriş yapılan yerlerde başkalarını rahatsız edecek şekilde yüksek sesle konuşulmaması gerektiğini söyler. Alışveriş yerlerinde yapılacak işlemlerde kendi sırasını beklemesi gerektiğini söyler.	Resimli kartlar	Yaparak Yaşayarak Öğrenme	
Başlıca meslekleri tanıtır. 13.04.21	Eğitimle ilgili başlıca meslek adlarını söyler. Sağlıkla ilgili başlıca meslek adlarını söyler. Ulaşım ile ilgili başlıca meslek adlarını söyler. İletişimle ilgili başlıca meslek adlarını söyler. Can ve mal güvenliği ile ilgili başlıca meslek adlarını söyler. Temizlikle ilgili başlıca meslek adlarını söyler. İnşaatla ilgili başlıca meslek adlarını söyler. Adaletle ilgili başlıca meslek adlarını söyler. Gıda ve beslenme ile ilgili başlıca meslek adlarını söyler.	Resimli Kartlar bilgisayar amaca uygun cd	Soru-Cevap Düz Anlatım,	

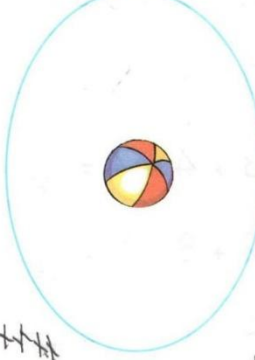
EK-20. Ceren'in Ürün Dosyası Örneği

11
on bir

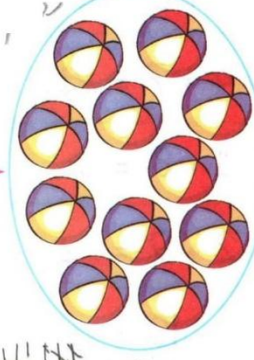




10



1



11

10 + 1 = 11

1 onluk ile 1 birlik toplanırsa 11 eder.

Yapılanları yanlışlıklar tekrar aynı yöntemle beraber düzeltip yaptık.

TOPLA

+ 10 + 1 = 11	+ 5 + 5 + 1 = 11
+ 9 + 2 = 11	+ 6 + 4 + 1 = 11
+ 8 + 3 = 11	+ 7 + 2 + 2 = 11
+ 7 + 4 = 11	+ 7 + 3 + 1 = 11
+ 6 + 5 = 11	+ 4 + 4 + 3 = 11

ÇIKAR

11 - 1 = 10
11 - 2 = 9
11 - 3 = 8
11 - 4 = 7
11 - 5 = 6

49

EK-21. Kemal'in Ürün Dosyası Örneği



Şapkasında en az yuvarlak olan çocuğun ponponunu turuncu, en fazla yuvarlak olan çocuğun ponponunu kırmızı kalem ile boyayalım.

EK-22. Durum 1'e ait Ayrıntılı Videoteyp Formu

AYRINTILI VİDEOTEYP FORMU			
Yer:	DEO	Gözlem:	4
Tarih/Saat:	03.05.2017/1. Ders	Toplam Satır:	142
Odaklanan Ders:	Türkçe	Veri Türü:	Sosyal
Odaklanan Öğr./Öğr.:	Can Öğretmen; Öğrenci Eda		

SATIR	BETİMSSEL VERİ			G.YORUMU	. İND.
	DAVRANIŞ ÖNCESİ	DAVRANIŞ	DAVRANIŞ SONRASI		
1	00.20 Öğretmen sınıfa giriyor, “yiyip gelecekmış” diyor. Eda için.	Eda sınıfta yok.	Öğretmen akıllı tahtanın fişini çekiyor. Yazı tahtasını öne itiyor. Kalemelerini çıkarıyor.		
2	Eda'yı DEO'da yok.				
3	02.04 Öğretmen sınıfta geziniyor	Eda “ayyy!” diyerek ayaklarını vura vura sınıfa giriyor, “deldim öldüm” diyor, sıraya uzanıyor “açayım mı?” diyor masadaki kalemleri alıyor.	Öğretmen, “ha geldin mi? aferin” diyor.		
4	Öğretmen, “yaş günü mü vardı?” diyor	Eda “evet” diyor, çantasını çıkarıyor sırasında oturup öğretmene bakıyor.	Öğretmen, “kızım yedin içtin geldin, sınıf yiyecek doluydu, nasıl beceriyorlar bilmiyorum sınıfça?” diyor.		
5	Öğretmen şemsiyesi eline alıp düzeltmeye çalışıyor.	Eda “ne?” diyor, sonra “açıyım mı?” diye soruyor şemsiye için ayağa kalkıp öğretmenin yanına gelmeye çalışıyor.	Öğretmen, “yo yo açmayacağım. sen otur kalemini defterini çıkart, silgini çıkart.” diyor.		
6	Öğretmen, “sen otur kalemini defterini çıkart silgini çıkart.” diyor tekrar.	Eda öğretmen masasındaki kalemleri alıyor, “resim yapmak istiyorum” diyor.	Öğretmen, “kızım bak bir arkadaşın daha gelecek, Deniz öğretmen getirecek” diyor.,		
Sayfa Yorumu:					

EK-23. Durum 2'ye ait Ayrıntılı Videoteyp Formu

AYRINTILI VİDEOTEYP FORMU			
Yer:	DEO	Gözlem No:	1
Tarih/Saat:	17.02.2017 /1. Ders	Toplam Satır:	75
Odaklanan Ders:	Fen Bilimleri	Veri Türü:	Sosyal
Odaklanan Öğr./Öğr.:	Fusun Öğretmen; Öğrenciler Ceren ve Kemal		

SATIR	BETİMSSEL VERİ			G.YORUMU	B. İND.
	DAVRANIŞ ÖNCESİ	DAVRANIŞ	DAVRANIŞ SONRASI		
1	00.00	Kemal gelir, orta ön sıraya, oturuyor, beslenme çantasından yemek çıkarıp yiyor. Ceren Kemal'in arkasındaki sıraya oturuyor,sol el yüzünde sıraya yaslanmış oturuyor.	Öğretmen sınıfa geliyor. Dolaptan eşyasını çıkartıyor.		
2	Öğretmen, öğrencilerine “Nasılsınız?” diye soruyor.	Ceren ve Kemal cevap vermiyor.	Öğretmen, “saycaz bugün” diyor.		
3	Öğretmen, “bir sayfada hani ileri ve geri sayıyorduk ya oğlum? 3'er 3'er 60'a kadar ritmik sayacaktık 3'er 3'er ezberleyip” diyor.	“Ezberledim” diyor Kemal öğretmene bakarak. Sonra “yine mi söyleyeyim?” diye soruyor. Ceren Kemal'e bakıyor.	Öğretmen ,”tamam” diyor.		
Sayfa Yorumu:					

EK-24. Okul Yöneticisine ait Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	
YER: Müdür Odası TARİH: 03.02.2017 SAAT: 14.05 GÖRÜŞÜLEN KİŞİ: Okul Yöneticisi Suat Bey GÖRÜŞMECİ: Didem Güven	GÖRÜŞME NO: 5 SAYFA NO

BETİMSSEL İNDEKS	SATIR	BETİMSSEL VERİ	GÖRÜŞMECİ YORUMU
	168	sağlıyoruz.ıı.. Burada görev alan öğretmenlerimiz ekstra zaten sekiz saate kadar girdikleri sınıfların	
	169	dışında sekiz saate kadar derse girebiliyorlar. Bu konuda da milli eğitim bunların ücretlerini ödüyor.	
	170	Yani ekstra girdikleri ders saatlerinin karşılığını milli eğitim veriyor. Onun dışındaki diğer imkânları	
	171	da ihtiyaçları da biz okul aile birliğimizle karşılıyoruz. Bir sorun olmuyor yani. Çok büyük bir giderleri de	
	172	yok zaten.	
	173		
	174	Öğretmen seçimini anlattınız destek eğitim odasında öğretmenlerin öğretmenlerden bahsederken...	
	175		
	176	Şöyle, sabahçı devredeıı..bizim iki tane sınıfımız var. Ters devrede yani öğlenci öğretmenlerimiz	
	177	sabahçı devrede görev alıyorlar. Ama öğlenci devrede de destek odasından bizimıı..ekimde atanan	
	178	bir öğretmenimiz var. Yani fazlaydı sınıfı da yoktu. Şu anda norm fazlası demeyelim de kadrolu	
	179	öğretmenimiz sınıfı olmayan bir kadrolu öğretmenimiz öğlenci sınıfta destek odasında görev alıyor.	
	180	Ama işte bunun şeyi yok sürekliliği yok. Mesela seneye bu öğretmenler olacak mı dersiniz	
	181	kesinlikle ben bir şey diyemiyorum yani. Üçü ola da bilir üçü olmaya da bilir. Yani böyle bir şey	
SAYFA YORUMU:NOT: koyu puntolu cümleler görüşmecinin, düz siyah cümleler görüşülen kişinin cümleleridir.			

EK-25. Rehber Öğretmene ait Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	
YER: Rehberlik Servisi TARİH: 24.02.2017 SAAT: 15.50 GÖRÜŞÜLEN KİŞİ: Rehber Öğretmen Nafi Bey GÖRÜŞMECİ: Didem Güven	GÖRÜŞME NO: 8 SAYFA NO: 3

BETİMSSEL İNDEKS	SATIR	BETİMSSEL VERİ	GÖRÜŞMECİ YORUMU
	33	Peki destek eğitim odasının kuruluş aşamasından günümüze bir rehber öğretmen olarak yaptığınız	
	34	çalışmaları anlatır mısınız?	
	35		
	36	Destek eğitim odasından faydalanmak için yani biz destek eğitim odalarımızı engelli çocuklar için	
	37	açıyoruz. Ama bedensel engellilere de açabiliriz. Ama onların bu konuda çok ihtiyacı olduğunu	
	38	düşünmüyoruz. Biz öncelikle zihinsel engelleri olan çocuklarımıza bu konuda destek olmaya çalışıyoruz.	
	39	Çünkü bedensel yetersizliği olan çocuk sınıf ortamına alıştığı takdirde o çocuğu o sınıftan alıp destek	
	40	eğitim odasına o ders saatlerinde çıkarttığın takdirde çocukta psikolojik bir sıkıntı oluşuyor. Diyor ki	
	41	yani ıı yani benim ne eksikim var ki bunlardan beni götürüp orada tekrar bir eğitime tutuyorlar şey	
	42	yapıyorlar gibisinden düşündükleri için bedensel yetersizliği olan çocuklarımızı destek eğitim odasına	
	43	almıyoruz. Bütün okul olarak böyle rehberlik yürütme kurulunda be be BEP kurulunda değerlendirmemiz	
	44	oldu ve sadece zihinsel yetersizliği olan çocuklarımızı destek eğitim odasına alıyoruz. Tespiti kimin yani	
SAYFA YORUMU:			

EK-26. DEO’da görevlendirilen öğretmene ait Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	
YER: Müdür Odası TARİH: 15.03.2017 SAAT: 12.30 GÖRÜŞÜLEN KİŞİ: DEO Öğretmeni Yaşar Bey GÖRÜŞMECİ: Didem Güven	GÖRÜŞME NO: 10 SAYFA NO: 6

BETİMSSEL İNDEKS	SATIR	BETİMSSEL VERİ	GÖRÜŞMECİ YORUMU
	76	ayrıca işte eksik bulduğu yerleri BEP planına sunan kişi olarak.	
	77		
	78	Hı hı. Destek eğitim odasındaki aslında ben sizin eğitim öğretim faaliyetlerinizi de dinlemek	
	79	istiyorum hocam, neler yapıyorsunuz?	
	80		
	81	Destek eğitim odasına 2 saat zaten ders veriyorum 2 saatte 1 saat Türkçe yapıyorum 1 saat matematik	
	82	yapıyorum. Bende ki öğrenciler işte Türkçede harften değil de cümle üzerinden gidiyoruz. Cümleyi	
	83	veriyoruz mı çocuk cümle içerisinde kelime kelime anlatmaya çalışıyoruz. yani şu andaki sistemin tam tersini	
	84	yapıyoruz. Harf üzerinden giderken daha soyut kalıyor çocuklar cümle olunca çocuk bir bakıma daha çabuk	
	85	tutuyor ve sürekli tekrar şeklinde yapıyoruz. Sayılarda da direk sayıyı vermiyoruz mesela cisim bir şekil	
	86	çiziyoruz diyoruz kaç tane var gibisinden çocuğun görüşünü alıp çocuk bir tane ya da iki tane zaten	
	87	saymayı biliyor ama rakamın hangi sayı olduğunu bilmiyor.	
	88		
SAYFA YORUMU:			

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı :Didem GÜVEN
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Anamur/ 1981
E- Posta :didem.guven@inonu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

2013- 2019 :Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı (Doktora)
2003-2009 :Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı (Yüksek Lisans)
1999- 2003 :Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı (Lisans)
2003- 2012 :MEB- Sınıf öğretmeni / Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler:

Demirtaş, H., Arslan, M. ve Güven, D. (2016). Özel eğitim okullarının yönetsel sorunları. *E- International Journal of Educational Research*, 7 (1), 21-49.
Yıldırım, Y. ve Güven, D. (2012). Değerler ölçütleri kapsamında özel eğitim sınıf öğrencilerinin bedensel engelli bireyler hakkındaki görüş ve tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1475- 1490.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler:

Güven, D. ve Vuran, O. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde grup müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (1), 29-51.
Güven, D. ve Diken, İ. H. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (1), 19-38.

Güven, D. ve Gürsel, O. (2014). İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri, *İlköğretim Online*, 13 (1), 109-124.

Ünlü, E., Vuran, S., Akdoğan, E. F., Güven, D., Yönter, S., Çaltık, E. S. (2013). Class-wide positive behavior support plan on adhering to classroom rules, *Elementary Education Online*, 12 (4), 912-925.

Kitap Bölümleri:

Güven, D. (2018). Özel eğitim ve teknoloji. Ö. Özdemir (Ed.), *Özel eğitimde teknoloji destekli öğretim* içinde (s. 135-153). Ankara: Vize Akademik.

Güven, D. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler ve özellikleri. Özge Özdemir (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler ve teknoloji destekli öğretim* içinde (s. 1-16). Ankara: Vize Akademik.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler:

Güven, D. ve Aksoy, V. (September, 2015). The effect of repetitive reading strategy used for children with learning disability on mind impaired children. *Third 21st Century Academic Forum Conference at Harvard*. Boston: Harvard University.

Güven, D., Aksoy, V. ve Diken, I. H. (2014). Social skill teaching interventions for preschool children with autism spectrum disorders. *International Congress on Early Childhood Intervention 2014 (ICECI 2014)*, 3- 6 April, Antalya, Turkey.

Güven, D. ve Gürsel, O. (May, 2009). Educators' opinion about the success evaluation of students with intellectual disabilities included in primary education. *Fifth International Congress of Qualitative Inquiry*. Illinois: University of Illinois.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler:

Güven, D. ve Vuran, S. (Eylül, 2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde grup müdahaleleri. 21. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan poster bildiri. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Güven, D. ve Gürsel, O. (2010, Ekim). İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Gaziantep, Türkiye.

Vuran, S., Ünlü, E., Akdoğan,, E. F., Güven, D., Yöner, S. ve Çaltık, E. S. (2009). Sınıf çaplı olumlu davranış desteği uygulamasının sınıf kuralları üzerindeki etkileri. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı'nda sunulan sözlü bildiri, İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

