



**T.C.
RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK
ALGILARININ DESTEK EĞİTİM ODASI UYGULAMALARINA
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE YANSIMASI**

(Yüksek Lisans Tezi)

Mehmet HIZARCI

**Danışman
Prof. Dr. Selami YANGIN**

**RİZE
2024**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalında, Prof. Dr. Selami YANGIN danışmanlığında, Mehmet HIZARCI tarafından hazırlanan *İlkokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Destek Eğitim Odası Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine Yansıması* adlı bu tez çalışması, 29/08/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Ünvanı, Adı SOYADI	İmza
Başkan	: Prof. Dr. Selami YANGIN	
Üye	: Doç. Dr. Aşkın BAYDAR	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Hasan BAĞ	

ETİK BEYAN

Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “İlkokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Destek Eğitim Odası Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine Yansıması” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

29/08/2024

Mehmet HIZARCI

ÖN SÖZ

Her bireyin eğitim hakkına eşit şekilde erişebilmesi ve potansiyelini en üst düzeyde açığa çıkarabilmesi, eğitimin öncül hedeflerindendir. Bu hedefe ulaşmak her birey için farklı düzeyde çaba ve destek gerektirir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde destek eğitim odaları öğrencilere ek destek sağlamak amacıyla düzenlenir ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına özgü çözümler sunar.

Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının destek eğitim odaları hakkındaki görüşlerine nasıl yansıdığını görmek açısından önemli ipuçları veren bu çalışma öz yeterlilik kavramının derinlemesine anlaşılması, eğitim programlarının daha etkili hale getirilmesi için önemli bir adım olarak görülebilir. Bu çerçevede, araştırmamın akademik dünyada ve eğitim uygulamalarında önemli bir boşluğu dolduracağına inanmaktayım.

Tezimin her aşamasında bilgi ve deneyimlerini paylaşarak yol gösteren, her konuda yanımda olup desteğini esirgemeyen, yüksek lisans eğitimim boyunca görüş ve önerileriyle ufkumu genişleten değerli danışman hocam Prof. Dr. Selami YANGIN'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Ayrıca tez savunma sınavında değerli görüşleri ile çalışmaya katkı sağlayan Doç. Dr. Aşkın BAYDAR ve Dr. Öğr. Üyesi Hasan BAĞ hocalarıma da çok teşekkür ediyorum.

Çalışmamın ortaya çıkmasında değerli görüşleriyle katkı veren tüm öğretmen ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak bu çalışmayı her zaman yanımda olan ve desteklerini hiç esirgemeyen anneme, babama, eşime ve kızım Zümra HIZARCI'ya ithaf ediyorum.

Mehmet HIZARCI

RİZE /2024

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN.....	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET	VII
ABSTRACT.....	VIII
KISALTMALAR.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
GİRİŞ	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
1.1. Öz Yeterlilik Teorisi ve Eğitimdeki Rolü	8
1.1.1. Öz Yeterlilik Kavramının Tanımı ve Gelişimi	8
1.1.2. Bandura'nın Öz Yeterlilik Teorisi	11
1.2. Destek Eğitim Odaları ve İşlevleri	14
1.2.1. Destek Eğitim Odalarının Tanımı ve Amacı	17
1.2.2. Türkiye ve Diğer Ülkelerdeki Destek Eğitim Odası Uygulamaları	21
1.3. Destek Eğitim Odaları ve İlkokul Öğretmenleri ile İlişkisi	24
1.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Odasına İlişkin Bilgi ve Farkındalık Düzeyleri	25
1.3.2. Destek Eğitim Odasının Pedagojik Yaklaşımlara Entegrasyonu	29
1.4. İlkokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ve Eğitim Uygulamalarına Yansıması	34
1.4.1. Öğretmen Öz Yeterlilik Algısının Öğretim Stratejileri ve Yaklaşımlarına Etkisi	37
1.4.2. Öz Yeterlilik Algısının Öğrenci İlişkileri ve Sınıf Yönetimine Yansıması	41
1.5. İlgili Araştırmalar	45
1.5.1. Destek Eğitim Odaları Hakkında Yapılan Ulusal Araştırmalar	46
1.5.2. Destek Eğitim Odaları Hakkında Yapılan Uluslararası Araştırmalar	54
1.6. Destek Eğitim Odaları Hakkında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	60

2. YÖNTEM	62
2.1. Araştırmanın Modeli	62
2.2. Çalışma Grubu	62
2.2.1. Görüşmelere Dâhil Olan Katılımcılar	63
2.3. Veri Toplama Araçları	65
2.3.1. Destek Eğitim Odası Öğretmen Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği	65
2.3.2. Görüşme Formu.....	66
2.4. Veri Toplama Süreci	66
2.5. Verilerin Analizi.....	67
2.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	68
3. BULGULAR.....	70
3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından Dağılımına Ait Nicel Bulgular	70
3.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarına Göre Destek Eğitim Odası Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Dağılımına İlişkin Nitel Bulgular.....	76
3.2.2. Destek Eğitim Odası'nın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşler.....	84
3.2.3. Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin Niteliksel Özellikleri Hakkında Görüşler	90
3.2.4. Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin İzlenmesi, Değerlendirilmesi ve Yapılan Eğitim Hakkında Gerekli Kişilerin Bilgilendirilmelerinin Yapılması Hakkında Görüşler.....	100
3.2.5. Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin Daha Verimli Olabilmesi İçin Öğretmenlerin Önerileri	107
3.2.6. Destek Eğitim Odalarının Okuldaki Uygulamaları Hakkındaki Görüşler	127
4. SONUÇ	134
4.1. Nicel Sonuçlar	134
4.2. Nitel Sonuçlar.....	136
4.2.1. Destek Eğitim Odası'nın Mevzuatı ve Planlanmasına İlişkin Görüşler .	136
4.2.2. Destek Eğitim Odası'nın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşler.....	142
4.2.3. Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin Niteliksel Özellikleri Hakkında Görüşler	145

4.2.4. Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin İzlenmesi, Değerlendirilmesi ve Yapılan Eğitim Hakkında Gerekli Kişilerin Bilgilendirilmelerinin Yapılması Hakkında Görüşler.....	151
4.2.5. Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin Daha Verimli Olabilmesi İçin Öğretmenlerin Önerileri	153
4.2.6. Destek Eğitim Odalarının Okuldaki Uygulamaları Hakkındaki Görüşler	159
4.3. Öneriler	160
KAYNAKÇA.....	162
EKLER.....	177
ETİK KURUL KARARI	185

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Temel Eğitim

Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi

Danışman : Prof. Dr. Selami YANGIN

Hazırlayan : Mehmet HIZARCI

Yıl : 2024

Sayfa Sayısı : 185

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK ALGILARININ DESTEK EĞİTİM ODASI UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE YANSIMASI

Bu araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin destek eğitim odalarına yönelik öz yeterlilik algılarının, bu özel eğitim ortamlarına dair planlama, öğretim süreçleri ve önerilerine yönelik görüşlerine yansımaları incelenmiştir. Karma yönteme dayanan bu araştırmada özel durum çalışması model olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Rize ilinde destek eğitim odalarında görev yapan 215 sınıf öğretmeninden öz yeterlilik algı ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet, mesleki hizmet süresi ve öğrenim durumu ile öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasına yönelik öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenler arasında destek eğitim odası uygulamasının yararlı olduğu düşüncesi, yaygınlaştırılması gerektiği önerisi ve özel gereksinimli öğrenciye karşı olumlu tutum sahibi olma durumlarının yaygın olduğu ancak mevzuat bilgisi, her özel gereksinimli öğrenci ile çalışabilme, yeni yöntem ve teknikler geliştirebilme konularında düşük öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenler düşük, orta ve yüksek öz yeterlik algısı kategorilerine ayrılarak her bir kategoriden 9 öğretmenle birebir görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin; destek eğitim odası uygulamasını yararlı bulduklarını, öğrencilerin sosyal ve bilişsel gelişimine katkı sunduğunu, yöneticilerin sürece olumlu katkı sunduklarını, velilerin sürece tamamen olumsuz bakmadıklarını ancak katkılarının istenilen düzeyde olmadığını, fiziksel imkânların yeterli olmadığını, rehberlik ve denetim sürecinde aksamalar olduğunu, mevcut uygulamalarla fırsat eşitliğini sağlamadığını belirttikleri görülmüştür. Araştırma kapsamında öz yeterlik algısının öğretmen görüşlerine birçok noktada yansıdığı görülmüştür. Sonuçlardan hareketle gelecekteki uygulamalara ve araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Destek Eğitim Odası, İlkokul Öğretmenleri, Öz Yeterlik, Özel Gereksinimli Öğrenciler

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Basic Education
Thesis Type : Master Thesis
Supervisor : Prof. Dr. Selami YANGIN
Author : Mehmet HIZARCI
Year : 2024
Page : 185

ABSTRACT

**REFLECTION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SELF-EFFICACY
PERCEPTIONS ON THEIR VIEWS ABOUT RESOURCE ROOM PRACTICES**

In this research, the reflection of primary school teachers' self-efficacy perceptions towards support education rooms on their opinions about planning, teaching processes and suggestions was examined. In this research based on mixed method, a special case study was used as a model. In the quantitative dimension of the research, data was collected using the self-efficacy perception scale from 215 classroom teachers working in support education rooms in Rize province in the 2023-2024 academic year. According to the findings, it was seen that there was no significant relationship between gender, professional service period and educational background and teachers' self-efficacy perception towards the support education room application. In addition, it is common among teachers to think that the support education room application is useful, that it should be widespread, and to have a positive attitude towards students with special needs. However, teachers have a low perception of self-efficacy in terms of knowledge of legislation, being able to work with every student with special needs, and being able to develop new methods and techniques. has been seen. In the qualitative dimension of the research, teachers were divided into low, medium and high self-efficacy perception categories and data was collected by conducting one-on-one interviews with 9 teachers from each category. In the research findings, teachers; They stated that they found the support education room application useful, that it contributed to the social and cognitive development of the students, that the administrators contributed positively to the process, that the parents did not view the process completely negatively, but that their contributions were not at the desired level, that the physical facilities were not sufficient, that there were disruptions in the guidance and supervision process, and that the current practices did not provide equality of opportunity. has been seen. Within the scope of the research, it was seen that the perception of self-efficacy was reflected in teachers' opinions at many points. Based on the results, suggestions for further applications and research are presented.

Keywords: Support Education Room, Primary School Teachers, Self-Efficacy, Students With Special Needs

KISALTMALAR

akt.	:	Aktaran
BEP	:	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
f	:	Frekans (veri sayısı)
DEO	:	Destek Eğitim Odası
KU	:	Kaynaştırma Uygulamaları
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖGÖ	:	Özel Gereksinimli Öğrenci
PBL	:	Project-Based Learning: Proje Tabanlı Öğrenme
RAM	:	Rehberlik Araştırma Merkezi
vb.	:	ve benzeri
vd.	:	ve diğerleri
VR	:	Virtual Realty (Sanal Gerçeklik)

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algısı ölçeğini cevaplandıran öğretmenlerin demografik özellikleri	63
Tablo 2. Görüşmeye dâhil edilen öğretmenlerin demografik özellikleri	64
Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin ortalama puanları ve standart sapma değerleri	70
Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının cinsiyetleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	72
Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının mesleki kıdem açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	72
Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının öğrenim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	73
Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının destek eğitim odasında eğitim verdikleri deneyimleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	73
Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının destek eğitim odası hakkında seminer veya kursa katılım açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	74
Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının özel eğitim hakkında seminer veya kursa katılım açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	74
Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının kaynaştırma eğitimi hakkında seminer veya kursa katılım açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	75
Tablo 11. Öğretmenlerin MEB'in hazırlamış ve yayımlamış olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Ulusal Eylem Planı, BEP Kılavuzu çalışmalarından haberdar olunmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı	76
Tablo 12. Öğretmenlerin uygulamada Ulusal Eylem Planı, BEP Kılavuzu'ndan ne ölçüde yararlandığına ilişkin görüşlerinin dağılımı	77

Tablo 13. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması için hazırlanan yönetmeliğin yeterli ve yetersiz, kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı yanlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	78
Tablo 14. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması için bir oda/derslik bulma ve donatma sürecinin nasıl işlediğine ve yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı	79
Tablo 15. Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim verebilmek için gerekli ve yeterli hizmet içi eğitimi alınıp alınmadığına ilişkin görüşlerinin dağılımı	80
Tablo 16. Öğretmenlerin alınan hizmet içi eğitimdeki eksiklere ilişkin görüşlerinin dağılımı	81
Tablo 17. Öğretmenlerin destek eğitim odasına gelen öğrenciye yönelik BEP hazırlama ve uygulama aşamasında karşılaşılan başlıca zorluklara ilişkin görüşlerinin dağılımı	83
Tablo 18. Öğretmenlerin destek eğitim odasının alan büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	84
Tablo 19. Öğretmenlerin destek eğitim odası içinde yer alan araçların öğrencilerin yaşına ve gelişim özelliklerine uygun olup olmadığına ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	85
Tablo 20. Öğretmenlerin destek eğitim odasına gelen öğrenciler için fiziksel ortamın öğrenciye göre düzenlenmesine ilişkin görüşlerinin dağılımı	86
Tablo 21. Öğretmenlerin destek eğitim odasında kullanılan eğitim materyallerinin öğrencilerin yaşına, performansına ve yetersizliğinin türüne göre uygun olarak temin edilip edilmediğine ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	87
Tablo 22. Öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitimin daha verimli olabilmesi için okulun fiziksel olanaklarının yeterli olup olmadığına ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	89
Tablo 23. Öğretmenlerin destek eğitim odasında yetersizliği olan öğrenciyle haftada kaç gün, günde kaç kez ve ne kadar süre ile eğitim yapıldığına ilişkin görüşlerinin dağılımı	90
Tablo 24. Öğretmenlerin destek eğitim odasına öğrenci veya öğretmen herhangi bir nedenle gelemediğinde telafinin yapılıp yapılmadığına ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	91
Tablo 25. Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı	92
Tablo 26. Öğretmenlerin destek eğitim odasına karşı diğer öğrencilerin yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı	93

Tablo 27. Öğretmenlerin destek eğitim odasında öğrencinin performansına ve gereksinim düzeyine uygun BEP hazırlayarak uygun araç-gereç ve yöntem-teknikleri uygulamaya ilişkin görüşlerinin dağılımı	94
Tablo 28. Öğretmenlerin destek eğitim odası eğitimlerinde öğretimi farklılaştırmak amacıyla nelerin yapıldığına ilişkin görüşlerinin dağılımı	95
Tablo 29. Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim verilen öğrenci için pekiştirici/ödül kullanmaya ilişkin görüşlerinin dağılımı	96
Tablo 30. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması başladıktan sonra gerçekleştirilen eğitimlerden ortaya çıkan sonuçlara ilişkin görüşlerinin dağılımı ...	97
Tablo 31. Öğretmenlerin uygulamaların planlandığı gibi gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin görüşlerinin dağılımı	98
Tablo 32. Öğretmenlerin destek eğitim odasında yaşanan beklenmedik sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	99
Tablo 33. Öğretmenlerin destek eğitimi alan öğrencinin öğretmeninden normal sınıfı içindeki durumu hakkında bilgi almaya ilişkin görüşlerinin dağılımı	100
Tablo 34. Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitimin değerlendirmesine dayanarak bir sonraki eğitim süreci için alınan önlemlere ilişkin görüşlerinin dağılımı	101
Tablo 35. Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitiminin süreci ve sonucuyla ilgili olarak öğrencinin diğer branş öğretmenlerini nasıl ve ne zaman bilgilendirdiğine ilişkin görüşlerinin dağılımı	102
Tablo 36. Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitiminin süreci ve sonucuyla ilgili olarak öğrencinin velisini bilgilendirmeye ilişkin görüşlerinin dağılımı	103
Tablo 37. Öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitim ile ilgili olarak müdür, müdür yardımcısı, okul rehber öğretmenini bilgilendirmelerine ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	105
Tablo 38. Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitimin, izlenmesi, değerlendirilmesi ve bilgilendirmenin yapılması ile ilgili dikkat edilmesi gereken konulara ilişkin görüşlerinin dağılımı	106
Tablo 39. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasının geliştirilmesi için nelerin yapılması gerektiğine ilişkin görüşlerinin dağılımı	108
Tablo 40. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasının geliştirilmesi hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlerin rollerine ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	109

Tablo 41. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması hakkında velilerin tepkilerine ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	111
Tablo 42. Öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğini sağlama açısından destek eğitim odası uygulamalarının yeterli bulunup bulunmamasına ilişkin görüşlerinin dağılımı	112
Tablo 43. Öğretmenlerin destek eğitim odalarının oluşturulması ve işleyişinde kurum yönetimi ile yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı	113
Tablo 44. Öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitimde karşılaşılan güçlüklerle baş etme için yapılan uygulamalara ilişkin görüşlerinin dağılımı	114
Tablo 45. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamalarındaki rehberlik ve denetim sürecine ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	116
Tablo 46. Öğretmenlerin destek eğitim odalarında sürenin etkili kullanılmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	117
Tablo 47. Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin motivasyonuna ilişkin görüşlerinin dağılımı	119
Tablo 48. Öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarının akademik bağlamda öğrenciye katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	121
Tablo 49. Öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarının sosyal bağlamda öğrenciye katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımı	122
Tablo 50. Öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarının öğretmenlere katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	124
Tablo 51. Öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarının okula katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	126
Tablo 52. Öğretmenlerin destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	127
Tablo 53. Öğretmenlerin destek eğitim odalarına devam eden öğrencilerin ailelerine yönelik yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerinin dağılımı	129
Tablo 54. Öğretmenlerin destek eğitim odalarında çocuğu olan ailelerle yaşanan problemlere ilişkin görüşlerinin dağılımı	130
Tablo 55. Öğretmenlerin destek eğitim odasından faydalanan öğrencilere karşı diğer öğrencilerin tutumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı	131

Tablo 56. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamaları ile ilgili genel değerlendirme hakkında elde edilen görüşlerinin dağılımı.....	132
--	-----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmada izlenen yol.....	62
---------------------------------------	----



GİRİŞ

Tez çalışmasının bu bölümünde araştırmanın temel çerçevesini oluşturan problem durumu açıklanmış, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar sunulmuştur.

Problem Durumu

Günümüzde gelişen eğitim anlayışlarında destek eğitim odalarının ve dolayısıyla kapsayıcı öğrenme ortamlarının teşvik edilmesi önemli bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Bu özel alanlar, akademik yardımdan duyuşsal ve davranışsal müdahalelere kadar uzanan bir yelpazede destek sağlayarak öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmıştır. Özel eğitim programlarının etkililiğinin merkezinde rolleri sadece müfredatın sunulmasını değil aynı zamanda farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve ortamlarına adaptasyonu da kapsayacak şekilde genişletilmiş olan ilkokul öğretmenleri bulunmaktadır. Bununla beraber Ocak, Adalıoğlu ve Yurtseven'e (2023) göre öğrencilerin başarısını etkileyen faktörler arasında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları kritik bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Amaç (2021) da eğitim bağlamında öğretmen öz yeterliliğinin yalnızca eğitimcilerin etkililik duygusunu değil aynı zamanda yenilikçi uygulamaları kullanma ve sınıf içinde zorluklarla yüzleşme isteklerini de etkilediğini öne sürmüştür. Bunun yanında özel öğrencilerin benzersiz talepleri göz önüne alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin operasyonel başarısını önemli ölçüde destekleyerek hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin deneyimlerini etkileyebildiğini açıklamıştır. Bu çalışma, ilkokul öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öz yeterlilik algılarının görüşlerine yansımaları araştırmakta ve eğitimcilerin yeterlilikleri hakkındaki algılarının destek eğitim odası uygulamasına yönelik görüşlerini ve yaklaşımlarını nasıl etkilediğine ilişkin mevcut boşluğu doldurmayı hedeflemiştir.

Çalışmada ele alınan temel amaç, ilkokul öğretmenlerinin destek eğitim odalarına yönelik öz yeterlilik algılarının, bu özel eğitim ortamlarındaki öğretimsel

uygulamalarına, stratejilerine ve öğrencilerin geliştirdiği çıktılarına yönelik görüşlerine etkisinin ne olduğunun ve öğretmenlerin bu bağlamda karşılaştıkları güçlüklerin mesleki gelişimleri üzerindeki yansımalarının belirlenmesidir. Çalışmanın problem durumu, ilkokul öğretmenlerinin destek eğitim odalarına ilişkin öz yeterlilik algıları, bu eğitim ortamlarında uyguladıkları öğretim metodları, kullandıkları stratejiler ile öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkisine yönelik görüşlerini belirlemek üzerine kurulmuştur.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın önemi, ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının ve bu algıların destek eğitim odaları kapsamındaki eğitim uygulamaları üzerindeki etkisinin kapsamlı bir şekilde araştırılmasında yatmaktadır. Bu araştırma, her bir eğitim araştırması, politikası ve uygulamasının farklı bir yönüne katkıda bulunan çeşitli nedenlerden dolayı önemlidir:

- Öğretmen öz yeterliliğinin, eğitsel anlamda süreklilik göstermelerinin, çaba harcamalarının, bağlılıklarının ve eğitimsel davranışlarının devamı gibi olumlu sonuçlarla birlikte başarı, motivasyon ve öz yeterlilik inancı gibi öğrenci sonuçlarıyla da güçlü ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu bilinmektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Alan yazında destek eğitim odasına yönelik aile görüşleri (Günay, 2021; Koyun, 2023; Semiz, 2018; Tamas, 2019), öğretmen düşünceleri (Aktaş, 2023; Arabacı, 2024; Aydın Dalga, 2019; Filik, 2019; Günay, 2021; Koyun, 2023; Pesen, 2019; Semiz, 2018; Tamas, 2019), idareci görüşleri (Günay, 2021), destek eğitim odası uygulamaları ve fiziki koşullar (Eken, 2024; Ekin Kotil, 2019; Yazçayır, 2020), destek eğitim odasında fen öğretimi (Aşık, 2023; Öztürk, 2021), Krathwohl taksonomisine göre destek eğitim odası etkinlikleri (Karaaslan, 2023) gibi konulara yönelik çalışmalar mevcuttur. Bundan dolayı çalışma, bu alandaki boşluğu ele alarak uzmanlaşmış eğitim ortamlarında etkili olan dinamiklerin ve ek desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için eğitim deneyimlerinin şekillendirilmesinde öğretmen inançlarının rolünün daha derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

- Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin kendilerini en az ve en çok etkili hissettikleri alanları vurgulayarak öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarına bulgu sağlama potansiyeline sahiptir. Bu alanları anlamak, öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamalarında karşılaştıkları belirli zorlukları ele alan hedeflenmiş eğitim programlarının oluşturulmasına rehberlik edebilir ve sonuçta öğretmenlerin farklı özellikteki öğrencileri etkili bir şekilde destekleme yeteneklerini geliştirebilir (Kaymakamoğlu, 2017).

- Öğretmen öz yeterliliği ile destek eğitim odası uygulamaları arasındaki ilişkiyi ele alan bu araştırma, dolaylı olarak öğrenci çıktılarının da iyileştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Kendini daha yeterli hisseden öğretmenlerin daha etkili öğretim stratejileri uygulaması, daha kapsayıcı öğrenme ortamları yaratması ve tüm öğrencilerin özellikle de destek eğitim odalarında sağlanan ek destekten yararlananların ihtiyaçlarını daha iyi desteklemesi muhtemeldir (Oğlakçı & Amaç, 2024).

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, çeşitli düzeylerdeki politika kararlarına ve eğitim uygulamalarına katkılar sağlayabilir. Genel olarak bu çalışma, kapsayıcı eğitim uygulamalarının öneminin ve destek odası gibi uzmanlaşmış ortamların tüm öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştırmadaki rolünün altını çizmeyi hedeflemektedir (Yıldız & Atamtürk, 2024). Öğretmenlerin bakış açılarına ve yeterlilik inançlarına odaklanan araştırma, hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin ihtiyaçlarına cevap veren kapsayıcı eğitim politikalarına duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Destek eğitim odaları bağlamında öğretmen öz yeterliliğinin kritik rolüne ışık tutan bu araştırma, tüm öğrenciler için daha etkili, kapsayıcı ve destekleyici eğitim ortamları oluşturmaya yönelik devam eden çabalara katkıda bulunmayı amaçladığından önemli olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, ilkokul öğretmenlerinin destek eğitim odasına ilişkin öz yeterlilik algılarının görüş ve uygulamalarına yansımalarını araştırıp analiz etmektir. Bu çerçevede, çalışma birkaç spesifik hedefe ulaşmak için tasarlanmıştır:

- İlk amaç, ilkokul öğretmenlerinin destek eğitimi odalarındaki çalışmalarına ilişkin öz yeterlilik algı düzeylerini değerlendirmektir. Bu, çeşitli eğitim ihtiyaçlarını yönetme, kapsayıcı uygulamalara yönelme ve tüm öğrenciler için özellikle de ek desteğe ihtiyaç duyanlar için öğrenmeye elverişli bir ortam geliştirme konusundaki güvenlerini değerlendirmeyi içermektedir.

- Bir diğer kritik amaç da öz yeterlilik algılarının varlığının ve kullanımının öğretmenlerin öğretim yöntemlerini, sınıf yönetimi stratejilerini ve genel öğretim uygulamalarını nasıl etkilediğini anlamaktır. Bu durum, destek eğitim odaları tarafından sağlanan desteğin öğretmenlerin öğrencilerinin değişen ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılama kapasitesini geliştirip geliştirmediğini ve nasıl geliştirdiğini analiz etmeyi içermektedir.

- Bu çalışma, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile destek eğitim odası uygulamasında karşılaşılan zorlukları ve uygulamanın yararları hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkiyi de araştırmayı amaçlamaktadır. Bu ilişkinin anlaşılması, özel eğitim hizmetlerinin ilkokul sistemine başarılı bir şekilde entegrasyonuna katkıda bulunan veya bunu engelleyen faktörlerin belirlenmesi açısından çok önemlidir.

Bu amaçların kapsamlı bir şekilde incelenmesi ile çalışmanın eğitim alanına, özellikle de destek eğitim odalarının başarılı bir şekilde uygulanması ve işletilmesinde öğretmen öz yeterliliğinin rolüne yönelik alan yazına katkıda bulunması öngörülmektedir. Araştırma, öğretmenlerin algı ve deneyimlerindeki nüanslara ışık tutarak tüm öğrenciler için kapsayıcı, destekleyici ve etkili öğrenme ortamlarını teşvik eden gelecekteki uygulamalara ve politikalara ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, “Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamalarına yönelik görüşleri, destek eğitim odası uygulamaları öz yeterlilik algılarına göre değişmekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Alt Problemleri

Bu araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- İlkokul öğretmenlerinin destek eğitim odaları ile ilişkili olarak öz yeterlilik algıları nasıldır ve bu algılar, başvurulanan öğretim yöntemlerini, sınıf yönetimi stratejilerini ve öğretim uygulamalarını nasıl etkilemektedir?
- Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile destek eğitim odası uygulamalarına yönelik stratejileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Öğretmen öz yeterliliğı, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik destek sağlama kapasitesinde nasıl bir rol oynamaktadır ve bu durum eğitim kalitesi ve öğrenci başarısı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
- Öğretmenlerin destek eğitim odalarındaki çalışmalarıyla ilgili algıları ve deneyimleri zaman içinde nasıl değişmektedir ve bu değişimin öz yeterlilik algılarına etkisi nedir?

Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme ve ölçek formunda yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının amaca ve problem durumuna uygunluğu ile ilgili alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğı varsayılmıştır.

Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu araştırma, ilkokul öğretmenlerinin destek eğitim odalarındaki çalışmalarına ilişkin öz yeterlilik algılarını değerlendirmek ve bu algıların onların eğitim ortamlarındaki öğretimsel uygulamalarına ilişkin görüşlerini ve yaklaşımlarını nasıl etkilediğini incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Çalışmanın kapsamı, bu parametreler dâhilinde odaklanmış ve detaylı bir inceleme sağlamak için dikkatle seçilmiştir. Çalışma, Türkiye’de Rize ilindeki destek eğitim odalarında uygulama yapan ilkokulları hedef alarak nitel araştırma boyutunda 27; nicel araştırma boyutunda ise 215 öğretmenin görüşü ile sınırlıdır. Bu coğrafi sınırlama, araştırma bulgularının ilgili olmasını ve belirli bir eğitim sistemi açısından potansiyel olarak uygulanabilir

olmasını sağlayarak daha derin bağlamsal anlayışa olanak tanımaktadır. Bu çalışmanın katılımcıları, eğitim alanında doğrudan konu hakkında çalışma deneyimine sahip ilkokul öğretmenleri ile sınırlıdır. Çalışma, bu spesifik gruba odaklanarak destek eğitim odalarını günlük öğretimsel faaliyetlerinde doğrudan kullanan öğretmenlerden bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Bununla beraber araştırma, öğretmenlerin okullarında destek eğitim odalarını kullanmasına yönelik günümüze kadar olan deneyimlerini ve algılarını kapsamaktadır. Bu zaman dilimi, çalışmanın zaman içinde öz yeterlilik algılarındaki çeşitli deneyimleri ve değişiklikleri yakalamasına olanak tanımış ve öğretmen gelişimi ile adaptasyonuna dinamik bir bakış sunmuştur.

Bu araştırma, destek eğitim odaları bağlamında ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarına ilişkin değerli bulgular sağlamayı amaçlasa da çeşitli sınırlamalara tabidir. Bu sınırlamaların kabul edilmesi, çalışmanın bulgularının ve bunların uygulanabilirliğinin dengeli bir şekilde anlaşılması açısından çok önemlidir. Örneklemin ilgilenilen evreni temsil etmesini sağlamak için çaba gösterilmiş olsa da örnekleme yöntemi ve büyüklüğü, çalışmanın bulgularının destek eğitim odalarında çalışan tüm ilkokul öğretmenlerine genelleme yeteneğini etkileyebilmektedir. Bu çalışma, önemli ölçüde öğretmenlerin öz yeterlilik algılarına ve destek eğitim odalarına ilişkin görüşleri hakkındaki öz bildirimlerine dayanmaktadır. Kişisel raporlama araçları, bireysel algıları anlamak için değerli olsa da sosyal istenirlik yanlılığı gibi raporlanan verilerin doğruluğunu etkileyebilecek önyargılara tabidir.

Genel olarak bu çalışma, geçmişten günümüze destek eğitim odalarının uygulanmasına ilişkin öğretmen deneyimlerine odaklandığından zamansal kapsam, öz yeterlilik algıları ve görüşlerindeki uzun vadeli değişiklikleri yakalayamayabilir. Genel olarak karma yöntem araştırması, konuya kapsamlı bir bakış sunmak üzere tasarlanmış olsa da doğası gereği bazı sınırlamalara sahiptir. Bu bağlamda bu çalışmada olduğu üzere çoğu çalışmada da nicel veriler öğretmenlerin deneyimlerinin derinliğini ve detaylarını yakalayabilmekte, nitel bulgular ise ayrıntılı olarak zengin olsa da görüşülen bireylerin ötesinde kolaylıkla genelleştirilememektedir.

Tüm bunlarla beraber bu çalışma, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını ve destek eğitim odalarına ilişkin görüşlerini etkileyen tüm dış faktörleri tam olarak

açıklayabilmektedir. Okul liderliği, ebeveyn katılımı ve politika değişiklikleri gibi değişkenler öğretmenlerin deneyimlerini önemli ölçüde etkileyebilmekte fakat bu araştırma kapsamında detaylı bir şekilde incelenmeyebilmektedir. Bu sınırlamaları kabul ederek çalışma, katkılarının ve bulgularının daha geniş bağlamlara ne ölçüde uygulanabileceği konusunda gerçekçi bir değerlendirme sunmayı amaçlamıştır.

Tanımlar

- *Öz Yeterlilik*: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır (Bandura, 1986).
- *Destek Eğitim Odası*: Özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilere, genel eğitim ortamının dışında, bireyselleştirilmiş veya küçük grup destek hizmetleri sunmak üzere tasarlanmış özel bir öğrenme alanı (Royce, 2008).
- *Kapsayıcı Eğitim*: Öğrencilerin sahip oldukları farklılıklara ve çeşitliliklere bakmaksızın, tüm öğrencilerin potansiyel öğrenmelerine izin veren ve destekleyen bir ortam tasarlamayı hedefleyen yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Simon, Echeita, Sandoval & Lopez, 2010).
- *Öğretmen Öz Yeterlilik Algısı*: Öğretmenlerin, eğitim yoluyla istendik sonuçları oluşturmak için sahip oldukları yeterliklerine ilişkin yargıları (Tschannen-Moran, Woolfolk & Hoy, 1998).

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen inançları ve öğretmen öz yeterliliklerine yönelik kuramsal çerçeve ile öğretmenlerin inanç ve yeterlilikleriyle ilgili araştırmalara ve değerlendirmelerine yer verilmiştir.

1.1. Öz Yeterlilik Teorisi ve Eğitimdeki Rolü

Bandura (1986) tarafından ortaya atılan öz yeterlilik teorisi, kişinin olası durumları yönetmek için gereken eylem planlarını organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancına odaklanan eğitim psikolojisinin temel taşıdır. Bu kavram, kişinin becerileriyle ilgili değil, kişinin bu becerilerle neler yapabileceğine inanmasıyla ilgilidir. Akpınar'a (2021) göre eğitim bağlamında öz yeterlilik, öğrencilerin motivasyonunu, öğrenme süreçlerini ve akademik başarısını etkilemede çok önemli rol oynamaktadır.

Öz yeterlilik, öğrencilerin öğrenmeye harcadıkları çabayı, güçlükler karşısında dayanıklılıklarını ve bu güçlüklerle yönelik ısrarcı olmalarını etkiler. Öz yeterliliği yüksek olan öğrencilerin zorlu görevleri benimsemeleri, daha yüksek hedefler belirlemeleri ve bunları başarmaya kararlı olmaları daha olasıdır. Zor görevleri kaçınılması gereken bir şey olarak değil, ustalaşması gereken bir şey olarak algılamakta ve bu da öğrenme materyali ile daha derin bir etkileşime yol açmaktadır. Araştırmalar sürekli olarak öz yeterlilik ile akademik performans arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Başarılı olma yeteneklerine inanan öğrencilerin akademik ortamlarda daha iyi performans göstermeleri daha yüksektir. Bu inanç, öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımlarını etkileyerek onları anlayış arayışında daha dinamik ve zorluklar karşısında daha ısrarcı kılmaktadır (Çankaya & Korkmaz, 2012).

1.1.1. Öz Yeterlilik Kavramının Tanımı ve Gelişimi

Öz yeterlilik, bireylerin kişisel hedefler belirleme, zamanı verimli bir şekilde yönetme ve kendi öğrenmelerini izleme dâhil olmak üzere öz düzenleme becerilerini derinden etkilemektedir. Yüksek yeterlilik duygusu, bireylerin süreç kontrolünü ele

almalarına, görevleri tamamlamak için etkili stratejiler kullanmalarına ve performans geri bildirimlerine göre yaklaşımlarını ayarlamalarına olanak tanımaktadır. Eğitimciler, başarıya ulaşabilecekleri deneyimleri yapılandırarak öz yeterliliğini artırabilmektedirler. Bireylerin mevcut yeteneklerinin biraz üzerinde oluşan zorluklar, beceri gelişimini teşvik eder ve yeteneklerine olan inançlarını güçlendirir (Alagöz, 2020).

Gürol'a (2010) göre öğretmenler ve akranlar, başarıya götüren davranış ve tutumları sergileyerek rol model olarak hizmet etmektedir. Başkalarının sürekli çaba göstererek engelleri aştığını gözlemlemek, öğrencilerin kendilerinin de başarılı olabileceğine dair inanç oluşturmalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerden, akranlardan ve ebeveynlerden gelen olumlu geribildirim ve teşvik, öğrencilerin yeteneklerine olan inançlarını güçlendirebilmektedir. Yapıcı, eleştiri ve nasıl geliştirilebileceğine dair rehberlik de öz yeterliliği artırabilmektedir. Bireylerin performansı ile ilgili stres ve kaygılarını yönetmelerine yardımcı olan öğretim stratejileri de öz yeterliliklerini artırabilmektedir. Gevşeme teknikleri, stres yönetimi stratejileri ve destekleyici bir sınıf ortamının teşvik edilmesi, olumsuz duyguları azaltabilmekte ve kişinin yeteneklerine ilişkin olumlu inancını geliştirebilmektedir.

Arslan (2022) genel olarak ilerlemeyi kutlayan, öğrenme sürecinin bir parçası olarak hatalara tolerans gösteren ve risk almayı destekleyen bir sınıf atmosferinin öğrencilerin konfor alanlarının dışına çıkmalarına olanak tanıdığını öne sürmüştür. Bu tür ortamlarda öğrencilerin başarısızlık korkusu olmadan ustalık deneyimlerine katılma olasılıkları daha yüksektir, bu da öz yeterliliğin geliştirilmesi için oldukça önemlidir. Öz yeterliliği teşvik etmek, takip edilmeye değer bir hedef olsa da eğitimciler bu çabada çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır. Öğrencilerin geçmişleri, önceki deneyimleri ve öğrenmeye ilişkin kişisel inançlarındaki farklılıklar, onların kendi öz yeterlilik algılarını etkileyebilmektedir. Ayrıca sosyo-ekonomik koşullar, ebeveyn desteği ve kaynaklara erişim gibi dış faktörler de öğrencilerin kendilerine olan inançlarını ve motivasyonlarını etkileyebilir. Bu nedenle eğitimciler, öz yeterliliği artırmaya çalışırken bu farklı faktörleri dikkate alan bütünsel bir yaklaşımı benimsemeleri gerekmektedir.

Eğitim ortamlarında öz yeterliliğin geliştirilmesi, akademik başarının ötesine geçer. Öğrencileri hayata hazırlar, onlara zorluklarla mücadele etme güveni, aksiliklere karşı direnme gücü ve hedeflerine ulaşma motivasyonu kazandırır. Yüksek öz yeterlilik, yetişkinlikte daha çok sağlık, daha yüksek iş tatmini ve daha fazla refah ile bağlantılıdır ve bu inancın genç yaşlardan itibaren geliştirilmesinin uzun vadeli faydalarını vurgulamaktadır. Dahası giderek karmaşıklaşan ve hızla değişen bir dünyada uyum sağlama, öğrenme ve yenilik yapma yeteneği çok önemli hale gelmiştir. Öz yeterliliği yüksek olan bireylerin yeni zorluklarla baş etmek için becerilerini ve bilgilerini sürekli geliştirerek yaşam boyu öğrenmeyi benimseme olasılıkları daha yüksektir. Dolayısıyla öz yeterliliğin rolü, sınıfın çok ötesine uzanır ve bireylerin topluma katkıda bulunma ve yaşamın çeşitli yönlerinde başarılı olma kapasitelerini etkiler (Aslan & Alpaslan, 2020).

Günümüzün dijital çağında teknoloji, öğrencilerde öz yeterliliğin gelişimini desteklemek için eşsiz fırsatlar sunmaktadır. Dijital platformlar kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, anında geribildirim ve farklı öğrenme ihtiyaçları ile tercihlerini karşılayan çok çeşitli kaynaklara erişim sağlayabilir. Örneğin, çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrencilerin beceri düzeylerine en uygun şekilde eşleşen zorlukları sunar ve gerektiğinde ustalık deneyimleri yaşamasında iskele olacak şekilde tasarlanabilir. Ayrıca sosyal medya ve çevrimiçi forumlar akran desteğini ve işbirliğini kolaylaştırarak öğrencilerin başarılarını, stratejilerini ve teşviklerini sınıf duvarlarının ötesinde paylaşımlarına olanak tanıyabilir (Cornoldi, 1998).

Baloğlu'na (2020) göre öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının gelişiminde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve daha geniş anlamda toplumun etkisi göz ardı edilemez. Aile üyeleri, öğretmenler ve toplum liderleri, başarıların teşvik edilmesi ve tanınması ile değerli olabilecek sözlü ikna sağlayabilmektedir. Topluluk programları ve ders dışı etkinlikler, bireylerin yeni zorluklarla uğraşmaları, başarılı rol modellerini gözlemlemeleri ve yapıcı geribildirim almaları için ek platformlar sunarak öz yeterlilik duygularını daha da artırmaktadır.

Çeşitli popülasyonlarda öz yeterliliği etkili bir şekilde teşvik etmek için eğitim uygulamalarının eşitlik ve katılım konularını da ele alması gerekmektedir. Bu,

geçmişleri ne olursa olsun tüm bireylerin güçlü bir öz yeterlilik duygusu geliştirmelerini sağlayacak kaynaklara, fırsatlara ve destek sistemlerine erişmelerini içermektedir. Eğitimciler, yeterince temsil edilmeyen veya dışlanmış gruplardan gelen bireylerin öz yeterlilik gelişimini engelleyebilecek potansiyel önyargılara ve engellere karşı dikkatli olmalıdır (Kurt, 2012).

Tüm bunlarla beraber eğitimde öz yeterliliği artırmanın amacı, 21. yüzyılın karmaşıklıklarıyla başa çıkabilecek donanıma sahip, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmektir. Bu, yalnızca akademik içeriğe odaklanmakla kalmayıp aynı zamanda problem çözme, uyum sağlama ve kendi kendine öğrenmeyi de içeren kritik yaşam becerilerinin gelişimini de vurgulayan bir eğitim paradigmasını gerektirmektedir. Bige'ye (2014) göre eğitimciler, güçlü bir öz yeterlilik duygusu aşılayarak, öğrencileri sürekli olarak bilgi aramaya, zorlukları göğüslemeye ve değişim karşısında yenilik yapmaya hazırlayabilmektedir. Bu sadece bireye fayda sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bir bütün olarak toplumun ilerlemesine ve dayanıklılığına da katkıda bulunmaktadır.

1.1.2. Bandura'nın Öz Yeterlilik Teorisi

Tatlıoğlu'na (2021) göre Bandura'nın daha geniş bağlamda Sosyal Bilişsel Teorisinin ufuk açıcı bir bileşeni olan öz yeterlilik teorisi, psikolojik düşünce ve başta eğitim, sağlık psikolojisi ve örgütsel davranış olmak üzere çeşitli alanlardaki pratik uygulamalar üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Bandura'nın teorisinin merkezinde bireyin belirli performans kazanımları elde etmek için gerekli davranışları gerçekleştirme kapasitesine olan inancı şeklinde tanımlanan öz yeterlilik kavramı yer almaktadır. Bandura, öz yeterlilik inançlarının insanların nasıl hissettiğini, düşündüğünü, kendilerini motive ettiğini ve davrandığını belirlediğini öne sürmüştür. Bu inançlar, insanların yaptıkları seçimleri, ortaya koydukları çabayı, engeller karşısında azimlerini ve zorluklara karşı dayanıklılıklarını etkilediği için bireylerin elde ettiği sonuçları önemli ölçüde değiştirebilmektedir.

Öz yeterlilik, insanların geleceklere hakkında hayal ettikleri senaryo türlerini de etkilemektedir. Yüksek öz yeterlilik, olumlu başarı vizyonunu sağlarken düşük öz yeterlilik ise başarısızlık beklentilerine yol açabilmektedir (Büyüköze, 2014). Burmabıyık'a (2014) göre öz yeterliliği yüksek kişiler zorlu hedefler belirler ve onlara güçlü bir bağlılık gösterirler. Bununla beraber öz yeterlilik inançları duygusal tepkileri etkiler. Yüksek öz yeterlilik, zorlu bağlamlarda stres ve depresyona karşı hassasiyeti azaltabilmektedir. Genel olarak öz yeterlilik, insanların kendileri için seçtikleri ortamları etkileyebilir. Öz yeterliliği yüksek bireylerin gelişim için değerli fırsatlar sunan zorlu ortamları seçme olasılıkları daha yüksektir. Öz yeterliliğin anlaşılması, öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inançlarını artırmayı amaçlayan müdahalelere yol açmış, bu da motivasyonu, öğrenme stratejilerini ve akademik başarıyı geliştirmiştir. Öğretmenler, sağladıkları geri bildirim türleri, sundukları ustalık fırsatları ve başarı modelleri aracılığıyla öğrencilerin öz yeterliliğini geliştirmede çok önemli bir rol oynamaktadır.

Çete (2023) tarafından Bandura'nın öz yeterlilik teorisinin insan motivasyonunu, davranışını ve değişimini destekleyen psikolojik süreçleri anlamak için sağlam bir çerçeve sunduğu belirtilmiştir. Eylemleri ve sonuçları şekillendirmede kendine inanmanın rolüne odaklanan bu teori, yaşamın çeşitli alanlarında bireysel performansı artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeye yönelik değerli bilgiler sağlamaktadır. Bandura'nın içgörülerini keşfetmeye ve uygulamaya devam ettikçe daha fazla kişisel eylemliliği ve başarıyı teşvik etme potansiyeli sınırsız görünmekte ve insanın ilerlemesinin temel itici gücü olarak kendine inanmanın gücünü doğrulamaktadır.

Çiftçi, Sağlam ve Erbaşan (2023) da eğitim alanında öz yeterlilik teorisinin uygulanmasının sınıftaki öğretimin ötesine geçerek müfredat ve ders dışı etkinliklerin tasarımına kadar uzandığını öne sürmüşlerdir. Görevleri ve zorlukları aşamalı olarak bütünleştiren, öğrencilerin yeterliliklerini adım adım geliştirmelerine olanak tanıyan eğitim sistemleri, yaşam boyu öğrenme ve uyum sağlamanın temelini oluşturmaktadır. Ayrıca öz yeterlilik inançlarının öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmesi, eğitimcileri ve öğrencilerini etkili bir şekilde destekleyecek araçlarla donatabilmekte,

çeşitli kaynakları tanıyabilir ve bunları öğretim uygulamalarında uygulayabilir hale getirmektedir.

Çiftçi (2015) tarafından organizasyonlarda öz yeterliliğin anlaşılmasının ve geliştirilmesinin dönüştürücü liderlik ve yönetim uygulamalarına neden olabileceği öne sürülmüştür. Çalışanların öz yeterliliğini geliştiren bir ortam temin eden liderler, güçlendirme, yenilikçilik ve dayanıklılık kültürüne katkıda bulunmaktadır. Bu sadece başarıları takdir etmeyi ve kutlamayı değil, aynı zamanda yapıcı geri bildirim sağlamayı, mesleki gelişim fırsatlarını kolaylaştırmayı ve etkili problem çözme davranışlarını modellemeyi de içermektedir. Ek olarak iş gücü arasında öz yeterliliğin geliştirilmesine öncelik veren kuruluşlar, ekip dinamiklerinde, proje sonuçlarında ve genel kurumsal sağlıkta iyileşmeler gösterebilmektedir.

Danışman'a (2019) göre Bandura'nın öz yeterlilik teorisi, çeşitli alanlardaki insan davranışlarını anlamak ve etkilemek için güçlü bir çerçeve sağlamıştır. Teori, kişinin yeteneklerine olan inancın merkezi rolünü vurgulayarak kişisel eylemlilik mekanizmalarına ve bireylerin hedeflerine ulaşabilecekleri yollara dair içgörüler sunmaktadır. Bandura'nın çalışmalarını uygulamaya ve genişletmeye devam ettikçe, bireylerde ve toplumlarda dirençliliği, başarıyı ve olumlu değişimi teşvik etme potansiyeli muazzam olmaya devam etmektedir. Öz yeterlilik teorisinin mirası, kendine inanmanın dönüştürücü gücünün bir kanıtıdır ve yaşamın her alanında insan potansiyelini gerçekleştirmeye giden yolu aydınlatmaktadır.

Doğan (2018) ise öz yeterlilik kuramının uygulamalarının ve yaşamın çeşitli yönleri üzerindeki derin etkisinin araştırılmasının Bandura'nın kavramının evrenselliğini ve çok yönlülüğünü gösterdiğini açıklamıştır. Bu söylemi daha da ilerletmek için gelişen toplumsal eğilimlerin ve teknolojik ilerlemelerin gelecekte öz yeterlilik ilkelerinin anlaşılmasını ve uygulanmasını nasıl şekillendirebileceğini düşünmenin önemli olduğunun altını çizmiştir. Bu bağlamda Doğan (2013) da sosyal medya platformlarının dolaylı deneyimlerin ve sözlü iknanın önemli bir kaynağı haline geldiğini belirtmiştir. Kullanıcılar başarılarını ve zorluklarını paylaşarak birbirlerine cesaret ve geri bildirim sunabilmektedir; fakat sosyal medyanın öz yeterlilik üzerindeki etkisi karmaşık ve çok yönlü olup hem olumlu pekiştirme hem de olumsuz

karşılaştırma potansiyeline sahiptir. Gelecekteki araştırma ve müdahalelerin bu dinamikleri dikkatli bir şekilde yönlendirmesi, gerçekçi olmayan standartları veya karşılaştırmaları teşvik etmeden öz yeterliliği artıran sağlıklı çevrimiçi davranışları teşvik etmesi gerekmektedir.

Kurt'a (2012) göre öz yeterliliğin gruplara ve topluluklara yayılması olan kolektif yeterlilik kavramı, iklim değişikliği, halk sağlığı krizleri ve sosyal eşitsizlikler gibi küresel zorlukların ele alınması için umut verici bir çerçeve sunmaktadır. Topluluklar, değişimi etkileme yeteneğine dair ortak bir inancı teşvik ederek kaynakları harekete geçirebilmekte, eylemleri koordine edebilmekte ve karmaşık sorunlara çözümler uygulayabilmektedir. Kolektif yeterliliği artıran program ve politikaların geliştirilmesi, kolektif eyleme ilham vermek ve sürdürmek için öz yeterlilik teorisinin içgörülerinden yararlanarak disiplinler arası işbirliğini gerektirmektedir.

Bu bağlamda sözgelimi bu teknolojiler, yaklaşımları bireysel ihtiyaçlara, tercihlere ve bağlamlara göre uyarlayarak eğitim, sağlık ve planlanmış ortamlardaki müdahalelerin etkinliğini optimize edebilmektedir. Eker'e (2013) göre eğitimde uyarlanabilir öğrenme sistemleri, kişiselleştirilmiş sağlık önerileri ve özelleştirilmiş çalışan geliştirme programları, öz yeterlilik ilkelerinin bireyselleştirilmiş ve etkili yollarla uygulanabileceği alanlarını temsil etmekte olduğu belirtilmiştir.

1.2. Destek Eğitim Odaları ve İşlevleri

Yazıcıoğlu'nun (2020) yürüttüğü çalışmaya göre destek eğitim odaları kavramı ve bunların çok işlevli rolleri, kurumsal gelişim ve öğrenme ortamında kritik bir evrimi temsil etmektedir. İşletmeler ve eğitim kurumları giderek daha karmaşık ve hızla değişen dünyanın talepleriyle boğuşurken destek eğitim odalarının tasarımı ve uygulanması daha önemli hale gelmiştir. Teknolojik gelişmeler ve pedagojik stratejilerle donatılan bu alanlar, beceri geliştirmeden işbirlikli öğrenmeye ve inovasyona kadar geniş bir yelpazedeki işlevleri kolaylaştırmaktadır.

Elgit ve Yurtal (2022) tarafından destek eğitim odalarının en son teknoloji, esnek oda düzenleri ve çeşitli öğrenme stilleri ile hedeflerine hitap eden kaynaklar

aracılığıyla öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için tasarlanmış özel ortamlar oldukları belirtilmiştir. Bu odalar, geleneksel derslik ve amfilerden farklı olarak akıllı tahtalar, video konferans sistemleri, yüksek hızlı internet bağlantıları ve özel eğitim ihtiyaçlarına uygun yazılım uygulamaları gibi ileri teknolojik araçlarla donatılmalıdır. Bu odaların fiziksel ve dijital mimarisi, etkileşimli, işbirlikçi ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini desteklemek için özel olarak tasarlanmalıdır. Destek eğitim odaları genellikle katılımcılar arasında ekip çalışmasını ve işbirliği teşvik eden modüler mobilyalara ve entegre teknolojiye sahiptir. Bu yapılandırmalar, küçük grup tartışmalarından proje tabanlı öğrenmeye kadar çeşitli etkinlikleri destekleyerek katılımcıların içerikle ve birbirleriyle aktif olarak etkileşime geçmesine olanak tanımaktadır. Güven ve Esmek'e (2018) göre modern destek eğitim odaları, farklı grup boyutlarına, öğrenme etkinliklerine ve pedagojik yaklaşımlara uyum sağlamak için hızlı bir şekilde yeniden yapılandırmaya olanak tanıyan esneklik göz önünde bulundurularak tasarlanmaktadır. Bu uyarlanabilirlik, alanın değişen eğitim ihtiyaçlarına ve öğrenme yöntemlerine yanıt olarak gelişebilmesini sağlamaktadır.

Kesici (2019) de destek eğitim odalarının temel işlevlerinden birinin farklı ihtiyaçlara ve geçmişlere sahip öğrencilerin yer aldığı kapsayıcı bir öğrenme ortamı sağlamak olduğunu açıklamıştır. Buna engelli bireylere yönelik erişilebilirlik özelliklerinin yanı sıra çeşitli öğrenme tercihlerine ve dil yeterliliklerine hitap eden kaynaklar da dahildir. Destek eğitim odalarının çok işlevli doğası, öğrenme sonuçları ve eğitim programlarının genel etkinliği üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Bu alanlar aktif öğrenmeyi kolaylaştırarak bilginin akılda tutulmasını, eleştirel düşünme becerilerini ve öğrenmeyi pratik bağlamlarda uygulama yeteneğini geliştirmeye yardımcı olur. İşbirliği ortamı, günümüz işgücünün temel yeterlilikleri olan katılımcılar arasında iletişim becerilerini, ekip çalışmasını ve topluluk duygusunu geliştirir.

Organizasyonel açıdan bakıldığında destek eğitim odaları insan sermayesinin geliştirilmesine yönelik stratejik bir yatırımı temsil eder. Kuruluşlar, çalışanlara en son öğrenme kaynaklarına ve işbirliği alanlarına erişim sağlayarak çalışanların

katılımlarını artırabilmekte, beceri gelişimlerini hızlandırabilmekte ve sürekli iyileştirme ve yenilik kültürünü teşvik edebilmektedir. Ayrıca bu odaların esnekliği ve teknolojik yetenekleri, kuruluşların değişikliklere ve ortaya çıkan beceri gereksinimlerine hızlı bir şekilde uyum sağlamasına olanak tanıyarak uzun vadeli rekabet gücü ve büyüme sağlamaktadır (Karacaoğlu, 2008). Destek eğitim odalarının dönüştürücü potansiyelini daha derinlemesine araştırdıkça bu ortamların eğitim ve idari gelişimde gelecekteki zorluklar ve fırsatlarla başa çıkmak için nasıl optimize edilebileceğini keşfetmek çok önemlidir. Bu alanların devam eden gelişimi, etkinliklerini ve etkilerini artırmak için yeni teknolojileri, pedagojik anlayışları ve sürdürülebilirlik hususlarını entegre eden ileri görüşlü bir yaklaşımı gerektirmektedir (Kotluk, 2018). Kuruluşlar ve kurumlar sürdürülebilirliğin önemini giderek daha fazla farkına vardıkça destek eğitim odalarının da bu değerleri yansıtacak şekilde gelişmesi gerekmektedir. Bu, enerji tasarruflu teknolojiler, mobilya ve inşaat için sürdürülebilir malzemeler ve kâğıt tabanlı öğrenme kaynakları yerine dijital öğrenme kaynaklarına ilişkin hususları içerir. Buna ek olarak bu odaların tasarımında esneklik ve uyarlanabilirlik ön planda tutulmalı ve önemli revizyonlara gerek kalmadan gelecekteki teknolojik gelişmelere ve öğrenme metodolojilerindeki değişikliklere uyum sağlayabilmeleri sağlanmalıdır. Bu yaklaşım yalnızca çevresel sürdürülebilirlik hedefleriyle uyumlu olmakla kalmamakta aynı zamanda destek eğitim odalarının uzun vadeli uygulanabilirliğini ve uygunluğunu da sağlamaktadır (Memduhoğlu & Altunova, 2020).

Destek eğitim odaları, öğrenciler arasında bir topluluk ve işbirliği duygusu oluşturmada önemli rol oynar. Kuruluşlar, bu alanları grup çalışmasını, tartışmaları ve ağ oluşturmaya kolaylaştıracak şekilde tasarlayarak sosyal öğrenmeyi geliştirebilir ve işbirliği kültürünü geliştirebilir. Bu husus, ekip çalışmasının ve kültürler arası iletişimin temel yetkinlikler olduğu küreselleşmiş bir dünyada özellikle önemlidir. Bu odaların düzeni, teknolojisi ve yönetimi, yalnızca oda içindeki katılımcılar arasında değil, aynı zamanda video konferans ve çevrimiçi işbirliği araçlarından yararlanarak dünya çapındaki dış uzmanlar ve öğrencilerle de etkileşimi teşvik etmelidir (Özata, 2007). Destek eğitim odalarının geleceği, coğrafi sınırları aşma, dünyanın dört bir

yanından öğrencileri ve uzmanları gerçek zamanlı işbirliğine dayalı deneyimlerle buluşturma becerilerinde yatmaktadır. Bu küresel bağlantı yalnızca öğrenme ortamını farklı bakış açılarıyla zenginleştirmekle kalmamakta, aynı zamanda katılımcıları günümüz işgücünün giderek artan uluslararası doğasına da hazırlamaktadır. Yüksek hızlı internet, bulut bilişim ve gelişmiş video konferans araçları gibi teknolojiler, kesintisiz ve etkileşimli bir küresel sınıf oluşturmak için gereklidir. Ayrıca dil çeviri yazılımının ve kültürel duyarlılık eğitiminin bu platformlara entegre edilmesi, farklı altyapılardan gelen katılımcılar arasındaki anlayışı ve işbirliğini geliştirebilir (Öztuzcu, 2022). Teknoloji ilerledikçe destek eğitim odaları öğrenci katılımı, performansı ve sonuçları hakkında çok büyük miktarda veri üretecektir. Bu verilerden analitik ve makine öğrenimi algoritmaları yoluyla yararlanmak, eğitim programlarının etkinliğine ilişkin değerli bilgiler sağlayabilmekte ve iyileştirilecek alanları belirleyebilmektedir. Eğitimciler ve öğretmenler, içeriği öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacak şekilde uyarlamak, öğrenme yollarını optimize etmek ve genel eğitim etkinliğini artırmak için bu bilgileri kullanabilir. Ek olarak hassas bilgilerin korunması ve katılımcılar arasındaki güvenin sürdürülmesi için veri gizliliği ve güvenlik önlemleri en üst seviyede olmalıdır (Pesen, 2019). Destek eğitim odalarının çok işlevli, kapsayıcı ve küresel olarak bağlantılı öğrenme ortamlarına dönüşmesi, 21. yüzyılda eğitim ve öğretimi geliştirmek için önemli bir fırsatı temsil etmektedir. Küresel bağlantıyı benimseyerek, karar verme için verilerden yararlanarak, kapsayıcılık ve erişilebilirliği sağlayarak ve sürekli değerlendirme ve uyarlamayı taahhüt ederek bu alanlar, öğrencilerin ve kuruluşların değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Geleceğe bakıldığında öğrenmeyi, işbirliğini ve yeniliği teşvik eden destek eğitim odalarının potansiyeli sınırsızdır ve herkes için daha ilgi çekici, etkili ve eşitlikçi yeni bir eğitim dönemi vaat etmektedir (Selçuk, 2016).

1.2.1. Destek Eğitim Odalarının Tanımı ve Amacı

Eğitim ve organizasyon altyapısının ayrılmaz bileşenleri olan destek eğitim odaları, öğrenmeye, beceri geliştirmeye ve yeniliğe olanak sağlayan bir ortamı teşvik etmek için tasarlanmıştır. Bu odalar, çeşitli öğrenme ve eğitim faaliyetlerine uyum

sağlamak için gelişmiş teknolojik araçları ve esnek tasarım öğelerini birleştirerek geleneksel sınıf ortamlarının ötesine geçmektedir (Dalga, 2019). Destek eğitim odaları, öğrenme deneyimini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli teknolojik ve fiziksel özelliklerle donatılmış özel alanlardır. Bu odalarda genellikle yüksek hızlı internet erişimi, multimedya sunum olanakları, video konferans olanakları, etkileşimli beyaz tahtalar ve uyarlanabilir mobilya düzenlemeleri bulunmaktadır. Destek eğitim odalarına yerleştirilmiş tasarım ve teknoloji, öğrencilerin ve eğitimcilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayarak etkileşimli, işbirlikçi ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmak için özel olarak seçilmiştir. Destek eğitim odalarının temel amacı, çok çeşitli eğitim ve öğretim hedeflerini destekleyen dinamik ve esnek bir ortam sağlamaktır. Bununla beraber etkileşimli teknolojiler ve işbirlikçi çalışma alanları kullanarak destek eğitim odaları öğrenci katılımını artırmayı, eğitimi daha kapsayıcı ve katılımcı hale getirmeyi amaçlamaktadır (Bozkurt, 2017).

Teorik bilginin ötesinde, destek eğitim odaları pratik becerilerin geliştirilmesini kolaylaştıracak şekilde donatılmıştır. Bu durum özellikle simülasyon araçlarının ve özel yazılımların kontrollü bir ortamda uygulamalı deneyim sağlayabileceği tıp, mühendislik ve bilgi teknolojisi gibi alanlarda daha belirgindir. Eğitim paradigmaları daha kişiselleştirilmiş ve teknoloji odaklı yaklaşımlara doğru değiştikçe, destek eğitim odaları ters çevrilmiş sınıflar, oyunlaştırma ve harmanlanmış öğrenme gibi yenilikçi öğretim yöntemlerinin benimsenmesi için gerekli altyapıyı sağlamaktadır (Şenkibar, 2023). Destek eğitim odalarının tasarım ve işleyişinin temelini oluşturan çeşitli temel ilkeler, amaçlanan hedeflerin etkili bir şekilde karşılanmasını sağlamaktadır. Ayrıca destek eğitim odalarının fiziksel ve teknolojik tasarımı, geniş bir yelpazedeki etkinlikleri ve öğrenme yöntemlerini destekleyecek şekilde uyarlanabilir olmalı, farklı grup boyutlarına, öğretim yöntemlerine ve teknolojik gereksinimlere uyacak şekilde yeniden yapılandırmaya olanak sağlamalıdır. Fiziksel yetenekleri veya öğrenme tercihleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin bu odalarda sunulan öğrenme deneyimlerine erişebilmesini ve bunlara tam olarak katılabilmesini sağlamak çok önemlidir (Şinego & Çakmak, 2021). Destek eğitim odaları, eğitim ve öğretim programlarının düzenli sunulması biçiminde bir ilerlemeyi

temsil etmektedir. Esnek tasarımı ileri teknolojiyle birleştiren bu alanlar, geniş bir yelpazedeki öğrenme aktivitelerini barındırabilir ve eğitimi daha erişilebilir, ilgi çekici ve etkili hale getirebilmektedir (Ergin & Bakkaloğlu, 2015). Öğrencileri modern dünyanın karmaşıklıklarına hazırlamanın zorluklarını aşmaya devam ederken bugünün ve yarının farklı ihtiyaçlarını karşılamaya hazır, eğitim ortamlarının gelişen doğasının bir kanıtıdır. Bunun yanında destek eğitim odaları, gelişmiş teknolojik altyapıları, esnek fiziksel düzenleri ve etkileşimli, işbirlikçi ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini desteklemek için uyarlanmış kaynaklarla ilişkilendirilmektedir. Geleneksel sınıfların veya konferans salonlarının aksine, destek eğitim odaları, dinamik ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı sağlayan akıllı tahtalar, video konferans sistemleri, yüksek hızlı internet ve özel yazılımlar gibi çeşitli dijital araçlar ve platformlarla donatılmıştır. Bu odaların fiziksel tasarımı genellikle modüler mobilyalar ve farklı grup boyutlarına, öğrenme etkinliklerine ve pedagojik yöntemlere uyacak şekilde yeniden yapılandırılabilen uyarlanabilir alanlar içerir (Şinego & Çakmak, 2021). Çeşitli öğretim stratejilerine ve öğrenme etkinliklerine uyum sağlama esnekliği ile destek eğitim odaları, çeşitli öğrenme tercihlerine ve ihtiyaçlarına hitap etmektedir. Bu kapsayıcılık, öğrenme tarzları veya hızları ne olursa olsun tüm öğrencilerin sağlanan eğitimden faydalanabilmesini sağlamaktadır (Tabak, 2021).

Dalga'ya (2019) göre destek eğitim odaları, engelli öğrencilerin eğitim fırsatlarına eşit erişime sahip olmalarını sağlayacak şekilde kapsayıcılık göz önünde bulundurularak tasarlanmaktadır. Erişilebilirliğe olan bu bağlılık, tüm bireylere başarılı olmak için ihtiyaç duydukları kaynakları sağlayarak öğrenmede eşitliği teşvik etmektedir. Ayrıca örgün eğitimin ötesinde destek eğitim odaları, mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Bireylere becerilerini güncellemeleri, yeni teknolojilere uyum sağlamaları ve iş gücünde rekabetçi kalabilmeleri için bir alan sağlamaktadır. Bununla beraber video konferans ve çevrimiçi işbirliği araçları aracılığıyla, destek eğitim odaları, öğrencileri ve öğretmenleri uzak mesafelerden birbirine bağlayarak küresel etkileşimi ve coğrafi engelleri aşan öğrenme fırsatlarını mümkün kılmaktadır. Yalçın'a (2007) göre destek eğitim odalarının temel anlayışı, bunların modern eğitim ve mesleki gelişimdeki

önemli rolü üzerine inşa edildiğinde, bu alanların gelecekteki zorluklarla başa çıkmak için nasıl gelişebileceğini keşfetmek zorunlu hale gelmektedir. İleri bakıldığında destek eğitim odalarının öğrenme ve gelişim uygulamalarında daha fazla devrim yaratma potansiyeli mevcuttur ve bunların tasarımı, uygulanması ve kullanımında dinamik bir yaklaşım gerektirmektedir.

Çevre sorunlarına ilişkin farkındalığın artmasıyla birlikte gelecekteki destek eğitim odaları, çevre dostu malzemeler ve enerji açısından verimli teknolojiler kullanılarak sürdürülebilir tasarım ilkelerini içerecektir. Bu değişim, yalnızca küresel sürdürülebilirlik hedefleriyle uyumlu olmakla kalmamakta, aynı zamanda eğitim ortamlarında sorumlu kaynak kullanımı için de bir örnek oluşturmaktadır (Yavaş, 2019). Her kökenden gelen öğrencilerin destek eğitim odaları tarafından sunulan ileri teknolojilere ve fırsatlara eşit erişime sahip olmasını sağlamak oldukça önemlidir. Bu, dijital uçurumların ele alınmasını ve yeterli kaynağa sahip olmayan topluluklara destek sağlanmasını içermektedir. Teknolojik ilerlemenin hızlı temposu, destek eğitim odalarının esneklik ve uyarlanabilirlik için tasarlanması gerektiği ve önemli kesintiler olmadan kolay güncelleme ve modifikasyonlara izin verilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Eğitimcilerin ve öğretmenlerin, destek eğitim odalarının yeteneklerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için sürekli mesleki gelişime ihtiyaçları olmaktadır. Buna yeni teknolojiler, hibrit öğretim stratejileri ve sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik yöntemler eğitimi de dâhildir. Destek eğitim odaları daha fazla dijital teknoloji içerdiğinden öğrencilerin bilgilerinin gizliliğini ve güvenliğini korumak giderek daha önemli hale gelmektedir (Yıldırım & Yıldırım, 2020). Destek eğitim odaları kavramı, eğitimsel yenilikçiliğin ön saflarında yer almakta ve öğrenmenin ve gelişimin geleceğine bir bakış sunmaktadır. Bu alanlar geliştikçe yalnızca bilginin nasıl aktarıldığını değil, aynı zamanda öğrencilerin gerçek dünya bağlamlarında bu bilgiyle nasıl etkileşim kurduğunu ve bu bilgiyi nasıl uyguladığını da dönüştürme potansiyeline sahiptirler. Destek eğitim odaları teknolojik gelişmeleri, sürdürülebilir uygulamaları ve kapsayıcı tasarımları benimseyerek işbirliği, yenilik ve büyüme için hayati merkezler olarak hizmet vermeye devam edebilmektedir. Bu evrimle ilgili zorlukların ve hususların ele alınması, destek eğitim odalarının tüm potansiyelini

ortaya çıkarmanın, gelecekteki öğrencilerin ve profesyonellerin ihtiyaçlarını karşılamada uyarlanabilir ve etkili kalmalarının sağlanmasında anahtar olacaktır (Çalışkan & Baloğlu, 2023).

1.2.2. Türkiye ve Diğer Ülkelerdeki Destek Eğitim Odası Uygulamaları

Destek eğitim odalarının ortaya çıkışı ve evrimi, Türkiye ve diğer ülkeler de dahil olmak üzere küresel olarak eğitim ve mesleki gelişim ortamlarında önemli bir kilometre taşı olmuştur. En son teknolojiyle donatılmış ve etkileşimli, işbirlikçi öğrenmeyi teşvik etmek için tasarlanan bu yenilikçi alanlar, çeşitli sektörlerde farklı uygulamalar bulmuştur. Türkiye'de destek eğitim odalarının eğitim kurumlarına ve kurumsal ortamlara entegrasyonu, eğitim ve öğretimi modernleştirmeye ve uluslararasılaştırmaya yönelik daha geniş bir girişimin parçası olmuştur (Yılmaz & Yılmaz, 2022).

Türk hükümetinin vizyon 2023 eğitim stratejisinin bir parçası olarak teknoloji ve eğitime yaptığı yatırım, ülkenin dijital araçlar ve etkileşimli öğretim yöntemleriyle öğrenme ortamlarını geliştirme konusundaki kararlılığının altını çizmektedir; fakat teknolojik açıdan gelişmiş bu eğitim odalarına tüm kurumlar için eşit erişim sağlamak ve bu alanların potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için sürekli öğretmen ve eğitmen gelişimine duyulan ihtiyaç gibi zorluklar, daha fazla geliştirilecek alanlar algısı yaratmaktadır. Küresel olarak destek eğitim odalarının uygulanması, ülkelerin bu teknolojileri kendi benzersiz eğitim ve mesleki eğitim ihtiyaçlarını yansıtacak şekilde benimsemesiyle önemli ölçüde farklılık göstermektedir (Akpınar, 2021).

Yılmaz ve Er (2018), Singapur ve Türkiye'deki üstün yetenekli bireyleri karşılaştırdıkları çalışmada Singapur'un eğitimde teknolojiye verdiği önemin, gelişmiş destek eğitim odaları olan akıllı sınıfların yaratılmasına yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu sınıflar, teknolojiyi eğitim de dahil olmak üzere yaşamın her alanına entegre etmek için tasarlanan ülkenin akıllı ulus girişiminin bir parçasıdır. Öğrenme deneyimlerini ve sonuçlarını geliştirmek için etkileşimli beyaz tahtalar, öğrenci yanıt sistemleri ve sanal gerçeklik kurulumları içermektedir.

Alagöz (2020) de yenilikçi eğitim sistemiyle tanınan Finlandiya'nın probleme dayalı öğrenmeyi ve öğrenci merkezliliği vurgulayan pedagojik yaklaşımlarını tamamlamak için destek eğitim odalarından yararlandığını öne sürmüştür. Finlandiya eğitim kurumları, ülkenin bütünsel eğitim yaklaşımına uygun olarak işbirlikli projeleri ve uygulamalı öğrenme deneyimlerini desteklemek için bu odaları entegre etmiştir. Bununla beraber ABD'de destek eğitim odaları hem eğitim alanında hem de kurumsal sektörlerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Üniversiteler genellikle bu odaları uzaktan eğitim programları için ve kurumlar arası işbirlikleri kolaylaştırmak üzere kullanmaktadır. Kurumsal dünyada bu odalar, çalışanları yeni yazılım, uyumluluk protokolleri ve sosyal beceri geliştirme konusunda eğitmek amacıyla merkez görevi görmekte ve genellikle etkileşimli, senaryo tabanlı öğrenmeye odaklanmaktadır.

Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki karşılaştırma, destek eğitim odalarının öğrenmeyi ve mesleki gelişimi artırmadaki değerinin ortak olarak kabul edildiğini ortaya koymaktadır. Türkiye'nin çabaları, eğitimin modernleşmesi ve uluslararasılaşması yönünde önemli bir ilerlemeyi ortaya koyarken yaygın olarak benimsenmedeki zorluklar, erişim sorunları ve öğretmen eğitimine duyulan ihtiyaç da dahil olmak üzere diğer birçok ülkedeki zorlukları yansıtmaktadır. Bunun tersine güçlü teknoloji entegrasyon politikalarına sahip Singapur ve Finlandiya gibi ülkeler, belirli öğrenme çıktılarına ulaşmak için destek eğitim odalarının eğitim stratejilerine nasıl sorunsuz bir şekilde dahil edilebileceğine dair modeller sunmaktadır (Akay, 2011). Arslan (2022) tarafından destek eğitim odalarının Türkiye'de ve dünya genelinde uygulanmasının eğitim ve mesleki eğitim ortamlarında devrim yaratma potansiyeline sahip olduğu vurgulanmıştır. Etkileşimli, işbirlikli ve teknolojik olarak zenginleştirilmiş öğrenme deneyimlerini kolaylaştıran bu odalar, 21. yüzyılın iş gücünün gerektirdiği becerileri geliştirmeye yönelik yollar sunmaktadır. Ülkeler, adil erişim ve etkili kullanım konusundaki zorlukların üstesinden gelmeye devam ettikçe içgörülerin ve en iyi uygulamaların paylaşılması, destek eğitim odalarının küresel ölçekte etkisinin optimize edilmesi için değerli öğretiler sağlayabilmektedir. Bu yenilikçi öğrenme alanlarının potansiyelini tam olarak gerçekleştirmeye yönelik yolculuk devam etmekte ve her ülke gelecek nesillerinin önündeki zorluklara ve

fırsatlara en iyi şekilde nasıl hazırlanabileceğine dair kolektif bir anlayışla katkıda bulunmaktadır.

Destek eğitim odalarının kullanımı, Türkiye ve ötesinde küresel olarak gelişmeye devam ettikçe, bu yenilikçi alanların gelecekteki gidişatı muhtemelen birçok temel eğilim ve düşünce tarafından şekillendirilecektir. Destek eğitim odalarının dünya çapında devam eden gelişimi ve uygulanması, eğitimi ve mesleki gelişimi artırmaya yönelik gelecekteki stratejilere bilgi verebilecek zengin bir deneyim ve ders dokusu sunmaktadır. Destek eğitim odalarının gelecekteki gelişimi için bir diğer kritik husus, bu gelişmiş öğrenme ortamlarına adil erişimin sağlanmasıdır (Aslan & Alpaslan, 2020).

Yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmede destek eğitim odalarının rolü, potansiyel büyümenin başka bir alanıdır. İşin doğası gelişmeye devam ettikçe ve yeni beceriler ve bilgiler benzeri görülmemiş bir hızla gerekli hale geldikçe, destek eğitim odaları sürekli eğitim için esnek ve duyarlı bir ortam sağlayabilmektedir. Bu, işgücündeki bireylerin mesleki gelişiminin yanı sıra kişisel zenginleşme ve yeni ilgi alanlarının peşinde koşma fırsatlarını da içermektedir. Destek eğitim odaları tarafından kolaylaştırılan yaşam boyu öğrenme, bireylerin değişen iş piyasalarına uyum sağlamasına, kariyer geçişlerini takip etmesine ve yaşamları boyunca kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olabilmektedir (Baloğlu, 2020).

Türkiye’de ve diğer ülkelerde destek eğitim odalarının geliştirilmesi ve uygulanması, eğitimde mükemmellik ve mesleki gelişim için teknolojiden yararlanma konusundaki kararlılığı yansıtmaktadır (Nar & Tortop, 2017). Bu alanlar gelişmeye devam ettikçe, gelişen teknolojilere, adil erişime, küresel perspektiflere ve yaşam boyu öğrenmeye odaklanmak, bunların etkisini en üst düzeye çıkarmak açısından çok önemli olacaktır. Farklı ülkelerin deneyimleri ve stratejileri, öğrenmeyi dönüştürmek ve bireyleri geleceğin zorluklarına ve fırsatlarına hazırlamak için destek eğitim odalarının potansiyeline ilişkin değerli bilgiler sağlamaktadır. Bu bağlamda ülkeler bilgi ve en iyi uygulamaları paylaşarak birbirlerinden öğrenebilmekte ve daha etkili, kapsayıcı ve yenilikçi eğitim ve öğretim modellerine doğru topluca ilerleyebilmektedir.

Destek eğitim odalarına küresel bakış açısıyla devam eden bu yenilikçi eğitim alanlarının gidişatı, öğrenme ve mesleki gelişimde daha bağlantılı, kapsayıcı ve uyarlanabilir bir geleceğe işaret etmektedir. Türkiye ve diğerleri de dâhil olmak üzere ülkeler bu yolda ilerlerken, çeşitli stratejik yönlendirmeler ve işbirlikçi çabalar, destek eğitim odalarının etkinliğini ve erişimini daha da artırabilmektedir (Bige, 2014). Büyük veri ve analitiklerin destek eğitim odalarının işleyişine entegrasyonu, eğitimcilere ve yöneticilere öğrenme kalıpları, katılım düzeyleri ve öğretim stratejilerinin etkinliği hakkında fikir verebilir. Kurumlar, etkileşimli teknolojilerden ve öğrenme yönetim sistemlerinden toplanan verileri analiz ederek eğitim içeriğini özelleştirebilmekte, öğrencilerin zorlandığı alanları belirleyebilir ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirebilmektedir. Türkiye’de ve başka yerlerde, bu veriye dayalı yaklaşım, destek eğitim odalarının eğitimsel etkisini en üst düzeye çıkarmaya yardımcı olabilmekte ve kaynakların öğrenci başarısını desteklemek için verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayabilmektedir (Büyükgöze, 2014).

Destek eğitim odaları öncelikli olarak eğitim kurumları ve kurumsal eğitim merkezleriyle ilişkilendirilse de bunların geleneksel olmayan ortamlarda da uygulanmasına yönelik önemli bir potansiyel bulunmaktadır. Kütüphaneler, toplum merkezleri ve hatta kamusal alanlar, öğrenme fırsatlarına daha geniş erişim sağlamak için mobil veya daha küçük ölçekli destek eğitim tesisleriyle donatılabilmektedir. Bu yaklaşım, özellikle yetersiz hizmet alan alanlarda yüksek kaliteli eğitim ve öğretime erişimi demokratikleştirebilmekte ve yaşam boyu öğrenmeyi ve toplumsal kalkınma girişimlerini destekleyebilmektedir (Burmabıyık, 2014).

1.3. Destek Eğitim Odaları ve İlkokul Öğretmenleri ile İlişkisi

Karaca (2018) tarafından yapılan araştırmada ilköğretimin dinamik ortamında, destek eğitim odalarının eğitim ortamlarına uyarlanması, çeşitli öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir değişimi temsil ettiği ifade edilmektedir. Özel kaynaklarla donatılmış ve özel eğitimcilerin görev yaptığı bu özel alanlar, akademik, sosyal ve duygusal gelişim de dahil olmak üzere çeşitli alanlarda ekstra yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere ek destek sağlamayı amaçlamaktadır. Destek eğitim odaları ile ilkokul

öğretmenleri arasındaki ilişki, işbirliğini, iletişimi ve eğitim uygulamalarının karşılıklı olarak geliştirilmesini içeren çok yönlü bir ilişkidir.

Destek eğitim odaları ile ilkokul öğretmenleri arasındaki ilişkinin temelinde güçlü bir işbirliği temeli bulunmaktadır. Bu ortaklık, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan kapsayıcı bir öğrenme ortamını teşvik etme ortak hedefi üzerine kurulmuştur (Kurtgöz & Polat, 2023). Genel sınıf etkinliklerini yöneten ilkokul öğretmenleri, ek yardımdan yararlanabilecek öğrencileri belirlemek için rehber öğretmenleri ile yakın işbirliği içinde çalışır. Bu işbirlikçi yaklaşım, müdahalelerin zamanında yapılmasını ve bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmasını sağlayarak eğitim desteğinin etkinliğini en üst düzeye çıkarır.

Destek eğitim odaları ile ilkokul öğretmenleri arasındaki ilişki aynı zamanda mesleki gelişimi ve yaşam boyu öğrenmeyi de teşvik etmektedir. Özel eğitim, konuşma terapisi veya davranış yönetimi gibi alanlarda uzmanlaşmış uzmanlığa sahip meslektaşlarla etkileşimde bulunmak, ilkokul öğretmenlerine beceri setlerini genişletme ve çeşitli öğrenci ihtiyaçlarını anlama fırsatları sunar. Bu mesleki gelişim yalnızca öğretmenlerin yeterliliğini arttırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilere sağlanan eğitimin genel kalitesini de yükseltir. Destek eğitim odaları ile ilkokul öğretmenleri arasındaki ilişki büyük ölçüde faydalı olsa da zorlukları da mevcuttur. Kaynak sınırlamaları, zaman kısıtlamaları ve eğitimsel önceliklere ilişkin farklı bakış açıları bazen işbirliğini engelleyebilir. Destek eğitim odaları ile ilkokul öğretmenleri arasındaki bağ, ilkokullarda kapsayıcı eğitimin temel taşıdır (Sucuoğlu, Ünsal & Özokçu, 2004) .

1.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Odasına İlişkin Bilgi ve Farkındalık Düzeyleri

İlkokullarda destek eğitim odalarının başlatılması, özel eğitim ihtiyaçları da dahil olmak üzere öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan kapsayıcı eğitim yaklaşımında önemli bir ilerlemeye işaret etmektedir. Bu odalar, tüm öğrencilerin potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak için çeşitli kaynaklar, özel öğretim stratejileri ve bireysel ilgi sunarak geleneksel sınıf ortamının ötesinde ek

destek sağlamak üzere tasarlanmıştır. Öğrenmenin temel kolaylaştırıcıları olarak ilkokul öğretmenleri, destek eğitim odalarının etkin kullanımında çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu kaynaklar hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeyleri bu tür girişimlerin başarısını doğrudan etkilemektedir (Çete, 2023).

Biçer ve Çetin (2024) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin destek eğitim odaları hakkındaki bilgi ve farkındalıklarının; farklı bölgeler ve eğitim sistemlerine göre önemli ölçüde değişiklik gösterdiği ifade edilmiştir. Bazı durumlarda öğretmenler, kapsamlı mesleki gelişim programları ve kapsayıcı eğitim politikaları sayesinde bu odaların amacı, kaynakları ve potansiyel faydaları hakkında iyi bilgi sahibi olabilmektedir.

Destek eğitim odalarının sınıftaki öğretimi tamamlamak, hedefe yönelik müdahaleler sağlamak ve farklı ihtiyaçları olan öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamı geliştirmek için nasıl kullanılabileceğini anlamaktadır; fakat diğer bağlamlarda öğretmenlerin, eğitim ve kaynak eksikliğinden veya okullarında veya eğitim sistemlerinde kapsayıcı eğitim uygulamalarına verilen önemden kaynaklanan destek eğitim odaları hakkında sınırlı bilgi veya farkındalığı olabilmektedir. Bilgideki bu boşluk, destek eğitim odalarının etkili bir şekilde uygulanmasını ve kullanılmasını engelleyebilmekte ve potansiyel olarak ek destekten yararlanabilecek öğrencileri dezavantajlı durumda bırakabilmektedir (Çiftçi, Sağlam & Erbasan, 2023).

Bazı okullarda finansman, personel ve materyallerle ilgili kısıtlamalar, destek eğitim odalarının geliştirilmesini ve bakımını, ayrıca öğretmenlerin bunları etkili bir şekilde kullanma becerisini etkileyebilmektedir. Genel eğitim öğretmenleri, özel eğitim uzmanları ve okul yöneticileri arasında açık bir iletişim ve işbirliğinin olmaması, destek eğitim odalarının yeterince kullanılmamasına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin sınıftaki katılım ve çeşitliliğe yönelik kişisel inançları ve tutumları, onların destek eğitim odalarına katılımlarını ve savunuculuklarını da etkilemektedir (Çiftçi, 2015).

İlkokul öğretmenlerinin destek eğitim odaları konusundaki bilgi ve farkındalıkları, kapsayıcı eğitim girişimlerinin başarısı için kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ele alarak ve anlayışlarını ve yeterliliklerini

artıracak stratejiler uygulayarak, eğitim sistemleri tüm öğrencileri, özellikle de özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencileri daha iyi destekleyebilmektedir. Öğretmenler destek eğitim odaları konusunda daha bilgili ve daha aktif hale geldikçe, her öğrenci için kapsayıcı, destekleyici ve zenginleştirici öğrenme ortamlarının yaratılmasına daha etkili bir şekilde katkıda bulunabilmektedir (Doğan, 2018).

Dönüştürücü bir yaklaşım, kapsayıcı eğitim ilkelerinin ve destek eğitim odaları hakkındaki pratik bilgilerin doğrudan hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yerleştirilmesini içerir. Eğitim sistemi, geleceğin öğretmenlerini kariyerlerinin başlangıcından itibaren bu uzmanlaşmış kaynakları kullanmaları için gereken anlayış ve becerilerle donatarak kapsayıcı eğitimin savunucuları ve uygulayıcıları olan yeni nesil eğitimcileri teşvik edebilmektedir. Buna katılım teorisi ve pratiğine ilişkin dersler, destek eğitim odalarında uygulamalı deneyim ve özel eğitimli öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının anlaşılması dâhildir (Doğan, 2013).

Teknoloji, öğretmenlerin destek eğitim odaları hakkındaki bilgi ve farkındalıklarını artırmada çok önemli bir rol oynayabilir. Çevrimiçi eğitim modülleri, web seminerleri ve örnek destek eğitim odalarındaki sanal turlar, öğretmenlere esnek ve erişilebilir mesleki gelişim fırsatları sağlayabilmektedir. Ek olarak dijital platformlar, öğretmenlerin uygulamalarında doğrudan uygulayabilecekleri kaynaklar ve araç setleri sunarak bilgi edinme ve uygulama arasındaki boşluğu daha da kapatabilir (Eker, 2013).

Mesleki gelişim girişimlerinin ve destek eğitim odalarının kullanımının etkisinin sürekli olarak değerlendirilmesi, bunların etkililiğini anlamak ve iyileştirilecek alanları belirlemek için gereklidir. Bu, öğretmenlerden, öğrencilerden ve velilerden gelen geri bildirimlerin yanı sıra öğrenciler için akademik ve sosyal sonuçları da içermelidir. Bu değerlendirmelere dayanarak eğitim kurumları ve politika yapıcılar stratejilerini uyarlayabilmekte ve geliştirebilmekte, böylece öğretmenlerin bilgi ve farkındalıklarını artırma çabalarının okul topluluğunun gelişen ihtiyaçlarına cevap vermesini sağlayabilmektedir (Elgit & Yurtal, 2022).

Karagöz ve Ulutaş'ın (2024) özel yetenekli öğrenciler için BEP'lerin hazırlanması ve uygulanmasında okul bileşenlerinin gözlemleri, deneyimleri,

karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle ilişkin sundukları önerilerin ortaya konulması amacıyla yaptıkları çalışmada, ilköğretim okullarındaki destek eğitim odalarının potansiyelinin tam olarak gerçekleşmesinin yolu, öğretmenlerin bilgi ve farkındalığını artırmaya yönelik kapsamlı ve sürekli bir çabaya bağlı olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmenler destek eğitim odalarını kullanma konusunda daha becerikli hale geldikçe, özel eğitime sahip öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda tüm öğrenciler için öğrenme deneyimini zenginleştirerek daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitim ortamının önünü açmaktadır. Aslında destek eğitim odalarının etkili kullanımıyla desteklenen kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratmaya yönelik yolculuk, hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin ihtiyaçlarına sürekli olarak uyum sağlayan stratejik, uzun vadeli bir vizyon gerektirmektedir. Bu vizyon ortaya çıktıkça ileriye dönük atılacak birkaç adım, ilkökul öğretmenlerinin bilgi ve farkındalığını artırmak için atılan temeli daha da sağlamlaştırabilmekte ve destek eğitim odalarının tam potansiyellerine ulaşmasını sağlayabilmektedir (Güven & Esmek, 2018).

Öğretmenler, ebeveynler ve topluluk üyeleriyle birlikte kapsayıcı eğitimi desteklemek için gereken kaynaklar, eğitim ve politika değişikliklerinin güçlü savunucuları olabilmektedir. Bilgilendirme oturumları, çalıştaylar ve ortaklıklar aracılığıyla daha geniş bir topluluğun katılımını sağlamak, destek eğitim odalarının değeri konusunda farkındalığı artırabilir ve kapsayıcı uygulamalar için daha geniş bir destek oluşturabilmektedir. Bu topluluk katılımı aynı zamanda yerel işletmelerden kar amacı gütmeyen kuruluşlardan ve eğitimle ilgilenen diğer paydaşlardan ek kaynaklar ve destek için yollar açabilmektedir (Karacaoğlu, 2008).

Devam eden araştırmalar, destek eğitim odalarının etkinliğini sürekli olarak değerlendirmek ve etkilerini artırmanın yenilikçi yollarını keşfetmek için hayati öneme sahiptir. Bu, bu odalarda en etkili olan pedagojik yaklaşımların, öğrenmeyi en iyi destekleyen kaynak ve teknolojilerin türlerinin ve bu odaların farklı öğrenci popülasyonunun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanabileceği yolların incelenmesini içermektedir. Eğitim kurumları ve araştırma kuruluşları arasındaki

ortaklıkların teşvik edilmesi bu araştırmayı kolaylaştırabilmekte ve eğitimciler arasında geniş çapta paylaşılabilir kanıta dayalı uygulamalara yol açabilmektedir (Kotluk, 2018).

Son olarak öğrencilerin, özellikle de destek eğitim odalarından yararlananların seslerinin ve deneyimlerinin bir araya getirilmesi, bu alanların öğrenme için nasıl optimize edilebileceği konusunda değerli bilgiler sağlayabilmektedir. Öğrenci geri bildirimleri, neyin iyi çalıştığını ve nelerin geliştirilebileceğini vurgulayarak bu odaların etkisine ilişkin doğrudan bir bakış açısı sunabilir. Destek eğitim odalarının tasarımı ve işleyişine öğrenci katılımının teşvik edilmesi, öğrenciler arasında sahiplenme ve katılım duygusunu da geliştirebilmekte ve bu alanları onların ihtiyaç ve tercihlerine daha duyarlı hale getirebilmektedir (Memduhoğlu & Altunova, 2020).

1.3.2. Destek Eğitim Odasının Pedagojik Yaklaşımlara Entegrasyonu

Polat'a (2013) göre destek eğitim odalarının pedagojik yaklaşımlara uyarlanması, eğitimsel kapsayıcılık ve etkililiğe yönelik önemli bir adımı temsil etmektedir. Gelişmiş teknolojilerle donatılmış ve çeşitli öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmak için tasarlanan bu özel odalar, öğretim metodolojilerini geliştirmek ve farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için eşsiz bir fırsat sunmaktadır. Destek eğitim odaları, etkileşimli teknolojilerin, esnek mobilyaların ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin birleştiği dinamik bir alan sağlayarak geleneksel öğrenme ortamlarını açacak şekilde tasarlanmıştır. Bu odaların özü çok yönlülüklerinde yatmaktadır; derslere, atölye çalışmalarına, grup etkinliklerine ve bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarına uyarlanabilmeleri, onları eğitim alanları içerisinde önemli bir unsur haline getirmektedir.

Destek eğitim odaları, geleneksel yüz yüze öğretimin çevrimiçi eğitimle birleştirildiği harmanlanmış öğrenim için idealdir. Eğitimciler bu odaları çevrimiçi oturumlar sırasında canlı etkileşimleri kolaylaştırmak, öğrencileri dijital kaynakları kullanarak etkileşimli öğrenme etkinliklerine dahil etmek ve çevrimiçi dersleri tamamlayan uygulamalı deneyimler sağlamak için kullanabilmektedir. Destek eğitim odalarının esnek tasarımı, öğrencilerin karmaşık sorular veya problemler üzerinde

uzun süreler boyunca çalıştıkları PBL'nin (Project-Based Learning: Proje Tabanlı Öğrenme) uygulanmasına olanak tanımaktadır (Özata, 2007). Bu odalar ekip çalışmasını destekleyecek, araştırma ve sunum için dijital araçlara erişim sağlayacak ve sunumlara ve eleştirilere yer verecek şekilde düzenlenebilmektedir. Destek eğitim odaları, sınıftaki çevrimiçi materyallerin gözden geçirilmesine yönelik teknolojiyi ve etkileşimli, öğrenci liderliğindeki etkinliklere yönelik alanları sağlayarak bu yaklaşımı kolaylaştırabilmektedir (Polat, 2013).

Farklı öğrenci ihtiyaçlarının tanınması ve ele alınması, etkili eğitimin temelidir. Destek eğitim odaları, öğrencilere farklı zorluk seviyelerindeki içeriklerle etkileşime geçebilecekleri, farklı öğrenme yöntemlerini kullanabilecekleri ve kendi hızlarında çalışabilecekleri istasyonlar veya alanlar sunarak öğretimi daha etkili bir şekilde farklılaştırmak için kullanılabilir. Destek eğitim odalarında teknolojinin ve etkileşimli öğrenme stratejilerinin yenilikçi kullanımı, daha yüksek düzeyde öğrenci katılımına ve motivasyonuna yol açarak daha derin öğrenmeye ve bilginin akılda tutulmasına katkıda bulunabilmektedir. Bununla beraber destek eğitim odaları, grup çalışmasını ve işbirliğine dayalı projeleri kolaylaştırarak öğrencilerin iletişim, ekip çalışması ve çatışma çözümü konularında temel becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Öztuzcu, 2022). Destek eğitim odalarının çok yönlülüğü, eğitimcilerin bilgiyi çeşitli formatlarda (görsel, işitsel, dokunsal) sunmasına ve çok çeşitli öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına hitap etmesine olanak tanımaktadır (Berkant & Doğan, 2022).

Afat'a (2017) göre destek eğitim odalarının pedagojik yaklaşımlara etkili bir şekilde uygulanabilmesi, öğretmenlerin yeterince eğitilmesini ve desteklenmesini gerektirmektedir. Eğitimcilerin bu alanları en iyi şekilde nasıl kullanacaklarını öğrenmek ve bunları öğretim stratejilerine nasıl dahil edeceklerini öğrenmek için mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaçları vardır. Selçuk'a (2016) göre eğitim kurumları maliyetleri dikkate almalı ve bu kaynaklara adil erişimi sağlamalıdır. Ayrıca destek eğitim odalarındaki öğrenme etkinliklerinin etkileşimli ve işbirlikçi doğasını hesaba katacak şekilde değerlendirme stratejilerini uyarlamak zor olabilmektedir. Eğitimciler,

bu ortamlardaki öğrenci öğrenimini ve katılımını doğru bir şekilde yansıtan değerlendirme yöntemleri geliştirmelidir.

Destek eğitim odalarının pedagojik yaklaşımlara entegre edilmesi, eğitim ortamında dinamik bir değişimi temsil eder ve uyarlanabilir, kapsayıcı ve teknolojiyle güçlendirilmiş öğrenme ortamlarına duyulan ihtiyacı vurgular. Bu entegrasyon yalnızca öğrenme alanlarının fiziksel veya teknolojik dönüşümüyle ilgili değildir; aynı zamanda tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve potansiyelini kapsayacak şekilde öğretim metodolojilerinin temelden yeniden düşünülmesini de içerir. İleriye dönük olarak destek eğitim odalarının pedagojik yaklaşımları etkili bir şekilde tamamlamasını ve geliştirmesini sağlamada çeşitli temel stratejiler ve hususlar önemli bir rol oynayacaktır (Yıldız & Atamtürk, 2024).

Destek eğitim odalarının verimliliği, planlanmış müfredat tasarımı ile başlar. Eğitimciler ve müfredat geliştiricileri, belirli öğrenme çıktılarına ulaşmak için destek eğitim odalarının benzersiz özelliklerinin kullanılabileceği müfredat içindeki fırsatları belirlemek için işbirliği içinde çalışmalıdır. Bu, uygulamalı öğrenme için etkileşimli teknolojiden yararlanan etkinliklerin planlanması veya esnek bir alanda işbirliğine dayalı problem çözme gerektiren projelerin tasarlanması gibi müfredat hedeflerinin destek eğitim odalarının teknolojik ve mekânsal yetenekleriyle uyumlu hale getirilmesini içerebilmektedir (Nar & Tortop, 2017).

Öğretmenlerin destek eğitim odalarını pedagojik yaklaşımlarına başarılı bir şekilde entegre edebilmeleri için hedeflenen mesleki gelişim esastır. Eğitimcilerin yalnızca bu odalarda mevcut olan teknoloji ve kaynakların teknik yönleri konusunda değil, aynı zamanda öğrenmeyi geliştirmek için bu araçları kullanan pedagojik stratejiler konusunda da eğitime ihtiyaçları vardır. Mesleki gelişim programları, kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmaya, öğretim yöntemlerini farklı öğrenme stillerine uyarlamaya ve etkileşimli ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmak için teknolojiyi kullanmaya yönelik en iyi uygulamaları kapsamalıdır (Şenkibar, 2023).

Destek eğitim odaları, öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve öğrenme tarzlarını belirleyerek, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını kolaylaştırmak için

ideal öğrenme ortamlarıdır. Proje tabanlı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme gibi pedagojik stratejiler, destek eğitim odalarında etkili bir şekilde uygulanarak öğrencilere içerikle derinlemesine ilgilenme, konuları daha özerk bir şekilde keşfetme ve akranlarıyla işbirliği yapma fırsatı sağlanabilmektedir. Öğrenci geri bildirimlerini dahil etmek ve öğrencilere öğrenme deneyimleri üzerinde bir dereceye kadar kontrol sağlamak, bu yaklaşımların etkililiğini daha da artırabilmektedir (Çevik, 2016).

Destek eğitim odalarının pedagojik yaklaşımlara dahil edilmesi kapsayıcı eğitim uygulamalarını ilerletmek için önemli bir fırsat sunmaktadır. Bu odalar, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilere özel öğrenme deneyimleri sunarak akranlarıyla birlikte tam katılım sağlamalarına olanak tanır. Kapsayıcı uygulamalar, farklılaştırılmış öğretimi, yardımcı teknolojilerin kullanımını ve materyallerin ve etkinliklerin çeşitli öğrenme yeteneklerine uyum sağlayacak şekilde uyarlanmasını içerebilmektedir. Eğitimciler, tüm öğrencilerin kendilerini değerli, desteklenmiş ve zorlanmış hissettikleri bir öğrenme ortamı geliştirmek için destek eğitim odalarını kullanabilmektedir (Şinego & Çakmak, 2021).

Akay ve Gürgür'e (2018) göre öğrenci katılımı, başarısı ve geri bildirimine ilişkin verilerin toplanması ve analiz edilmesi, farklı pedagojik stratejilerin etkinliği ve destek eğitim odalarının kullanımı hakkında fikir verebilmektedir. Bu değerlendirme süreci, eğitimcilerin yaklaşımlarını geliştirmelerine, öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için ayarlamalar yapmalarına ve destek eğitim odalarının sunduğu potansiyelden tam anlamıyla yararlanmalarına olanak tanımaktadır.

Destek eğitim odalarının pedagojik yaklaşımlara entegrasyonu, daha ilgi çekici, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamları yaratmaya yönelik ileriye dönük bir adımı temsil etmektedir. Stratejik planlama, mesleki gelişim, öğrenci merkezli öğrenme, kapsayıcı uygulamalar ve sürekli değerlendirme sayesinde eğitimciler destek eğitim odalarının tüm potansiyelinden yararlanabilmektedir. Bu çabalar yalnızca öğrencilerin eğitim deneyimini geliştirmekle kalmamakta, aynı zamanda 21. yüzyılın zorluklarıyla başa çıkmaya hazır, daha uyumlu, yenilikçi ve kapsayıcı bir eğitim sisteminin geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır (Tan, Karal & Ünlüol Ünal, 2022).

Yıldız ve Atamtürk'e (2024) göre müfredat, öğretmenler tarafından öğrenci merkezli öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmak için teknolojiyi ve alanı kullanan etkinlikleri birleştirerek destek eğitim odalarının avantajları göz önünde bulundurularak sunulmalıdır. İçerik, öğrencilerin derinlemesine katılımını sağlamak için odanın kaynaklarını kullanan proje tabanlı öğrenmeyi, simülasyonları ve işbirlikçi görevleri içermelidir. Destek eğitim odalarının, nasıl daha etkili bir şekilde kullanılacağına odaklanmak mesleki gelişimin sürekli olmasını ve öğretmenlerin öğretim yöntemlerinde yenilik yapmalarını sağlayabilmektedir. Eğitim, yalnızca destek eğitim odalarında mevcut olan ekipmanın teknik yönlerini değil, aynı zamanda çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını desteklemek için bu teknolojilerden yararlanan pedagojik stratejileri de kapsamalıdır (Tabak, 2021).

Destek eğitim odaları, öğrencilere öğrenme süreçlerinin kontrolünü veren, konuları kendi hızlarında, ilgi ve ihtiyaçlarına göre keşfetmelerine olanak tanıyan öğrenme etkinliklerini kolaylaştırmak için kullanılabilir. Etkinlikler, öğrencinin keşfetme, yaratma ve yansıtma gibi çeşitli öğrenme tarzlarına hitap edecek şekilde tasarlanabilmektedir (Tuğluoğlu, Özay, Kara & Kaymakçı, 2024).

Destek eğitim odası uygulamaları, değerlendirme yöntemleri ve geri bildirim mekanizmalarında da kullanılabilir. Dijital portfolyolar, etkileşimli testler ve gerçek zamanlı geri bildirim sistemleri, değerlendirmeyi yalnızca öğrenciler için daha ilgi çekici hale getirmekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenlere öğrencinin ilerlemesi ve anlayışı hakkında değerli veriler sağlamaktadır. Bu veriler öğrenci hakkında bilgi vererek daha duyarlı ve uyarlanabilir bir öğrenme ortamı yaratabilmektedir (Yalçın, 2007).

Açık faydalarına rağmen destek eğitim odaları, eğitim ve öğretim zorluklarından muaf değildir. Bunlar arasında teknoloji ve eğitime önemli miktarda yatırım yapılması ihtiyacı, teknolojinin pedagojik hedefleri gölgede bırakma riski ve tüm öğrencilerin bu kaynaklara eşit erişime sahip olmaması halinde eşitsizlikleri daha da kötüleştirme potansiyeli yer almaktadır. Bu zorluklara yönelik çözümler arasında hibeler ve ortaklıklar gibi alternatif finansman kaynaklarının aranması, pedagojik hedeflerin teknoloji kullanımına yön vermesini sağlamanın yanı sıra tüm öğrencilerin

destek eğitim odalarından eşit şekilde yararlanma fırsatına sahip olmasını garanti eden politika ve uygulamaların uygulanması yer almaktadır (Kurt, 2012).

1.4. İlkokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ve Eğitim Uygulamalarına Yansıması

Öz yeterlilik kavramı, ilkokul öğretmenleri de dahil olmak üzere bireylerin davranışlarını, motivasyonlarını ve başarılarını anlamada önemli bir rol oynamaktadır. Öz yeterlilik, bireyin belirli performans sonuçlarına ulaşmak için gerekli eylemleri gerçekleştirme becerisine olan inancını ifade eder (Mert, Barutçu & Mert, 2023). Ünay'a (2012) göre ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları, onların öğretim yöntemlerini, öğrencilerle olan etkileşimlerini ve öğrencilerinin eğitim sonuçlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenler arasındaki yüksek öz yeterlilik, daha dinamik, yenilikçi ve etkili öğretim uygulamalarıyla ilişkilidir. Bu öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını uygulama, yeni teknolojileri ve pedagojik stratejileri benimseme ve zorluklar karşısında ısrar etme olasılıkları daha yüksektir (Yavaş, 2019). Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayan çok çeşitli öğretim stratejilerini kullanma olasılıkları daha yüksektir. Öz yeterliliği yüksek öğretmenler daha güçlü sınıf yönetimi becerileri sergileme eğilimindedir. Öz yeterliliği yüksek öğretmenler, olumlu bir öğrenme ortamı yaratmakta, aksaklıklarla etkili bir şekilde başa çıkmakta ve öğrenmeye elverişli bir sınıf iklimi sağlamaktadır. Bununla beraber yönetim yeteneklerine olan inançları, açık beklentiler oluşturmalarına ve öğrencilerle karşılıklı saygıyı geliştirmelerine olanak tanır (Yıldırım & Yıldırım, 2020).

Öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalara katılma, geri bildirim alma, öğretim yöntemlerini geliştirme ve öğrencilerinin öğrenmesini desteklemede yeni yolları keşfetme olasılıkları daha yüksektir. İlkokul öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının etkileri bireysel sınıfların ötesine geçerek okul kültürünü, mesleki gelişimi ve öğrenci başarısını etkilemektedir. Yüksek kolektif öğretmen öz yeterliliğine sahip okullar, öğretmenlerin birbirlerinin gelişimini desteklediği ve başarılı uygulamaları paylaştığı daha işbirlikçi kültürlere sahip olma

eğilimindedir. Öğretmen öz yeterliliğini artıran mesleki gelişim programları, öğretim kalitesinde ve öğrenci sonuçlarında yaygın iyileşmelere yol açabilmektedir (Yılmaz & Yılmaz, 2022). Gürşimşek'in (1999) ifade ettiği gibi etkili bir sınıf yönetimi, elverişli bir öğrenme ortamı yaratmak için çok önemlidir. Kendilerini sınıf dinamiklerini yönetme konusunda yetkin olarak algılayan öğretmenler, olumlu ve kapsayıcı bir sınıf kültürü oluşturma konusunda daha donanımlıdır. Potansiyel aksaklıkları önleyici bir şekilde ele alma ve saygı ve işbirliği atmosferini geliştirme konusunda daha beceriklidirler. Sınıf yönetimi becerilerine duyulan bu güven aynı zamanda daha esnek ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına da olanak tanır, çünkü öğretmenler farklı etkinlikler aracılığıyla öğrencilere rehberlik etme ve onları destekleme becerileri konusunda kendilerini daha güvende hissetmektedir. Bir öğretmenin yeterliliğine olan inancı, öğrencilerle olan etkileşimlerini önemli ölçüde etkiler (Alagöz, 2020).

Güçlü öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler, mesleki gelişime ve sürekli öğrenmeye daha yatkındır. Zorlukları gelişim fırsatları olarak görürler ve mesleki gelişim fırsatlarını aramada, akranlarıyla işbirliği yapmada ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünmede proaktif davranırlar. Bu iyileştirme kararlılığı yalnızca kendi becerilerini ve bilgilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda okul içindeki mükemmellik ve yenilik kültürüne de katkıda bulunur (Okumuş, 2023). İlkokul öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları sadece onların o anki öğretim uygulamalarını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda eğitim ortamı ve öğrenci çıktıları üzerinde de kalıcı bir etkiye sahiptir. Kendini yeterli hisseden öğretmenler, öğrencilerin entelektüel riskler almaya, öğrenme materyalleriyle derinlemesine ilgilenmeye ve yeterlilik ve özerklik duygusu geliştirmeye teşvik edildiği olumlu bir okul iklimine katkıda bulunur. Dahası öz yeterlilik davranışının öğretmenler tarafından modellenmesi, öğrencilere kendi öz yeterlilik inançlarını geliştirmeleri için ilham verebilmekte, yaşam boyu öğrenmenin ve dayanıklılığın temelini oluşturabilmektedir (Arslan, 2022).

Öğretmenlerin öz yeterliliğinin eğitim uygulamaları üzerindeki önemli etkisi göz önüne alındığında öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarının öz yeterlilik inançlarının geliştirilmesine öncelik vermesi gerekmektedir. Öğretmenlerin

kendilerini değerli ve güçlendirilmiş hissettikleri destekleyici bir profesyonel topluluk oluşturmak, öz yeterlilik algılarını daha da güçlendirecektir. İlkokul öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları, onların öğretme davranış ve tutumlarının güçlü bir belirleyicisidir ve eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını etkilemektedir. Eğitim kurumları, öğretmenlerin öz yeterliliğinin gelişimini tanıyarak ve destekleyerek, eğitimcilerin kendilerini güvende hissettikleri, öğrencilerin ilgilendiği ve desteklendiği ve eğitim sürecinin dinamik ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren bir ortam geliştirebilir. Bu nedenle, öğretmenler arasında öz yeterliliğin geliştirilmesi, yalnızca bireysel öğretmen gelişimi için bir strateji olarak değil, aynı zamanda etkili, kapsayıcı ve dönüştürücü eğitim uygulamaları oluşturmanın temel taşı olarak da ortaya çıkmaktadır (Aslan & Alpaslan, 2020).

Öğretmenler arasında bir işbirliği kültürünün teşvik edilmesi, öğretmenlerin öz yeterliliğini önemli ölçüde artırabilmektedir. Okullardaki profesyonel öğrenme toplulukları öğretmenlere stratejileri, zorlukları ve başarıları paylaşabilecekleri bir platform sunar. Bu işbirlikçi ortam yalnızca duygusal destek sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin güven ve ilham alabileceği bir kolektif bilgelik deposu olarak da hizmet etmektedir (Baloğlu, 2020).

Yansıtıcı uygulamaları öğretmenlik mesleğine entegre etmek, eğitimcilerin öğretim yöntemlerini, sınıf yönetimi becerilerini ve öğrenci katılım stratejilerini eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenler derinlemesine düşünme yoluyla güçlü oldukları alanları ve iyileştirilmesi gereken alanları belirleyebilmekte, böylece uygulamalarını geliştirmek için hedeflenen yaklaşımları formüle edebilmektedir (Kurt, 2012). Bununla beraber öğretmenlerin rollerinde başarıyı deneyimlemeleri için fırsatlar yaratmak çok önemlidir. Başarı deneyimleri, Bandura'nın (2002) teorisine göre öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inançlarını güçlendirir ve öz yeterliliğin en etkili kaynağı olarak hizmet etmektedir. Eğitim liderleri ulaşılabilir hedefler belirleyerek yenilikçi projeler için kaynak ve destek sağlayarak ve öğretme ve öğrenmedeki başarıları tanıyıp kutlayarak bu deneyimleri kolaylaştırabilmektedir. Doğan'a (2013) göre ilkokul öğretmenleri arasında öz yeterliliğin geliştirilmesi bireysel sınıfların ötesine geçerek daha geniş

eğitim çıktıları ve politikalarını etkilemektedir. Öğretmen öz yeterliliğini artırmanın yolu açık olsa da zorlukları da yok değildir. Bütçe kısıtlamaları, zaman sınırlamaları ve kurumsal direnç, destekleyici uygulama ve politikaların uygulanmasını engelleyebilmektedir. Bu zorlukların üstesinden gelmek, yöneticiler, politika yapımcılar, öğretmenler, ebeveynler ve öğrenciler de dahil olmak üzere eğitim toplumundaki tüm paydaşların ortak çabasını gerektirmektedir. Savunuculuk, araştırma ve diyalog, önceliklerin değiştirilmesine ve kaynakların öğretmen öz yeterliliğini geliştiren girişimlere tahsis edilmesine yardımcı olabilmektedir (Büyükgöze, 2014).

Öpengin'in (2018) ifade ettiği gibi ilkökul öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları etkili eğitim yöntemlerinin önemli bir unsurudur. Eğitim kurumları, öğretmen öz yeterliliğini artıran ortamları teşvik ederek öğretim personelinin tüm potansiyelini ortaya çıkarabilmekte, bu da daha iyi öğretim uygulamalarına, öğrenciler için daha zengin öğrenme deneyimlerine ve sonuçta eğitim standartlarının yükselmesine yol açabilmektedir. Öğretmen öz yeterliliğinin artırılmasına yönelik yolculuk, bağlılık, destek ve öğretmenlerin eğitim yoluyla geleceği şekillendirmede sahip oldukları derin etkinin tanınmasını gerektiren hem kişisel hem de kolektif bir çabadır.

1.4.1. Öğretmen Öz Yeterlilik Algısının Öğretim Stratejileri ve Yaklaşımlarına Etkisi

Öğretmen öz yeterliliği, yani bir öğretmenin etkili bir şekilde öğretme ve öğrenci öğrenmesini etkileme becerisine olan inancı, eğitim ortamını önemli ölçüde şekillendirir. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisinde derin kökleri olan bu kavram, kendine olan inançların bireysel davranış ve motivasyon üzerindeki derin etkisini vurgulamaktadır. Eğitim bağlamında, öğretmen öz yeterliliği yalnızca öğretmen davranışını ve pedagojik seçimlerini etkilemez, aynı zamanda öğrenci sonuçlarını, sınıf ortamını ve genel okul kültürünü de doğrudan etkiler. Öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin çeşitli öğretim stratejileri ve yaklaşımlarını kullanma olasılıkları daha yüksektir. Öğretme yeteneklerine olan güvenleri, onları yenilikçi pedagojik yöntemleri denemeye, teknolojiyi sınıfa entegre etmeye ve öğrenci merkezli öğretim

uygulamalarını benimsemeye teşvik etmektedir. Bu öğretmenler zorlukları büyüme fırsatları olarak görmekte ve öğrenci katılımını ve öğrenmeyi geliştirmek için yeni fikirler keşfetmeye açıktır. Örneğin; bu karmaşık öğretim yaklaşımlarını etkili bir şekilde yönetme ve bunları öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlama kapasitelerine inanarak proje tabanlı öğrenmeyi, ters çevrilmiş sınıfları veya araştırmaya dayalı öğretimi uygulamaya daha yatkın olabilmektedir (Burmabıyık, 2014). Öz yeterlilik algısı sınıf ortamını da önemli ölçüde etkilemektedir. Etkili öğretme ve sınıf dinamiklerini yönetme yeteneklerine inanan öğretmenler, olumlu, kapsayıcı ve destekleyici bir sınıf kültürüne katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda bu durum, açık beklentiler oluşturmakta, aidiyet duygusunu geliştirir ve öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve entelektüel riskler almaları için güvenli bir alan yaratmaktadır. Bu destekleyici ortam öğrenmeye yardımcı olmakta, öğrencileri aktif olarak katılmaya, materyalle derinlemesine ilgilenmeye ve akranlarıyla işbirliği yapmaya teşvik etmektedir. Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenler, öğrencileri motive etme, çatışmaları yapıcı bir şekilde yönetme ve güçlü ilişkiler kurma konusunda uzmandır ve bunların hepsi üretken bir öğrenme atmosferi için çok önemlidir (Çete, 2023).

Öz yeterli öğretmenler, öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarına daha fazla uyum sağlar ve farklılaştırılmış öğretim sağlamak için daha donanımlıdır. Öğretme yeteneklerine olan inançları, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini, güçlü yönlerini ve zorluk alanlarını değerlendirme ve öğretim stratejilerini buna göre uyarlama konusunda onlara güç vermektedir. Bu öğretmenler, ek yardıma ihtiyaç duyabilecek öğrenciler için kaynak, destek ve müdahale arama konusunda proaktif davranmakta ve tüm öğrencilerin başarılı olma fırsatına sahip olmasını sağlama konusunda kararlılık göstermektedir. Bu öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının uyarlanabilir ve duyarlı doğası, öğrencilerin öğrendiği çeşitli yollar hakkındaki anlayışlarını yansıtmaktadır. Ayrıca öğretmen öz yeterliliği, mesleki gelişime ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumları etkilemektedir. Güçlü öz yeterlilik inancına sahip öğretmenlerin sürekli öğrenme ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılma olasılıkları daha yüksektir. Mesleki gelişimi, öğretim uygulamalarını geliştirmenin bir yolu olarak görürler ve resmi atölye

alışmaları, akranlarıyla işbirliği veya bağımsız araştırmalar aracılığıyla öğrenme fırsatlarını arama konusunda proaktif davranmaktadır. Mesleki gelişime yönelik bu bağlılık, yalnızca pedagojik repertuarlarını zenginleştirmekle kalmaz, aynı zamanda ğretim uygulamalarının güncel, ilgili ve etkili kalmasını da sağlamaktadır (ifti vd., 2023).

Öğretmen z yeterliliğinin ğretim stratejilerini ve yaklaşımlarını şekillendirmede oynadığı kritik rolün anlaşılmasına dayanarak bu dinamiiğin daha geniş sonuçlarını dikkate almak önemlidir. Eğitim kurumları ağdaş eğitimin karmaşıklığıyla baş etmeye çalışırken öğretmenler arasında yüksek öz yeterliliğin geliştirilmesini vurgulamak stratejik bir zorunluluk haline gelmektedir. Bu bağlamda ğretmen öz yeterliliğinin eğitimdeki yenilik üzerindeki etkisi, eğitimsel zorluklarla yzleşmedeki dayanıklılık ve ğretim uygulamalarındaki genel ilerleme dahil olmak üzere diğer boyutları araştırılmaktadır (ifti, 2015). z yeterliliği yüksek öğretmenler yalnızca yerleşik yenilikçi uygulamaları kullanmaya açık değildir; genellikle yenilerine öncülük etmede n saflarda yer alırlar. Öğretme yeteneklerine olan güvenleri, pedagojide keşfedilmemiş alanları keşfetme, gelişen teknolojileri birleştirme ve bilginin birbirine bağlı doğasını yansıtan disiplinler arası müfredat geliştirme işteğini körüklemektedir. Bu nc ruh bulaşıcıdır ve meslektaşlara ve daha geniş okul topluluğuna yeniliği benimsemeleri ve sürekli iyileştirme ve deneme kültürüne katkıda bulunmaları konusunda ilham vermektedir. Bu yenilikçi enerjiden yararlanan okullar, eğitimsel ilerlemeler için kuluçka merkezleri haline gelebilir ve öğretme ve öğrenme için yeni standartlar belirleyebilmektedir. Eğitim ortamı, değişen politika ortamları ve kaynak kısıtlamalarından ğrenci nüfusunun çeşitli ve gelişen ihtiyaçlarına kadar zorluklarla doludur. Öğretmenlerin z yeterliliği, bu zorluklarla yzleşmedeki dayanıklılıklarını önemli ölçüde etkilemektedir. Olumlu değişim yaratma yeteneklerine inananların, engelleri aşılabilir olarak görmeleri ve çözüm bulma konusunda ısrarcı olmaları daha olasıdır. Bu dayanıklılık sadece öğretmenlere yarar sağlamakla kalmaz, onlara çalışmalarında bir amaç ve tatmin duygusu sağlamakta, aynı zamanda öğrencileri için bir azim ve problem çözme modeli olarak da hizmet etmektedir. Dayanıklı bir ğretim gücü yetiştirmek, modern eğitimin

karmaşıklıkları arasında ilerlemeyi ve gelişmeyi hedefleyen okullar için çok önemlidir (Danışman, 2019).

İlkokul öğretmenleri arasındaki öz yeterlilik algıları, bireysel sınıfları aşan geniş kapsamlı etkilere sahip olup, yenilik, dayanıklılık ve eğitimde öğretim uygulamalarının ilerlemesi gibi daha geniş alanları etkilemektedir. Bu öz yeterliliği tanımak ve beslemek yalnızca bireysel öğretmen performansını artırmakla ilgili değildir; anlamlı değişimi ileriye taşıyabilecek sağlam eğitim toplulukları oluşturmakla ilgilidir (Doğan, 2018). Eğitim liderleri, politika yapıcılar ve öğretmenlerin kendileri, öz yeterliliğin gelişimini destekleyen ortamların geliştirilmesi konusunda ortak bir sorumluluğa sahiptir. Hedeflenen mesleki gelişim, destekleyici liderlik ve denemeye ve dayanıklılığa değer veren bir kültür aracılığıyla eğitim ortamı dönüştürülebilmektedir. Yüksek öğretmen öz yeterliliği, yalnızca öğretmenlere ve öğrencilere değil, bir bütün olarak topluma fayda sağlayan, yenilikçi, dayanıklı ve sürekli gelişen eğitim uygulamalarının geleceğinin üzerine inşa edilebileceği bir temel taşıdır. Bilgili, eleştirel ve katılımcı vatandaşların şekillendirilmesinde eğitimin rolü abartılamaz. Öz yeterliliği yüksek öğretmenler, öğrencilerine bu değerleri aşlamak için özellikle iyi donanıma sahiptir; eleştirel düşünmeyi, problem çözmeyi ve karmaşık toplumsal sorunlarla aktif katılımı teşvik eden bir öğrenme ortamını teşvik etmektedir. Değişimi etkileme yeteneğine olan inancı somutlaştırıp teşvik ederek, bu eğitimciler yalnızca geleceğin zorluklarıyla yüzleşmeye hazır değil, aynı zamanda topluma olumlu katkıda bulunmaya kararlı bireyler neslinin yetiştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu yetkilendirmenin dalgalı etkileri, öğrencilerin sosyal, çevresel ve ekonomik zorlukları ele alarak öğrendiklerini sınıfın ötesinde uygulamaya teşvik etmesi nedeniyle önemli toplumsal ilerlemelere yol açabilmektedir (Doğan, 2013).

Öğretmen öz yeterliliğinin eğitimsel ve toplumsal gelişimdeki kritik rolünün bilincinde olarak gelecekteki çabaların yoğunlaşabileceği birkaç temel alan vardır. Bununla beraber öğretmen eğitimi programları, öz yeterlilik oluşturmaya güçlü bir şekilde odaklanacak şekilde içerik bilgisi ve pedagojik beceriler aktarmanın ötesine geçmelidir. Bu, öğretmen adaylarına öğretimde başarıyı deneyimleme, çeşitli eğitim ortamlarıyla tanışma ve uyarlanabilir ve yenilikçi öğretim stratejileri eğitimi alma

fırsatları sağlamayı içermektedir. Eğitim politikaları, öğretmen öz yeterliliğini geliştirmek için gerekli koşulları desteklemelidir. Bu, yeterli kaynakların sağlanmasını, daha küçük sınıf mevcutlarını, mesleki gelişim fırsatlarına erişimi ve öğretmenlerin eğitimsel yeniliklere ve öğrenci başarısına katkılarının tanınmasını içermektedir. Ayrıca okul liderleri, okul ortamını ve kültürünü şekillendirmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Liderlik geliştirme programları, özerkliği teşvik etmek, yeniliğe destek sağlamak ve işbirlikçi ve yansıtıcı bir profesyonel topluluğu teşvik etmek gibi öğretmen öz yeterliliğini artıran koşullar yaratmanın önemini vurgulamalıdır. Ayrıca okullar ve daha geniş topluluk arasında ortaklıklar kurmak, öğretmenlere ek destek ve kaynak sağlayarak öz yeterliliklerini daha da artırabilmektedir. Topluluk katılımı aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirebilmekte, öğrendiklerini uygulamak ve sivil sorumluluk duygusunu geliştirmek için gerçek dünya bağlamları sağlayabilmektedir (Eker, 2013).

1.4.2. Öz Yeterlilik Algısının Öğrenci İlişkileri ve Sınıf Yönetimine Yansıması

Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları (öğrenci öğrenimini etkileme ve sınıf dinamiklerini yönetme yeteneklerine olan inançları) eğitim ortamını şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Öz yeterliliği yüksek öğretmenler, öğrencileriyle daha olumlu ve destekleyici ilişkiler geliştirme eğilimindedir. Öğretme yeteneklerine olan güvenleri, öğrencilerle bağlantı kurma, onların ihtiyaçlarını anlama ve onları etkili bir şekilde motive etme kapasitelerine olan inancına kadar uzanır (Elgit & Yurtal, 2022). Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenler, öğrencilerle empati kurma, farklı geçmişleri ve karşılaşabilecekleri zorlukların farkına varma konusunda daha beceriklidir. Bu empati, öğrencilerin kendilerini değerli ve anlaşılmış hissettikleri destekleyici bir sınıf atmosferini teşvik etmektedir. Bu tür öğretmenlerin, öğrencileri için yüksek fakat ulaşılabilir beklentiler belirlemeleri ve onların gelişme potansiyellerine inanmaları muhtemeldir. Bu beklentiler, öğrencileri mükemmellik için çabalamaya motive edebilmekte, olumlu pekiştirme ve başarı döngüsünü güçlendirebilmektedir. Bununla beraber öğretme yeteneklerine olan güven, bu eğitimcilerin öğrencilerle açık iletişim

hatları kurmasını sağlar ve onları fikirlerini, endişelerini ve isteklerini ifade etmeye teşvik etmektedir. Bu açık diyalog öğretmen-öğrenci ilişkisini geliştirir, güven ve karşılıklı saygıyı geliştirmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik algısı onların sınıf yönetimine yaklaşımlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Etkili bir öğrenme ortamı yaratma ve sürdürme yeteneklerine inanan öğretmenler, dinamik ve öğrenci merkezli yönetim stratejilerini uygulama eğilimindedir. Bu bağlamda öz yeterliliği yüksek öğretmenler, öğrencilerin ilgisini ve katılımını sağlayan etkileşimli ve katılımcı öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencileri öğrenme sürecine dahil etme konusunda daha dinamiktir (Güven & Esmek, 2018). Bu dinamik katılım, öğrencilerin odaklanmasını ve göreve odaklanmasını sağlayarak rahatsız edici davranış örneklerini azaltmaktadır. Tüm bunlarla beraber disiplin sorunları ortaya çıktığında bu öğretmenlerin cezalandırıcı önlemler yerine yapıcı ve onarıcı yaklaşımları kullanma olasılıkları daha yüksektir. Sınıf dinamiklerini yönetme konusundaki güvenleri, davranış sorunlarının temel nedenlerini ele almalarına, olumlu davranışlar geliştirmek için öğrencilerle birlikte çalışmalarına olanak tanımaktadır.

Öğretmen öz yeterliliğinin öğrenci ilişkilerine ve sınıf yönetimine yansıması, karşılıklı saygı, katılım ve başarıya odaklı bir öğrenme ortamı ile sonuçlanmaktadır. Bu tür ortamlarda öğrencilerin risk alma, aktif katılım gösterme ve öğretmenleri tarafından desteklendiklerini bilerek materyalle derinlemesine ilgilenme olasılıkları daha yüksektir. Ayrıca yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenler tarafından desteklenen olumlu sınıf iklimi, kaygının azalmasına, öğrencinin özgüveninin artmasına ve akademik sonuçların iyileşmesine katkıda bulunmaktadır (Karacaoğlu, 2008). Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları, öğrencilerle olan ilişkileri ve sınıf yönetimi stratejileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu algıların dalgalı etkileri genel öğrenme ortamını, öğrenci motivasyonunu ve eğitim sonuçlarını etkilemektedir. Bu nedenle hedeflenen mesleki gelişim, destekleyici politikalar ve öğretmen güvenine değer veren ve bunu güçlendiren bir kültür yoluyla öğretmen öz yeterliliğinin artırılması, eğitim kurumları için bir öncelik olmalıdır. Okullar, öğretmenler arasında yüksek öz yeterliliği geliştirerek tüm öğrencilere fayda sağlayan daha destekleyici, ilgi çekici ve etkili öğrenme ortamları yaratabilmektedir. Öğretmen öz yeterliliğinin eğitim

ortamlarını şekillendirmedeki önemli rolünü daha da genişleterek, öğretmen kimliğinin bu önemli yönünü sürdürmek ve geliştirmek için eyleme geçirilebilir stratejileri keşfetmek önemli hale gelmektedir. Eğitim ortamları geliştikçe öğretmen öz yeterliliğinin gelişebileceği, öğrenci başarısını ve sınıf uyumunu doğrudan etkileyebilecek ortamları teşvik eden yaklaşımlar da değişmelidir. Bununla beraber öğretmenlik uygulamasının belirli alanlarına hitap edecek şekilde tasarlanmış mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin öz yeterliliğini önemli ölçüde artırabilmektedir. Yenilikçi sınıf yönetimi tekniklerine, etkili iletişim stratejilerine ve teknolojinin öğretime entegrasyonuna odaklanan çalıştaylar ve seminerler öğretmenleri güçlendirebilir, güvenlerini ve yeterliliklerini artırabilmektedir (Kotluk, 2018). Genel olarak tecrübesiz öğretmenlerin deneyimli mentorlarla eşleştirildiği mentorluk programlarının oluşturulması, fikir alışverişi, tavsiye ve teşvik için destekleyici bir platform sağlayabilmektedir. Benzer şekilde öğretmenler arasında akran desteği ve işbirliği kültürünün teşvik edilmesi, ortak problem çözmeye ve kolektif başarı hissine yol açarak öz yeterlilik inançlarını daha da güçlendirebilmektedir. Ayrıca öğretmenleri, öğretim deneyimlerini eleştirel bir şekilde değerlendirdikleri, başarıları ve geliştirilecek alanları belirledikleri ve kişisel gelişim hedeflerini belirledikleri yansıtıcı uygulamalara katılmaya teşvik etmek, öz yeterliliklerini derinleştirebilmektedir. Bu süreç öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenimi ve sınıf dinamikleri üzerindeki etkilerini fark etmelerine yardımcı olarak yeteneklerine olan inançlarını güçlendirmektedir. Öğretmenlerin çabalarının ve başarılarının okul liderleri, akranları ve daha geniş okul topluluğu tarafından olumlu bir şekilde tanınması, öz yeterliliği önemli ölçüde artırabilmektedir. Bununla beraber yapıcı geri bildirim, destekleyici bir şekilde iletildiğinde, öğretmenleri uygulamalarını geliştirme konusunda motive edebilmekte ve gelişmeye yönelik bir zihniyeti teşvik edebilmektedir (Memduhoğlu ve Altunova, 2020).

Genel olarak eğitim politikaları aşağıdakiler de dahil olmak üzere öğretmen öz yeterliliğini destekleyen koşulların yaratılmasına öncelik vermelidir. Tüm bunlarla beraber politikalar, öğretmenlerin rollerinde başarılı olmaları için gerekli kaynaklara, eğitime ve desteğe erişmelerini sağlamalıdır. Bu, yeterli planlama süresini, öğretim

materyallerine ve teknolojiye erişimi ve mesleki gelişim fırsatlarını içermektedir. Okul liderleri okul kültürünün şekillenmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Güçlendirmeye, işbirliğine ve tanınmaya odaklanan liderlik uygulamalarını teşvik eden politikalar, öğretmen öz yeterliliğinin geliştiği ortamlar yaratabilmektedir. Öğretmen öz yeterliliğine ve bunun eğitim sonuçları üzerindeki etkisine ilişkin araştırmaların desteklenmesi, eğitimciler, politika yapıcılar ve daha geniş eğitim topluluğu için değerli bilgiler sağlayabilmektedir (Özata, 2007). Öğretmen öz yeterliliği, etkili öğretimin ve olumlu eğitim çıktılarının temel unsurudur. Okullar, öğretmen öz yeterliliğini artıran stratejiler uygulayarak ve bu stratejileri destekleyici eğitim politikaları ve uygulamalarına yerleştirerek, öğretmenlerin kendilerini güvende ve güçlenmiş hissettikleri zenginleştirici öğrenme ortamları yaratabilmektedir. Bu tür ortamlar yalnızca öğretmenlere fayda sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrenci başarısını, katılımını ve refahını da teşvik ederek eğitim sisteminin genel başarısına katkıda bulunur. Eğitim ortamı gelişmeye devam ettikçe, öğretmen öz yeterliliğini geliştirmeye odaklanmak, öğretme ve öğrenmenin geleceğini şekillendirmede önemli bir faktör olmaya devam edecektir. Eğitim ortamında öğretmen öz yeterliliğini geliştirmenin temel önemine dayanarak, öz yeterliliğin eğitim uygulamaları üzerindeki etkisini daha da sağlamlaştırabilecek ve genişletebilecek yenilikçi ve sürdürülebilir yaklaşımlara bakmak zorunludur. Bu araştırmaya girildiğinde teknolojinin entegrasyonu, topluluk katılımı ve duygusal zekâ ile dayanıklılığa yapılan vurgu, öğretmenlerin öz yeterliliğini artırmanın kritik yolları haline getirmektedir (Öztuzcu, 2022).

Okullarda toplumun katılımı, öğretmen öz yeterliliğinin artırılmasında önemli bir rol oynayabilir. Yerel işletmelerle, kar amacı gütmeyen kuruluşlarla ve yükseköğretim kurumlarıyla yapılan ortaklıklar, öğretmenlere konuk konuşmacılardan ve mentorlardan ileri teknolojilere ve mesleki gelişim fırsatlarına erişime kadar ek kaynaklar ve destek sağlayabilmektedir. Topluluğun katılımı aynı zamanda öğrenme için gerçek dünya bağlamları da sunabilir, eğitimi öğrenciler için daha uygun ve anlamlı hale getirebilmekte ve böylece öğretmenlerin öğretimlerinin etkililiğine olan inançlarını güçlendirebilmektedir. Duygusal zekânın ve dayanıklılığın geliştirilmesi,

öğretmenler arasında yüksek düzeyde öz yeterliliğin sürdürülmesi için çok önemlidir. Duygusal zekâya odaklanan mesleki gelişim programları, öğretmenlere duygularını etkili bir şekilde yönetme, öğrenci ilişkilerinin karmaşıklığını yönetme ve destekleyici sınıf ortamları yaratma becerileri kazandırabilmektedir. Dayanıklılık oluşturmak, öğretmenlerin zorlu sınıf dinamiklerinden zorlu sınavların baskılarına kadar zorluklar karşısında sebat etmelerine yardımcı olabilmektedir. Stres yönetimi, farkındalık ve pozitif psikoloji eğitimi, öğretmenlerin uzun vadede refahlarını ve öz yeterliliklerini korumalarına destek olabilmektedir (Pesen, 2019).

Geleceğe bakıldığında öğretmen öz yeterliliğini artırmaya yönelik vurgunun devam etmesi, eğitimsel sonuçların iyileştirilmesi açısından çok önemlidir. Teknolojinin entegrasyonu, toplumsal katılım, duygusal zeka ve dayanıklılığa odaklanma ve destekleyici eğitim politikaları yoluyla öğretmenlik mesleğini yükseltme ve öğrencilerin öğrenimini geliştirme potansiyeli çok büyüktür. Eğitim sistemleri, öğretmenlerin öz yeterliliğine yatırım yaparak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin başarılı olacağı ortamları teşvik edebilmekte ve eğitimde mükemmelliğe ulaşma yolunda önemli bir adım atabilmektedir (Selçuk, 2016).

1.5. İlgili Araştırmalar

Eğitim sektöründe öğretmen öz yeterliliği, öğretim uygulamalarını, sınıf yönetimini ve yenilikçi eğitim stratejilerinin benimsenmesini etkilediği için çok önemlidir. Öğretmenler arasındaki yüksek öz yeterlilik düzeyleri, daha dinamik ve duyarlı öğretim yöntemlerinin yanı sıra öğretmeye daha fazla bağlılıkla ilişkilidir. Destek eğitim odaları, ilkokullarda önemli bir kaynak görevi görür ve ek yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere özel eğitim müdahaleleri sunar. Giderek artan sayıda araştırma, ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının, destek eğitim odasına yönelik tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Örneğin araştırmalar, öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin destek eğitim odalarını etkili bir şekilde kullanma ve bu kaynakları öğrenci öğrenme çıktılarını geliştirmek için öğretim stratejilerine entegre etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Alev, 2019). Öğretmenlerin destek eğitim odalarının değeri ve faydasına ilişkin görüşleri öz

yeterlilik algılarıyla doğrudan bağlantılıdır. Bu ortamları etkili bir şekilde yönetme ve öğretme yeteneklerine inananların, destek eğitim odalarını eğitim ortamının temel bileşenleri olarak görme olasılıkları daha yüksektir. Bu olumlu bakış açısı çoğu zaman, bu odalarda sağlanan desteği sınıftaki öğretimleriyle aktif olarak entegre etmenin yollarını aradıkları öğretim uygulamalarına da yansımaktadır (Şenkibar, 2023).

Bunun tersine öz yeterliliği düşük olan öğretmenler, potansiyel olarak öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılama becerilerine olan güven eksikliğinden dolayı, destek eğitim odalarını kullanma konusunda endişe gösterebilmektedir. Bu endişe, bu kaynakların gereğinden az kullanılmasına yol açarak ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik potansiyel faydaları sınırlayabilmektedir. Bu bağlamda ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile destek eğitim odaları hakkındaki görüşleri arasındaki etkileşim, eğitimciler arasında güçlü bir yeterlilik duygusunun geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır (Şinego & Çakmak, 2021).

1.5.1. Destek Eğitim Odaları Hakkında Yapılan Ulusal Araştırmalar

Şafak (2005) araştırmasında kaynaştırma eğitime devam eden görme engelli öğrencilerin akademik başarıları ve görme yetersizliğine bağlı sınırlılıklarla başa çıkma becerilerini, gezici öğretmen tarafından verilen destek eğitimin etkisi açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, ortaöğretim birinci sınıfta eğitim gören iki görme engelli öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulguları, gezici öğretmenin sunduğu destek eğitimin, öğrencilerin doğal sayılarla ve bağımsız hareketle ilgili hedeflerde belirtilen istenilen davranışları kazanmalarını sağladığını ve bu davranışların uygulama sonrası da sürdüğünü göstermiştir. Araştırma gezici öğretmenlerin destekleyici eğitimlerinin, görme engelli öğrencilerin akademik ve bağımsız becerilerde önemli bir ilerleme sağladığını ortaya koymuştur.

Ünal (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için akademik becerilere göre şekillendirilen eğitim planlarının, Destek Eğitim Odası'nda (DEO) uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma, tek denekli deneysel desenlerden “denekler arası çoklu yoklama deseni” şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmaya ilköğretim ikinci sınıfta eğitim

gören üç zihinsel engelli öğrenci katılmıştır. Elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, kaynaştırma öğrencilerinin akademik becerilerine göre düzenlenen eğitim planlarının, DEO’da özel eğitim öğretmeni tarafından uygulanmasının öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmalarında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Akdemir ve Okta (2008) tarafından Eskişehir il merkezinde yürütülen araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin ve öğretmenlerinin sunulan özel eğitim hizmetlerinin durumunu değerlendirmektir. Araştırma, 17 farklı ilköğretim sınıfında eğitim gören 24 işitme engelli öğrenci ve öğretmenlerini kapsamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre işitme engelli öğrencilere okul içinde yeterli destek hizmetlerinin sağlanmadığı belirlenmiştir. Okul dışındaki destek hizmetlerinin ise genellikle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri tarafından sağlanan hizmetlerle sınırlı olduğu açıklanmıştır. Ayrıca, kaynaştırma uygulaması yapan sınıf öğretmenleri, işitme engelli öğrenciler ve onların eğitimleri için destek hizmetlere ihtiyaç duyduklarını, ancak bu desteklerin kendilerine yeterince sağlanmadığını ifade etmişlerdir.

Köse (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme etkinliklerini zaman ve mekândan bağımsız olarak somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ve basitten karmaşığa doğru kendi hız ve düzeylerine göre gerçekleştirebilmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma İzmir’in Konak ilçesindeki bir ilköğretim okulunda 7. sınıfta okuyan 22 öğrenci ile yapılmıştır. Bu öğrencilerden 11’i deney grubuna, 11’i ise kontrol grubuna rastgele örnekleme yöntemi ile atanmıştır. Bulgular, web destekli öğretim yönteminin özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarını ve performans düzeylerini artırdığını, bilgisayara ve fen bilgisine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, uygulama süresince yapılan gözlemler öğrencilerin fen bilgisi dersini bilgisayarla çalışmaktan zevk aldıklarını, uygulama çalışmalarına sürekli katılmaya özen gösterdiklerini, böyle bir çalışmaya tekrar katılmak istediklerini ve genel memnuniyetlerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Çulha (2010) tarafından yapılan çalışmada, zihinsel yetersizliği olan ilköğretim 4. sınıf kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitiminin etkililiği araştırılmıştır. Araştırma, tek denekli deneysel yöntemlerden biri olan “davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli” ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya zihinsel engelli tanısı konmuş iki kaynaştırma öğrencisi katılmıştır. Bulgular, eşzamanlı ipucuyla gerçekleştirilen bireysel destek eğitiminin, kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu öğretim yönteminin araç gereçler arası genellemede ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında da başarılı sonuçlar verdiği; eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitimlerinin kaynaştırma eğitiminde etkili bir araç olabileceği düşünülmüştür.

Akay (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Eskişehir'de kaynaştırma ortamında eğitim gören işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan Destek Eğitim Odası (DEO) eğitim sürecini incelemektir. Araştırma, ilköğretim dördüncü sınıfta eğitim gören üç işitme engelli öğrenci ve DEO’nda görevli olan öğretmen (aynı zamanda araştırmacı) ile yürütülmüştür. Bulgular, kaynaştırma ortamında eğitimine devam eden işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitiminin, öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişim becerilerinde gelişme sağladığını göstermiştir. Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre destek eğitim öğretmeninin kişisel ve mesleki gelişimine katkıda bulunduğu, mesleki bakış açısını, programları ve derslerin niteliğini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Destek eğitimlerinin sadece öğrencilerin gelişimini değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimini de destekleyici bir rol oynadığı ortaya koyulmuştur.

Gürgür, Kış ve Akçamete (2012) tarafından yapılan çalışmada, kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel özel eğitim destek hizmetlerinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada, destek özel eğitim hizmetleri sunan 8 öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler tümevarım yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adayları, kaynaştırma eğitiminde bireysel destek hizmetlerinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları, bireysel desteğin özel gereksinimli öğrencilerin akademik

başarılarını artırdığını ve sosyal becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Ünay (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Destek Eğitim Odası'nda (DEO) verilen bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik dersindeki başarıları ve öz yeterlilik algıları üzerindeki etkililiğini incelemektir. Araştırma İzmir'de, deney grubunda 8 ve kontrol grubunda 9 olmak üzere toplam 17 kaynaştırma öğrencisiyle yürütülmüştür. Ayrıca, öğrencilerle birlikte velilerin ve öğretmenlerin de görüşleri alınmıştır. Araştırma bulguları, DEO'nda verilen matematik eğitimlerinin genel eğitim sınıfına kıyasla öğrencilerin matematik başarılarını anlamlı derecede artırdığını göstermiştir. Veliler, çocuklarının bazı derslerde DEO'nda eğitim almasını istediklerini belirtmiştir. Öğretmenler ise DEO'nda kaynaştırma öğrencilerine verilen destek eğitiminin, öğrencilerin matematik başarılarına ve öz yeterliliklerine olumlu katkılar sağladığını ifade etmişlerdir.

Kış (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Bolu ilinde özel eğitim sınıflarının bulunduğu ilköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmenler ile özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin Destek Eğitim Odası (DEO) uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini incelemektir. Araştırma, özel eğitim sınıfı bulunan ilköğretim okullarında görevli 10 rehber öğretmen ve 10 özel eğitim öğretmenin gönüllü katılımıyla yapılmıştır. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmış ve betimsel analiz yapılmıştır. Bulgular, rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin DEO uygulamalarını genel olarak yararlı bulduklarını göstermektedir. Ancak, DEO uygulamalarının başarısını etkileyen bazı faktörler olduğu belirtilmiştir. Bu faktörler arasında okul yönetiminin desteği, DEO'nun fiziksel ortamı ve uygulanan eğitim programlarının kalitesi yer almaktadır. araştırma sonuçları, DEO uygulamalarının eğitim sürecindeki önemini vurgularken, uygulama başarısını artırmak için okul yönetiminin, fiziksel koşulların ve eğitim programlarının iyileştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Akay, Uzuner ve Girgin (2014) tarafından gerçekleştirilen eylem araştırmasının amacı, kaynaştırma odasındaki işitme yetersizliği olan öğrencilere sunulan Destek Eğitim Odası (DEO) sürecini incelemektir. Araştırmanın bulgularına

göre destek eğitim odasında uygulanan sürecin öğrencilerin iletişim, sosyal ve akademik alanlarda belirgin bir gelişme göstermelerini sağladığı ortaya konmuştur. Araştırma ayrıca işitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik destek eğitim odasında uygulanacak programların geliştirilmesi ve uygulanması için faydalı bir bakış açısı sağlayabileceğini belirtmiştir.

Aydın (2015) tarafından yapılan araştırmada, Bursa ilindeki DEO (Destek Eğitim Odası) bulunan ilkokullarda zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, DEO'ların fiziksel özelliklerinin genellikle uygun olduğunu, diğer deyişle iyi bir konumda ve yeterli büyüklükte olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, ses yalıtımı konusunda eksikliklerin olduğunu da ifade etmişlerdir.

Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerini değerlendirmektir. Araştırma sonucunda, özel yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinde bazı eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, özel yetenekli öğrencilere yönelik destek hizmetlerinin mevcut durumunu değerlendirmek ve bu hizmetlerin kalitesini artırmak için gerekli iyileştirmeleri yapmak adına önemli bir temel oluşturmuştur.

Tortop ve Dinçer (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, üstün yetenekli öğrenciler için yapılan Destek Eğitim Odası (DEO) uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırmanın bulgularına göre üstün yetenekli öğrenciler için yapılan destek eğitim odası uygulamalarının daha etkili hale gelmesi için hizmet içi eğitim, materyal temini ve fiziki koşulların iyileştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Çağlar (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Destek Eğitim Odası (DEO) uygulamasına ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini incelemektir. Araştırmanın önerileri DEO uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülmesi için yasal düzenlemelerin netleştirilmesi, fiziki ve donatım eksikliklerinin giderilmesi ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin sağlanması gerektiği şeklindedir.

Talas ve arkadaşlarının (2016) yapmış oldukları araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitimi kapsamında uygulanan Destek Eğitim Odalarının (DEO) mevcut durumlarını incelemek, niteliklerini tespit etmek ve bu odalarda görev yapan

öğretmenlerin tutumlarını ve yeterliliklerini değerlendirmektir. Araştırma, destek eğitim odalarının hem fiziki hem de eğitimsel açıdan geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ışığında DEO'ların etkinliğini artırmak ve öğrenciler için daha iyi bir eğitim deneyimi sağlamak amacıyla kapsamlı bir değerlendirme ve iyileştirme sürecinin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Kale ve Demir (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilkokullarda Destek Eğitim Odasında (DEO) Türkçe ve Matematik derslerindeki öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Araştırma, DEO uygulamalarının özellikle akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik bu tür desteklerin önemini vurgulamaktadır. DEO'ların eğitim süreçlerine olan katkısını ve bu tür uygulamaların yaygınlaştırılmasının faydalı olabileceğini ifade edilmiştir.

Pemik (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitime ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini incelemektir. Araştırmada özel yetenekli öğrenciler için daha etkili destek eğitim odaları oluşturulması gerektiğini ve bu süreçte daha iyi yapılandırılmış programlar, uygun fiziki koşullar ve uzman öğretmen desteğinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu öneriler, üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinin kalitesini artırmak için dikkate alınması gereken önemli alanları işaret etmektedir.

Semiz (2018) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, 2017-2018 öğretim yıllarında Bolu ilinde destek eğitim odası bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ve destek eğitim odasından hizmet alan öğrenci ailelerinin bu uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. 14 destek eğitim odası öğretmeni, 1 sınıf öğretmeni ve 8 öğrenci ailesi ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak bilgi ve becerilere sahip olmadığını, destek eğitim odalarında yapılan öğretimlerin uygun öğretim yöntemleri ve materyaller ile desteklenmediği ifade edilmiştir.

Öpengin (2018) tarafından yapılan eylem araştırmasının amacı, bir ilkokulda üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası (DEO) uygulaması sürecinde

karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik gerçekleştirilen müdahaleleri incelemektir. Araştırmanın katılımcıları, okul müdürü, destek eğitim odası öğretmeni, destek eğitim odalarına devam eden üstün yetenekli öğrenciler, bu öğrencilerin velileri, sınıf öğretmenleri, araştırmacı, tez izleme ve geçerlik kurulu üyelerinden oluşmaktadır. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmeler, video kayıtları, ses kayıtları, gözlem notları, tez izleme ve geçerlik komitesi toplantı kararları, öğretmen ve öğrenci yansımaları, araştırmacı günlüğü ve belgeler yoluyla elde edilen veriler sistematik analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Destek eğitim odası uygulaması, paydaşlar tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Ancak destek eğitim odası hizmetinin okul ders saatleri içerisinde yürütülmesinden kaynaklı bazı sorunlar yaşandığı, DEO'nun okul programlarıyla uyumlu hale getirilmesi gerektiği ortaya koyulmuştur. Destek eğitim odası uygulamasının etkililiği açısından genel eğitim sınıfı ile eşgüdümün sağlanması gerektiği ve üstün yetenekli öğrenciler için alanda uzman öğretmenlerin görevlendirilmesinin önemine vurgu yapılmıştır.

Aslan (2019) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, işitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma bütünleştirme yoluyla verilen destek eğitim hizmetlerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Araştırmanın katılımcılarını, Isparta ilinde bulunan ilkokul ve ortaokul kademesinde 19'u kadın ve 16'sı erkek olmak üzere toplam 35 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda destek eğitim hizmetlerinin etkililiğini artırmak için öğretmenlerin BEP uygulama becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ve hizmet öncesi eğitimlerin destek eğitim konusundaki bilgileri artırma açısından önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde aldıkları kurs ve seminerlerin değerli olduğu, ancak BEP gibi özel uygulamalarda daha fazla eğitim ve destek gereksinimi olduğu ortaya konmuştur.

Filik (2019) tarafından yürütülen araştırma, sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır ve nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada Ağrı ili Patnos ilçesinde yer alan destek eğitim odalarında görevli 20 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada destek eğitim odalarında verilen eğitimin, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı, destek eğitim odalarının kabul gördüğü ve memnuniyet

yarattığı belirlenmiştir. Bunlara karşılık destek eğitim odalarında öğretim materyallerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Kaptan (2019), Konya ilindeki ilk ve ortaokullardaki destek eğitim odalarında eğitim veren öğretmenlerin destek eğitim odası hizmetini hangi şartlarda sürdürdüklerini ve destek eğitim süreci içinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, destek eğitim odalarının fiziksel ortamlarının, materyal ve teknolojik donanımlarının yetersiz olduğunu, destek eğitim odası uygulamalarının okul çalışma saatleri içinde yapılmasından dolayı zaman yönetiminin olumsuz etkilendiğini, destek eğitim odası sürecinde öğrencilerin motive olmakta zorlandıklarını ve destek eğitim odasındaki eğitime tepkili yaklaştıklarını öne sürmüşlerdir. Ancak öğrencilerin gerekli çalışmalar ve birebir eğitimle kendilerini değerli hissettiklerini, böylece destek eğitim sürecine motive olduklarını ve davranış problemlerinin de en aza indirgediğini belirtmişlerdir.

Pesen (2019) tarafından yürütülen araştırmada ilkokul ve ortaokul düzeyinde destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterliliklerini değerlendirmek ve görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre destek eğitim odası öğretmen öz yeterlilik algısı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak hizmet yılı, branş, görev yapılan öğretim kademesi ve çalışılan yetersizlik türleri değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenler, destek eğitim odasının amacını tanımlamış ve planlama aşamasında çoğunlukla ihtiyaca yönelik hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Derslerde anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin kullanıldığı, ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli testler ile yazılı sınavların tercih edildiği belirlenmiştir.

Sayan (2019) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma ve destek eğitim odalarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney-kontrol, ön test-son test desenleri benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini, okulöncesi eğitim kurumunda eğitim alan toplam 40 özel gereksinimli öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda destek eğitim odası hizmetlerinin, bilişsel beceriler, dil gelişimi ve öz bakım becerileri üzerindeki olumlu etkisi belirlenmiştir. Ancak, psikomotor becerilerde önemli bir

ilerleme kaydedilmemiştir. Sosyal ve duygusal gelişimde anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

Kaygusuz (2020) yaptığı çalışmada DEO eğitimi alan üstün yetenekli öğrencileri incelemiştir. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise 131 BİLSEM öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin ön test ve son test verileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ancak duyguları kontrol edebilme ve öz motivasyon puanları daha yüksek çıkmıştır.

Yazçayır (2020) tarafından yapılan araştırmada ortaokul düzeyindeki bir eğitim kurumunda özel gereksinimli çocuklara sunulan destek eğitim odası (DEO) hizmetlerinin yürütülme sürecini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma bütünleştirme eğitiminin ve DEO hizmetinin öğretmenlere, ailelere, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilere katkıları olduğu belirlenmiştir. DEO'nun okuldaki çalışma programının hazırlanma sürecinde genel eğitim ders programının göz önünde bulundurulduğu, öğretmenlerin gönüllülük esasına ve öğrencilerin sadece kaynaştırma bütünleştirme eğitiminden yararlanıyor olmasına göre belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan kaynaştırma bütünleştirme eğitimi ve DEO hizmetine ilişkin ekip çalışması ile iş birliğinin yetersiz ve neredeyse hiç gerçekleşmediği anlaşılmıştır.

Pekmezci (2023) tarafından yapılan ve özel yetenekli çocuklar için destek eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde öğretmen eğitiminin etkilerini konu alan çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya 28 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlere verilen destek eğitimini geliştirmeye yönelik eğitimlerin destek eğitim odasında üstün yeteneklilerin eğitiminde öğretmenlere olumlu katkılar sağladığı açıklanmıştır.

1.5.2. Destek Eğitim Odaları Hakkında Yapılan Uluslararası Araştırmalar

Glavin, Quay, Annesley ve Werry (1971) tarafından yapılan araştırmada davranış problemi ve akademik başarısızlığı olan öğrencilerin destek eğitim odasında aldıkları eğitim sonundaki durumlarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin problem davranışlarında

belirgin bir azalma gözlemlenmiştir. Ayrıca destek eğitim odasında verilen eğitimlerin, öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Miller ve Sabatino (1978) tarafından yürütülen çalışmada özel eğitim danışmanlığı ve kaynak oda uygulamalarının öğrenme gücünü veya davranış bozukluğu gösteren öğrenciler üzerindeki etkililiklerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda destek hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin akademik gelişmeleri, destek hizmeti almayan kontrol grubundaki öğrencilerle kıyaslandığında önemli ölçüde daha yüksek bulunmuştur. Özel eğitim danışmanlığı ile kaynak oda uygulamaları arasındaki başarı farkı belirgin bir şekilde ortaya çıkmamıştır.

Güven (2021), tarafından gerçekleştirilen araştırmada destek eğitim odası öğretmenlerinin, genel sınıf öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin destek eğitim öğretmenlerinin rolü hakkındaki algılarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda destek eğitim öğretmenlerinin rolü konusundaki algılarda okul müdürleri ve destek eğitim öğretmenleri arasında bir örtüşme bulunurken genel sınıf öğretmenlerinin algıları farklılık göstermiştir. Genel sınıf öğretmenleri, destek eğitim öğretmenlerinin iletişim ve danışma faaliyetlerine daha fazla katılımını desteklediği ve bu faaliyetlerin önemine vurgu yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sullivan ve McDaniel (1983) tarafından yürütülen araştırmada, destek eğitim odasında verilen hizmetlerin etkinliği ve bu hizmetlerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Destek eğitim odasında devam eden öğrencilerin eğitime devam oranlarını ve devamsızlık nedenlerini belirlemek, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılan araştırma sonucunda destek eğitim alan öğrencilerin bireysel eğitim programlarında belirlenen zamandan daha az süreyle destek eğitim odasında bulundukları, öğrencilerin % 22'sinin destek eğitim odasına hiç gelmediği, % 4'ünün geç geldiği ve % 6'sının normal sınıf aktivitelerine katıldıkları için destek eğitim odasına gelmedikleri anlaşılmıştır.

Glomb ve Morgan (1991) tarafından gerçekleştirilen araştırmada destek eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin başarısını artırmak için kullandıkları stratejiler ve bu stratejilerin başarılı bir şekilde uygulanmasını etkileyen değişkenleri

incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, araştırmada belirtilen stratejileri orta derecede kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin normal sınıf verilerini toplama teknikleri ve destek eğitim tabanlı stratejileri kullanma konusunda daha etkili oldukları belirlenmiştir. 10 yıldan fazla öğretim tecrübesine sahip öğretmenlerin, 10 yıldan daha az tecrübesi olan öğretmenlere kıyasla stratejileri daha etkili kullandıkları bulunmuştur.

Howard-Rose ve Rose (1994) tarafından yapılan nitel araştırmada öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için inşa edilen normal sınıf ortamları ile destek eğitim odası arasındaki eğitim ortamlarını çeşitli yönlerden karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler, normal sınıfta çalışmayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Ancak, destek eğitim odasında çalışmanın daha kolay olduğu, her ne kadar zor olsa da normal sınıfta çalışmayı tercih ettikleri ifade edilmiştir. Destek eğitim odasında kendilerini düzeltmeleri için daha fazla imkân verildiği, ancak normal sınıfta kendilerini düzeltme becerilerini daha fazla kullandıkları öne sürülmüştür.

Whittaker ve Taylor (1995) tarafından yapılan çalışmada, destek eğitim öğretmenlerinin sahip olduğu zamanı nasıl kullandıklarını incelemek ve zamanlarını hangi alanlarda ve nasıl geçirdiklerini anlamak amaçlanmıştır. Çalışmada dört eyaletteki 303 eğitim yöneticisine anket gönderilmiştir. Araştırmada destek eğitim öğretmenlerinin öncelikli görevleri arasında öğrenci gelişimi üzerine rapor hazırlama ve öğretmen-aile görüşmeleri olduğu, öğretmenlerin çoğunun planlamayı görev dışı zamanlarda yaptıkları belirlenmiştir. Destek eğitim odası eğitim ekibi ile görüşmeler yapmak destek eğitim öğretmenlerinin en önemli görevlerinden biri olarak belirtilmiştir. Destek eğitim öğretmenlerinin zamanlarını eğitimle ilgili görevlerin yanı sıra eğitim dışı görevlerde de kullandıkları gözlemlenmiştir.

Espin ve Deno (1998) tarafından yapılan araştırmanın amacı destek eğitim odasında ve genel eğitim sınıfında eğitim gören öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanma ve uygulanma süreçlerini karşılaştırmak ve bu planların öğrencilerin seviyelerine, yetersizlik gruplarına ve mevcut okuma programlarına uygunluğunu değerlendirmektir. Araştırmaya, destek eğitim odasında eğitim alan 50 öğrenci ile genel eğitim sınıfına devam eden 58

kaynaştırma öğrencisi katılmıştır. Ayrıca destek eğitim odası 10 öğretmenden ve normal sınıfta görevli 18 öğretmenden bireyselleştirilmiş eğitim planları alınmıştır. Araştırma sonucunda, destek eğitim odasında eğitim gören öğrenciler için hazırlanan BEP'lerin kullanım sürelerinin genel eğitim sınıfında eğitim gören öğrencilere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Destek eğitim odası için hazırlanan BEP'lerde uzun ve kısa dönemli amaçların daha iyi yazıldığı belirlenmiştir. Destek eğitim odasında hazırlanan BEP'lerde kullanılan bilgi kaynaklarının kalitesinin daha yüksek olduğu açıklanmıştır. Destek eğitim odasında hazırlanan BEP'lerin öğrencilerin seviyelerine daha uygun olduğu tespit edilmiştir.

Vaughn ve Klingner (1998) tarafından yapılan çalışmada, sekiz çalışmanın bulguları sentezlenmiş, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim ortamlarına ilişkin algıları incelenmiş, 442 öğrenme güçlüğü olan öğrenciyle yürütülen görüşme ve anket çalışmasının bulguları paylaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin bireyselleştirilmiş desteğin kendilerine daha uygun olduğu, destek eğitim odalarının öğrenciler için daha erişilebilir ve destekleyici bir ortam sunduğu, özel eğitim öğretmenlerinin genel sınıf içindeki etkisinin anlaşılmadığı veya net bir şekilde tanımlanmadığı şeklinde sonuçlar çıkmıştır.

Moody, Vaughn, Hughes ve Fischer (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin destek eğitim odasında okuma eğitimi ve grup uygulamaları üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin becerilerinde önemli bir ilerleme kaydedilememiştir. Okuma akışkanlığı sonuçları, yetersiz öğrenci ilerlemesi göstermiştir. Destek eğitim odasının mevcut yapısının, özel eğitim için gerekli imkânları sağlama konusunda başarısız olduğu tartışılmıştır. Öğretmenler arasındaki işbirliğinin akademik başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğu öne sürülmüştür. Araştırma sonucunda iletişim kalitesinin artırılması gerektiği, etkili iletişimin olmamasının karışıklığa, hatalı uygulamalara ve öğretim programlarında değişikliklere yol açabileceği vurgulanmıştır.

Bentum ve Aaron (2003) tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı konulan çocukların destek eğitim odasında aldıkları okuma eğitiminin uzun vadeli sonuçlarını ve bilişsel seviyelerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda

destek eğitim odasında uygulanan okuma güçlüğü eğitiminin öğrencilerin kelimeleri tanıma veya okuduğunu anlama becerilerini geliştirmediği bulunmuştur. 3 yıl ve 6 yıl süresince destek eğitim odasında eğitim gören öğrencilerin imla konusundaki test sonuçlarında önemli bir düşüşün yaşandığı, 6 yılın sonunda öğrencilerin sözel zeka test sonuçlarında da bir düşüşün gözlemlendiği, destek eğitim odasındaki mevcut uygulama ve öğretimlerin okuma yeteneği üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

Swanson ve Vaughn (2010), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, destek eğitim odalarında öğrenme güçlüğü yaşayan 2. sınıf ile 5. sınıf arasındaki öğrenciler için sunulan okuma öğretiminin miktarını ve kalitesini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada, 10 özel eğitim destek öğretmeninin okuma öğretimi gözlemlenerek destek eğitim odalarında verilen okuma öğretiminde ses farkındalığı, kelime çalışması ve okuma akışkanlığı gibi alanlara yoğun bir şekilde odaklanıldığı, büyük grup yöntemlerinin yaygın biçimde kullanıldığı, sesli okuma konusunda bir ilerleme kaydedilmesine rağmen öğrencilerin anlam ve kelime bilgisi üzerindeki ilerlemelerinin sınırlı kaldığı sonuçlarına varılmıştır.

Krishnakumar, Jisha, Sukumaran ve Nair (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, yavaş öğrenen öğrenciler için destek eğitim odasında uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim programının etkililiğini değerlendirmektir. Çalışmada 15 öğrenci yer almış, eğitim programı 4 ay boyunca haftada 5 saat olarak uygulanmıştır. Eğitim, okuma, yazma ve matematik alanlarını kapsamıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen bireyselleştirilmiş eğitim programı, yavaş öğrenen çocukların akademik becerilerini artırmada etkili bulunmuştur.

Somaily, Al-Zoubi ve Rahman (2012) tarafından yürütülen çalışmada, destek eğitim odası hizmetlerinin veliler tarafından olumlu bir şekilde değerlendirildiği ve bu olumlu tutumun velilerin demografik özelliklerinden bağımsız olarak tutarlı olduğu ortaya konulmuştur.

Morgan, McLaughlin, Neyman ve Bolich (2013) çalışmalarında tekrarlı okumanın özel öğrenme güçlüğü olan 11 yaşındaki ve sağlık özürlü bulunan yine 11 yaşındaki 2 öğrenci üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma

sonucunda tekrarlı okuma yönteminin katılımcıların dakikada okudukları kelime sayısını ve okumadaki doğruluk oranını artırmada etkili olduğu, uygulama açısından masrafsız ve uygulama için az bir süre eğitim gerektirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Datta (2013), yaptığı çalışmada hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin öğrencilerin problem çözme yetenekleri, aile, sosyal ve akademik hayatları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda destek eğitim hizmetlerinin öğrencilerin problem çözme yetenekleri üzerinde belirgin bir etki sağladığı, sosyal ve aile hayatı üzerinde belirgin bir iyileşme geliştirdiği hakkında farkındalık eksikliği bulunduğu, öğrencilerin ve ailelerin bu alanlarda olumlu bir değişiklik hissetmedikleri belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise destek eğitim hizmetlerinin, öğrencilerin akademik hayatları üzerinde olumlu katkı sağladığını hem öğrenciler hem de öğretmenler ifade etmişlerdir.

Lal (2014) tarafından yapılan çalışmada, destek eğitim odalarının veli ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini incelemek ve sunulan hizmetlerle ilgili beklentileri, eğitimleri, ev ve çevre ortamlarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Çalışma, 66 veli ve 62 öğretmen olmak üzere toplam 128 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre hem veliler hem de öğretmenler, destek eğitim odalarını genel olarak olumlu değerlendirmişlerdir. Ancak veliler ve öğretmenler, eğitim ve devlet politikaları hakkında olumsuz görüşler öne sürmüşlerdir.

Hornstra, van der Veen ve Peetsma (2017) tarafından yapılan araştırmada DEO'ya devam eden öğrencilerin başarı duygularını karşılaştırmak için bir araştırma yapılmıştır. Çalışmaya 652 ilkokul düzeyinde öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin içinde DEO uygulamasına tam zamanlı katılan, yarı zamanlı katılan ve katılmayan öğrenciler bulunmaktadır. Çalışmanın sonucunda eğitime tam zamanlı devam edenler ile hiç katılmayanların başarı duyguları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitime yarı zamanlı katılanların ise başarı duygularında artış görülmüştür.

1.6. Destek Eğitim Odaları Hakkında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yapılan araştırmalar incelendiğinde destek eğitim odalarına yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak öğretmen, okul yönetimi ve veli görüşlerine yönelik olduğu görülmektedir. Bunun yanında destek eğitim odalarının öğrencilerin akademik ve gelişim alanlarına yönelik etkilerine yönelik araştırmalar söz konusudur. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilere ve öğretmen tutumlarına ilişkin araştırmalara da rastlanmaktadır. Destek eğitim odalarının Türk eğitim sistemi bağlamında araştırılması, ülkenin kapsayıcı eğitime olan bağlılığının ve eğitimcilerin mesleki gelişiminin incelenmesi için benzersiz bir mercek sağlamaktadır. Örneğin; Pesen'in (2019) yüksek lisans tezi, Türkiye'deki bir okulda destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerini kullanarak öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamalarının etkili olduğunu, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ve öğrenme süreçlerini desteklediğini belirttiğini göstermektedir. Öğretmenlerin görüşleri, destek eğitim odası uygulamalarının sürekli olarak iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt vermek ve öğrenme ortamlarını daha kapsayıcı hale getirmek için bu görüşler dikkate alınmalıdır. Destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, bu alandaki araştırmalara önemli bir katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin deneyimleri ve görüşleri, destek eğitim odası uygulamalarının etkinliğini artırmak ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için değerli bir kaynaktır. Türkiye'de eğitim sistemi, öğrenci nüfusunun farklı ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek için önemli dönüşümlerden geçmektedir. Yerel olarak destek eğitim odaları olarak bilinen destek eğitim odaları, çeşitli öğrenme ihtiyaçları nedeniyle ek yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere özel destek sağlamayı amaçlayan bu sürecin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Bu odaların kurulması, Türkiye'nin kapsayıcı eğitimi teşvik etme ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun kaliteli eğitime erişmesini sağlama yönündeki çabalarının bir kanıtıdır.

Türkiye’de Gökdere ve Ayvacı (2004), Nar ve Tartop (2017) araştırmalarında destek eğitim odalarının kullanımıyla ilgili olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Çalışmalar, bu hizmetlerden yararlanan öğrenciler arasında akademik performansta, özgüvende ve sosyal becerilerde iyileşme olduğunu göstermiştir. Destek eğitim odalarında benimsenen kişiselleştirilmiş yaklaşım, belirli eğitimsel boşlukları ele alan hedefli müdahalelere olanak tanıyarak daha kapsayıcı bir öğrenme ortamını teşvik etmektedir. Örneğin; Yılmaz ve Yılmaz’ın (2022) çalışması, sınıf öğretmenleri ile velilerin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, katılımcıların genel olarak destek eğitim odası uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığına ve öğrenme süreçlerini desteklediğine inandıklarını göstermektedir; fakat bazı katılımcılar bu uygulamaların etkinliği konusunda bazı şüpheler ifade etmişlerdir. Önceki araştırmaların bulguları, destek eğitim odası uygulamalarının sürekli olarak iyileştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Özellikle sınıf öğretmenleri ve velilerin görüşlerinin dikkate alınması, bu uygulamaların daha etkili bir şekilde tasarlanması ve uygulanması için önemlidir. Sınıf öğretmenleri ve velilerin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşleri, bu uygulamaların etkinliği ve etkileri hakkında önemli bir perspektif sunar.

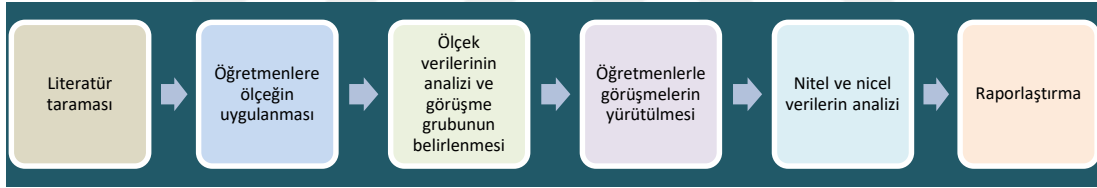
Bulgular, birçok eğitimcinin bu odaların değerinin farkında olmasına rağmen onları etkin bir şekilde kullanma konusundaki etkililiklerinin çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öz yeterlilik inancı daha yüksek olan öğretmenlerin, destek eğitim odalarını öğretim stratejilerine başarıyla entegre etme olasılıkları daha yüksektir; fakat tespit edilen ortak bir zorluk, öğretmenlerin bu uzmanlaşmış alanların potansiyelinden tam anlamıyla yararlanabilmeleri için yeterli eğitim ve kaynak eksikliğidir. Araştırma, Türkiye’de destek eğitim odalarının etkili bir şekilde uygulanmasındaki çeşitli zorlukları vurgulamaktadır. Bunlar, yetersiz alan ve kaynak gibi lojistik sorunların yanı sıra, bu ortamlarda çalışan öğretmenlerin daha kapsamlı eğitime ihtiyaç duyması gibi sistemik sorunları da içermektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri toplama süreci ile verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Tarama türünde karma yönteme dayanan bu çalışmada özel durum çalışması model olarak kullanılmıştır. Karma araştırmalarda nitel ve nicel araştırma yöntemleri sıralı veya eşzamanlı kullanılmak üzere araştırma kapsamında hem nitel hem de nicel veri elde edilmektedir (Creswell & Creswell, 2017). Bu araştırma kapsamında nitel ve nicel araştırma yöntemleri sıralı olarak uygulanmak üzere öncelikle nicel ve ardından da nitel veriler toplanmıştır. Özel durum çalışmasının temel amacı ise bir ya da bir kaç durumu derinliğine araştırmaktır. Diğer bir deyişle duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir anlayışla ele alınır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine yoğunlaşır (Yıldırım & Şimşek, 2008: 77). Aşağıda araştırma süreci şekille sunulmuştur



Şekil 1. Araştırmada izlenen yol

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, Rize ilindeki ilkokullarda sınıf öğretmenliği görevini sürdürmekte olan öğretmenlerdir. Araştırmanın nicel yönünü meydana getiren örneklem, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Rize ilinde destek eğitim odalarında görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 215 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Bu örneklemede evrendeki tüm bireyler, uygulama grubu içerisine girebilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin tercih edilmesi diğer bireylerin tercih edilmesine etki etmemektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar, Tablo 1’de belirtilen 215

sınıf öğretmeni üzerinden hesaplanmıştır. Elde edilen nicel değerler düşük, orta ve yüksek düzeyde kategorize edilmiştir. Nitel veriler için her kategoriden eşit sayıda seçilen toplam 27 öğretmenle birebir görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 1. Destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algısı ölçeğini cevaplandıran öğretmenlerin demografik özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	121	56,3
	Erkek	94	43,7
Hizmet Yılı	1-5 yıl	9	4,2
	6-10 yıl	48	22,3
	11-15 yıl	56	26,0
	16-20 yıl	58	27,0
	21 ve daha fazla yıl	44	20,5
Öğrenim Durumu	Lisans	188	87,4
	Yüksek Lisans	27	12,6
Destek Eğitim Odası Deneyim	1 yıldan daha az süre	106	49,3
	1 yıl	25	11,6
	2 yıl	37	17,2
	3 yıl	14	6,5
	4 yıl	10	4,7
	5 ve üstü yıl	23	10,7
Bu Yıl Destek Eğitim Odasını Kullanma	Evet	74	34,4
	Hayır	141	65,6
Destek Eğitim Odası Hakkında Seminer/Kursa Katılım	Evet	72	33,5
	Hayır	143	66,5
Özel Eğitim Hakkında Seminer/Kursa Katılım	Evet	124	57,7
	Hayır	91	42,3
Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Seminer/Kursa Katılım	Evet	116	54,0
	Hayır	99	46,0

2.2.1. Görüşmelere Dâhil Olan Katılımcılar

Fenomenle ilgili ayrıntılı veri toplamak için ilgili fenomeni yaşayan kişilerle doğrudan derin görüşmeler yapılmalıdır (Patton, 2002: 104). Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulamasına ilişkin düşünce, farkındalık, bilgi, yeterlilik ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi (İşçil, 1977) kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılır. Ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından önceden belirlenebilir veya ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Görüşmelere katılan öğretmenlerin belirlenmesinde destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algı ölçeğinden aldıkları puanlar göz önünde bulundurulmuştur. Bu yöntemde örnekleme seçilecek bireyler, araştırmacının kişisel görüşüne göre belirlenmektedir. Bireyler,

evrenin her yerinden temsil gücü yüksek, ulaşılması ve bilgilerin toplanması kolay olduğu umulanlar arasından seçilmektedir. Bu nedenle araştırmacının birebir görüşmeleri sonucunda çalışmaya gönüllü katılım onayı alınan 27 sınıf öğretmeni görüşmelere dahil edilmiştir. Katılımcılarla ilgili ayrıntılı bilgi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Görüşmeye dâhil edilen öğretmenlerin demografik özellikleri

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Görüşmeye dâhil edilmesinin gerekçesi
Ö1	Kadın	16-20 yıl	Düşük düzey öz yeterlilik algısı
Ö2	Erkek	11-15 yıl	Düşük düzey öz yeterlilik algısı
Ö3	Kadın	11-15 yıl	Düşük düzey öz yeterlilik algısı
Ö4	Kadın	16-20 yıl	Düşük düzey öz yeterlilik algısı
Ö5	Kadın	21 ve üstü yıl	Düşük düzey öz yeterlilik algısı
Ö6	Kadın	6-10 yıl	Düşük düzey öz yeterlilik algısı
Ö7	Erkek	6-10 yıl	Düşük düzey öz yeterlilik algısı
Ö8	Erkek	21 ve üstü yıl	Düşük düzey öz yeterlilik algısı
Ö9	Kadın	11-15 yıl	Düşük düzey öz yeterlilik algısı
Ö10	Erkek	6-10 yıl	Orta düzey öz yeterlilik algısı
Ö11	Kadın	16-20 yıl	Orta düzey öz yeterlilik algısı
Ö12	Erkek	11-15 yıl	Orta düzey öz yeterlilik algısı
Ö13	Kadın	6-10 yıl	Orta düzey öz yeterlilik algısı
Ö14	Kadın	21 ve üstü yıl	Orta düzey öz yeterlilik algısı
Ö15	Erkek	21 ve üstü yıl	Orta düzey öz yeterlilik algısı
Ö16	Kadın	11-15 yıl	Orta düzey öz yeterlilik algısı
Ö17	Kadın	21 ve üstü yıl	Orta düzey öz yeterlilik algısı
Ö18	Kadın	16-20 yıl	Orta düzey öz yeterlilik algısı
Ö19	Erkek	16-20 yıl	Yüksek düzey öz yeterlilik algısı
Ö20	Kadın	21 ve üstü yıl	Yüksek düzey öz yeterlilik algısı
Ö21	Kadın	11-15 yıl	Yüksek düzey öz yeterlilik algısı
Ö22	Kadın	16-20 yıl	Yüksek düzey öz yeterlilik algısı
Ö23	Kadın	16-20 yıl	Yüksek düzey öz yeterlilik algısı
Ö24	Erkek	21 ve üstü yıl	Yüksek düzey öz yeterlilik algısı
Ö25	Kadın	21 ve üstü yıl	Yüksek düzey öz yeterlilik algısı
Ö26	Erkek	6-10 yıl	Yüksek düzey öz yeterlilik algısı
Ö27	Erkek	11-15 yıl	Yüksek düzey öz yeterlilik algısı

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde dikkate alınan temel ölçüt, öğretmenlerin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarının farklı düzeylerde olmasıdır. Bu aşamalar doğrultusunda Rize ilinde görev yapan 17’si kadın, 10’u erkek olmak üzere toplam 27 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan tüm öğretmenler 6 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahiptir. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algı ölçeğini cevaplamasına rağmen belirlenen 3 öğretmen de görüşmeye dahil olmak istememiştir.

Bu demografik özellikte olan öğretmen yetersizliğine bağlı olarak düşük, orta ve yüksek düzeyde birbirine eşit sayıda öğretmen olamayacağı düşüncesi ile bu değişken boyutu görüşme dışı bırakılmıştır. Ayrıca görüşmeye dahil edilen öğretmenlerin hepsi de 2023-2024 eğitim-öğretim yılında destek eğitim odasında eğitim vermiş olup destek eğitim odası, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konularının en az birine yönelik eğitim, seminer veya kursa katılmışlardır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Destek Eğitim Odası Öğretmen Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği

Öğretmenlerin destek eğitim odalarına ilişkin öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla Pesen (2019) tarafından geliştirilen ve 23 maddeden oluşan “Destek Eğitim Odası Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” için hazırlanmıştır. Ölçekteki maddeler Mesleki Yeterlilik Boyutu, Kendine Güven Boyutu ve Uygulama Boyutu olmak üzere 3 boyut altında toplanmıştır. Maddelerin her biri için “bana tamamen benziyor” seçeneğine 5, “bana oldukça benziyor” seçeneğine 4, “bana benziyor” seçeneğine 3, “bana çok az benziyor” seçeneğine 2, “bana hiç benzemiyor” seçeneğine 1 puan verilmiştir. Ölçeğin tamamına yönelik yapılan güvenirlik analizi sonucunda, Destek Eğitim Odası Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği için Cronbach Alpha Katsayısı $\alpha = .85$ olarak bulunmuştur. Can (2014) güvenirlik katsayısının “ $0.60 \leq \alpha < 0.90$ ” aralığında olması durumunda ölçeğin güvenilir olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin güvenirlik düzeyinin oldukça iyi olduğu söylenebilir. Öz yeterlilik algılarına göre öğretmenler, 1.00-2.60 arası değerde ise düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler; 2.61-3.40 arası değerde ise orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler ve 3.41-4.00 arası değerde ise yüksek düzeyde öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler olarak nitelendirilmiştir (Tablo 2). Destek eğitim odası öğretmen öz yeterlilik algı ölçeği ifadeleri, Ek-1’de verilmiştir.

2.3.2. Görüşme Formu

Çalışmada nitel verilerin toplanması aşamasında alan yazında ilgili konu hakkında yapılan araştırmalarda (Aydın, 2015; Aydın Dalga, 2019; Çağlar, 2016; Ekin Kotil, 2019; Filik, 2019; Günay, 2021; Kaptan, 2019; Kış, 2013; Nar, 2017; Pesen, 2019; Semiz, 2018; Ünay, 2012; Yazçayır, 2020) geliştirilen görüşme formları dikkate alınarak araştırmacı tarafından düzenlenen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verildiği açık uçlu sorular yer almaktadır. Uygulama öncesinde uzman geçerliğini belirlemek için görüşme formu sorularının anlaşılabilirliği ve uygunluğu açısından üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve forma son şekli verilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda formdaki soruların araştırma konusunu kapsadığı, soruların açık ve anlaşılır oldukları ve araştırmada gereken bilgileri elde edilmesine uygun olduğu bildirilmiştir. Soruların anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacı ile 3 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda görüşme formunda bir değişiklik yapma ihtiyacı duyulmamış ve destek eğitim odasında eğitim veren sınıf öğretmenlerine 6 ana boyutta toplam 42 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, Ek-2’de verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci iki aşamadan meydana gelmiştir. İlk aşamada Rize ilinde çeşitli ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine destek eğitim odası öz yeterlilik algı ölçeği uygulanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce gerekli makamlardan izin alınmıştır. Belirlenen plan doğrultusunda okullara gerekli bilgiler verilerek ölçeklerin öğretmenlere uygulanması aşamasına geçilmiştir. Ölçekler, gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmak isteyen öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Doldurma işlemi yaklaşık 10 dakika kadar sürmüştür. Bu ölçekten alınan puanlar düşük, orta ve yüksek düzeyde olmak üzere 3 kategoriye ayrılmıştır. İkinci aşamada düşük, orta ve yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenler arasından her kategoriden destek eğitim odasında uygulama yapma, destek eğitim odası hakkında eğitim alma ve seminer ya da kursa katılma ve cinsiyetleri bakımından 9’ar öğretmen olmak üzere

toplam 27 öğretmen görüşme için belirlenmiştir. Gönüllülük esas alındığından dolayı bu belirlenen öğretmenler arasında çalışmaya katılmak istenmemesi durumunda aynı özellikte başka öğretmenlerden oluşan yedek liste hazırlanmıştır. Görüşmeler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz sonunda başlanarak bahar dönemi boyunca (Şubat, Mart, Nisan 2024) sürdürülmüştür. Olgulara ilişkin yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008: 74). Görüşme öncesinde gönüllü katılım gösteren sınıf öğretmenleri araştırmanın amacı ve niteliği hakkında bilgilendirilmiş ve elde edilen bulguların yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı ve kimliklerinin kesinlikle gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Bu çalışmada görüşme türlerinden bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Her katılımcı ile bir kez görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde konunun genel boyutları ele alındıktan sonra alt problemler değerlendirilmiştir, böylece kapsam ve derinlik daha geniş düzeyde ele alınmıştır. Her bir görüşme, yaklaşık 60-70 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında kayıt cihazı kullanılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algısı ölçeği ve görüşme formunun uygulanması ile elde edilen verilerin analizini gerçekleştirmeden hem ölçekler hem de görüşme formlarına verilen yanıtlar incelenmiştir. Bu incelemenin ardından istenilen şekilde yanıtlanmış olan ölçekler için 1'den 215'e kadar, görüşme formları için ise Ö1'den Ö27'ye kadar numaralandırılmıştır.

Destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algısı ölçeğinin uygulanması ile edinilen nicel veriler için istatistiksel analiz yapılmış ve bu süreçte ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet yılı, öğrenim durumu, destek eğitim odasının deneyim süresi, destek eğitim odasına yönelik eğitim alma, seminer veya kursa katılma durumu değişkenlerine göre ölçek puanlarının farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Bu amaçla bir değişkene ilişkin ikili küme karşılaştırmalarında normal dağılım gösteren veriler için "t-testi" kullanılmıştır. İki kiden çok küme karşılaştırılmalarında ise normal dağılım

gösteren veriler için “tek yönlü varyans analizi testi” kullanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin istatistiki analizleri bilgisayarda SPSS 23.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen nitel boyuttaki görüşme verileri ise içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, insan davranışlarının dolaylı bir şekilde araştırılmasına olanak sağlayan bir tekniktir. İçerik analizi görüşme ve gözlem verilerini analiz etmede kullanışlı bir araçtır (Freankel & Wallen, 2006). Metinleri ve çözümlemeleri ele alan içerik analizinin amacı, bir teori test etmek ya da üretmek amacıyla ortaya çıkan temaların ve önceden var olan kategorilerin kullanımı sayesinde verileri özet biçimine dönüştürmektir (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 476). Bu amaç doğrultusunda veriler öncelikli olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, analiz sürecinde birbirinden bağımsız olarak sözcük, cümle ve paragraf birimlerine göre kodlamaları sağlamıştır. Uzmanların birbirinden bağımsız olarak ulaştığı kod ve temalar bir araya getirilerek tutarlılık ve çelişkilere dayalı olarak tema ve alt temalara son hali verilmiştir. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesinde sınıf öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda görüşülen her öğretmen için ayrı ayrı görüşme kodlama anahtarı (Ö1, Ö2, Ö3...) oluşturulmuştur. Elde edilen temalar, sayısal değerlerle ifade edilip verilerin sayısal analizinde frekans ve yüzde hesabı kullanılmıştır.

2.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada iç geçerliliği artırmak amacıyla görüşme sorularının araştırılan olguyu detaylı şekilde ortaya koyup koyamayacağını saptamak için iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda son şekli verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla analiz sürecinde başka bir uzmanın da görüşlerine göre tutarlılıklar ve çelişkilere dayalı temalar ortaya konmuştur. Böylelikle 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Araştırma konusu hakkında bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri ile ilgili uzmanlığı olan kişilerden araştırmayı çeşitli boyutlarda

incelemelerini istemek araştırmanın inandırıcılığı konusunda alınabilecek bir önlemdir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Daha sonra dış geçerliği artırmak amacıyla doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca araştırma süreci ile ilgili ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Creswell ve Miller’a (2000) göre bir araştırmada güvenilirliği (inandırıcılık) sağlamanın yollarından birisi de araştırılan durumu, katılımcıları ve nitel araştırmanın temalarını ayrıntılı bir şekilde betimlemektir.



3. BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algıları ile destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşler olmak üzere iki bölümde sunulmuştur. İlk bölümde sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği ile ilgili bulgular yer almaktadır. İkinci bölümde ise sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular yer almaktadır.

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından Dağılımına Ait Nicel Bulgular

“Alt Problem 1: Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulamasına yönelik öz yeterlilik algıları hangi düzeydedir ve çeşitli demografik özelliklerine göre değişmekte midir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin ortalama puanları ve standart sapma değerleri

İfadeler	N	$\bar{X}$	Ss
1. Destek eğitim odasından yararlanan öğrenciler hakkında bilgi sahibiyim.	215	3,7860	,80929
2. Destek eğitim odasından hangi öğrencilerin faydalanması gerektiğini bilirim.	215	4,0093	,60365
3. Destek eğitim odası ile ilgili yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim.	215	3,2605	,92072
4. Destek eğitim odasında öğrencilere yönelik ortam düzenleyebilirim.	215	3,5721	,82210
5. Destek eğitim odasında öğrenciye yönelik uygun materyal seçebilirim.	215	3,6884	,77977
6. Destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin performanslarını nasıl belirleyeceğimi bilirim.	215	3,6698	,79588
7. Destek eğitim odasında yapılan eğitim faaliyetinin neye göre belirlendiğini bilirim.	215	3,7256	,73246
8. Destek eğitim odasında yapılacak öğretime ilişkin yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibiyim.	215	3,6279	,71771
9. Destek eğitim odasında öğrenciye yönelik etkinlikler planlayabilirim/geliştirebilirim.	215	3,6977	,70163
10. Destek eğitim odasında karşılaşılabileceğim problem davranışlara yönelik ne yapacağımı bilirim.	215	3,5488	,74016
11. Destek eğitime ihtiyaç duyan her öğrenciyle çalışabilirim.	215	3,0977	,87795
12. Destek eğitim odasında karşılaştığım sorunlar karşısında kimlerden bilgi alacağımı bilirim.	215	3,7860	,71747
13. Destek eğitim odasında verilen eğitimin değerlendirmesinin nasıl yapılacağını bilirim.	215	3,6326	,72335
14. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için olumlu yönde tutum sahibiyim.	215	4,1302	,69831

Tablo 3. (Devam). Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin ortalama puanları ve standart sapma değerleri

15. Destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerde olumlu yönde (akademik, davranışsal vb.) gelişmeler gözlenir.	215	4,0930	,66325
16. Destek eğitim odası uygulamasının yararlı olduğunu düşünürüm.	215	4,2605	,64639
17. Destek eğitim odası uygulamasının yaygınlaştırılması gerektiğini düşünürüm.	215	4,2558	,68676
18. Destek eğitim odasında verilen eğitimin daha nitelikli olması için yeni yöntem ve teknikler geliştirebilirim.	215	3,4465	,77681
19. Destek eğitim odasında öğrencilere yönelik ortamın nasıl düzenleneceğine ilişkin bilgi sahibi değilim.	215	2,6837	,99177
20. Destek eğitim odasında yapılan eğitim faaliyetinin neye göre belirlendiği konusunda fikir sahibi değilim.	215	2,4977	,91137
21. Destek eğitim odasında karşılaşılabileceğim problem davranışlarla nasıl baş etmem gerektiği konusunda yetersizim.	215	2,5349	,93100
22. Destek eğitime ihtiyaç duyan her öğrenciyle çalışma konusunda kaygılıyım.	215	2,6744	,94525
23. Destek eğitim odası uygulamasının yararlı olduğunu düşünmüyorum.	215	2,0744	1,20126
Toplam	215	3,4675	,36988

Araştırmaya katılanların destek eğitim odası öz yeterliliklerine ilişkin Tablo 3 incelendiğinde, ilk 18 olumlu maddede en düşük ortalamaya sahip ifadelerin “11. Destek eğitime ihtiyaç duyan her öğrenciyle çalışabilirim. ($\bar{x}$ =3.097); 3. Destek eğitim odası ile ilgili yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim. ($\bar{x}$ =3.260) ve 18. Destek eğitim odasında verilen eğitimin daha nitelikli olması için yeni yöntem ve teknikler geliştirebilirim. ($\bar{x}$ =3.446)” ifadelerinin olduğu görülmektedir. Buna karşın en yüksek ortalama puana sahip ifadelerin ise “16. Destek eğitim odası uygulamasının yararlı olduğunu düşünürüm. ($\bar{x}$ =4.260); 17. Destek eğitim odası uygulamasının yaygınlaştırılması gerektiğini düşünürüm. ($\bar{x}$ =4.255) ve 14. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için olumlu yönde tutum sahibiyim. ($\bar{x}$ =4.130)” ifadelerinin olduğu belirlenmiştir. Son 5 olumsuz maddeye bakıldığında ise en düşük ortalama puana sahip ifadenin “23. Destek eğitim odası uygulamasının yararlı olduğunu düşünmüyorum. ($\bar{x}$ =2.074)” ve en yüksek ortalama puana sahip ifadenin ise “19. Destek eğitim odasında öğrencilere yönelik ortamın nasıl düzenleneceğine ilişkin bilgi sahibi değilim. ($\bar{x}$ =2.683)” ifadelerinin olduğu bulunmuştur. 16. ve 23. ifade sonuçları birbirini desteklemiştir. Tüm ifadelerin toplam ortalama puanı dikkate alındığında öğretmenlerin öz yeterliliğinin 3.467 olduğu; bu değere göre destek odası uygulama öz yeterliliğinin orta düzeye karşılık geldiği anlamını taşımaktadır. Bu bulgu,

öğretmenlerin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarında eksik yönler bulunduğunu göstermektedir.

Bu kapsamda Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının cinsiyetleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının cinsiyetleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kadın	121	3,5070	,34002	1,784	,076
Erkek	94	3,4167	,40125		

Tablo 4'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri bakımından destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik puanlarının anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin öz yeterlilik puanları erkek öğretmenlerin öz yeterlilik puanlarına oranla daha yüksek olmasına rağmen bu puanlar istatistiki bakımdan birbirine denktir. Buna göre cinsiyetin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirtilebilir.

Tablo 5'te sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının mesleki kıdem açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının mesleki kıdem açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Farkın kaynağı
1-5 yıl	9	3,2271	,38200	1,367	,246	-
6-10 yıl	48	3,4529	,33061			
11-15 yıl	56	3,4441	,25885			
16-20 yıl	58	3,5172	,45656			
21 ve daha fazla yıl	44	3,4970	,39365			
Toplam	215	3,4675	,36988			

Tablo 5'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin mesleki hizmet süreleri bakımından destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik puanlarının anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Buna göre öz yeterlilik puanları açısından istatistiki olarak birbirine denklik söz konusudur. Buna ek olarak 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanları diğerlerine göre daha yüksek iken 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ise diğerlerine göre daha düşüktür. Buna karşın mesleki

kıdemin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı öne sürülebilir.

Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının öğrenim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının öğrenim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Lisans	185	3,4524	,37939	-1,494	,137
Yüksek Lisans	30	3,5609	,29297		

Tablo 6’ya bakıldığında sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları bakımından sadece destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik puanlarının anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Bununla beraber öğrenim düzeyi yüksek lisans olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik puanları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Buna karşın öğrenim düzeyinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirtilebilir.

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının destek eğitim odasında eğitim verdikleri deneyimleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının destek eğitim odasında eğitim verdikleri deneyimleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Destek Eğitim Odasında Eğitim Verdikleri Deneyim	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Farkın kaynağı
1 yıldan daha az süre	106	3,3671	,40813	3,834	,002	1-6
1 yıl	25	3,5217	,28372			
2 yıl	37	3,5300	,29804			
3 yıl	10	3,5348	,27799			
4 yıl	14	3,5901	,24599			
5 ve üstü yıl	23	3,6673	,34699			
Toplam	215	3,4675	,36988			

Tablo 7’ye bakıldığında sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasında eğitim verdikleri süre bakımından destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Bu kapsamda destek eğitim odasında hiç eğitim vermemiş öğretmenler ile destek eğitim odasında 5 yıl ve daha fazla eğitim

veren öğretmenler arasında istatistiki bakımından anlamlı farklılıklar mevcuttur. Buna göre destek eğitim odasında eğitim verme süreleri açısından deneyim arttıkça puanların da arttığı belirlenmiştir. Diğer deyişle destek eğitim odasında eğitim verdikçe sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik puanlarının arttığı görülmüştür. Bu sonuca göre destek eğitim odasında eğitim verme deneyiminin sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik puanları üzerinde belirleyici bir anlamlı bir etkisinin bulunduğu öne sürülebilir.

Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının destek eğitim odası hakkında seminer veya kursa katılım açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının destek eğitim odası hakkında seminer veya kursa katılım açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Destek Eğitim Odası Hakkında Seminer veya Kursa Katılım	N	$\bar{X}$	Ss	T	p
Hayır katılmamış	143	3,4108	,37652	-3,242	,001
Evet katılmış	72	3,5803	,33081		

Tablo 8’e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası hakkında bir seminer veya kursa katılım durumları bakımından destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin puanları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bağlamda destek eğitim odası uygulaması hakkında bir seminer veya kursa katılım gerçekleştiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik algıları artmaktadır.

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının destek eğitim odası hakkında seminer veya kursa katılım açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının özel eğitim hakkında seminer veya kursa katılım açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Özel Eğitim Hakkında Seminer veya Kurs Katılım	N	$\bar{X}$	Ss	T	p
Hayır katılmamış	91	3,3727	,42095	-3,295	,001
Evet katılmış	124	3,5372	,31117		

Tablo 9’a bakıldığında sınıf öğretmenlerinin özel eğitim hakkında bir seminer veya kursa katılım durumları bakımından destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin puanları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bağlamda özel eğitim uygulamaları hakkında bir seminer veya kursa katılım gerçekleştiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik algıları artmaktadır.

Tablo 10’da sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının kaynaştırma eğitimi hakkında seminer veya kursa katılım açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının kaynaştırma eğitimi hakkında seminer veya kursa katılım açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Seminer veya Kurs Katılım	N	$\bar{X}$	Ss	T	p
Hayır katılmamış	99	3,4032	,41045		
Evet katılmış	116	3,5225	,32313	-2,383	,018

Tablo 10’a bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkında bir seminer veya kursa katılım durumları bakımından destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin puanları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bağlamda kaynaştırma eğitim uygulaması hakkında bir seminer veya kursa katılım gerçekleştiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik algıları artmaktadır.

3.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarına Göre Destek Eğitim Odası Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Dağılımına İlişkin Nitel Bulgular

“Alt Problem 2: Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulamasına yönelik öz yeterlilik algıları, görüşlerini değiştirmekte midir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

3.2.1. Destek Eğitim Odası’nın Yönetmeliğine ve Kılavuzlarına İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin MEB’in hazırlamış ve yayımlamış olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Ulusal Eylem Planı, BEP Kılavuzu çalışmalarından haberdar olunmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin MEB’in hazırlamış ve yayımlamış olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Ulusal Eylem Planı, BEP Kılavuzu çalışmalarından haberdar olunmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi	Temalar					
	Hayır		Kısmen		Evet	
	f	%	f	%	f	%
Düşük	4 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4)	40	3 (Ö5, Ö6, Ö7)	75	2 (Ö8, Ö9)	15,38
Orta	5 (Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14)	50	-	-	4 (Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	30,77
Yüksek	1 (Ö19)	10	1 (Ö20)	25	7 (Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27)	53,85
Toplam	10	37,04	4	14,81	13	48,15

Öğretmenlerin Ulusal Eylem Planı ve BEP kılavuzundan haberdar olmaya ilişkin görüşlerini ele alan Tablo 11’e bakıldığında %48’inin haberdar olduğu, %37’sinin haberdar olmadığı ve %14’ünün de kısmen haber oldukları görülmektedir. Ayrıca öz yeterlilik algıları bakımından görüşler değerlendirildiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik algıları arttıkça Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Ulusal Eylem Planı ve BEP Kılavuzu çalışmalarından haberdar oldukları belirlenmiştir. Buna göre Tablo 11’e dayanarak öz yeterlilik algısının öğretmenlerin Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Ulusal Eylem Planı ve BEP Kılavuzu çalışmalarından haberdar olunmasına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğu öne sürülebilir.

Öğretmenlerin uygulamada Ulusal Eylem Planı, BEP Kılavuzu’ndan ne ölçüde yararlandığına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin uygulamada Ulusal Eylem Planı, BEP Kılavuzu'ndan ne ölçüde yararlandığına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi	Temalar					
	Hiç yararlanılmıyor		Kısmen yararlanılıyor		Yararlanılıyor	
	f	%	f	%	f	%
Düşük	6 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7)	66,67	1 (Ö6)	11,11	2 (Ö8, Ö9)	22,22
Orta	5 (Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14)	55,56	-	-	4 (Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	44,44
Yüksek	2 (Ö19, Ö20)	22,22	-	-	7 (Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27)	77,78
Toplam	13	48,15	1	3,70	13	48,15

Öğretmenlerin Ulusal Eylem Planı ve BEP kılavuzundan ne ölçüde yararlandıklarına ilişkin görüşlerini ele alan Tablo 12'ye bakıldığında %48'inin yararlandığı, %48'inin hiç yararlanmadığı ve %3,70'inin de kısmen yararlandıkları görülmektedir. Ayrıca öz yeterlilik algıları bakımından görüşler değerlendirildiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik algıları arttıkça Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Ulusal Eylem Planı ve BEP Kılavuzu'ndan yararlandıkları; öz yeterlilikleri azaldıkça hiç yararlanmadıkları belirlenmiştir. Düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin %67'si hiç yararlanmadığını, %22'si yararlandığını; orta öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin %56'sı hiç yararlanmadığını, %44'ü yararlandığını ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin ise %22'si hiç yararlanmadığını, %78'si yararlandığını öne sürmüştür. Buna göre Tablo 12'ye dayanarak öz yeterlilik algısının öğretmenlerin uygulamada Ulusal Eylem Planı, BEP Kılavuzu'ndan ne ölçüde yararlandığına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğu belirtilebilir.

Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması için hazırlanan yönetmeliğin yeterli ve yetersiz, kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı yanlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması için hazırlanan yönetmeliğin yeterli ve yetersiz, kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı yanlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Yönetmeliğin yeterli ve yetersizliği	Yeterli	1 (Ö8)	11,11	3 (Ö15, Ö17, Ö18)	33,33	5 (Ö21, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27)	55,56	9	40,91
	Bilgisi yok	3 (Ö2, Ö4, Ö7)	60	2 (Ö12, Ö13)	40	-	-	5	22,72
	Yetersiz	-	-	-	-	3 (Ö19, Ö23, Ö20)	100	3	13,64
	Fikri yok	1 (Ö1)	33,33	2 (Ö10, Ö14)	66,66	-	-	3	13,64
	Yönetmeliğe hâkim değil	-	-	1 (Ö11)	50	1 (Ö22)	50	2	9,09
Toplam								22	100
Destek eğitim odası uygulamasında kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı yönler	Öğrencinin ihtiyacına göre geliştirilmeli	2 (Ö6, Ö9)	40	1 (Ö16)	20	2 (Ö23, Ö27)	40	5	35,71
	Okullarda mekân sıkıntısı	1 (Ö3)	50	-	-	1 (Ö23)	50	2	14,29
	Uygulama kolaylaştırılmış	1 (Ö5)	50	1 (Ö17)	50	-	-	2	14,29
	RAM'ın yetersizliği	1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	7,14
	Velilerin bilgisizliği	1 (Ö9)	100	-	-	-	-	1	7,14
	Uzun süreli hedeflerde sıkılma	-	-	1 (Ö14)	100	-	-	1	7,14
	Öğretmenlerin özel eğitim alanında eğitim alması	-	-	-	-	1 (Ö21)	100	1	7,14
	Öngörülen zaman diliminin artırılması	-	-	-	-	1 (Ö25)	100	1	7,14
Toplam								14	100

Tablo 13'e göre öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması için hazırlanan yönetmeliğin yeterli ve yetersiz, kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı yanlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde %40,91'i yeterli, %13,64'ü yetersiz görmüşler, %22,72'si bilgisi olmadığını ve %13,64'ü de fikri olmadığını öne sürmüşlerdir. Bu boyutta öz yeterlilik algıları ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşleri de değişmiştir. Yeterli görme oranı düşük öz yeterlilik düzeyinde %11,11 iken yüksek öz yeterlilik algısında ise %55,56 bulunmuştur. Aynı şekilde düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler yönetmeliğin yetersizliği hakkında görüş öne sürmez iken yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler yönetmeliği yetersiz görmüşlerdir. Bunun yanında düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler bilgisi olmadığını ifade ederken yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler arasında bilgisinin bulunmadığını belirten öğretmen mevcut değildir.

Yönetmeliğin kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı yönleri ele alındığında öğretmenlerin %35,71'i öğrencinin ihtiyacına ve özelliklerine göre geliştirilmesi gerektiğini, %14,29'u okullarda mekân sıkıntısını ve yine %14,29'u da uygulamanın

kolaylaştırılmış olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca RAM'ın yetersizliği, velilerin bilgisizliği gibi güçlükler de mevcuttur. Bu temada öz yeterlilik algısının dikkate değer bir değişim etkisi görülmemektedir.

Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması için bir oda/derslik bulma ve donatma sürecinin nasıl işlediğine ve yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması için bir oda/derslik bulma ve donatma sürecinin nasıl işlediğine ve yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi			Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Derslik bulma ve donatma süreci	Bilgisi yok	6 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8)	50	4 (Ö10, Ö11, Ö12, Ö13)	33,33	2 (Ö19, Ö21)	16,66	12	28,57	
	Okullardaki yer durumuna bağlı	2 (Ö3, Ö7)	33,33	-	-	4 (Ö20, Ö22, Ö23, Ö26)	66,66	6	14,29	
	Destek odası hazır	1 (Ö8)	25	-	-	3 (Ö21, Ö25, Ö27)	75	4	9,52	
	Fiziksel imkânların kısıtlılığı	-	-	1 (Ö16)	25	3 (Ö20, Ö22, Ö23)	75	4	9,52	
	Bilgi sahibi	-	-	-	-	3 (Ö22, Ö23, Ö25)	100	3	7,14	
	Yeterli olmasa da destek odası mevcut	-	-	1 (Ö18)	33,33	2 (Ö22, Ö23)	66,66	3	7,14	
	Sorun yaşanmadı	-	-	1 (Ö14)	33,33	2 (Ö24, Ö27)	66,66	3	7,14	
	Materyal olmadan derslerin işlenmesi	1 (Ö3)	50	-	-	1 (Ö22)	50	2	4,76	
	Okulda destek eğitim odası mevcut değil	1 (Ö9)	50	-	-	1 (Ö26)	50	2	4,76	
	Her öğretmene özel destek eğitim odası mevcut değil	-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	2,38	
	Ders çıkışı kendi sınıfında verme	-	-	-	-	1 (Ö24)	100	1	2,38	
	Okul idaresi gerekli tedbirleri almakta	-	-	1 (Ö15)	100	-	-	1	2,38	
Toplam							42	100		

Tablo 14'e göre öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması için bir oda/derslik bulma ve donatma sürecinin nasıl işlediğine ve yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde %28,57'si bilgisinin olmadığını, %14,29'u okullardaki fiziki duruma bağlı olduğunu, %9,52'si ise destek odasının hazır olduğunu ve fiziksel imkânların kısıtlılığını öne sürmüşlerdir. Bu boyutta öz yeterlilik algıları ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşleri de değişmiştir. Bilgisinin bulunmaması oranı düşük öz yeterlilik düzeyinde %50 iken yüksek öz yeterlilik algısında ise %16,66 bulunmuştur. Aynı şekilde düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler fiziksel imkânların kısıtlılığı, bilgi sahibi olma, sorunun yaşanmaması, ders çıkışı kendi sınıfında verme ve okulda destek eğitim odasının

mevcut olmaması hakkında görüş öne sürmez iken yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler ise bu temalarda görüşlerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öz yeterlilik algıları bakımından çoğunluk cevaplar göz önünde bulundurulduğunda düşük öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 6'sı ve orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 4'ü bilgisinin olmadığını ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 4'ü ise okullardaki yer durumuna bağlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim verebilmek için gerekli ve yeterli hizmet içi eğitimi alınıp alınmadığına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim verebilmek için gerekli ve yeterli hizmet içi eğitimi alınıp alınmadığına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Gerekli ve yeterli hizmet içi eğitimi alıp almama	Düşünmüyor	3 (Ö6, Ö2, Ö4)	37,5	4 (Ö10, Ö11, Ö14, Ö15)	50	1 (Ö24)	12,5	8	25,81
	Yeterli değil	2 (Ö5, Ö8)	33,33	-	-	4 (Ö19, Ö22, Ö25, Ö26)	66,66	6	19,35
	Hayır	2 (Ö1, Ö9)	40	2 (Ö12, Ö13)	40	1 (Ö20)	20	5	16,13
	Uygulamalı eğitim gerekliliği	1 (Ö3)	25	1 (Ö16)	25	2 (Ö22, Ö23)	50	4	12,90
	Alındı, ama güncellenmeli	1 (Ö7)	33,33	1 (Ö18)	33,33	1 (Ö27)	33,33	3	9,68
	Öğretim yöntem ve materyal destekli eğitim gerekliliği	-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	3,23
	Alan eğitimi gerekliliği	-	-	-	-	1 (Ö21)	100	1	3,23
	Birçok eğitime katıldı	-	-	-	-	1 (Ö27)	100	1	3,23
	Faydalı	-	-	-	-	1 (Ö27)	100	1	3,23
	Yeterliliğe sahip	-	-	-	-	1 (Ö24)	100	1	3,23
Toplam								31	100

Tablo 15'e göre öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim verebilmek için gerekli ve yeterli hizmet içi eğitimi alınıp alınmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde %25,81'i düşünmediğini, %19,35'i yeterli görmediğini belirtmiş ve %16,13'ü ise hayır şeklinde cevap vermişlerdir. Bu boyutta öz yeterlilik algıları ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşleri de değişmiştir. Düşünmeme oranı düşük öz yeterlilik düzeyinde %37,5 iken, orta düzey algıda %50 ve yüksek öz yeterlilik algısında ise %12,5 bulunmuştur. Aynı şekilde düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler, alan eğitimi gerekliliği, birçok eğitime katılma, faydalı görme ve yeterliliğe sahip olduğunu düşünme hakkında görüş öne sürmez iken yüksek öz

yeterlilik algısına sahip öğretmenler ise bu temalarda görüşlerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öz yeterlilik algıları bakımından çoğunluk cevaplar göz önünde bulundurulduğunda düşük öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 3'ü ve orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 4'ü düşünmediğini ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 4'ü ise hizmet içi eğitimin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin alınan hizmet içi eğitimdeki eksiklere ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin alınan hizmet içi eğitimdeki eksiklere ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi			Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar			f	%	f	%	f	%	f	%
Alınan hizmet içi eğitimdeki eksikler	Teoriye değil uygulamaya yönelik olması		3 (Ö3, Ö4, Ö6)	18,75	6 (Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17)	37,5	7 (Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26)	43,75	16	37,21
	Eğitimin her yıl düzenli hale getirilmesi		2 (Ö4, Ö8)	66,66	-	-	1 (Ö20)	33,33	3	6,98
	Uzman öğretmenlerden yararlanılması		1 (Ö8)	33,33	1 (Ö13)	33,33	1 (Ö23)	33,33	3	6,98
	Yüz yüze eğitim		-	-	1 (Ö13)	33,33	2 (Ö20, Ö26)	66,66	3	6,98
	Kazanım odaklı eğitim		1 (Ö3)	50	-	-	1 (Ö25)	50	2	4,65
	Farklı yöntemlerin eğitimi		-	-	2 (Ö16, Ö17)	100	-	-	2	4,65
	Etkileyici ve duygusal oluşu		-	-	1 (Ö18)	50	1 (Ö22)	50	2	4,65
	Yeterli		1 (Ö7)	50	-	-	1 (Ö21)	50	2	4,65
	Kullanım alanlarıyla ilgili daha ayrıntılı bir eğitim		1 (Ö5)	100	-	-	-	-	1	2,33
	Bütün yetersizlik alanlarına değinilmesi		-	-	-	-	1 (Ö26)	100	1	2,33
	Örnek çalışmaların gösterilmesi		-	-	-	-	1 (Ö26)	100	1	2,33
	Her sınıf öğretmenine mecburi destek eğitim odası		1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	2,33
	Ön bilgilendirici seminer çalışması		1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	2,33
	Yaşama yakın olması		-	-	1 (Ö11)	100	-	-	1	2,33
	Sonradan yapılacak eğitimlerin faydalı olacağını düşünmüyor		1 (Ö2)	100	-	-	-	-	1	2,33
	Üniversite ile iş birliği yapılması		1 (Ö8)	100	-	-	-	-	1	2,33
	Kapsayıcı eğitim		1 (Ö9)	100	-	-	-	-	1	2,33
	Üstün yetenekli öğrencilere yönelik olması		-	-	-	-	1 (Ö27)	100	1	2,33
Toplam									43	100

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin alınan hizmet içi eğitimdeki eksiklere ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin; %37,21'sinin eğitimlerin uygulamadan çok teoriye dayalı olduğunu, %6,98 'inin eğitimlerin düzenli olmadığını, uzman öğretmenlerden yararlanılmadığını ve yüz yüze eğitim alınmadığını belirttiği

görülmüştür. Bu boyutta öz yeterlilik algıları ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşlerinin de değiştiği görülmektedir. Teorik eğitimden ziyade uygulamalı eğitim olması görüşü düşük öz yeterlilik düzeyinde %18,75 iken, orta düzey algıda %37,5 ve yüksek öz yeterlilik algısında ise %43,75 bulunmuştur. Aynı şekilde düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler, bütün yetersizlik alanlarına değinilmesi, örnek çalışmaların gösterilmesi, üstün yetenekli öğrencilere yönelik olması hakkında görüş öne sürmez iken yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler ise bu temalarda görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler, her sınıf öğretmenine mecburi destek eğitim odası eğitimi, ön bilgilendirici seminer çalışmaları, üniversite ile işbirliği, kapsayıcı eğitim çalışmaları görüş belirtirken yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler bu temalarda görüş belirtmemiştir. Sonradan yapılacak eğitimlerin faydalı olacağını düşünmeyen tek öğretmen ise öz yeterlilik algısı düşük öğretmen grubundadır. Bunun yanında öz yeterlilik algıları bakımından çoğunluk cevaplar göz önünde bulundurulduğunda düşük öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 3'ü, orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 6'sı ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 7'si hizmet içi eğitimin teorik değil uygulamaya yönelik olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasına gelen öğrenciye yönelik BEP hazırlama ve uygulama aşamasında karşılaşılan başlıca zorluklara ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin destek eğitim odasına gelen öğrenciye yönelik BEP hazırlama ve uygulama aşamasında karşılaşılan başlıca zorluklara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasına gelen öğrenciye yönelik BEP hazırlama ve uygulama aşamasında karşılaşılan başlıca zorluklar	Zorluk yok	2 (Ö4, Ö7)	18,18	6 (Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17)	54,54	3 (Ö24, Ö26, Ö27)	27,27	11	25
	Öğretmenin sadece kendi öğrencisine destek eğitim vermesinin gerekliliği	2 (Ö3, Ö7)	40	2 (Ö12, Ö17)	40	1 (Ö22)	20	5	11,36
	Öğrenciyi tanıma	1 (Ö4)	25	1 (Ö18)	25	2 (Ö19, Ö21)	50	4	9,09
	BEP hazırlama ve uygulama yetersizliği	2 (Ö1, Ö2)	66,66	-	-	1 (Ö23)	33,33	3	6,81
	Aile ile iletişim problemi	1 (Ö6)	33,33	2 (Ö17, Ö18)	66,66	-	-	3	6,81
	Taniyla ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olamama	2 (Ö5, Ö9)	100	-	-	-	-	2	4,55
	Çocuğun seviyesine uygun olmaması	1 (Ö3)	50	-	-	1 (Ö19)	50	2	4,55
	Öğrencinin ihtiyacına yönelik plan hazırlama güçlüğü	1 (Ö3)	50	-	-	1 (Ö25)	50	2	4,55
	Öğrencinin dikkat dağınıklığı	-	-	1 (Ö13)	50	1 (Ö20)	50	2	4,55
	Planın uygulanması	-	-	-	-	2 (Ö20, Ö24)	100	2	4,55
	Öğrencilerin destek eğitim odasında eğitim almak istememesi	-	-	-	-	1 (Ö21)	100	1	2,27
	Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi	-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	2,27
	Kazanım yazma güçlüğü	1 (Ö8)	100	-	-	-	-	1	2,27
	Öğrencinin ne düzeyde zorlanması gerektiği	1 (Ö8)	100	-	-	-	-	1	2,27
	Öğrencinin öğrenme güçlüğü yaşaması	-	-	1 (Ö10)	100	-	-	1	2,27
	Öğrencinin çabuk sıkılması	-	-	1 (Ö13)	100	-	-	1	2,27
	Öğrencinin konuyu öğrenme hızı	-	-	-	-	1 (Ö24)	100	1	2,27
	Öğrencinin devamsızlığı	-	-	-	-	1 (Ö24)	100	1	2,27
	Toplam							44	100

Tablo 17’ye göre öğretmenlerin destek eğitim odasına gelen öğrenciye yönelik BEP hazırlama ve uygulama aşamasında karşılaştıkları başlıca zorluklara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde %25’i zorluk yaşamadığını, %11,36’sı öğretmenin sadece kendi öğrencisine destek eğitim vermemesinden kaynaklı sorun yaşadığını belirtmiş ve %9,09’u ise öğrenciyi tanıma ile ilgili zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Bu boyutta öz yeterlilik algıları ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşleri de değişmiştir. Herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade edenlerin oranı düşük öz yeterlilik düzeyinde %18,18 iken, orta düzey algıda %54,54 ve yüksek öz yeterlilik algısında ise %27,27 bulunmuştur. Öğretmenin sadece kendi öğrencisine destek eğitimi vermemesinin, BEP hazırlama ve uygulama aşamasında karşılaşılan zorluklardan biri olduğunu düşünen, düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler ile orta öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin oranı aynı

olup bu tema ile ilgili yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin oranı da benzerdir.

3.2.2. Destek Eğitim Odası'nın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin destek eğitim odasının alan büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin destek eğitim odasının alan büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	F	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasının alan büyüklüğü	Bilmiyor	7 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9)	36,84	6 (Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18)	31,58	6 (Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26)	31,58	19	42,22
	Mevcut ortam yeterli	1 (Ö7)	10	6 (Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17)	60	3 (Ö21, Ö25, Ö26)	30	10	22,22
	Standart sınıf büyüklüğü	2 (Ö3, Ö7)	33,33	1 (Ö16)	16,67	3 (Ö20, Ö23, Ö27)	50	6	13,33
	Materyalle desteklenmeli	2 (Ö3, Ö7)	100	-	-	-	-	2	4,44
	Mevcut ortam yetersiz	-	-	-	-	2 (Ö22, Ö23)	100	2	4,44
	Çocuğun kendini rahat hissedeceği ortam olmalı	1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	2,22
	Daha geniş olmalı	1 (Ö6)	100	-	-	-	-	1	2,22
	Çok büyük olmamalı	1 (Ö8)	100	-	-	-	-	1	2,22
	2x2 m ² 'lik alan	-	-	1 (Ö14)	100	-	-	1	2,22
	Kendi sınıfı	-	-	-	-	1 (Ö24)	100	1	2,22
	En az 20 m ² olmalı	-	-	-	-	1 (Ö20)	100	1	2,22
Toplam								45	100

Tablo 18'e göre öğretmenlerin destek eğitim odasının alan büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği hakkında görüşleri değerlendirildiğinde %42,22'si bilmiyorum, %22,22'si mevcut ortam yeterli, %13,33'ü standart derslik büyüklüğünde olmalı şeklinde görüş belirtmiştir. Destek eğitim odasının alan büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine ilişkin görüşlerde, bilmiyorum şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşleri değişmemiştir. Bilmiyorum şeklinde görüş bildirenlerin oranı düşük öz yeterlilik düzeyinde %36,84 iken orta ve yüksek öz yeterlilik algısında %31,58 bulunmuştur. Bununla birlikte mevcut ortamın yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin tamamına yakını orta ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Orta öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerden mevcut ortamın yeterli olduğunu düşünenlerin oranı %60 ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip

öğretmenlerin oranı ise %30'dur. Bunun yanında öz yeterlilik algıları bakımından çoğunluk cevaplar göz önünde bulundurulduğunda düşük öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 7'si, yüksek düzeyde öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 6'sı bilmediğini ve orta öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 6'sı ise hem bilmediğini hem de mevcut alanın yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin destek eğitim odası içinde yer alan araçların öğrencilerin yaşına ve gelişim özelliklerine uygun olup olmadığına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin destek eğitim odası içinde yer alan araçların öğrencilerin yaşına ve gelişim özelliklerine uygun olup olmadığına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odası içinde yer alan araçların öğrencilerin yaşına ve gelişim özelliklerine uygunluğu	Uygun	6 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8)	31,58	7 (Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17)	36,84	6 (Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27)	31,58	19	52,78
	Uygun değil	-	-	2 (Ö16, Ö18)	40	3 (Ö19, Ö20, Ö22)	60	5	13,89
	Destek eğitim odası yok	2 (Ö4, Ö9)	66,66	-	-	1 (Ö19)	33,33	3	8,33
	Olması gereken materyaller eksik ve yetersiz	-	-	-	-	2 (Ö22, Ö23,)	100	2	5,56
	Okuma alanı	1 (Ö5)	100	-	-	-	-	1	2,28
	Motor becerileri geliştirici alan	1 (Ö6)	100	-	-	-	-	1	2,28
	Somut materyallerle desteklenmeli	1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	2,28
	Öğretmen hazır bir ortam bulmalı	1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	2,28
	Daha renkli ve çeşitli olmalı	-	-	1 (Ö16)	100	-	-	1	2,28
	Daha canlı bir ortam olmalı	-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	2,28
	Bireysel gereksinimlere uygun olmalı	-	-	-	-	1 (Ö20)	100	1	2,28
	Toplam							36	100

Öğretmenlerin destek eğitim odası içinde yer alan araçların öğrencilerin yaşına ve gelişim özelliklerine uygun olup olmadığına ilişkin görüşlerini ele alan Tablo 19'a bakıldığında %52,78'inin uygun, %13,89'nun uygun değil ve %8,33'ünün de destek eğitim odası olmadığı şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Ayrıca öz yeterlilik algıları bakımından görüşler değerlendirildiğinde öz yeterlilik algıları değiştikçe uygun bulmayanların oranında dikkat çeken bir değişiklik görülmediği belirlenmiştir. Araç-gereçlerin uygun olmadığını ifade eden düşük öz yeterlilik algısına sahip hiçbir öğretmen olmamakla beraber uygun olmadığını ifade eden

öğretmenlerin tamamı orta veya yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin destek eğitim odasına gelen öğrenciler için fiziksel ortamın öğrenciye göre düzenlenmesine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin destek eğitim odasına gelen öğrenciler için fiziksel ortamın öğrenciye göre düzenlenmesine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasına gelen öğrenciler için fiziksel ortamın öğrenciye göre düzenlenmesi	Düzenleme yeterli	3 (Ö5, Ö8, Ö9)	42,86	4 (Ö10, Ö13, Ö14, Ö17)	57,14	-	-	7	17,07
	Öğrenciye göre olması	1 (Ö1)	16,66	1 (Ö11)	16,66	4 (Ö21, Ö22, Ö23, Ö27)	66,67	6	14,63
	Dikkati dağıtan eşya ve renklerden uzak durma	2 (Ö4, Ö6)	40	2 (Ö11, Ö16)	40	1 (Ö27)	20	5	12,20
	Isı, ışık ayarı	3 (Ö1, Ö2, Ö6)	75	-	-	1 (Ö26)	25	4	9,76
	Sıra ve oturma düzeni	1 (Ö1)	33,33	-	-	2 (Ö20, Ö26)	66,66	3	7,32
	Destek eğitim odası yok	1 (Ö7)	50	-	-	1 (Ö19)	50	2	4,88
	Öğrencinin ilgi alanları doğrultusunda düzenleme	-	-	1 (Ö15)	50	1 (Ö21)	50	2	4,88
	Öğrenciyi mutlu etme	-	-	-	-	2 (Ö23, Ö25)	100	2	4,88
	Ses ayarı	1 (Ö2)	100	-	-	-	-	1	2,44
	Destek eğitim saatleri	1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	2,44
	Dikkat çekici biçim verme	1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	2,44
	Tehlike oluşturabilecek nesneleri kaldırma	1 (Ö4)	100	-	-	-	-	1	2,44
	Ortamı sadeleştirme	-	-	1 (Ö16)	100	-	-	1	2,44
	Öğrencinin fiziksel özelliklerine uygun masa ve sandalye kullanımı	-	-	1 (Ö12)	100	-	-	1	2,44
	Öğretim yöntemi ve tekniklere göre düzenleme	-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	2,44
	Görsel destek ve yaparak yaşayarak öğrenme ortamları oluşturma	-	-	-	-	1 (Ö22)	100	1	2,44
	Bireysellikten ziyade ortak özelliklere dikkat etme	-	-	-	-	1 (Ö24)	100	1	2,44
	Plan doğrultusunda hazırlama	-	-	-	-	1 (Ö26)	100	1	2,44
Toplam								41	100

Tablo 20’ye göre öğretmenlerin destek eğitim odasına gelen öğrenciler için fiziksel ortamın öğrenciye göre düzenlenmesine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde %17,07’si düzenlemenin yeterli olduğu, %14,63’ü öğrenciye göre olması gerektiğini, %12,20’si dikkati dağıtan eşya ve renklerden uzak durulması, %9,76’sı ise ısı ve ışık ayarının düzenlenmesi gerektiği şeklinde cevap vermişlerdir. Bu boyutta öz yeterlilik algıları ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşleri de değişmiştir. Düzenlemenin yeterli olduğu görüşü, düşük öz yeterlilik düzeyinde

%42,86 iken orta düzey algıda %57,14 bulunmuştur. Yüksek öz yeterlilik algısında ise yeterli olduğunu ifade eden öğretmen çıkmamıştır. Bununla birlikte öğrenciye göre olmalı şeklinde ifade eden öğretmenlerin düşük ve orta öz yeterlilik düzeyine sahip olanların oranı %16,16 iken yüksek öz yeterlilik düzeyine sahip öğretmenlerin oranı %66,67’dir. Buna göre Tablo 20’ye dayanarak öz yeterlilik algısının fiziksel ortamın öğrenciye göre düzenlenmesine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında kullanılan eğitim materyallerinin öğrencilerin yaşına, performansına ve yetersizliğinin türüne göre uygun olarak temin edilip edilmediğine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin destek eğitim odasında kullanılan eğitim materyallerinin öğrencilerin yaşına, performansına ve yetersizliğinin türüne göre uygun olarak temin edilip edilmediğine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasında kullanılan eğitim materyallerinin öğrencilerin yaşına, performansına ve yetersizliğinin türüne göre uygun olarak temin edilip edilmediği	Evet, temin ediliyor	2 (Ö5, Ö6)	20	5 (Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17)	50	3 (Ö20, Ö21, Ö25)	30	10	22,22
	Öğretmenin kendi imkânlarıyla temin etmesi	1 (Ö3)	14,29	3 (Ö12, Ö17, Ö18)	42,85	3 (Ö20, Ö22, Ö24)	42,85	7	15,56
	Öğrencinin ihtiyacına göre materyal temini	-	-	1 (Ö18)	16,67	5 (Ö20, Ö22, Ö24, Ö26, 27)	83,33	6	13,33
	Hayır, temin edilmiyor	3 (Ö4, Ö8, Ö9)	60	1 (Ö12)	20	1 (Ö19)	20	5	11,11
	Materyal yok	2 (Ö2, Ö3)	40	-	-	3 (Ö19, Ö23, Ö24)	60	5	11,11
	Hikâye kitapları ve okuma setleri bulunmakta	-	-	1 (Ö13)	50	1 (Ö22)	50	2	4,44
	Öğrencinin performansına uygun materyal temini	-	-	-	-	2 (Ö26, Ö27)	100	2	4,44
	Genel olarak hazır durumda	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	2,22
	Bireysel ihtiyaçların göz ardı edilmesi	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	2,22
	Ders ücretlerinin yetersizliği	1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	2,22
	Akıllı tahtadan bulma	1 (Ö7)	100	-	-	-	-	1	2,22
	Üç boyutlu malzemeler bulunmakta	-	-	-	-	1 (Ö21)	100	1	2,22
	1. sınıf seviyesinde materyal yetersizliği	-	-	-	-	1 (Ö22)	100	1	2,22
	Öğrencinin aldığı destek derslerine göre materyal temini	-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	2,22
	Farklılaştırılmış eğitime göre materyal seçimi	-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	2,22
Toplam								45	100

Tablo 21’e göre, öğretmenlerin destek eğitim odasında kullanılan eğitim materyallerinin öğrencilerin yaşına, performansına ve yetersizliğinin türüne göre uygun olarak temin edilip edilmediğine ilişkin görüşleri incelendiğinde; %22,22’sinin materyallerin temin edildiği, yine %22,22’sinin materyal olmadığı veya materyal

temin edilmediği, %15,56'sının ise materyallerin öğretmenler tarafından temin edildiği yönünde olduğu görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşlerinin de değiştiği görülmektedir. Materyallerin temin edildiğini belirten 10 öğretmenden 2'sinin düşük, 5'inin orta, 3'ünün yüksek öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Materyal bulunmadığı veya materyal temin edilmediğini belirten 10 öğretmenden 5'i düşük, 1'i orta, 4'ü ise yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir. Öğretmenlerin materyalleri kendi imkânlarıyla temin ettiğini belirten 7 öğretmenden 1'i düşük, 3'ü orta, 3'ü ise yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir. Öğretmenlerin ihtiyaca göre materyal temin ettiğini belirten 6 öğretmenin tamamının yüksek (5) veya orta (1) öz yeterlilik algısına sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında öz yeterlilik algıları bakımından öne çıkan cevaplar göz önünde bulundurulduğunda düşük öz yeterlilik algısına sahip 5 öğretmen hiç materyal bulunmadığını veya materyal temin edilmediğini, orta öz yeterlilik algısına sahip 5 öğretmen materyal temin edildiğini ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip 5 öğretmen ise öğrencinin ihtiyacına göre materyal temin edildiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitimin daha verimli olabilmesi için okulun fiziksel olanaklarının yeterli olup olmadığına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitimin daha verimli olabilmesi için okulun fiziksel olanaklarının yeterli olup olmadığına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasında verilen eğitimin daha verimli olabilmesi için okulun fiziksel olanaklarının destek eğitim odası uygulaması için yeterli olup olmadığı	Yeterli	5 (Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12)	33,33	6 (Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17)	40	4 (Ö21, Ö22, Ö25, Ö27)	26,67	15	31,25
	Boyutu daha büyük olmalı	2 (Ö2, Ö6)	33,33	2 (Ö16, Ö18)	33,33	2 (Ö20, Ö22)	33,33	6	12,5
	Özel sınıflar hazırlanmalı	2 (Ö1, Ö2)	66,66	-	-	1 (Ö20)	33,33	3	6,25
	Okulda derslik sıkıntısı	2 (Ö3, Ö9)	66,66	-	-	1 (Ö23)	33,33	3	6,25
	Yeterli değil	2 (Ö1, Ö6)	100	-	-	-	-	2	4,17
	Gürültüden uzak olmalı	1 (Ö4)	50	-	-	1 (Ö26)	50	2	4,17
	Sınıf içi aydınlık olmalı	1 (Ö4)	50	-	-	1 (Ö19)	50	2	4,17
	Öğrencinin dikkatinin dağılmayacağı şekilde düzenlenmesi	-	-	-	-	2 (Ö19, Ö20)	100	2	4,17
	Fazla ve gereksiz materyal olmamalı	1 (Ö4)	50	1 (Ö16)	50	-	-	2	4,17
	İhtiyaç duyulan her türlü materyalin olduğu bir eğitim ortamının olması	1 (Ö1)	50	-	-	1 (Ö24)	50	2	4,17
	Destek eğitim odası yok	-	-	-	-	2 (Ö19, Ö23)	100	2	4,17
	Havalandırma yeterli olmalı	1 (Ö6)	100	-	-	-	-	1	2,08
	Oyun ve müziğe uygun olmalı	-	-	-	-	1 (Ö20)	100	1	2,08
	Öğrenciye uygun, gelişimini sağlayıcı olmalı	-	-	-	-	1 (Ö27)	100	1	2,08
	Güvenlik önlemlerine dikkat edilmeli	1 (Ö4)	100	-	-	-	-	1	2,08
	Sıralar uygun, rahat ve korunaklı olmalı	-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	2,08
	Ağır vakalar için ihtiyaçların değişmesi	1 (Ö7)	100	-	-	-	-	1	2,08
	Kendine özel bir destek eğitim odasının olması	-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	2,08
Toplam								48	100

Tablo 22’ye göre öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitimin daha verimli olabilmesi için okulun fiziki olanaklarının yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde %31,25’inin fiziksel ortamın yeterli, diğer %68,75’lik kısmının ise çeşitli nedenlerle fiziksel ortamın yetersiz olduğu yönünde görüş belirttiği anlaşılmıştır. Bu boyutta öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşlerinin de değiştiği görülmektedir. Fiziksel ortamın yeterli olduğunu belirten 15 öğretmenden 5’i düşük, 6’sı orta, 4’ü yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir. DEO’nun mevcuttan daha büyük olması gerektiğini öne süren 6 öğretmenden her bir öz yeterlilik algı düzeyinden 2’şer öğretmen bulunmaktadır. DEO olmadığını belirten 2 öğretmen de

yüksek algı düzeyine sahiptir. Bunun yanında öz yeterlilik algıları bakımından öne çıkan cevaplar göz önünde bulundurulduğunda düşük öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 8'i (% 88,88) ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip 5 (%55,55) öğretmen DEO boyutunun olması gerekenden daha büyük olması, özel sınıfların hazırlanması, okulda derslik sıkıntısının olduğu veya yeterli olmadığı görüşünü öne sürmüştür. Görüşler ifade edilirken öneri sunan öğretmenlerin tamamına yakını düşük veya yüksek algı düzeyine sahip öğretmenlerden oluşmuştur.

3.2.3. Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin Niteliksel Özellikleri Hakkında Görüşler

Öğretmenlerin destek eğitim odasında yetersizliği olan öğrenciyle haftada kaç gün, günde kaç kez ve ne kadar süre ile eğitim yapıldığına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin destek eğitim odasında yetersizliği olan öğrenciyle haftada kaç gün, günde kaç kez ve ne kadar süre ile eğitim yapıldığına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasında yetersizliği olan öğrenciyle haftada kaç gün, günde kaç kez ve ne kadar süre ile eğitim yapıldığı	Haftada 4 gün birer saat	1 (Ö5)	20	1 (Ö10)	20	3 (Ö22, Ö24, Ö25)	60	5	15,15
	Haftada 4 gün, günde 2 saat	1 (Ö3)	20	1 (Ö13)	20	3 (Ö19, Ö23, Ö27)	60	5	15,15
	Her gün en az 1 saat	2 (Ö1, Ö8)	66,66	1 (Ö16)	33,33	-	-	3	9,09
	Her gün 2 saat	1 (Ö4)	33,33	1 (Ö11)	33,33	1 (Ö21)	33,33	3	9,09
	Haftada 1 gün	1 (Ö9)	33,33	2 (Ö15, Ö17)	66,66	-	-	3	9,09
	Haftada 2 gün, günde 2 ders saati	-	-	1 (Ö14)	33,33	2 (Ö20, Ö26)	66,66	3	9,09
	Haftada 3 gün 2 ders saati	1 (Ö6)	50	1 (Ö16)	50	-	-	2	6,06
	Okuldan sonra verilen destek eğitim faydasız	-	-	1 (Ö18)	50	1 (Ö24)	50	2	6,06
	Haftada 3 ya da 5 gün 80 dakika eğitim azaltılmalı	1 (Ö2)	100	-	-	-	-	1	3,03
	Haftada 5 gün toplamda 7 ders saati	-	-	1 (Ö12)	100	-	-	1	3,03
	Anlık hızlı destekler sağlanmalı	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	3,03
	Haftada 4 saat	1 (Ö7)	100	-	-	-	-	1	3,03
	Haftada 2 kez	-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	3,03
	Öğrencinin gelişimine göre	-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	3,03
	Resim, müzik vs. hariç bütün dersler destek eğitim odasında alınmalı	-	-	-	-	1 (Ö21)	100	1	3,03
Toplam								33	100

Tablo 23'e göre öğretmenlerin destek eğitim odasında yetersizliği olan öğrenciyle haftada kaç gün, günde kaç kez ve ne kadar süre ile eğitim yapıldığına

ilişkin görüşleri incelendiğinde %15,15'inin haftada 4 gün birer saat, %15,15'inin haftada 4 gün ikişer saat verilmesi gerektiği şeklinde olduğu görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşlerinin de değiştiği görülmektedir. Haftada 4 gün birer saat olması gerektiğini belirten 5 öğretmenden 1'i düşük, 1'i orta, 3'ü yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir. Her gün en az 1 ders saati veya her gün 2 ders saati olması gerektiğini belirten 6 öğretmenden 3'ü düşük, 2'si orta, 1'i ise yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir. Günlük ders saatlerinden sonra verilen destek eğitiminin faydasız olduğunu belirten 2 öğretmenden biri orta, diğeri yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir. Anlık hızlı destekler sağlanması gerektiğini belirten tek öğretmen düşük; resim, müzik vs. dersler dışında kalan tüm derslerden destek eğitim alınmalı görüşünü öne süren tek öğretmen de yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler arasındadır.

Öğretmenlerin destek eğitim odasına öğrenci veya öğretmen herhangi bir nedenle gelemediğinde telafinin yapılıp yapılmadığına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin destek eğitim odasına öğrenci veya öğretmen herhangi bir nedenle gelemediğinde telafinin yapılıp yapılmadığına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasına öğrenci veya öğretmen herhangi bir nedenle gelemediğinde telafinin yapılıp yapılmadığı	Telafi yapıyor	7 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7)	30,43	8 (Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	34,78	8 (Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26)	34,78	23	85,19
	Telafi yapmıyor	2 (Ö8, Ö9)	100	-	-	-	-	2	7,41
	Bazen telafi yapıyor	-	-	1 (Ö11)	100	-	-	1	3,70
	Dersi telafi etme durumu olmadı	-	-	-	-	1 (Ö27)	100	1	3,70
Toplam								27	100

Tablo 24'e göre öğretmenlerin destek eğitim odasına öğrenci veya öğretmen herhangi bir nedenle gelemediğinde telafinin yapılıp yapılmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde %85,19'u telafi yaptığı, %7,41'i telafi yapmadığı, %3,70'i bazen telafi yaptığı, %3,70'i de telafiye gerek kalmadığı şeklinde görüş belirtmiştir. Yapılamayan derslerin telafi edilmesi görüşü öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça değişmemiştir. Telafi yapıldığını ifade eden 23 öğretmenden 7'si düşük; 8'i orta ve 8'i yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir. Telafi yapmadığını ifade eden 2 öğretmen de

düşük öz yeterlilik algısına sahiptir. Bazen telafi yapıp bazen yapmadığını ifade eden tek öğretmen orta; derslerinin telafiye kalmadığını ifade eden tek öğretmen ise yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasına karşı destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin yaklaşımları	Seviyor	1 (Ö5)	12,5	2 (Ö12, Ö13)	25	5 (Ö19, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26)	62,5	8	19,51
	Olumlu	-	-	4 (Ö10, Ö11, Ö14, Ö15)	80	1 (Ö20)	20	5	12,20
	İstekli ve ilgili	2 (Ö1, Ö6)	50	1 (Ö14)	25	1 (Ö27)	25	4	9,76
	İsteksiz	4 (Ö3, Ö4, Ö7, Ö8)	100	-	-	-	-	4	9,76
	Öğrenciden öğrenciye değişmekte	-	-	-	-	3 (Ö21, Ö23, Ö25)	100	3	7,32
	Yorucu	2 (Ö7, Ö8)	66,66	-	-	1 (Ö24)	33,33	3	7,32
	Hoşuna gidiyor	-	-	1 (Ö12)	33,33	2 (Ö22, Ö24)	66,66	3	7,32
	Kendini ayrıcalıklı ve özel hissetme	-	-	2 (Ö12, Ö18)	100	-	-	2	4,88
	Çekingenlik	-	-	2 (Ö17, Ö18)	100	-	-	2	4,88
	Destek odası özellikleri çok iyi	1 (Ö5)	100	-	-	-	-	1	2,44
	Normal	1 (Ö2)	100	-	-	-	-	1	2,44
	Dikkat çekici ortam olmalı	1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	2,44
	Çok farkında değil	1 (Ö9)	100	-	-	-	-	1	2,44
	Derse karşı olumlu tutumlar	-	-	1 (Ö15)	100	-	-	1	2,44
	Tedirgin	-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	2,44
	Özgüvenli	-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	2,44
Toplam								41	100

Tablo 25’e göre öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin yaklaşımlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde %51,23’ü sevmeye, olumlu görme, istekli ve ilgili olma, hoşuna gitme, özgüvenli olma; %19,52’si isteksiz, yorucu, tedirgin olma şeklinde belirtmiştir. Bu boyutta öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşlerinin de değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin olumlu olduğunu öne süren 21 öğretmenden 9’u (%42,85) yüksek, 9’u (%42,85) orta, 3’ü (%14,28) düşük öz yeterlilik algısına sahiptir. Öğrencilerin isteksiz, yorucu, tedirgin olduğunu belirten 8 öğretmenden 6’sı (%75) düşük öz yeterlilik algısına sahiptir. Bunun yanında “isteksiz olma” cevabını veren tüm öğretmenler düşük öz yeterlilik algısına sahip iken;

“öğrenciden öğrenciye değişmekte” görüşünü öne süren tüm öğretmenler de yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasına karşı diğer öğrencilerin yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin destek eğitim odasına karşı diğer öğrencilerin yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasına karşı diğer öğrencilerin yaklaşımları	Meraklı	1 (Ö6)	14,29	2 (Ö12, Ö17)	28,57	4 (Ö19, Ö22, Ö23, Ö25)	57,14	7	21,21
	Olağan karşılıyor	1 (Ö8)	16,67	3 (Ö11, Ö15, Ö16)	50	2 (Ö21, Ö23)	33,33	6	18,18
	Olumlu	-	-	3 (Ö10, Ö14, Ö18)	60	2 (Ö19, Ö24)	40	5	15,15
	Farkında değil	1 (Ö3)	33,33	-	-	2 (Ö26, Ö27)	66,66	3	9,09
	Bilgi sahibi değil	1 (Ö2)	33,33	-	-	2 (Ö19, Ö26)	66,66	3	9,09
	İstekli	1 (Ö5)	100	-	-	-	-	1	3,03
	Şanslı	-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	3,03
	Hoşgörülü	1 (Ö9)	100	-	-	-	-	1	3,03
	Küçümseme ve alay etme	1 (Ö4)	100	-	-	-	-	1	3,03
	Özel ders aldığını düşünme	1 (Ö7)	100	-	-	-	-	1	3,03
	Akran zorbalığı	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	3,03
	Pek ilgili değil	-	-	1 (Ö13)	100	-	-	1	3,03
	Şefkatli	-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	3,03
	Sınıfın öğrenciye ait olduğunu düşünme	-	-	-	-	1 (Ö20)	100	1	3,03
Toplam								33	100

Tablo 26’ya göre öğretmenlerin destek eğitim odasına karşı diğer öğrencilerin yaklaşımlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde %21,21’i meraklı oldukları, %18,18’i olağan karşıladıkları ve %15,15’i öğrencilerin olumlu buldukları şeklinde cevap vermişlerdir. Bu boyutta öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşleri de değişmiştir. Meraklı oranı düşük öz yeterlilik düzeyinde %14,29 iken, orta düzey algıda %28,57 ve yüksek öz yeterlilik algısında ise %57,14 bulunmuştur. Aynı şekilde sadece düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler, diğer öğrencilerin DEO’da eğitim alan öğrencilere karşı “küçümseme ve alay etme, özel aldığını düşünme, akran zorbalığı uygulama” şeklinde görüş belirtirken orta ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler bu temalarda görüş belirtmemişlerdir. Bunun yanında öz yeterlilik algıları bakımından çoğunluk cevaplar göz önünde bulundurulduğunda diğer öğrencilerin farkında olmadığını öne süren öğretmenler

düşük ve yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir. Diğer öğrencilerin, “sınıfın sadece DEO’da eğitim gören öğrenciye ait olduğunu düşünüyorlar” görüşünü öne süren tek öğretmen yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında öğrencinin performansına ve gereksinim düzeyine uygun BEP hazırlayarak uygun araç-gereç ve yöntem-teknikleri uygulamaya ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin destek eğitim odasında öğrencinin performansına ve gereksinim düzeyine uygun BEP hazırlayarak uygun araç-gereç ve yöntem-teknikleri uygulamaya ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasında uygun araç-gereç ve yöntem-teknikleri uygulama	Evet uyguluyor	7 (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9)	35	6 (Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17)	30	7 (Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27)	35	20	71,43
	Uygulamaya çalışıyor	1 (Ö8)	20	2 (Ö11, Ö12)	40	2 (Ö21, Ö23)	40	5	17,87
	Kısmen uyguluyor	1 (Ö1)	50	1 (Ö18)	50	-	-	2	7,14
	Araç-gereç eksikliği	-	-	-	-	1 (Ö23)	100	1	3,57
Toplam								28	100

Tablo 27’ye göre öğretmenlerin destek eğitim odasında öğrencinin performansına ve gereksinim düzeyine uygun BEP hazırlayarak uygun araç-gereç ve yöntem-teknikleri uygulamaya ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde %71,43’ünün “uygun araç-gereç ve yöntem-teknik kullandığını, %17,87’si “uygulamaya çalıştığını”, %7,14’ü kısmen uyguladığını ve %3,57’si ise araç-gereç eksikliğinden uygulayamadığını belirtmiştir. Bu boyutta öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça uyguladığını belirten öğretmen görüşleri değişmemiştir. “Evet uyguluyorum”, görüşü düşük öz yeterlilik düzeyinde %35 iken, orta düzey algıda %30 ve yüksek düzey algıda %35 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte “kısmen uyguluyorum” şeklinde görüş belirten 2 öğretmen düşük ve orta düzey öz yeterlilik algı düzeyindedir. Araç-gereç eksikliğinin uygulamayı zorlaştırdığını ifade eden tek öğretmen de yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir.

Öğretmenlerin destek eğitim odası eğitimlerinde öğretimi farklılaştırmak amacıyla nelerin yapıldığına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin destek eğitim odası eğitimlerinde öğretimi farklılaştırmak amacıyla nelerin yapıldığına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi			Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		F	%	f	%	f	%	f	%	
Destek eğitim odası eğitimlerinde öğretimi farklılaştırmak amacıyla nelerin yapıldığı	Farklı materyaller, yöntem ve teknikler	4 (Ö1, Ö8, Ö9, Ö7)	40	2 (Ö14, Ö16)	20	4 (Ö23, Ö25, Ö27, Ö26)	40	10	16,13	
	Dersleri oyunlaştırma	3 (Ö1, Ö5, Ö8)	42,86	1 (Ö12)	14,28	3 (Ö19, Ö22, Ö27)	42,86	7	11,29	
	Akıllı tahta kullanma	2 (Ö2, Ö8)	28,57	2 (Ö11, Ö13)	28,57	3 (Ö20, Ö25, Ö26)	42,86	7	11,29	
	Öğrencilerin ilgisine hitap etme	2 (Ö3, Ö6)	40	2 (Ö14, Ö15)	40	1 (Ö21)	20	5	8,06	
	Somutlaştırma	1 (Ö8)	20	2(Ö14, Ö18)	40	2 (Ö21, Ö24)	40	5	8,06	
	Okuma-yazma çalışması	-	-	3 (Ö10, Ö13, Ö17)	75	1 (Ö26)	25	4	6,45	
	Dört işlem çalışması	-	-	2 (Ö13, Ö18)	66,66	1 (Ö22)	33,33	3	4,84	
	İnternet ortamında video ve görseller	-	-	-	-	2 (Ö19, Ö20)	100	2	3,23	
	Öğrencinin seviyesini dikkate alma	-	-	2 (Ö15, Ö17)	100	-	-	2	3,23	
	Öğrenciye özel yöntem ve uygulama	1 (Ö7)	50	-	-	1 (Ö23)	50	2	3,23	
	Basitleştirme	1 (Ö4)	50	-	-	1 (Ö21)	50	2	3,23	
	Bireysel destek verme	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	1,61	
	Çalışma kâğıtları kullanma	-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	1,61	
	Zekâ oyunları kullanma	-	-	1 (Ö11)	100	-	-	1	1,61	
	Cep telefonu kullanma	1 (Ö2)	100	-	-	-	-	1	1,61	
	Yaparak-yaşayarak uygulama	-	-	-	-	1 (Ö24)	100	1	1,61	
	Tekrar etme	1 (Ö4)	100	-	-	-	-	1	1,61	
	Sözlü yönergeler kullanma	1 (Ö4)	100	-	-	-	-	1	1,61	
	İletişim çalışmaları	1 (Ö4)	100	-	-	-	-	1	1,61	
	Okuduğunu anlatma	-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	1,61	
Sorulara cevap verme	-	-	1 (Ö10)	100	-	-	1	1,61		
Beyin fırtınası	-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	1,61		
Dikte çalışması	-	-	1 (Ö13)	100	-	-	1	1,61		
Problem yazma ve çözme	-	-	1 (Ö10)	100	-	-	1	1,61		
Toplam								62	100	

Tablo 28'e göre öğretmenlerin destek eğitim odası eğitimlerinde öğretimi farklılaştırmak amacıyla nelerin yapıldığına ilişkin görüşleri incelendiğinde %16,13'ü farklı materyal ve yöntem-teknik kullandığını, %11,29'u dersleri oyunlaştırdığını, %11,29'u akıllı tahtayı etkin kullandığını belirtmiştir. Bu boyutta öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşlerinin de değiştiği görülmektedir. Farklı materyal ve yöntem-teknik kullandığını belirten 10 öğretmenden 4'ü düşük, 2'si orta, 4'ü yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir. Dersleri oyunlaştırdığını belirten 7 öğretmenden 3'ü düşük, 1'i orta 3'ü ise yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir. Öğrencinin seviyesini dikkate alma, çalışma kâğıtları ve zekâ oyunları kullanma

görüşlerini ifade eden öğretmenlerin tümü orta düzey öz yeterlilik algısına sahip öğretmenden oluşmuştur.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim verilen öğrenci için pekiştireç/ödül kullanmaya ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim verilen öğrenci için pekiştireç/ödül kullanmaya ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	F	%	f	%
Destek eğitim odasında eğitim yapılan öğrenci için	Sözel pekiştireç kullanma	2 (Ö5, Ö7)	18,18	3 (Ö12, Ö13, Ö14)	27,27	6 (Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26)	54,54	11	26,19
	Kalem, not defteri, kitap, atıştırma, çikolata vs. verme	1 (Ö4)	14,28	2 (Ö17, Ö18)	28,57	4 (Ö21, Ö22, Ö24, Ö26)	57,14	7	16,67
	Oyun oynama	1 (Ö8)	25	3 (Ö10, Ö11, Ö16)	75	-	-	4	9,52
	Yıldız ve kalp etiketi	1 (Ö6)	25	-	-	3 (Ö23, Ö24, Ö25)	75	4	9,52
	Bazen kullanıyor	2 (Ö3, Ö4)	50	1 (Ö18)	25	1 (Ö25)	25	4	9,52
	Sembolik pekiştireçler	-	-	1 (Ö15)	33,33	2 (Ö22, Ö23)	66,66	3	7,14
	Sticker	1 (Ö9)	33,33	2 (Ö12, Ö18)	66,66	-	-	3	7,14
	Yazılı pekiştireç	-	-	1 (Ö12)	100	-	-	1	2,38
	Sevilen etkinliği yaptırma	1 (Ö5)	100	-	-	-	-	1	2,38
	Spor yapma	-	-	-	-	1 (Ö20)	100	1	2,38
	Kütüphaneye gitme	-	-	-	-	1 (Ö27)	100	1	2,38
	Birlikte okul dışı vakit geçirme	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	2,38
	Pekiştireç kullanmıyor	1 (Ö2)	100	-	-	-	-	1	2,38
Toplam								42	100

Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim verilen öğrenci için pekiştireç/ödül kullanmaya ilişkin görüşlerini ele alan Tablo 29’a bakıldığında %26,19’u “sözel pekiştireç”, %16,67’si “kalem, not defteri, kitap, atıştırma” kullandığını belirtmiştir. Bu boyutta öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşlerinin de değiştiği görülmektedir. “Sözel pekiştireç kullanma” görüşündeki 11 öğretmenden 2’si düşük, 3’ü orta, 6’sı yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir. “Oyun oynama” görüşüne sahip öğretmenlerin tamamı düşük veya orta öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerden oluşurken; “pekiştireç kullanmıyorum” görüşündeki tek öğretmen düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmendir. Öz yeterlilik algıları bakımından görüşler değerlendirildiğinde öz yeterlilik algısındaki farklılıkların bu bağlamdaki görüşlerde keskin bir farklılaşma getirmediği görülmekle beraber öz yeterlilik algısı arttıkça herhangi bir pekiştireç kullanma görüşünün de arttığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması başladıktan sonra gerçekleştirilen eğitimlerden ortaya çıkan sonuçlara ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması başladıktan sonra gerçekleştirilen eğitimlerden ortaya çıkan sonuçlara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odası uygulaması başladıktan sonra gerçekleştirilen eğitimlerden ortaya çıkan sonuçlar ve hangi gelişim alanlarında ve öğrenci davranışlarında ne tür değişiklikler sağlandığı	Özgüven artışı	3 (Ö1, Ö4, Ö6)	25	5 (Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18)	41,67	4 (Ö19, Ö21, Ö22, Ö24)	33,33	12	18,46
	Akademik gelişim	4 (Ö1, Ö4, Ö6, Ö9)	33,33	4 (Ö11, Ö14, Ö15, Ö17)	33,33	4 (Ö19, Ö23, Ö24, Ö26)	33,33	12	18,46
	Etkili (olumlu)	3 (Ö1, Ö3, Ö5)	30	4 (Ö10, Ö11, Ö15, Ö16)	40	3 (Ö20, Ö21, Ö25)	30	10	15,38
	Sosyal gelişim	1 (Ö6)	14,28	4 (Ö11, Ö14, Ö16, Ö17)	57,14	2 (Ö19, Ö26)	28,57	7	10,77
	Duyusal gelişim	2 (Ö5, Ö6)	33,33	3 (Ö13, Ö14, Ö17)	50	1 (Ö26)	16,67	6	9,23
	Davranışsal gelişim	1 (Ö1)	25	1 (Ö18)	25	2 (Ö21, Ö26)	50	4	6,15
	Başarma duygusu	1 (Ö6)	33,33	-	-	2 (Ö21, Ö22)	66,66	3	4,62
	Okumada/konuşmada akıcılık	1 (Ö7)	33,33	-	-	2 (Ö25, Ö27)	66,66	3	4,62
	Öğrencinin öğretmeni tanıması	1 (Ö8)	50	1 (Ö12)	50	-	-	2	3,08
	Matematiksel işlem gelişimi	1 (Ö7)	50	-	-	1 (Ö25)	50	2	3,08
	Gelişim olmadı	1 (Ö2)	100	-	-	-	-	1	1,54
	Kendini güvende hissetme	-	-	1 (Ö16)	100	-	-	1	1,54
	Ders içi katılımın artması	1 (Ö8)	100	-	-	-	-	1	1,54
	Çevresinden saygı ve sevgi görme	1 (Ö4)	100	-	-	-	-	1	1,54
Toplam								65	100

Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması başladıktan sonra gerçekleştirilen eğitimlerden sonra öğrencide ortaya çıkan sonuçlara ilişkin görüşlerini ele alan Tablo 30’a bakıldığında %18,46’sı öğrencide “özgüven artışı”, %18,46’sı “akademik gelişim”, %15,38’i “olumlu etki olmuştur”, %10,77’si “sosyal gelişim” sağladığını belirtmiştir. Bu boyutta öz yeterlilik algısındaki farkların bu bağlamdaki görüşlerde önemli bir farklılaşma getirmediği görülmektedir. “Özgüven artışı” görüşündeki 12 öğretmenden 3’ü düşük, 5’i orta, 4’ü yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerdir. “Akademik gelişim” görüşüne sahip 12 öğretmen öz yeterlilik düzeyleri bakımından 4’er öğretmenle eşit şekilde dağılmıştır. DEO’da verilen eğitimlerden sonra öğrencide gelişimin olmadığı görüşünü belirten öğretmen ise düşük öz yeterlilik algı düzeyindedir.

Öğretmenlerin uygulamaların planlandığı gibi gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin uygulamaların planlandığı gibi gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Uygulamaların planlandığı gibi gerçekleşip gerçekleşmediği	Evet gerçekleşiyor	4 (Ö4, Ö5, Ö6, Ö8)	36,36	5 (Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö14)	45,45	2 (Ö23, Ö27)	18,18	11	40,74
	Çoğunlukla gerçekleşiyor	1 (Ö7)	12,5	2 (Ö16, Ö18)	25	5 (Ö20, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26)	62,5	8	29,63
	Kısmen gerçekleşiyor	2 (Ö1, Ö9)	50	1 (Ö15)	25	1 (Ö22)	25	4	14,81
	Hayır gerçekleşmiyor	2 (Ö2, Ö3)	50	1 (Ö13)	25	1 (Ö19)	25	4	14,81
Toplam								27	100

Tablo 31’e bakılarak öğretmenlerin uygulamaların planlandığı gibi gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin görüşler incelendiğinde 27 katılımcı arasında öne çıkan görüşlerin “Evet gerçekleşiyor” (%40,74) ve “Çoğunlukla gerçekleşiyor” (%29,63) şeklinde olduğu görülmektedir. Sıklığı düşük olsa da öğretmenler arasında uygulamaların planlandığı gibi gerçekleşmediğine yönelik görüş belirtenler (%14,81) de olmuştur. Öz yeterlilik algılarındaki farkların görüşlerde önemli bir farklılaşma getirmediği, düşük, orta ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler arasında olumlu yanıtların ağırlıklı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında yaşanan beklenmedik sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin destek eğitim odasında yaşanan beklenmedik sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	F	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasında yaşanan, beklenmeyen sorunlar	Öğrencideki ilgisizlik ve sıkılma	4 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö8)	33,33	3 (Ö12, Ö13, Ö16)	25	5 (Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö27)	41,67	12	26,09
	Devamsızlık	4 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7)	57,14	-	-	3 (Ö23, Ö24, Ö26)	42,86	7	15,22
	Beklenmeyen bir sorun yaşanmadı	3 (Ö4, Ö6, Ö9)	50	3 (Ö11, Ö14, Ö15)	50	-	-	6	13,04
	Veli desteğinin yetersizliği	1 (Ö1)	33,33	1 (Ö18)	33,33	1 (Ö24)	33,33	3	6,52
	Ortam (materyal) eksikliği	1 (Ö3)	33,33	1 (Ö18)	33,33	1 (Ö19)	33,33	3	6,52
	Tekrar başa dönmek	1 (Ö5)	50	-	-	1 (Ö24)	50	2	4,35
	Yorulma	1 (Ö4)	50	-	-	1 (Ö24)	50	2	4,35
	Derse katılmak istememe	-	-	2 (Ö10, Ö16)	100	-	-	2	4,35
	Öğrencinin gelişim hızının yavaşlığı	-	-	1 (Ö17)	50	1 (Ö25)	50	2	4,35
	Ağlama	-	-	-	-	1 (Ö27)	100	1	2,17
	Dikkat dağınıklığı	-	-	-	-	1 (Ö27)	100	1	2,17
	Öğrenme problemleri	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	2,17
	Öğrencinin ilaç kullanması	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	2,17
	Unutkanlık	-	-	1 (Ö12)	100	-	-	1	2,17
	Telafi planlama	-	-	-	-	1 (Ö26)	100	1	2,17
	Öğretmenin mesleki yetersizliği	-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	2,17
Toplam								46	100

Tablo 32’ye göre öğretmenlerin destek eğitim odasında yaşanan beklenmedik sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen 46 yanıt arasından öne çıkanlar, “Öğrencideki ilgisizlik ve sıkılma” (%26,09), “Devamsızlık” (%15,22), “Beklenmeyen bir sorun yaşanmadı” (%13,46), “Veli desteğinin yetersizliği” (%6,52) ve “Ortam/materyal eksikliği” (%6,52) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu boyuttaki görüşler incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak sorunların öğrenciden kaynaklandığını belirttikleri anlaşılmaktadır. Yalnızca bir öğretmen, öğretmenlerin yetersizliğini dile getirmiş, üç öğretmen ise ortam veya materyal kaynaklı sorunları öne sürmüştür. Öz yeterlilik algıları bakımından görüşler değerlendirildiğinde, algıdaki farkların görüşlerde önemli bir farklılaşma getirmediğinin görülmesinin yanı sıra beklenmeyen bir sorun yaşanmadığını belirten 6 öğretmenin tamamının düşük ve orta düzey öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğrencideki ilgisizlik ve sıkılma şeklinde ifade edilen sorun 12 öğretmen tarafından dile getirilmiş; bunlardan 4’ü düşük, 3’ü orta ve 5’i yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerdir. Veli desteğinin yetersizliğini ve ortam/materyal yetersizliği sorununu ise 3’er öğretmen ifade etmiştir.

3.2.4. Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin İzlenmesi, Değerlendirilmesi ve Yapılan Eğitim Hakkında Gerekli Kişilerin Bilgilendirilmelerinin Yapılması Hakkında Görüşler

Öğretmenlerin destek eğitimi alan öğrencinin öğretmeninden normal sınıf içindeki durumu hakkında bilgi almaya ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin destek eğitimi alan öğrencinin öğretmeninden normal sınıf içindeki durumu hakkında bilgi almaya ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasında eğitim alan öğrencinin öğretmeninden normal eğitim aldığı sınıf içindeki durumu hakkında bilgi	Kendi öğrencisi	4 (Ö5, Ö6, Ö7, Ö9)	28,57	6 (Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18)	42,86	4 (Ö22, Ö24, Ö25, Ö27)	28,57	14	50
	Evet, bilgi alıyor	3 (Ö1, Ö3, Ö4)	25	4 (Ö13, Ö15, Ö16, Ö17)	33,33	5 (Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26)	41,67	12	42,86
	Hayır, bilgi alamıyor	2 (Ö2, Ö8)	100	-	-	-	-	2	7,14
Toplam								28	100

Tablo 33 incelendiğinde katılımcılardan 14'ünün destek eğitim odasında eğitim alan öğrencinin kendi öğrencisi olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerden 12'si destek eğitim alan öğrencinin normal eğitim aldığı sınıf içindeki durumu hakkında bilgi aldığını, 2'si ise bilgi almadığını belirtmiştir. Öz yeterlilik algıları bakımından yanıtlar değerlendirildiğinde destek eğitim odasında eğitim alan öğrencinin normal eğitim aldığı sınıf içindeki durumu hakkında bilgi almayan 2 öğretmenin de düşük öz yeterlilik algısına sahip olduğu görülmektedir. Bu veriler incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik algıları arttıkça öğrenci hakkında bilgi alma eğilimlerinin de arttığı öne sürülebilir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitimin değerlendirmesine dayanarak bir sonraki eğitim süreci için alınan önlemlere ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitimin değerlendirmesine dayanarak bir sonraki eğitim süreci için alınan önlemlere ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasında yapılan eğitimin değerlendirmesine dayanarak, bu	Eksikliklerin tekrarlanmamak üzere plan yapılması	2 (Ö3, Ö4)	33,33	3 (Ö10, Ö15, Ö17)	50	1 (Ö24)	16,67	6	19,35
	Değerlendirme sonucuna göre planlama	-	-	2 (Ö16, Ö18)	50	2 (Ö22, Ö26)	50	4	12,90
	Önlem almadı	1 (Ö9)	33,33	1 (Ö11)	33,33	1 (Ö19)	33,33	3	9,68
	Ailenin evde yapacağı çalışmalar	1 (Ö8)	50	1 (Ö15)	50	-	-	2	6,45
	Okul ve ev arasında bağlantı	2 (Ö6, Ö8)	100	-	-	-	-	2	6,45
	Farklı örnekler ve çalışmalar hazırlama	-	-	1 (Ö13)	50	1 (Ö25)	50	2	6,45
	Kazanımı destekleyen etkinlikler planlama	-	-	1 (Ö14)	50	1 (Ö21)	50	2	6,45
	Destek eğitimi yapan meslektaşları ile değişiklik yapma	1 (Ö5)	100	-	-	-	-	1	3,23
	Aceleci olmama	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	3,23
	Bireysel özelliklerine göre yol alma	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	3,23
	Öğrencinin seviyesine uygun planlama	1 (Ö7)	100	-	-	-	-	1	3,23
	Ailenin yeterince tanınması	1 (Ö6)	100	-	-	-	-	1	3,23
	Öğrencinin sınıfındaki durumu hakkında bilgi alma	1 (Ö2)	100	-	-	-	-	1	3,23
	Dersleri aralıklarla yapma	-	-	1 (Ö12)	100	-	-	1	3,23
	Öğrencinin öğrenme güçlüğüne yardımcı olacak materyalleri temin etme	-	-	-	-	1 (Ö23)	100	1	3,23
	Daha esnek ve uygulanabilir planlama	-	-	-	-	1 (Ö20)	100	1	3,23
	Okuma ve okuduğunu anlama çalışması	-	-	-	-	1 (Ö27)	100	1	3,23
Toplam								31	100

Tablo 34'e göre öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitimin değerlendirmesine dayanarak bir sonraki eğitim süreci için alınan önlemlere ilişkin görüşleri incelendiğinde 31 yanıt arasında öne çıkanların “Eksikliklerin tekrarlanmamak üzere plan yapılması” (%19,35) ve “Değerlendirme sonucuna göre planlanması” (%12,9), “Önlem alınmaması” (%9,68), “Ailenin evde yapacağı çalışmalar” (%6,45), “Okul ve ev arasında bağlantı” (%6,45), “Farklı örnekler ve çalışmaların hazırlanması” (%6,45) ve “Kazanımı destekleyen etkinlikler planlanması” (%6,45) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu boyuttaki görüşler incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik algıları değiştikçe görüşlerinde bazı farklılıklar olduğu söylenebilir. “Eksiklerin tekrarlanmamak üzere plan yapılması” görüşü hem düşük, hem orta, hem de yüksek öz yeterlilik algısı olan gruplarda öne sürülürken “Değerlendirme sonucuna göre planlama yapılması” görüşü ise orta ve yüksek öz yeterlilik algısı olan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. “Destek eğitimi yapan meslektaşları ile değişiklik yapma”, “Aceleci olmama” “Bireysel özelliklerine

göre yol alma”, “Öğrencinin seviyesine uygun planlama”, “Ailenin yeterince tanınması”, “Öğrencinin sınıfındaki durumu hakkında bilgi alma” şeklindeki görüşlerin ise yalnızca düşük öz yeterlilik algısı olan öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Öğretmenlerin diğer branş öğretmenlerini nasıl ve ne zaman bilgilendirdiğine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitiminin süreci ve sonucuyla ilgili olarak öğrencinin diğer branş öğretmenlerini nasıl ve ne zaman bilgilendirdiğine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasında yapılan eğitimin süreci ve sonucuyla ilgili öğrencinin diğer branş öğretmenlerinin nasıl ve ne zaman bilgilendirildiği	İngilizce öğretmenine bilgi veriyor	1 (Ö9)	16,67	3 (Ö12, Ö14, Ö18)	50	2 (Ö22, Ö25)	33,33	6	16,67
	Ortaya çıkan yeni bir durum olduğunda	2 (Ö4, Ö8)	50	1 (Ö15)	25	1 (Ö20)	25	4	11,11
	Ara ara bilgilendiriyor	2 (Ö2, Ö8)	50	1 (Ö10)	25	1 (Ö26)	25	4	11,11
	Teneffüslerde	-	-	3 (Ö10, Ö15, Ö17)	100	-	-	3	8,33
	Dönem başlarında	1 (Ö4)	33,33	2 (Ö11, Ö16)	66,66	-	-	3	8,33
	Kendi öğrencisi	1 (Ö6)	50	-	-	1 (Ö24)	50	2	5,56
	Her ders öncesi ve sonrası	1 (Ö3)	50	-	-	1 (Ö23)	50	2	5,56
	Rehberlik toplantılarında	-	-	2 (Ö15, Ö17)	100	-	-	2	5,56
	Şube öğretmenler kurulu toplantılarında	-	-	2 (Ö15, Ö17)	100	-	-	2	5,56
	Ortaokula geçtiği zaman	1 (Ö5)	100	-	-	-	-	1	2,78
	Eğitim başladıktan yaklaşık bir ay sonra	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	2,78
	Okul rehber öğretmenine bilgi veriyor	-	-	-	-	1 (Ö27)	100	1	2,78
	Branş öğretmeni yok	1 (Ö7)	100	-	-	-	-	1	2,78
	Öğretmeni ile ders yaptığı günün ertesinde	-	-	1 (Ö13)	100	-	-	1	2,78
	Gerek duymuyor	-	-	1 (Ö14)	100	-	-	1	2,78
	Gerek duyduğunda veya görüş istendiğinde	-	-	-	-	1 (Ö21)	100	1	2,78
	Görüşme olmadı	-	-	-	-	1 (Ö19)	100	1	2,78
Toplam								36	100

Tablo 35’e bakıldığında, öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitimin süreci ve sonucuyla ilgili olarak öğrencinin diğer branş öğretmenlerini farklı yaklaşımlarla ve farklı zaman aralıklarıyla bilgilendirdiği görülmektedir. Bu bilgilendirme yaklaşımlarından öne çıkanların “İngilizce öğretmenine bilgi veriliyor” (%17), “Ortaya çıkan yeni bir durum olduğunda” (%11), “Ara ara bilgilendiriliyor” (%11), “Teneffüslerde bilgilendiriliyor” (%8) ve “Dönem başlarında bilgilendirme yapılıyor” (%8) şeklindedir. Bazı öğretmenlerin her ders öncesi ve sonrası bilgilendirme yaptığını belirtirken bazı öğretmenlerin ise yalnızca dönem başında bilgilendirme yapmaktadır. Bu verilerden hareketle bilgilendirme sıklığında çok ciddi

değişiklikler (her ders bilgi vermek-dönem boyunca bir defa bilgilendirme yapmak) olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın öz yeterlilik algısındaki farklılaşmanın bilgilendirme türünde dikkat çeken bir çeşitliliğe neden olmadığı söylenebilir. Sıklıkla verilen ilk üç yanıtın, hem düşük, hem orta, hem de yüksek öz yeterlilik algısı olan öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmüştür. Bu kapsamda farklı öz yeterlilik algısı göz önüne alınmaz ise öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitim ile ilgili olarak diğer branş öğretmenini bilgilendirme konusunda ortak bir yaklaşımı benimsemedikleri, bilgilendirmenin türü ve sıklığında önemli farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitiminin süreci ve sonucuyla ilgili olarak öğrencinin velisini bilgilendirmeye ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitiminin süreci ve sonucuyla ilgili olarak öğrencinin velisini bilgilendirmeye ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasında yaptığımız eğitimin süreci ve sonucuyla ilgili öğrencinin velisini bilgilendirme	Yüz yüze görüşme	2 (Ö1, Ö6)	28,57	2 (Ö12, Ö15)	28,57	3 (Ö21, Ö22, Ö26)	42,86	7	15,22
	Günlük telefon arama ya da mesaj	1 (Ö6)	16,67	5 (Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18)	83,33	-	-	6	13,04
	Her ders sonrası	2 (Ö2, Ö8)	40	1 (Ö13)	20	2 (Ö22, Ö23)	40	5	10,87
	Haftalık bilgilendirme	1 (Ö3)	20	2 (Ö10, Ö16)	40	2 (Ö24, Ö25)	40	5	10,87
	Aylık	1 (Ö4)	33,33	1 (Ö14)	33,33	1 (Ö21)	33,33	3	6,52
	Farklı durumlar (gerileme-ilerleme) olduğunda	1 (Ö4)	33,33	1 (Ö16)	33,33	1 (Ö20)	33,33	3	6,52
	Dönem başlarında	-	-	2 (Ö12, Ö18)	66,66	1 (Ö25)	33,33	3	6,52
	Bireysel olarak bilgilendirme	1 (Ö5)	50	1 (Ö17)	50	-	-	2	4,35
	Not defteri kullanma ve aile ile paylaşma	1 (Ö8)	50	1 (Ö18)	50	-	-	2	4,35
	Rehber öğretmenle yapılan planlama dâhilinde	1 (Ö5)	100	-	-	-	-	1	2,17
	Dersten önce	-	-	-	-	1 (Ö19)	100	1	2,17
	Belirli aralıklarla	-	-	-	-	1 (Ö26)	100	1	2,17
	Düzenli olarak	-	-	-	-	1 (Ö27)	100	1	2,17
	Ev ziyareti	-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	2,17
	Her dönem en az üç defa	-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	2,17
	Dönem arası	1 (Ö9)	100	-	-	-	-	1	2,17
	Ödevlendirme ve takip için	1 (AY)	100	-	-	-	-	1	2,17
	İnternet aracılığı ile günlük yapılanların özeti	-	-	-	-	1 (Ö22)	100	1	2,17
	Her zaman	-	-	1 (Ö11)	100	-	-	1	2,17
Toplam								46	100

Tablo 36'ya bakıldığında öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitimin süreci ve sonucuyla ilgili olarak öğrenci velisini farklı yaklaşımlarla ve farklı zaman aralıklarıyla bilgilendirdiği görülmektedir. Bu bilgilendirme yaklaşımlarından

öne çıkanlar, “Yüz yüze görüşme” (%15), “Günlük telefon arama ya da mesaj” (%13), “Her ders sonrası” (%10), “Haftalık bilgilendirme” (%10) “Aylık bilgilendirme” (%7), “Farklı durumlar olduğunda” (%7) ve “Dönem başlarında” (%7) şeklindedir. Bazı öğretmenlerin her ders sonrası bilgilendirme yaptığı öne sürülürken bazı öğretmenler ise yalnızca dönem başında bilgilendirme yaptığını belirtmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde bu boyutta öz yeterlilik algısındaki farklılaşmanın bilgilendirme türünde dikkat çeken bir farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir. Sıklıkla verilen ilk dört yanıtta üçünün; hem düşük, hem orta, hem de yüksek öz yeterlilik algısı olan öğretmenler tarafından önerildiği görülmüştür. Hem düşük, hem orta, hem de yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin yüz yüze görüşme yaparak bilgilendirme yaptıklarını belirtmelerine rağmen telefonla bilgilendirme yaptığını belirten öğretmenlerin tamamının düşük veya orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Tablo 36 incelendiğinde öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitim ile ilgili olarak öğrenci velisini bilgilendirme konusunda ortak bir yaklaşımı benimsemedikleri, bilgilendirmenin türü ve sıklığında önemli farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitim ile ilgili olarak müdür, müdür yardımcısı, okul rehber öğretmenini bilgilendirmeye ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitim ile ilgili olarak müdür, müdür yardımcısı, okul rehber öğretmenini bilgilendirmelerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasında verilen eğitim ile ilgili Müdür, Müdür yardımcısı, Okul Rehber öğretmenini bilgilendirme	İhtiyaç duyulduğunda	-	-	4 (Ö10, Ö11, Ö16, Ö14)	66,67	2 (Ö20, Ö22)	33,33	6	15,79
	Rehberlik servisi ile birebir görüşme yaparak	-	-	2 (Ö12, Ö13)	33,33	4 (Ö20, Ö24, Ö26, Ö27)	66,67	6	15,79
	Dönem sonlarında	3 (Ö1, Ö3, Ö8)	60	1 (Ö17)	20	1 (Ö25)	20	5	13,16
	Ortak toplantılarda	1 (Ö5)	33,33	1 (Ö15)	33,33	1 (Ö26)	33,33	3	7,89
	Bilgi almak istediklerinde	1 (Ö9)	33,33	1 (Ö18)	33,33	1 (Ö21)	33,33	3	7,89
	Bilgilendirmiyor	1 (Ö2)	33,33	1 (Ö13)	33,33	1 (Ö19)	33,33	3	7,89
	Bireysel uygun zamanlarda	2 (Ö5, Ö7)	100	-	-	-	-	2	5,26
	Acil bir durum gelişirse	-	-	2 (Ö15, Ö16)	100	-	-	2	5,26
	BEP'lerden haberdar etme ve imzalatma sırasında	-	-	1 (Ö17)	50	1 (Ö23)	50	2	5,26
	Kısmen	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	2,63
	Haftalık	-	-	1 (Ö14)	100	-	-	1	2,63
	Öğrencinin devamsızlık gibi bir sorunu olursa	1 (Ö6)	100	-	-	-	-	1	2,63
	Sene başında ve yılsonunda	1 (Ö4)	100	-	-	-	-	1	2,63
	Rehberlik toplantılarında	-	-	1 (Ö11)	100	-	-	1	2,63
	İdare ile ders defteri paylaşımında	-	-	1 (Ö12)	100	-	-	1	2,63
Toplam								38	100

Tablo 37'ye bakıldığında, öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitim ile ilgili olarak müdür, müdür yardımcısı ve okul rehber öğretmenini farklı yaklaşımlarla ve farklı zaman aralıklarıyla bilgilendirdiği görülmektedir. Bu bilgilendirme yaklaşımlarından öne çıkanlar, “İhtiyaç duyulduğunda” (%16), “Rehberlik servisi ile birebir görüşme yaparak” (%16) ve “Dönem sonlarında” (%13) şeklindedir. Buna göre bir öğretmenin haftalık bilgilendirme yaptığını belirttiği görülürken bazı öğretmenlerin ise yalnızca dönem sonlarında bilgilendirme yaptığını belirttiği, bazı öğretmenlerin ise bilgilendirme yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bu verilerden hareketle bilgilendirme sıklığında çok ciddi değişiklikler (bilgi vermemek-haftalık bilgilendirme yapmak) olduğu belirlenmiştir. Tablodaki verilere dayanarak bu boyutta öz yeterlilik algısındaki farklılaşmanın bilgilendirme türü ve sıklığına yönelik yanıtlarda bazı farklılaşmalara neden olduğu söylenebilir. Sıklığı en fazla olan iki yanıt (ihtiyaç duyulduğunda bilgilendirme yapmak ve rehberlik servisi ile birebir görüşme yapmak) orta veya yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Buna göre öğretmenlerin, destek eğitim odasında verilen eğitim ile ilgili

olarak; müdür, müdür yardımcısı ve okul rehber öğretmenini bilgilendirme konusunda ortak bir yaklaşımı benimsemedikleri, bilgilendirmenin türü ve sıklığında önemli farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitimin, izlenmesi, değerlendirilmesi ve bilgilendirmenin yapılması ile ilgili dikkat edilmesi gereken konulara ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitimin, izlenmesi, değerlendirilmesi ve bilgilendirmenin yapılması ile ilgili dikkat edilmesi gereken konulara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasında yapılan eğitimin, izlenmesi, değerlendirilmesi ve bilgilendirmenin yapılması ile ilgili	Süreçte aile ile iletişimi ve işbirliği	2 (Ö6, Ö8)	40	1 (Ö11)	20	2 (Ö24, Ö27)	40	5	12,82
	Veli, öğretmen idare, rehber öğretmeniyle birlikte çalışılmalı	2 (Ö5, Ö1)	66,66	-	-	1 (Ö26)	33,33	3	7,69
	Rehberlikle işbirliği yapılmalı	1 (Ö3)	33,33	-	-	2 (Ö19, Ö27)	66,66	3	7,69
	Planlamaların güncellenmesi	1 (Ö3)	33,33	1 (Ö17)	33,33	1 (Ö25)	33,33	3	7,69
	Öğretmen-öğrenci ilişkisi	-	-	1 (Ö11)	33,33	2 (Ö20, Ö24)	66,66	3	7,69
	Uzmanlar tarafından hizmet içi eğitim verilmeli	2 (Ö2, Ö3)	100	-	-	-	-	2	5,13
	Uzman öğretmenlerin destek eğitimi vermesi	1 (Ö7)	50	1 (Ö18)	50	-	-	2	5,13
	Öğrenciye başarabilme duygusunun tatlandırılması	-	-	2 (Ö11, Ö15)	100	-	-	2	5,13
	Ailenin tanınması	1 (Ö6)	100	-	-	-	-	1	2,56
	Öğrencinin akademik gelişimine ağırlık verilmesi	1 (Ö6)	100	-	-	-	-	1	2,56
	Öğrencinin duygusal gelişimine ağırlık verilmesi	1 (Ö6)	100	-	-	-	-	1	2,56
	Öğrencinin ilgisine uygun araç, gereç ve yöntem-teknik seçilmeli	1 (Ö6)	100	-	-	-	-	1	2,56
	Okul idaresi istemeli	-	-	-	-	1 (Ö21)	100	1	2,56
	Konuların içeriği	1 (Ö9)	100	-	-	-	-	1	2,56
	Coğrafi şartlara önem verilmesi	1 (Ö9)	100	-	-	-	-	1	2,56
	Sık dönütler verilmesi	1 (Ö4)	100	-	-	-	-	1	2,56
	Düzenli olması ve süreklilik arz etmesi	-	-	1 (Ö14)	100	-	-	1	2,56
	Öğretmenlerin eğitim alması	-	-	-	-	1 (Ö23)	100	1	2,56
	Öğrencide görülen gelişmenin değerlendirilmesi	1 (Ö7)	100	-	-	-	-	1	2,56
	Devamsızlık sebebinin sorgulanması	-	-	1 (Ö16)	100	-	-	1	2,56
	Öğrenci motivasyonunun sağlanması	-	-	1 (Ö11)	100	-	-	1	2,56
	Öğrencinin öğrenme hızı ve farklılıklarının göz önüne alınması	-	-	1 (Ö12)	100	-	-	1	2,56
	Öğretmenlerden özverili olanların seçilmesi	-	-	-	-	1 (Ö22)	100	1	2,56
	Dönem sonlarında gelişim raporlarının hazırlanması	-	-	1 (Ö13)	100	-	-	1	2,56
Toplam								39	100

Tablo 38 incelendiğinde öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitimin, izlenmesi, değerlendirilmesi ve bilgilendirmenin yapılması ile ilgili dikkat edilmesi gereken konulara ilişkin görüşleri arasında öne çıkanlar, “Süreçte aile ile

iletişimi ve işbirliği” (%13), “Veli, öğretmen idare, rehber öğretmeniyle birlikte çalışılması” (%8), “Rehberlikle işbirliği yapılması” (%8) ve “Planlamaların güncellenmesi” (%8) şeklindedir. Tablo 38’e göre öğretmenlerin birbirinden farklı birçok öneride bulunduğunu söylemek mümkündür. Yalnızca bir veya iki öğretmen tarafından dile getirilmiş olsa da “Öğretmenlerin eğitim alması”, “Öğrenci devamsızlığının sebeplerinin sorgulanması”, “Destek eğitimde uzman öğretmenlerin görev alması” ve “Öğrenciye başarabilme duygusunun tattırılması” şeklindeki öneriler de dikkat çekmektedir. Öneriler genel olarak farklılaştığından ve büyük oranda dile getirilen bir öneri olmadığından öz yeterlilik algısındaki farklılaşmanın öne sürülen önerilerde değişime neden olduğunu belirtmek mümkün değildir. Sıklığı en fazla olan öneri, yalnızca 5 öğretmen tarafından dile getirilmiş, birçok öneri ise sadece bir öğretmen tarafından ifade edilmiştir. En sık öne sürülen öneri, “Süreçte aile ile iletişim ve işbirliği kurulması” ifadesi hem düşük, hem orta hem de yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler tarafından açıklanmıştır.

3.2.5. Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin Daha Verimli Olabilmesi İçin Öğretmenlerin Önerileri

Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasının geliştirilmesi için nelerin yapılması gerektiğine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasının geliştirilmesi için nelerin yapılması gerektiğine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odası uygulamasının geliştirilmesi için nelerin yapılması gerektiği	Sürdürülmeli	4 (Ö4, Ö5, Ö6, Ö8)	28,57	4 (Ö13, Ö14, Ö16, Ö17)	28,57	6 (Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26)	42,85	14	34,15
	Plan ve program çerçevesinde gerçekleştirilmeli	-	-	2 (Ö15, Ö17)	50	2 (Ö20, Ö26)	50	4	9,76
	Faydalı	1 (Ö2)	33,33	-	-	2 (Ö24, Ö27)	66,66	3	7,32
	Öğrencilerin iyi gözlemlenmesi lazım	1 (Ö3)	33,33	1 (Ö12)	33,33	1 (Ö23)	33,33	3	7,32
	Uzman öğretmenlere gereksinim	2 (Ö1, Ö7)	66,66	1 (Ö14)	33,33	-	-	3	7,32
	Doğru ve güvenilir mekânlara gereksinim	2 (Ö1, Ö9)	100	-	-	-	-	2	4,88
	Hizmet içi eğitimler artırılmalı	1 (Ö8)	50	-	-	1 (Ö19)	50	2	4,88
	Farklı öğrenme alanlarında farklı öğretmenlerle çalışılmalı	-	-	-	-	1 (Ö26)	100	1	2,44
	Özel eğitim öğretmenleri atanmalı	-	-	-	-	1 (Ö21)	100	1	2,44
	Ders çıkışlarında kendi sınıf öğretmeni tarafından yapılmalı	1 (Ö4)	100	-	-	-	-	1	2,44
	Sınıf öğretmeni tarafından verilmeli	-	-	1 (Ö10)	100	-	-	1	2,44
	Hafta sonları eğitim tercih edilmeli	-	-	1 (Ö11)	100	-	-	1	2,44
	Öğrenme durumları tespit edilmeli	-	-	1 (Ö12)	100	-	-	1	2,44
	Yöntem ve tekniklere önem vermeli	-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	2,44
	Somut eğitimler verilmeli	-	-	-	-	1 (Ö22)	100	1	2,44
	Daha çok zaman ayrılmalı	-	-	-	-	1 (Ö25)	100	1	2,44
	Farklılaştırılmış eğitim uygulanmalı	-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	2,44
Toplam								41	100

Tablo 39 incelendiğinde, öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasının geliştirilmesi için nelerin yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında öne çıkanlar, “Sürdürülmeli” (%34), “Plan ve program çerçevesinde gerçekleştirilmeli” (%10), “Faydalı” (%7), “Öğrencilerin iyi gözlemlenmesi lazım” (%7) ve “Uzman öğretmenlere gereksinim” (%7) şeklindedir. Tablo incelendiğinde öğretmenler birbirinden farklı birçok öneride bulunmuştur. Öneriler genel olarak farklılaştığından ve büyük oranda dile getirilen bir öneri olmadığından öz yeterlilik algısındaki farklılaşma, öne sürülen önerilerde değişime neden olmamıştır. En sık dile getirilen görüş olan “Sürdürülmeli” yanıtı hem düşük, hem orta, hem de yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ancak uzman öğretmenlere gereksinim olduğunu belirten 3 öğretmenden 2’si düşük, 1’i ise orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olmakla birlikte yüksek öz yeterlilik algısı olan öğretmenlerden hiçbiri böyle bir öneride bulunmamıştır. Bunun yanı sıra “Plan ve

program çerçevesinde gerçekleştirilmeli” önerisinde bulunan 4 öğretmeninden 2’si orta, diğer 2’si ise yüksek düzeyde öz yeterlilik algısına sahiptir, buna karşın düşük öz yeterlilik algısına sahip olan öğretmenlerden hiçbiri bu öneriyi dile getirmemiştir.

Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasının geliştirilmesi hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlerin rollerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasının geliştirilmesi hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlerin rollerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Temalar	Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okul yöneticileri	Uygun fiziki ortamı sağlamalı	-	-	1 (Ö15)	25	3 (Ö19, Ö22, Ö24)	75	4	14,29	
	Araç-gereç temininde rol almalı	1 (Ö6)	50	-	-	1 (Ö19)	50	2	7,14	
	Destek odası ile ilgilenmeli	1 (Ö8)	50	1 (Ö10)	50	-	-	2	7,14	
	Liderliği iyi yönetmeli	1 (Ö9)	50	-	-	1 (Ö24)	50	2	7,14	
	Motivasyonu sağlamalı	-	-	1 (Ö18)	50	1 (Ö19)	50	2	7,14	
	İş kolaylaştırmalı	-	-	1 (Ö11)	50	1 (Ö22)	50	2	7,14	
	Her şeyi prosedür olarak görmemeli	1 (Ö4)	50	1 (Ö14)	50	-	-	2	7,14	
	Gönüllülük esasına göre görevlendirme yapmalı	1 (Ö2)	100	-	-	-	-	1	3,57	
	Özel eğitimle ilgili seminerleri tekrarlamalı	-	-	1 (Ö13)	100	-	-	1	3,57	
	Öğretmen görüşlerini önemsemeli	1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	3,57	
	Öğrenci ihtiyaçlarına uygun plan ve programı oluşturmali	-	-	1 (Ö15)	100	-	-	1	3,57	
	Öğrencilerin aileleri ile görüşmemeli	-	-	1 (Ö16)	100	-	-	1	3,57	
	Veli ile iletişimde yardımcı olmalı	-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	3,57	
	Süreci izlemeli	-	-	-	-	1 (Ö21)	100	1	3,57	
	Gerekli denetimi yapmalı	-	-	-	-	1 (Ö22)	100	1	3,57	
	Yeterliliğe sahip öğretmenleri seçmeli	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	3,57	
	Aktif olmalı	-	-	1 (Ö15)	100	-	-	1	3,57	
	İstekli ve inançlı olmalı	1 (Ö4)	100	-	-	-	-	1	3,57	
	Projeler üretmeli	-	-	1 (Ö14)	100	-	-	1	3,57	
Toplam									28	100
Öğretmenler	Öğrenmeyi sağlamalı	1 (Ö9)	50	-	-	1 (Ö24)	50	2	13,33	
	Esnek bir plan uygulayıcısı olmalı	1 (Ö4)	50	1 (Ö17)	50	-	-	2	13,33	
	Kendini geliştirmeli	1 (Ö1)	50	-	-	1 (Ö21)	50	2	13,33	
	Devam konusunda gerekli hassasiyet	1 (Ö5)	100	-	-	-	-	1	6,67	
	İşleyişteki eksikleri dile getirmeli	-	-	-	-	1 (Ö23)	100	1	6,67	
	Gerekli görülen konularda yardım istemeli	-	-	-	-	1 (Ö23)	100	1	6,67	
	Araç-gereç tespitinde rol almalı	1 (Ö6)	100	-	-	-	-	1	6,67	
	Öğrenciye göre materyal, yöntem-teknik kullanmalı	-	-	1 (Ö11)	100	-	-	1	6,67	
	Öğrenci ve veli ile iletişimi güçlü tutmalı	-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	6,67	
	Çocuğa güven vermeli	1 (Ö9)	100	-	-	-	-	1	6,67	
	Özverili olmalı	-	-	-	-	1 (Ö22)	100	1	6,67	
	Fiziki ortamı oluşturmali	1 (Ö7)	100	-	-	-	-	1	6,67	
Toplam									15	100

Tablo 40’a bakıldığında öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasının geliştirilmesi hakkında okul yöneticilerinin rollerine ilişkin görüşleri arasında “Uygun

fiziki ortamı sağlaması” (%14) yanıtının öne çıktığı görülmektedir. Yalnızca bir veya iki öğretmen tarafından dile getirilmiş olsa da “İş kolaylaştırmalı”, “Her şeyi prosedür olarak görmemeli”, “Öğretmen görüşlerini önemsemeli” ve “Gönüllülük esasına göre görevlendirme yapmalı” şeklindeki yanıtlar da dikkat çekicidir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin birbirinden farklı birçok öneride bulunduğunu söylemek mümkündür. Öneriler genel olarak farklılaştığından ve büyük oranda dile getirilen bir öneri olmadığından öz yeterlilik algısındaki farklılaşma, öne sürülen öneriler ve görüşlerde değişime yol açmamıştır.

Tablo 40 incelendiğinde, öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasının geliştirilmesi hakkındaki öğretmenlerin rollerine ilişkin görüşleri arasında öne çıkan bir yanıtın olmadığı 12 farklı görüşten 3’nün ikişer öğretmen tarafından diğer 9 yanıtın ise birer öğretmen tarafından dile getirildiği belirlenmiştir. Yanıtlar/öneriler arasında “Kendini geliştirmeli”, “Gerekli görülen konularda yardım istemeli” ve “Özverili olmalı” şeklindeki yanıtlar dikkat çekmektedir. Öneriler/yanıtlar genel olarak farklılaşmakla birlikte öz yeterlilik algısındaki düzeylerin değişimi, herhangi bir çeşitliliğe neden olmamıştır.

Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması hakkında velilerin tepkilerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması hakkında velilerin tepkilerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Velilerin destek eğitim odası uygulaması hakkındaki tepkileri	İstekli	1 (Ö6)	7,14	5 (Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17)	35,71	8 (Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27)	57,14	14	31,82
	Olumlu	3 (Ö2, Ö6, Ö7)	27,27	5 (Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16)	45,45	3 (Ö22, Ö24, Ö25)	27,27	11	25
	Yapılan çalışmaları evde tekrarlama	-	-	2 (Ö13, Ö14)	40	3 (Ö22, Ö25, Ö26)	60	5	11,36
	Etiketlenme korkusu	2 (Ö1, Ö3)	50	-	-	2 (Ö20, Ö24)	50	4	9,09
	Etkin olarak sürece dahil değil	1 (Ö9)	25	3 (Ö15, Ö17, Ö18)	75	-	-	4	9,09
	Rahatlık	1 (Ö5)	100	-	-	-	-	1	2,27
	İsteksiz	1 (Ö4)	100	-	-	-	-	1	2,27
	Bilinçli	-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	2,27
	Rapor öncesi tedirgin olma	1 (Ö8)	100	-	-	-	-	1	2,27
	Yeterli bilgiye sahip değil	1 (Ö9)	100	-	-	-	-	1	2,27
Uygulamaya göre tepki								-	-
								1 (Ö18)	100
Toplam								44	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması hakkındaki velilerin tepkilerine ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 41 incelendiğinde öğretmenler, velilerin destek odası uygulamasına “istekli” (%31,82) olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte çocuklarının destek eğitimi odasında takviye eğitim almasını “olumlu” karşıladıkları görüşü %25 oranında ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tecrübe ve deneyimlerine göre velilerin öğrencilerle okulda yapılan çalışmaları evde tekrar yaptırarak pekiştirmelerine katkı sağladıkları da belirtilmiştir (%11,36). Çocuklarının destek eğitimi almasıyla etiketleneyeceği kaygısı yaşayan velilerin olduğu (%9,09), velilerin bu korkuya sahip olacağını ifade eden öğretmenlerin öz yeterlilik seviyelerinin ise hem düşük, hem de yüksek düzeyde öğretmenlerden olması dikkat çekicidir. Bununla birlikte düşük seviyede öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin %25’i ve orta düzeyde öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenlerin %75’i velilerin etkin olarak sürece dahil olmadığını dile getirmişlerdir. Yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin hiçbiri velilerin sürece etkin bir şekilde dahil olmadığına dair ifade kullanmamıştır.

Öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğini sağlama açısından destek eğitim odası uygulamalarının yeterli bulunup bulunmamasına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğini sağlama açısından destek eğitim odası uygulamalarının yeterli bulunup bulunmamasına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		F	%	f	%	f	%	f	%
Eğitimde fırsat eşitliğini sağlama açısından destek eğitim odası uygulamalarının yeterli bulunup bulunmaması	Yeterli	2 (Ö6, Ö7)	15,38	8 (Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18)	61,54	3 (Ö19, Ö24, Ö27)	23,07	13	33,33
	Yeterli değil	6 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9)	54,54	1 (Ö16)	9,09	4 (Ö20, Ö22, Ö23, Ö26)	36,36	11	28,21
	Uzman öğretmen desteği	1 (Ö1)	16,67	3 (Ö11, Ö13, Ö17)	50	2 (Ö21, Ö25)	33,33	6	15,38
	Ortamın uygun olması	-	-	1 (Ö16)	50	1 (Ö19)	50	2	5,13
	Daha aktif kullanması	1 (Ö5)	100	-	-	-	-	1	2,56
	Profesyonel şekilde yapılması	1 (Ö2)	100	-	-	-	-	1	2,56
	Her okulda aynı ortamın olması	1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	2,56
	RAM değerlendirmesi	1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	2,56
	Yeterli bilgiye sahip olunmaması	1 (Ö8)	100	-	-	-	-	1	2,56
	Ders saatleri dışında planlanması	1 (Ö4)	100	-	-	-	-	1	2,56
	Ders saatinin ayarlanması	-	-	1 (Ö14)	100	-	-	1	2,56
	Toplam							39	100

Öğretmenlerin görüşlerine göre destek eğitimi odası uygulamalarının eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması açısından yeterliliğine dair verilerin yer aldığı Tablo 42 incelendiğinde 39 ifade ile uygulama ve eğitim fırsatı ilişkisi tanımlanmıştır. Destek eğitim odası uygulamasının eğitim fırsatı bağlamında “yeterli” olduğunu ifade eden öğretmen görüşlerinin oranı %33,33’tür. Bu tanımın her düzeydeki öğretmenler tarafından ifade edilmiş olduğu görülmekle birlikte, daha çok öz yeterlilik algısı orta düzeyde olan öğretmenler tarafından anlamlı düzeyde destek görmüştür (%61,54). Destek eğitim odası uygulamasının eğitimde fırsat eşitliği bağlamında ele alındığında “yeterli değil” (%28,21) olarak değerlendiren öğretmenler, ağırlıklı olarak düşük seviyede öz yeterlilik algısı (%54,54) ve yüksek seviyede öz yeterlilik algısı olanlardır (%36,36). Orta düzey öz yeterlilik algısı olan öğretmenlerin ise uygulamalara karşı diğer gruptaki öğretmenlere göre daha az olumsuz ifadeleri belirttikleri anlaşılmaktadır (%9,09). Uzman öğretmen desteğinin gerekliliğini (%15,38) tüm gruptaki öğretmenler ifade etmişlerdir. Destek eğitim odasının öğrenciler için uygun olması gerektiği (%5,13) orta ve yüksek öz yeterlilik seviyesindeki öğretmenlerce ifade edilirken düşük öz yeterlilik algısındaki öğretmenlerden buna yönelik bir ifade kullanılmamıştır. Odaların “daha aktif kullanılması”, “profesyonel şekilde yapılandırılması”, “okullarda standart benzer destek eğitim odalarının kurulması”,

“RAM değerlendirmesindeki hatalar”, “yeterli bilgiye sahip olunmaması” ve “ders saatlerinin dışında kullanılması” ifadeleriyle uygulamaların eğitimde fırsat eşitliğini sağlamadığını dile getiren öğretmenler öz yeterliliği düşük seviyedeki öğretmenlerdir. Bununla birlikte eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleşmesi için uygulama saatinin ayarlanması gerektiği görüşü de orta düzeyde öz yeterlilik seviyesindeki öğretmen tarafından öne sürülmüştür.

Öğretmenlerin destek eğitim odalarının oluşturulması ve işleyişinde kurum yönetimi ile yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. Öğretmenlerin destek eğitim odalarının oluşturulması ve işleyişinde kurum yönetimi ile yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odalarının oluşturulması ve işleyişinde kurum yönetimi ile yaşanan sorunlar	Sorun yaşanmıyor	6 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8)	27,27	7 (Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16)	31,81	9 (Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27)	40,90	22	78,57
	Destek eğitim odası yok	1 (Ö4)	50	1 (Ö17)	50	-	-	2	7,14
	Maddi olarak iyileştirmelerin yapılması	1 (Ö5)	100	-	-	-	-	1	3,57
	Okulların fiziki şartlarının düzeltilmesi	1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	3,57
	Destek eğitim odasının daha bilinçli hale getirilmesi	1 (Ö9)	100	-	-	-	-	1	3,57
	Materyal talep etme	-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	3,57
Toplam								28	100

Tablo 43’te araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitimi odalarının oluşturulması ve işleyişinde okul yönetimi ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlere göre okul yönetiminin sürece yönelik tutum ve uygulamalardaki etkinlikleri 28 farklı tanım ile ifade edilmiş ve bu tanımlardan 22’si (%78,57) olumlu ifade olup “sorun yaşanmadığına” yöneliktir. Geri kalan 6 tanımın tamamı olumsuz ifadedir. Düşük seviyede öz yeterlilik düzeyine sahip öğretmenlerin anlamlı düzeyde olumsuz ifadeleri daha çok kullandığı görülmektedir. “Maddi olarak iyileştirilmelerin yapılması” (%3,57), “Okulların fiziki şartlarının düzeltilmesi” (%3,57), “Destek eğitim odasının daha bilinçli hale getirilmesi” (%3,57) taleplerinin beklendiği görülmektedir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitimde karşılaşılan güçlüklerle baş etme için yapılan uygulamalara ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitimde karşılaşılan güçlüklerle baş etme için yapılan uygulamalara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasında verilen eğitimde karşılaşılan güçlüklerle baş etme için yapılan	Hizmet içi eğitim desteği	1 (Ö5)	14,28	1 (Ö14)	14,28	5 (Ö19, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26)	71,43	7	15,22
	Uzman desteği	2 (Ö1, Ö7)	50	1 (Ö18)	25	1 (Ö25)	25	4	8,70
	Ailelerin bilinçlendirilmesi	2 (Ö1, Ö4)	50	1 (Ö16)	25	1 (Ö20)	25	4	8,70
	Materyal desteği ve temini	2 (Ö2, Ö3)	50	1 (Ö12)	25	1 (Ö23)	25	4	8,70
	Destek eğitim odalarının tam donanımlı olması	-	-	1 (Ö17)	25	3 (Ö22, Ö23, Ö26)	75	4	8,70
	Seminerlerin düzenlenmesi	1 (Ö1)	33,33	1 (Ö14)	33,33	1 (Ö19)	33,33	3	6,52
	Çocuğun ilgisi ve değerlerinin keşfedilmesi	1 (Ö9)	33,33	-	-	2 (Ö24, Ö25)	66,66	3	6,52
	Aile desteği	2 (Ö4, Ö6)	66,66	-	-	1 (Ö20)	33,33	3	6,52
	Okul yönetiminin desteği	1 (Ö6)	50	1 (Ö15)	50	-	-	2	4,35
	Rehber öğretmenin desteği	-	-	2 (Ö14, Ö17)	100	-	-	2	4,35
	Çocukların motivasyonlarının sağlanması	-	-	1 (Ö10)	50	1 (Ö27)	50	2	4,35
	Eğitim sürecinin daha iyi planlanması	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	2,17
	Sabırlı ve istikrarlı ilerleme	-	-	1 (Ö11)	100	-	-	1	2,17
	İstenilen kazanımlara ulaşamaması	1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	2,17
	Destek eğitimin gün içinde yapılması	-	-	1 (Ö13)	100	-	-	1	2,17
	6 saatten fazla ders yapılmaması	-	-	1 (Ö13)	100	-	-	1	2,17
	Akademik olması	-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	2,17
	Çocukların biraz dinlendirilmesi	-	-	1 (Ö16)	100	-	-	1	2,17
	Öğretmenler arasında düzenli görüşmelerin yapılması	1 (Ö8)	100	-	-	-	-	1	2,17
Toplam								46	100

Destek odası uygulamaları sürecinde görevli öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla baş edebilmek için yaptıkları uygulamalara ve kendilerinin motivasyonlarını artırmak adına yöneldikleri içsel öz desteklemelere ilişkin verdikleri cevapların yer aldığı Tablo 44 incelendiğinde 46 farklı ifadenin kullanıldığı görülmektedir. Bu ifadelerden en çok hizmet içi eğitim desteğinin (%15,22) dile getirildiği, bununla birlikte uzman desteğine ihtiyaç duyulduğu (%8,70), yaşanan sorunlar karşısında ailelerle birlikte hareket etmek için ailelerin bilinçlendirildiği (%8,70), destek eğitim odalarının fiziksel olarak yapılandırılarak donanımın sağlandığı (%8,70), seminerlerin düzenlendiği (%6,52), çocuğun ilgi alanlarının ve önem verdiği değerlerin keşfedilerek çıkış yolu bulunduğu (% 6,52) ve aile desteğine başvurulduğu (%6,52) da belirtilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenler okul yönetiminden destek aldıklarını (%4,35), rehber öğretmenlerden destek istediklerini (%4,35), çocukları motive edici ek etkinlikler

yaptıklarını (%4,35) da ifade etmişlerdir. Eğitim planlarını revize ettiklerini (%2,17), sabırla ve istikrarla süreci yürütmeye gayret gösterdiklerini (%2,17), hazırlanan BEP planındaki kazanımları tamamladıklarını (%2,17), eğitim saatini ve yerini değiştirdiklerini (%2,17), eğitim süresini öğrencinin durumuna göre esnettiklerini (%2,17), akademik gelişimleriyle birlikte duygusal ve sosyal gelişimlerine yönelik faaliyetlerle de desteklediklerini (%2,17) ve meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak onların tecrübelerinden yararlandıklarını (%2,17) belirten öğretmenler de bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasında verilen eğitimde karşılaşılan güçlüklerle baş etmek için yapılan uygulamalara yönelik görüşleri incelendiğinde öz-yeterlilik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Olumlu ifadeler ve öğretmenin bireysel sorumluluk alma yönünde inisiyatiflerindeki ifadeleri öz yeterlilik düzeyi yüksek olan katılımcılar daha yüksek skorlarla ifade etmişlerdir. Daha olumsuz yetersizlik ifadeleri; sürecin aile ve öğrenciye bırakılması yönünde ifadeleri düşük ve orta öz yeterlilik düzeyindeki katılımcılar ifade etmişlerdir. Süreç içindeki sorunlarla baş etmek için hizmet içi eğitim desteğini (%71,43), çocuğun keşfedilmesine yönelik çalışmaları (%66,66) dile getirenlerin yüksek öz yeterlilik düzeyine sahip öğretmenlerdir. Bununla birlikte uzaman desteği (%50), rehber öğretmenin desteği (%100), aile desteği (%66,66), uzun süreli ders yapılmaması (%100), öğretmenler arasında düzenli görüşmeler (%100) tarzında sorumluluğu üçüncü şahıslara devretmeye meyilli ifadeler düşük ve orta düzey öz yeterlilik seviyesindeki öğretmenlerden geldiği görülmektedir.

Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamalarındaki rehberlik ve denetim sürecine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamalarındaki rehberlik ve denetim sürecine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Temalar	Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Süreç yeterli değil	5 (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9)	62,5	1 (Ö13)	12,5	2 (Ö20, Ö23)	25	8	15,69		
Rehber öğretmen desteği	-	-	3 (Ö14, Ö17, Ö18)	37,5	5 (Ö19, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27)	62,5	8	15,69		
Yeterli	1 (Ö2)	20	3 (Ö12, Ö15, Ö17)	60	1 (Ö26)	20	5	9,80		
Okul idaresinin dahil olması	1 (Ö8)	20	2 (Ö13, Ö14)	40	2 (Ö21, Ö23)	40	5	9,80		
Düzenli bir işleyişe sahip olması	1 (Ö5)	33,33	2 (Ö11, Ö16)	66,66	-	-	3	5,88		
Konuyla ilgili eğitimler verilmesi	2 (Ö4, Ö5)	66,66	-	-	1 (Ö25)	33,33	3	5,88		
Aktif olması	1 (Ö5)	33,33	1 (Ö16)	33,33	1 (Ö22)	33,33	3	5,88		
Planlı olması	1 (Ö5)	33,33	-	-	2 (Ö19, Ö24)	66,66	3	5,88		
Rehber öğretmen sayısının artırılması	1 (Ö3)	50	-	-	1 (Ö23)	50	2	3,92		
Aile desteği	-	-	-	-	2 (Ö23, Ö20)	100	2	3,92		
Olumlu ve olumsuz davranışların istişare edilmesi	-	-	1 (Ö10)	50	1 (Ö24)	50	2	3,92		
Özel eğitim öğretmenleri ile işbirliği	-	-	-	-	2 (Ö21, Ö23)	100	2	3,92		
Yol gösterici olması	-	-	1 (Ö11)	100	-	-	1	1,96		
Bilgi sahibi değil	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	1,96		
Öğrencilerle daha sık özel görüşmeler yapılması	-	-	-	-	1 (Ö22)	100	1	1,96		
Destek odası olmadan destek eğitiminin verilmemesi	1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	1,96		
Planların revize edilmesinde destek alınması	-	-	1 (Ö14)	100	-	-	1	1,96		
Toplam									51	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamalarındaki rehberlik ve denetim sürecine ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 45 incelendiğinde, sürecin yetersiz olduğunu düşünen (%15,69) ve rehber öğretmen desteğinin olması gerektiğini ifade eden (%15,69) öğretmenlerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte süreç için olumlu ifade kullanan (%9,80), denetleme görevine okul idaresinin dahil edilmesi gerektiğini (%9,80) böylece eğitimlerin düzenli bir işleyişe sahip olacağını (%5,88) dile getiren öğretmenlerin de olduğu belirlenmiştir. Destek eğitimi veren öğretmenler, rehberlik ve denetimin sürecin aktif bir parçası olarak ele alınmasını (%5,88), planlı yapılarak (%5,88), rehber ve denetmenlerin sayılarının artırılması (%5,88) gerektiğini de belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre destek eğitimi alan öğrencilerin ailelerinin de süreçte denetlenmesi ve rehberlik edilmelidir (%3,92). Ailelerle öğrencinin olumlu ve olumsuz davranışları istişare edilerek (%3,92) öğrencilerle daha sık görüşmeler yapılmalıdır (%1,96).

Öz yeterlilik algı düzeyleri açısından öğretmenlerin rehberlik ve denetim sürecine bakışlarıyla ilgili ifadeler incelendiğinde, öz yeterlilik düzeyi yüksek öğretmenlerin rehberlik ve denetiminin rehber öğretmen desteğiyle (%62,5), planlı olarak (%66,66), ailelerin etkili olduğu (%100), özel eğitim öğretmenleriyle istişare ederek (%100), öğrencilerden dönüt alınarak (%100) yapılmasını dile getirmişlerdir. Öz yeterlilik algı düzeyi düşük ve orta düzeydeki öğretmenler ise nispeten daha olumsuz ifadeler kullanarak sürecin yetersiz olduğuna dair (%62,5), konuyla ilgili eğitimler verilmesi gerektiğini (%66,66), bilgi sahibi olmadıklarını (%100), yeterli olanaklar olmadan bir okulda destek eğitimin başlatılmaması gerektiğini (%100) dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin destek eğitim odalarında sürenin etkili kullanılmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. Öğretmenlerin destek eğitim odalarında sürenin etkili kullanılmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Planlamanın yapılması		5 (Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9)	41,67	3 (Ö13, Ö15, Ö17)	25	4 (Ö21, Ö22, Ö25, Ö26)	33,33	12	29,27
30 dakika olması		1 (Ö2)	16,67	3 (Ö11, Ö12, Ö18)	50	2 (Ö19, Ö22)	33,33	6	14,63
Öğrenciye uygun yardımcı materyaller/etkinliklerin kullanılması		-	-	-	-	4 (Ö22, Ö23, Ö25, Ö26)	100	4	9,76
Yeterli		-	-	1 (Ö14)	50	1 (Ö20)	50	2	4,89
Öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesinin bilinmesi		1 (Ö6)	50	1 (Ö16)	50	-	-	2	4,89
Öğrencinin moral ve motivasyonunun yüksek olması		2 (Ö3, Ö6)	100	-	-	-	-	2	4,89
Pekiştiricilerin kullanılması		-	-	-	-	2 (Ö24, Ö27)	100	2	4,89
Çoklu zekâ kuramına göre etkinliklerin çeşitlendirilmesi		-	-	-	-	2 (Ö19, Ö20)	100	2	4,89
Öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi		-	-	1 (Ö13)	50	1 (Ö26)	50	2	4,89
Okul çıkış saatlerinde yapılması		1 (Ö7)	50	1 (Ö10)	50	-	-	2	4,89
Destek odalarının yetersizliği		1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	2,44
Öğrencinin iyi gözlemlenmesi		-	-	1 (Ö12)	100	-	-	1	2,44
Yeterli değil		1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	2,44
Öğretmenin net ve kararlı olması		1 (Ö8)	100	-	-	-	-	1	2,44
Blok ders yapılması		1 (Ö7)	100	-	-	-	-	1	2,44
Toplam								41	100

Katılımcı öğretmenlerin destek eğitim odalarında sürenin etkili kullanılmasına ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 46 incelendiğinde 41 ifadenin kullanıldığı, öğretmenlerin destek eğitimlerinin planlanmasının özenle yapılması (%29,27)

gerektiği konusunda fazlaca vurgu yaptıkları görülmektedir. Destek eğitimlerinin günlük sürelerinin 30 dakika ile sınırlandırılması (%14,68), öğrenciye uygun öğretim materyalleriyle desteklenmesi (%9,76), öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin tespit edilmesi için uygun ölçme araçlarının kullanılması (%4,89), farklılaştırılmış eğitim planlarının ve öğretim yaklaşımlarının uygulanması (%4,89), öğretmenin hazırlık yapabileceği bir zaman aralığında (%4,89) gün içinde yapılmasından ziyade gün sonunda derslerin bitiminden sonra (%4,89) yapılması ve mümkünse blok ders biçiminde yapılması (%2,44) ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenlere göre destek eğitim odası uygulamasının verimli, faydalı ve amacına uygun kullanılması için öğrencinin de net ve kararlı olması (%2,44), öğrencinin gelişiminin takip altında tutularak kaydedilmesi (%2,44), öğrencilere uygun ve yerinde pekiştireçler verilmesi (%4,89) ve öğrencilerin moral ve motivasyonlarının yüksek tutulması (%4,89) gerekmektedir. Mevcut durumuyla destek eğitim odalarını yeterli bulan (%4,89) öğretmenlerle birlikte eğitim odaları uygulamasını yetersiz (%2,44) bulan öğretmenler de bulunmaktadır.

Öz yeterlilik algı düzeyi bakımından destek eğitimine ayrılan sürenin etkili kullanımına dair görüşler farklılık göstermektedir. Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenler öğrencilere uygun materyallerle süresinin desteklenmesi gerektiğini (%100), çoklu zeka kuramı gibi çeşitli yöntemlerin işe koşulmasını (%100) ifade ederlerken; düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler planlamanın yapılmasını (%41,67), öğrencinin moral ve motivasyonun yükseltilmesini (%100), destek odalarının yetersizliğini (%100), blok dersler yapılmasını (%100) dile getirmişlerdir. Orta düzey öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler ise öğrencilerin iyi gözlenmesi gerektiğini (%100) dile getirmişlerdir. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin motivasyonuna ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin motivasyonuna ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Motive oluyorlar		3 (Ö4, Ö5, Ö6)	23,08	5 (Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17)	38,46	5 (Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27)	38,46	13	25
Motive olamıyorlar		2 (Ö1, Ö2)	28,57	3 (Ö11, Ö13, Ö18)	42,85	2 (Ö21, Ö23)	28,57	7	13,46
Öğrencinin ilgisine yönelik materyaller ve etkinlikler		1 (Ö9)	20	-	-	4 (Ö19, Ö23, Ö26, Ö27)	80	5	9,62
Başarma hissini yaşama		-	-	1 (Ö18)	25	3 (Ö20, Ö24, Ö25)	75	4	7,69
Ders eğlenceli hale getirilmeli		1 (Ö4)	33,33	1 (Ö10)	33,33	1 (Ö22)	33,33	3	5,77
Ödüllendirme		-	-	1 (Ö13)	33,33	2 (Ö20, Ö26)	66,66	3	5,77
İstekleri azalıyor		1 (Ö1)	50	-	-	1 (Ö27)	50	2	3,85
Birebir çalışma		2 (Ö7, Ö8)	100	-	-	-	-	2	3,85
Öğretmenin motivasyonu		1 (Ö9)	50	-	-	1 (Ö24)	50	2	3,85
Dikkat dağınıklığı		1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	1,92
Dışlanma hissi		1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	1,92
İstekli geliniyor		1 (Ö6)	100	-	-	-	-	1	1,92
Rehberlik servisi ile iletişim		1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	1,92
Okul idarecilerinin süreç kontrolü		1 (Ö3)	100	-	-	-	-	1	1,92
Zaman yetersiz		1 (Ö8)	100	-	-	-	-	1	1,92
Psikolojik destek		-	-	-	-	1 (Ö23)	100	1	1,92
Öğretmenin ilgi ve sevecen davranması		-	-	-	-	1 (Ö19)	100	1	1,92
Dersin başında yapılan küçük bir konuşma		-	-	1 (Ö15)	100	-	-	1	1,92
Aynı seviyede öğrencilerle birlikte ders yapılması		-	-	1 (Ö11)	100	-	-	1	1,92
Sosyal anlamda kaygılı		-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	1,92
Toplam								52	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin motivasyonuna ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 47 incelendiğinde, 52 farklı ifadenin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlere göre öğrenciler destek eğitim odası uygulamasındaki eğitimlerde motive olmaktadır (%25,0). Bu görüşü ifade eden öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri incelendiğinde de anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Motive olmadıklarını düşünen öğretmenler (%13,46) arasında orta düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin (%42,85) bu görüşü diğer gruptaki öğretmenlerden daha fazla ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğrencinin ilgisine yönelik materyaller ve etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin motivasyonu artırmaya gayret ettiklerini dile getiren öğretmenlerin olduğu (%9,62) görülmektedir. Öz yeterlilik düzeyi yüksek öğretmenlerin %80'i ve düşük düzeyde öz yeterlilik duygusundaki öğretmenlerin ise yalnızca %20'si öğrencilerin ilgisini artırmak için materyaller ve etkinlikler geliştirdiklerini belirtmiştir, ancak orta düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenler bu ifadeyi öne sürmemişlerdir. Yüksek öz yeterlilik algısına sahip

öğretmenlerin çoğu öğrencilerin başardıklarını gördüklerinde motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir. Öğretmenler, dersleri eğlenceli hale getirmek gerektiğini (%5,77) bunun da öğrencilerin motivasyonunu artırdığını düşünmektedirler. Bu görüşü ifade eden öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı her gruptaki öğretmenin bu ifadeyi öne sürdüğü görülmektedir. Öğrencilerin motivasyonları için ödüllendirmeye başvurdıklarını belirten öğretmenlere (%5,77) bakıldığında öz yeterlilik düzeyi düşük öğretmenlerin bu ifadeyi kullanmadıkları, buna karşın öz yeterlilik düzeyi yüksek öğretmenlerin (%66,66) bu ifadeyi orta düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenlere göre (%33,33) daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Öz yeterlilik algıları düşük düzeyde olan öğretmenler tüm çabalarına rağmen öğrencilerin motivasyonlarının düştüğünü ifade etmişlerdir (%3,85); ancak orta düzey öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin hiçbiri bu ifadeyi kullanmamışlardır. Bununla birlikte destek eğitimi odasında birebir çalışmanın çocukları motive ettiğini düşünen öğretmenlerin (%3,85) tamamı düşük öz yeterliliğe sahip öğretmenlerdir. Öğrencilerin motivasyonun öğretmenin motivasyonuna bağlı olduğu ifade eden öğretmenler (%3,85) arasında öz yeterlilik düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemekte olup düşük öz yeterlilik düzeyindeki öğretmenlerle yüksek öz yeterlilik düzeyine sahip öğretmenlerin aynı oranda bu ifadeyi kullandıkları belirlenmiştir. Destek eğitimi odasından yararlanan öğrencilerin arkadaşları arasında dışlandığını (%1,92) belirten öğretmenlerin tamamı düşük öz yeterlilik düzeyine sahip öğretmenlerdir. Ayrıca öğrencilerin motivasyonunu sağlamak için zaman olmadığını (%1,92), rehberlik servisinden yardım aldıklarını (%1,92) ve öğrencilerin destek eğitimi odası sürecinde okul yöneticiler tarafından teşvik ve motive edilmeleri gerektiğini (%1,92) ifade eden öğretmenlerin de tümü düşük öz yeterlilik algısına sahiptir. Öğrencilere psikolojik destek gerektiğini (%1,92) ve öğretmenin öğrenciye ilgi ve şefkatle yaklaşması durumunda öğrencinin motivasyonun da artacağını ifade eden (%1,92) öğretmenler ise yüksek öz yeterlilik algısına sahip olanlardır. Eğitimlere başlamadan ders girişinde öğrencilerle sohbet edilerek ısındırma sürecinin yaşatılmasının (%1,92), aynı seviyedeki öğrencilerin bir arada eğitime alınmasının

(%1,92), kaygı ve endişeden kurtararak (%1,92) motivasyonu sağlayacağını ifade eden öğretmenlerin tümü de orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahiptir.

Öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarının akademik bağlamda öğrenciye katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarının akademik bağlamda öğrenciye katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitimi uygulamalarının akademik	Akademik ilerleme	5 (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9)	33,33	5 (Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18)	33,33	5 (Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25)	33,33	15	44,12
	Faydalı	2 (Ö1, Ö8)	28,57	2 (Ö11, Ö13)	28,57	3 (Ö23, Ö25, Ö26)	42,85	7	20,59
	Okuma-yazmada ilerleme	1 (Ö7)	50	-	-	1 (Ö27)	50	2	5,88
	Matematik becerilerinin artması	1 (Ö7)	50	-	-	1 (Ö27)	50	2	5,88
	Kendini daha iyi ifade etme	-	-	2 (Ö14, Ö15)	100	-	-	2	5,88
	Motivasyonun artması	1 (Ö5)	100	-	-	-	-	1	2,94
	Yeterli düzeyde verim alınmaması	1 (Ö8)	100	-	-	-	-	1	2,94
	Öğrenme eksikliklerini kapatması	-	-	1 (Ö15)	100	-	-	1	2,94
	Yorucu etkinlik ve faaliyetlerden kaçınma	-	-	1 (Ö10)	100	-	-	1	2,94
	Ders katılımı	-	-	1 (Ö12)	100	-	-	1	2,94
	Eksik öğrenmeleri tamamlama	-	-	-	-	1 (Ö20)	100	1	2,94
Toplam								34	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarının akademik bağlamda öğrenciye katkısına ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 48 incelendiğinde 34 farklı ifadenin yer aldığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin %44,12’si destek eğitimleri uygulamasının öğrencilerin akademik gelişimlerini ilerlettiğini belirtmişlerdir. Bu ifade öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemekte olup tüm gruplarda eşit düzeyde dağılım göstermiştir. Öğretmenlerin %20,59’u uygulamanın faydalı olduğunu düşünmekte olup bu ifadeyi daha çok öz yeterliliği yüksek öğretmenler kullanmıştır (%42,85). Öğretmenlere göre destek eğitim uygulamaları öğrencilerin daha çok okuma yazma becerilerini (%5,88) ilerletmekte ve matematik eksiklerini (%5,88) tamamlamaktadır. Bu görüşleri ifade eden öğretmenler, öz yeterlilik algısı düşük ve yüksek düzeydedir. Öğrencilerin destek eğitimleri sayesinde kendilerini daha iyi ifade ettikleri (%5,88) görüşü ise tümüyle orta düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenlerden öne sürülmüştür. Öz yeterlilik düzeyi düşük olan öğretmenlere göre uygulamadan yeterli düzeyde fayda sağlanamamaktadır

(%2,94). Uygulamayla öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin kapatıldığını (%2,94) ifade eden öğretmenlerin tamamı orta düzeyde öz yeterlilik seviyesine sahiptir. Öğretmenlerin destek eğitim uygulamalarında öğrencinin akademik seviyesini artırıcı etkinliklerden daha çok öğrencinin bilgi düzeyini aşmayan, akıl yürütme veya bilgilerini transfer etmeye lüzum görmeyecek alıştırmalarla işlendiğinden akademik bilgisini artırmadığını (%2,94) bundan dolayı temel düzeyde etkinlikler ve içeriklerle planlama yapıldığını belirtmişlerdir. Bu görüşün tamamı orta düzeyde öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenlerce belirtilmektedir. Aynı grup ayrıca destek eğitiminin öğrencilerin derslere katılımlarını (%2,94) arttırdığını ifade etmiştir. Yüksek öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenlerin önerdiği bir başka görüş ise öğrencilerin eksik öğrenmelerini tamamladığını (%2,94) şeklindedir.

Öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarının sosyal bağlamda öğrenciye katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarının sosyal bağlamda öğrenciye katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitimi uygulamalarının sosyal bağlamda	Sosyal ilişki	3 (Ö4, Ö7, Ö9)	23,07	5 (Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16)	38,46	5 (Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö27)	38,46	13	32,5
	Kendine güven	4 (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6)	44,44	2 (Ö14, Ö15)	22,22	3 (Ö19, Ö21, Ö24)	33,33	9	22,5
	Kendini ifade etme	-	-	1 (Ö18)	25	3 (Ö19, Ö20, Ö26)	75	4	10
	Katkısı yok	2 (Ö2, Ö3)	50	-	-	2 (Ö23, Ö25)	50	4	10
	Dışlanma	1 (Ö3)	33,33	1 (Ö17)	33,33	1 (Ö21)	33,33	3	7,5
	Sınıf içindeki davranışları	1 (Ö8)	100	-	-	-	-	1	2,5
	Akademik başarı	1 (Ö4)	100	-	-	-	-	1	2,5
	Daha iyi motive olması	-	-	1 (Ö10)	100	-	-	1	2,5
	Öğretmenin tutumuna göre değişim	-	-	1 (Ö11)	100	-	-	1	2,5
	Fırsat eşitsizliği	-	-	-	-	1 (Ö23)	100	1	2,5
	Dikkat sürelerinin artması	-	-	-	-	1 (Ö26)	100	1	2,5
	El becerilerinin gelişmesi	-	-	-	-	1 (Ö26)	100	1	2,5
Toplam								40	100

Öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarının sosyal bağlamda öğrenciye katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımının yer aldığı Tablo 49 incelendiğinde öğrencilerin destek eğitim uygulaması sayesinde sosyal ilişkilerinin geliştiği (%32,5) ifade edilmiştir. Bu görüş öz yeterlilik düzeyleri orta ve yüksek düzeyde olan öğretmenlerce (%38,46), düşük düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenlere göre

(%23,07) daha öne sürülmüştür. Öğrencilerin kendilerine güveni arttırdığına yönelik görüşler (%22,5) tüm gruplarca ifade edilmekle birlikte, düşük öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenlerin (%44,44) diğer gruplara göre bu görüşü daha fazla belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal gelişimlerine yönelik kendilerini daha rahat ifade ettiklerine yönelik görüşleri (%10,0) öz yeterlilik düzeyleri yüksek öğretmenlerce (%75) daha çok ifade edilmiştir. Bu ifadeyi öz yeterlilik seviyesi düşük öğretmenlerin hiçbirinin önermediği görülmektedir. Destek eğitimi uygulamalarının öğrencilerin sosyal gelişimine katkısı olmadığı ifadesi ise öğretmenlerin %10'u tarafından belirtilmiş olup bu görüşü öne süren öğretmenler düşük ve yüksek öz yeterlilik seviyesine sahiptir. Öğrencilere sosyal anlamda faydasından ziyade dışlanma gibi olumsuz durumlar yaşattığını (%7,5) dile getiren öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri farklılık göstermemektedir. Öz yeterlilik seviyesi düşük olan öğretmenlere göre destek eğitimleri alan öğrencilerin sınıf içinde davranışları da olumlu seyir göstermektedir (%2,5) ve öğrencilerin sosyal davranışları da akademik başarıyla ilişkili olarak ilerlemektedir (%2,5). Orta düzey öz yeterlilik düzeyindeki öğretmenler, diğer gruptaki öğretmenlerden farklı olarak destek eğitimi alan öğrencilerin daha iyi motive olduklarını (%2,5) ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarına bağlı olarak öğrencinin gelişme gösterdiğini (%2,5) bildirmişlerdir. Yüksek öz yeterlilik düzeyine sahip öğretmenlerin de diğer gruptaki öğretmenlere göre destek eğitimi alan öğrenciler açısından eğitimde fırsat eşitliği gerçekleşmiş olmakta (%2,5), bununla birlikte öğrencilerin derslerdeki dikkat süreleri artmakta (%2,5) ve el becerileri de gelişmektedir (%2,5).

Öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarının öğretmenlere katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50. Öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarının öğretmenlere katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Özel eğitim alanını yakından tanıma fırsatı		1 (Ö8)	10	3 (Ö12, Ö16, Ö18)	30	6 (Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26)	60	10	22,72
Farklı öğrenme yöntem ve teknikleri (mesleki gelişim)		1 (Ö7)	14,29	4 (Ö14, Ö15, Ö16, Ö17)	57,14	2 (Ö22, Ö27)	28,57	7	15,91
Mesleki motivasyon		-	-	2 (Ö13, Ö15)	50	2 (Ö22, Ö23)	50	4	9,09
Farklı öğrencilerle çalışma		2 (Ö3, Ö5)	50	2 (Ö14, Ö17)	50	-	-	4	9,09
Destek eğitimi anlama		-	-	2 (Ö11, Ö12)		1 (Ö19)		3	6,82
Öğrenci ile olumlu bağ kurma		1 (Ö6)	50	-	-	1 (Ö22)	50	2	4,55
Öğrencilere empati duyma		1 (Ö2)	50	1 (Ö14)	50	-	-	2	4,55
Sosyal beceri		1 (Ö4)	50	1 (Ö16)	50	-	-	2	4,55
Özel eğitim alanında bilgi eksikliği fark etme		1 (Ö8)	100	-	-	-	-	1	2,27
Öğrencilerin akranlarıyla arasındaki farkı kapatma		1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	2,27
Davranış problemlerinin azalması		1 (Ö6)	100	-	-	-	-	1	2,27
Konuyla ilgili okuma		1 (Ö8)	100	-	-	-	-	1	2,27
Her öğrenci yapabilir duygusunu hissetme		1 (Ö9)	100	-	-	-	-	1	2,27
Öğretmenin sabır gücü		-	-	1 (Ö10)	100	-	-	1	2,27
Özel çalışmalar planlama		-	-	-	-	1 (Ö23)	100	1	2,27
Öğrencinin seviyesine inme		-	-	-	-	1 (Ö24)	100	1	2,27
Kendini sürekli yenileme		-	-	-	-	1 (Ö25)	100	1	2,27
Bireyselleştirilmiş öğrenmenin önemi		-	-	-	-	1 (Ö20)	100	1	2,27
Toplam								44	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarının kendilerine mesleki olarak katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımının yer aldığı Tablo 50 incelendiğinde öğretmenlerin destek eğitim odaları uygulamasında görev alan sınıf öğretmenlerinin mesleki uzmanlık alanı olmayan özel eğitim alanıyla ilgili tecrübe kazandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Orta düzey öz yeterliliğe sahip olan öğretmenler, diğer gruptaki öğretmenlerden daha fazla bu ifadeyi kullanmışlardır (%30,0). Öğretmenlerin uygulamalarda görev almalarının kendi mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu (%15,91); bu ifadenin de daha çok orta düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenlerce (%57,14) önerildiği görülmektedir. Öğretmenlere göre destek eğitimi uygulamaları mesleki gelişimleriyle birlikte mesleklerine olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını da artırmaktadır (%9,09). Bu görüş orta ve yüksek öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenler arasında dağılmıştır. Katılımcı öğretmenler, destek eğitimi görevleri esnasında farklı öğrencilerle çalışma imkânı bulduklarını (%9,09)

ifade etmişlerdir. Bu görüş ise düşük ve orta düzeyde öz yeterlilik sahibi öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre uygulamada alınan görev sayesinde destek eğitimi uygulamalarının anlamını ve çalışma prensiplerini daha yakından kavramalarına imkan tanıdığı (%6,82) ifade edilmiştir. Öğrencilerle olumlu ilişki ve bağ kurmalarına (%4,55) fayda sağladığı, empati becerilerini artırdığı (%4,55), sosyal becerilerini geliştirdiği (%4,55) yönünde ifadeler de belirtilmiştir. Ayrıca düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler, özel eğitim alanında bilgi eksiklerinin bulunduğunu (%2,77) ifade etmişlerdir. Ayrıca aynı gruptaki öğretmenlerin uygulama sayesinde eksik bilgiye sahip veya öğrenme güçlüğünden kaynaklı geri kalmış öğrencilerin akranlarıyla aralarındaki farkın kapandığına tanıklık etmeleri (%2,27), öğrencilerdeki davranış problemlerinin azaldığına şahit olmaları (%2,27), konuyla ilgili yayınları takip etme ve literatürü okumaya başlamaları (%2,27), her öğrencinin başarabilir duygusunu sahiplendiklerine (%2,27) yönelik ifadeler kullandıkları da görülmektedir. Öğretmenlerin uygulamalarda görev almasıyla onların sabır duygularının geliştiğine (%2,27), özel öğrenciler için ders planlama ve etkinlik hazırlama becerilerini geliştirdiğine (%2,27), öğrenci merkezli, öğrenciye yönelik, basitten karmaşığa doğru ders anlatabilme yetkinliklerini geliştirdiğine (%2,27), kendini sürekli geliştirme için içsel gücü kazandığına (%2,27) ve bireyselleştirilmiş öğrenmenin ne kadar önemli olduğunu fark etmelerine katkı sağladığını (%2,27) ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarının okula katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarının okula katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Her düzeydeki öğrencinin öğrenmesi		2 (Ö7, Ö8)	22,22	4 (Ö11, Ö12, Ö17, Ö14)	44,44	3 (Ö20, Ö24, Ö27)	33,33	9	24,32
Sosyal gelişim		1 (Ö3)	16,66	3 (Ö12, Ö14, Ö17)	50	2 (Ö24, Ö27)	33,33	6	16,22
Farkındalık sağlama		2 (Ö5, Ö8)	66,66	1 (Ö13)	33,33	-	-	3	8,11
Katkısı yok		2 (Ö2, Ö9)	66,66	-	-	1 (Ö19)	33,33	3	8,11
Çocukların özel ve değerli olduğu vurgusu		-	-	2 (Ö13, Ö16)	66,66	1 (Ö23)	33,33	3	8,11
Velilerin olumlu tutumu		1 (Ö4)	50	-	-	1 (Ö25)	50	2	5,41
İstenmedik davranışların azalması		-	-	1 (Ö15)	50	1 (Ö21)	50	2	5,41
Çok öğrenciye destek olma		1 (Ö1)	50	-	-	1 (Ö27)	50	2	5,41
Okul kurallarına uyma		1 (Ö6)	100	-	-	-	-	1	2,70
Öğrencileri normal hale getirme		-	-	1 (Ö10)	100	-	-	1	2,70
Fırsat eşitliği olan bir okul		-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	2,70
BEP takibi		-	-	-	-	1 (Ö21)	100	1	2,70
Özgüven gelişimi		-	-	-	-	1 (Ö22)	100	1	2,70
Okula ilgi		-	-	-	-	1 (Ö22)	100	1	2,70
Özel gereksinimli öğrencilerin topluma kazandırılması		-	-	-	-	1 (Ö26)	100	1	2,70
Toplam								37	100

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin destek eğitimi uygulamalarının okula katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımının yer aldığı Tablo 51 incelendiğinde, öğretmenlere göre okulda her öğrencinin öğrenebilmesi mümkündür (%24,32). Bu ifade ve görüş orta düzey öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenlerce diğer gruptaki öğretmenlere göre daha fazla öne sürülmüştür (%44,44). Öğretmenlere göre uygulamalar okulun sosyal gelişimine (%16,22) katkı sağlamaktadır. Bu görüş, öz yeterlilik düzeyi açısından öğretmenler arasında aynı değerde olmakla birlikte orta düzeyde öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenler arasında daha çok ifade edilmiştir. Aynı şekilde okul içinde destek eğitimine ihtiyaç duyan öğrencilere odaklanılmasını (%8,11) sağladığı; çocukların özel ve değerli olduğuna dair görüşün geliştiği (%8,11), daha çok öğrenciye destek verilebilme için çalışmaların yapıldığı (%5,41), okul içinde öğrencilerin etiketlenmesinden vazgeçildiği (%2,70) ve öğrencilerin sosyalleşmesi için programlar hazırlanmasına (%2,70) imkan verdiği ifade edilmektedir. Bu görüşler farklı gruplar arasında belirtilmiştir. Okulun hiçbir öğrencisini ihmal etmediği algısının veliler arasında okula karşı olumlu tutum sergilemelerine (%5,41), öğrenciler arasında istenmedik davranışların azalarak (%5,41) okul kurallarına uyulduğu

(%2,70), okulun fırsat eşitliği sağlayan okul imajının (%2,70) oluştuğu belirtilmiştir. Ayrıca okulun bu güvenilirliği ve başarılı algısının devamı için okul yöneticilerinin denetim ve rehberlik görevlerini -örneğin BEP planlarının takibi, öğrencilerin takibi noktasında- daha çok ciddiye aldıkları (%2,70) belirtilmiştir. Bu görüşün daha çok yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmektedir.

3.2.6. Destek Eğitim Odalarının Okuldaki Uygulamaları Hakkındaki Görüşler

Öğretmenlerin destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52. Öğretmenlerin destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalar	Yapılıyor	1 (Ö3)	8,33	6 (Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18)	50	5 (Ö20, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27)	41,67	12	32,43
	Yapılmıyor	5 (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8)	50	1 (Ö11)	10	4 (Ö19, Ö21, Ö22, Ö25)	40	10	27,02
	Hizmet içi eğitim/seminer	1 (Ö9)	50	1 (Ö16)	50	-	-	2	5,41
	Bilgisi yok	2 (Ö1, Ö6)	100	-	-	-	-	2	5,41
	Rehberlik servisi ile öğretmenler arasında fikir alışverişi	-	-	1 (Ö13)	50	1 (Ö27)	50	2	5,41
	BEP toplantıları	-	-	1 (Ö18)	50	1 (Ö25)	50	2	5,41
	Rehberlik yürütme kurul toplantıları	-	-	1 (Ö18)	50	1 (Ö20)	50	2	5,41
	Süreç hakkında bilgi alışverişi ve değerlendirme	1 (Ö6)	100	-	-	-	-	1	2,70
	İstekli öğretmenlerin görevlendirilmesi	1 (Ö2)	100	-	-	-	-	1	2,70
	Kendi sınıf öğretmeninin vermesi	-	-	1 (Ö10)	100	-	-	1	2,70
	OBA eğitim platformu seminerleri	-	-	1 (Ö18)	100	-	-	1	2,70
	RAM ile çalışmalar	-	-	-	-	1 (Ö26)	100	1	2,70
	Toplam							37	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri incelendiğinde destek eğitimi odasında görevlendirilen öğretmenlere yönelik bir çalışmanın yapılmadığı (%32,43) görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu görüş daha çok orta düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenler tarafından ileri sürülmüştür. Bu görüşün tam tersine öğretmenlere yönelik çalışmaların yapıldığı görüşünde olan (%27,02) öğretmenlerin %50’si ise düşük öz

yeterlilik düzeyinde olan öğretmenlerdir. Destek eğitimi çalışmalarında görev alan öğretmenlere yönelik çalışmalar incelendiğinde, hizmet içi eğitim veya seminerler verildiğini belirten (%5,41) katılımcıların düşük ve orta düzey öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Bunun yanında rehberlik yürütme kurulu aracılığı ile görevli öğretmenlere yardımcı olduğunu belirten (%5,41) öğretmenler, kurulda veya rehberlik servisinde yapılan toplantılarda tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmak amacıyla fikir alış verişinin yapıldığı (%5,41) ve BEP toplantıları ile öğretmenlere yardımcı olduğu (%5,41) görüşleri de ifade edilmiştir. Bu görüşleri orta ve yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenler önermişlerdir. Öğretmenler arasında süreç hakkında bilgi alışverişi yaparak süreci değerlendirmeyi ve çalışmalarda istekli öğretmenlerin görevlendirilmesini öğretmenlere yönelik çalışma olarak belirten katılımcılar (%2,70) çoğunlukla öz yeterlilik düzeyi düşük seviyede olan öğretmenlerdir. Uygulamalara katılan öğrencilerin kendi sınıf öğretmenleri tarafından eğitim almasını (%2,70) ve OBA eğitim platformu seminerlerini öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalar olarak değerlendiren öğretmenler ise orta düzey öz yeterlilik algısına sahiptir. Yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenler ise RAM ile yürütülen işbirliği çalışmalarını (%2,70) öğretmenlere yönelik yardım olarak nitelendirmişlerdir.

Öğretmenlerin destek eğitim odalarına devam eden öğrencilerin ailelerine yönelik yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53. Öğretmenlerin destek eğitim odalarına devam eden öğrencilerin ailelerine yönelik yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odalarına devam eden öğrencilerin ailelerine yönelik yapılan çalışmalar	Aile bilgilendirmeleri	3 (Ö5, Ö6, Ö7)	25	7 (Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18)	58,33	2 (Ö24, Ö26)	16,66	12	33,33
	Bireysel bilgilendirme toplantıları	-	-	4 (Ö10, Ö12, Ö15, Ö18)	57,14	3 (Ö21, Ö23, Ö27)	42,86	7	19,44
	Rehber öğretmen faaliyetleri	2 (Ö3, Ö8)	33,33	1 (Ö13)	16,67	3 (Ö22, Ö23, Ö25)	50	6	16,66
	Bilgisi yok	2 (Ö2, Ö4)	66,66	-	-	1 (Ö19)	33,33	3	8,33
	Seminerler	-	-	-	-	2 (Ö22, Ö27)	100	2	5,55
	Uzman kişilere yönlendirme	1 (Ö1)	50	1 (Ö12)	50	-	-	2	5,55
	Kendi yetenekleri alanında eğitimlere yönlendirme	1 (Ö1)	100	-	-	-	-	1	2,77
	Takip edilmiyor	1 (Ö9)	100	-	-	-	-	1	2,77
	Aileler ilgisiz	1 (Ö9)	100	-	-	-	-	1	2,77
	Bir şey yapılmıyor	-	-	-	-	1 (Ö20)	100	1	2,77
Toplam								36	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odalarına devam eden öğrencilerin ailelerine yönelik yapılan çalışmalara dair görüşlerinin yer aldığı Tablo 53 incelendiğinde 10 farklı ifadenin yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre aile bilgilendirmeleri yapıldığı (%33,33), bireysel görüşmeler yapıldığı (%19,44), rehber öğretmen faaliyetleri yapıldığı (%16,66), seminerler düzenlendiği (%5,55), uzman kişilere yönlendirildiği (%5,55), çocuğun yetenekleri alanında eğitimlere yönlendirildiği (%2,77) şeklinde ifadeler kullanılmıştır. Süreç içinde ailelere yönelik çalışmalardan bilgisi olmadığı (%8,33), takip edilmediği (%2,77), ailelerin ilgisiz olduğu (%2,77), ailelere yönelik faaliyetin yapılmadığı (%2,77) şeklinde olumsuz ifadeler de kullanılmıştır.

Öz yeterlilik algı düzeylerine göre incelendiğinde orta düzey algıya sahip öğretmenlerin aile bilgilendirmelerine yönelik ifadeleri (%58,33) diğer gruplara göre anlamlı düzeyde daha çok dile getirdikleri görülmektedir. Aynı grubun bireysel bilgilendirme toplantılar yaptıklarını (%57,14) dile getirmişler ve bu ifade diğer gruplardan daha fazla dile getirildiği görülmektedir. Ailelere yönelik faaliyetlerin rehberlik servisleri tarafından yürütüldüğünü (%50) öz yeterlilik algısı yüksek öğretmenler tarafından daha çok ifade edilmiştir. Konuyla ilgili bilgisinin olmadığını daha çok dile getiren grup ise düşük düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenlerce (%66,66) dile getirilmiştir. Seminerler düzenlenerek ailelere yönelik faaliyetler

yapıldığını öz yeterlilik algısı yüksek öğretmenlerce dile getirildiği (%100) ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin destek eğitim odalarında çocuğu olan ailelerle yaşanan problemlere ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54. Öğretmenlerin destek eğitim odalarında çocuğu olan ailelerle yaşanan problemlere ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odalarında çocuğu olan ailelerle yaşanan problemler	Sorun yaşamadı	5 (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8)	27,77	7 (Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17)	38,88	6 (Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26)	33,33	18	60
	İlgisizlik	2 (Ö5, Ö9)	50	1 (Ö12)	25	1 (Ö27)	25	4	13,33
	Destek eğitim almasına gerek olmadığını düşünme	1 (Ö2)	25	-	-	3 (Ö22, Ö24, Ö27)	75	4	13,33
	Zaman zaman	1 (Ö1)	50	1 (Ö18)	50	-	-	2	6,66
	Çocuklara yaklaşım	1 (Ö5)	100	-	-	-	-	1	3,33
	Çocuğu akranları ile karşılaştırma	-	-	-	-	1 (Ö20)	100	1	3,33
Toplam								30	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre destek eğitim odalarından yararlanan öğrencilerin ailelerinin yaşadığı problemlere dair görüşleri Tablo 54'te yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ailelerin süreç içinde bir problemle karşılaşmadıklarına dair görüşün ağırlıklı olduğu (%60), bu görüş üzerinde öğretmenlerin öz yeterlilik algı düzeylerinin anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Ailelerin ilgisizliğine (%13,33) yönelik görüşü tüm gruplardaki öğretmenler ifade etmişlerdir. Bu görüşü düşük öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlere göre daha çok belirttikleri görülmektedir. Ailelerin çocukları için destek eğitimi almalarına gerek olmadığını düşünmelerini (%13,33), yaşanan problem olarak gören öğretmenler ise öz yeterlilik düzeyleri düşük ve yüksek düzeyde öğretmenlerdir. Bu görüşün öz yeterlilik düzeyi yüksek öğretmenler (%75) tarafından daha çok ifade edildiği görülmektedir. Ailelerle süreç içinde zaman zaman problem yaşandığına dair ifadeler (%6,66) eşit düzeyde düşük ve orta düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenlerce dile getirilmiştir. Ailelerin çocuklara yaklaşımları ve akranlarıyla kıyaslanmalarını aileden kaynaklı problem olarak gören öğretmenlerin de olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasından faydalanan öğrencilere karşı diğer öğrencilerin tutumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55. Öğretmenlerin destek eğitim odasından faydalanan öğrencilere karşı diğer öğrencilerin tutumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odasında faydalanan öğrencilere diğer öğrencilerin tutumları	Olumlu tutumlar	4 (Ö2, Ö4, Ö7, Ö9)	44,44	4 (Ö10, Ö11, Ö15, Ö18)	44,44	1 (Ö24)	11,12	9	25,71
	Sınıf ortamına göre değişimi	1 (Ö3)	14,29	1 (Ö11)	14,29	5 (Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27)	71,42	7	20
	Oyunlara katmama, dışlama	2 (Ö1, Ö4)	66,66	-	-	1 (Ö19)	33,33	3	8,57
	Küçümseme ve alay etme	1 (Ö4)	33,33	1 (Ö17)	33,33	1 (Ö21)	33,33	3	8,57
	Kabullenme, dışlamama	-	-	3 (Ö12, Ö13, Ö16)	100	-	-	3	8,57
	Sevgiyle ve ilgiyle yaklaşım	2 (Ö6, Ö8)	100	-	-	-	-	2	5,71
	Olumsuz bir durum yaşanmadı	-	-	1 (Ö14)	50	1 (Ö19)	50	2	5,71
	Eğitimlerine destek verme	-	-	1 (Ö18)	50	1 (Ö21)	50	2	5,71
	Çok özel olduklarını hissettirme	1 (Ö5)	100	-	-	-	-	1	2,85
	Yardımcı olma	-	-	1 (Ö12)	100	-	-	1	2,85
	Yardımsıver ve sevecen	-	-	-	-	1 (Ö26)	100	1	2,85
	Hoşgörülü	-	-	-	-	1 (Ö27)	100	1	2,85
Toplam								35	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasından faydalanan öğrencilere karşı diğer öğrencilerin tutumlarına ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 55 öğrenciler arasında olumlu tutumların sergilendiği görüşünün %25,71 oranıyla daha fazla tekrarlandığı; bu görüşün de gruplar arasında düşük ve orta öz yeterlilik seviyesindeki öğretmenlerce daha çok ifade edildiği anlaşılmaktadır. Destek eğitimi alan öğrencilere karşı akranlarının tutumlarının sınıf ortamına göre değişiklik gösterdiği (%20,0) görüşü daha çok yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler (%71,42) tarafından öne sürülmüştür. Yani öz yeterlilik düzeyi yüksek öğretmenlere göre destek eğitimi alan öğrencilere diğer öğrencilerin göstereceği olumsuz tutum ve davranışlar sınıf ortamına ve öğretmen tutumuna göre değişmektedir. Diğer gruptaki öğretmenler ise bu ifadeyi daha az değerde belirtmişlerdir.

Destek eğitimi alan öğrencilere karşı diğer öğrencilerin küçümseme ve alaylı tavırlar takındıklarını (%8,57) tüm gruplardaki öğretmenler aynı oranda ifade etmiştir. Düşük öz yeterliliğe sahip öğretmenlere (%66,66) göre çocuklar arkadaşlarını oyunlarına almamakta ve dışlamaktadırlar (%8,57). Bunun yanında öğretmenler

tarafından sürecin öğrenciler arasında normal kabul edildiği, dışlama veya küçümseme gibi olumsuz tutumlarla karşılaşmadıklarını (%5,71), olumlu anlayışla arkadaşlarına destek verdiklerini (%5,71), yardımcı olduklarını (%2,85), hoşgörülü ve anlayışlı davrandıklarını (%2,85) ifade ettikleri de görülmektedir. Destek eğitimi alan öğrencilere destek eğitimine ihtiyaç duymayan öğrencilerin tutum ve davranışlarında olumsuzluk görmeyen öğretmenlerin daha çok öz yeterlilik düzeyi orta düzeyde olan öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamaları ile ilgili genel değerlendirme hakkında elde edilen görüşlerinin dağılımı Tablo 56’de verilmiştir.

Tablo 56. Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamaları ile ilgili genel değerlendirme hakkında elde edilen görüşlerinin dağılımı

Öz yeterlilik algı düzeyi		Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
Temalar		f	%	f	%	f	%	f	%
Destek eğitim odası uygulamaları ile ilgili genel değerlendirme	Hayır/yok	5 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6)	62,5	1 (Ö11)	12,5	2 (Ö19, Ö22)	25	8	25,81
	Donanımlı ve ihtiyacı karşılayan destek eğitim odaları	5 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6)	62,5	1 (Ö11)	12,5	2 (Ö19, Ö22)	25	8	25,81
	Prosedürler	1 (Ö7)	20	2 (Ö13, Ö14)	40	2 (Ö20, Ö25)	40	5	16,13
	Her okulda olmalı	1 (Ö7)	20	2 (Ö13, Ö14)	40	2 (Ö20, Ö25)	40	5	16,13
	Uzman öğretmenler	1 (Ö3)	20	3 (Ö10, Ö15, Ö17)	60	1 (Ö23)	20	5	16,13
	Sayıların artırılması	1 (Ö8)	33,33	1 (Ö12)	33,33	1 (Ö26)	33,33	3	9,68
	Okulun imkânları	1 (Ö9)	50	1 (Ö18)	50	-	-	2	6,45
	Kapsayıcı ve farklılaştırılmış eğitim anlayışı	-	-	-	-	2 (Ö24, Ö27)	100	2	6,45
	Öğrencilerin gelişimine olumlu katkı	-	-	1 (Ö10)	100	-	-	1	3,22
	Uzun zamanlı planlar	-	-	1 (Ö12)	100	-	-	1	3,22
	Öğretmenlerin bakış açısı	-	-	1 (Ö17)	100	-	-	1	3,22
	Öğretmen eksikliği	-	-	-	-	1 (Ö21)	100	1	3,22
	Bilirkişiler tarafından kontrolü	-	-	-	-	1 (Ö24)	100	1	3,22
	Destek Eğitim Merkezinin açılması	-	-	-	-	1 (Ö27)	100	1	3,22
Toplam								35	100

Katılımcı öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamaları ile ilgili genel değerlendirme hakkındaki görüşlerinin yer aldığı Tablo 56 incelendiğinde 14 farklı ifadenin kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenler kapsamlı destek eğitim odalarının kurulması ve geliştirilmesi yönünde dile getirilmiştir (%51,62). Ayrıca öğretmenler destek eğitim merkezlerinin

kurulmasını (%100), uzun zamanlı planlamaların yapılmasını (%100), öğrencilerin gelişimine katkı sağladığını (%100), öğretmen eksikliği olduğunu (%100), bilirkişiler tarafından denetlenmesinin gerektiğini (%100), uzman öğretmenlerce yürütülmesi gerektiği (%16,13), prosedürlerin yerine getirilmesi gerektiği (%16,13) ifade etmişlerdir. Bu konuda fikir beyan etmeyen (%25,81) öğretmenler de vardır.

Öz yeterlilik algıları açısından katılımcı öğretmenlerin fikirleri incelendiğinde uzman öğretmenler tarafından yürütülmesi gerektiği orta düzey öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler tarafından daha çok dile getirildiği görülmektedir (%60). Konuyla ilgili fikri olmadığı veya fikir beyan etmeyenlerin de anlamlı düzeyde düşük algıya sahip öğretmenlerce (%62,5) dile getirildiği görülmektedir. Düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin destek eğitim odalarının donanımlı ve ihtiyacı karşılayacak şekilde olması gerektiğini (%62,5) dile getirmiştir.

4. SONUÇ

4.1. Nicel Sonuçlar

Araştırmaya katılanların destek eğitim odası öz yeterliliklerine ilişkin ilk 18 olumlu maddede en düşük ortalamaya sahip ifadelerin “Destek eğitime ihtiyaç duyan her öğrenciyle çalışabilirim; Destek eğitim odası ile ilgili yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim; Destek eğitim odasında verilen eğitimin daha nitelikli olması için yeni yöntem ve teknikler geliştirebilirim” ifadelerinin olduğu görülmektedir. Buna karşın en yüksek ortalama puana sahip ifadelerin ise “Destek eğitim odası uygulamasının yararlı olduğunu düşünürüm; Destek eğitim odası uygulamasının yaygınlaştırılması gerektiğini düşünürüm; Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için olumlu yönde tutum sahibiyim” ifadelerinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara paralel olarak Aktaş (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da sınıf öğretmenlerinin destek eğitimi odalarına karşı tutumlarının diğer branş öğretmenlerinden daha olumlu olduğu görülmektedir. Yazıcıoğlu (2020), Yazçayır (2020) ve Kaptan (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı kapsamındaki öğrencilere karşı daha duyarlı oldukları bulunmuştur.

Son 5 olumsuz maddeye bakıldığında ise en düşük ortalama puana sahip ifadenin “Destek eğitim odası uygulamasının yararlı olduğunu düşünmüyorum” ve en yüksek ortalama puana sahip ifadenin ise “Destek eğitim odasında öğrencilere yönelik ortamın nasıl düzenleneceğine ilişkin bilgi sahibi değilim” ifadelerinin olduğu bulunmuştur. Aktaş (2023) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odalarının açılışı ile ilgili prosedürlere hakim olmadıklarına dair sonuçlar bulunmuştur. Ayrıca, Yiğiter (2005) tarafından yapılan bir başka araştırmada okul yöneticilerinin de destek eğitim odası açılması taleplerine cevap verme noktasında yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucu bulunmuştur. 16. ve 23. ifade sonuçları birbirini desteklemiştir.

Tüm ifadelerin toplam ortalama puanı dikkate alındığında öğretmenlerin destek odası uygulama öz yeterliliği orta düzeydedir. Bu sonuç, öğretmenlerin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarında eksik yönlerin bulunduğunu

göstermiştir. Literatür incelendiğinde Tortop ve Dinçer (2016) tarafından yapılan üstün yetenekli çocuklara yönelik destek eğitim odalarındaki öğretmenlerin kendi yeterlilik düzeylerini düşük olarak belirledikleri sonucuna varmış; bu sonuç Çiner (2019), Altındağ ve Taştan (2023) tarafından yapılan araştırmalarda da olduğu gibi destek eğitimi odasında görevli öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin, öğrencilerin eğitim sonundaki akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bu sonuçlarının alan yazınla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, mesleki hizmet süreleri ve öğrenim durumları bakımından destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik puanlarının anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Bunun yanında anlamlı fark olmasa da kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlerin puanlarına; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanları diğerlerine ve öğrenim düzeyi yüksek lisans olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik puanları ise lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Buna göre cinsiyetin, mesleki hizmet sürelerinin ve öğrenim durumlarının destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Bu sonuç literatürle paralellik göstermektedir. Zira Arşit'in (2019) yaptığı araştırma ile Yıldız ve Atamtürk (2024) tarafından yapılan araştırmalarda meslekte daha kıdemli öğretmenlerin destek eğitim odalarından yararlanan öğrencilere daha faydalı oldukları; bununla birlikte göreve yeni başlayan öğretmenlerin ise süreci daha iyi planlayabildikleri, etkinliklerle ve materyallerle destekleyebildikleri bulunmuştur. Yazıcıoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada da yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bu durumun öğrencilerin başarıları üzerine olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik algılarına ilişkin puanlarının destek eğitim odasında eğitim verdikleri deneyimleri, destek eğitim odası, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi hakkında seminer veya kursa katılım bakımından destek eğitim odası uygulama öz yeterlilik puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim verme süreleri açısından deneyimleri arttıkça öz yeterlilik puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Ayrıca destek eğitim odası, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi

uygulamaları hakkında bir seminer veya kursa katılım gösteren öğretmenlerin öz yeterlilik puanları ilgili konuda hiçbir seminer ve kursa katılmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ciner (2019) tarafından yapılan akademisyenlerin öz yeterlilik düzeylerini etkileyen faktörlerin mesleki yaşamlarına etkisini incelendiği çalışmada, tecrübenin öz yeterlilik düzeyini olumlu yönde etkilediği ve bu durumun da daha az strese neden olarak üretkenliğe ve öğrenci başarısına olumlu etki yaptığı ortaya konulmuştur. Bozkurt (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacı katılımcıların mesleki gelişimlerine yaptıkları katkıların öz yeterlilik inançlarını olumlu yönde geliştirdiğini ve bu durumun da sınıf içi etkinlikleri planlama ve yönetmede olumlu yönde bir katkı sağladığını bulmuştur. Alan yazın dikkate alındığında araştırmanın nicel bulgularının daha önce yapılan araştırmalarla örtüştüğü görülmüştür.

4.2. Nitel Sonuçlar

4.2.1. Destek Eğitim Odası'nın Mevzuatı ve Planlanmasına İlişkin Görüşler

Bu araştırmada, öğretmenlerin yarısının Ulusal Eylem Planı ve BEP kılavuzundan haberdar olduğu diğer yarısının ise haberdar olmadığı görülmüştür. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin ilgili mevzuata yeterli düzeyde hâkim olmadıkları söylenebilir. Nitekim Günay (2021) destek eğitim odalarında görev alan öğretmenlerin yönetmeliklerin yeterli olduğunu düşündüklerini fakat Yılmaz ve Yılmaz (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yönetmeliklere hâkim olmadıkları sonucunu bulmuşlardır. Ayrıca öz yeterlilik algıları bakımından görüşler değerlendirildiğinde yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Ulusal Eylem Planı ve BEP Kılavuzu çalışmalarından diğer öğretmenlerden daha fazla haberdar oldukları belirlenmiştir. Buna göre öğretmen öz yeterlilik algısının mevzuat bilgisiyle ilişkili olabileceği söylenebilir. Öpengin (2021) tarafından yapılan destek eğitim odalarının işlevselliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği araştırmada, öğretmenlerin yönetmelikle uygulamanın uyumsuz olduğunu

belirttiklerini, bu durumun tekrar ele alınarak yönetmelikte düzenlemeye gidilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Bu araştırmada da yönetmelik ve kılavuzların öğretmenler tarafından incelenmediği, bu sorumluluğun daha ziyade rehber öğretmenlerle okul yöneticisine bıraktıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Ulusal Eylem Planı ve BEP kılavuzundan ne ölçüde yararlandıklarına ilişkin görüşleri ele alındığında yarısının yararlandığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin mevzuatla ilgili bilgi düzeylerinin istenen seviyede olmadığı ileri sürebilir. Bu çıkarım, Yazıcıoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın öğretmenlerin destek eğitim odasına yönelik mevzuat dışı uygulamalar gerçekleştirildiğine dair bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca öz yeterlilik algıları bakımından görüşler değerlendirildiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik algıları arttıkça Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Ulusal Eylem Planı ve BEP Kılavuzu'ndan yararlandıkları; öz yeterlilikleri azaldıkça hiç yararlanmadıkları belirlenmiştir. Buna göre öz yeterlilik algısı öğretmenlerin uygulamada Ulusal Eylem Planı, BEP Kılavuzu'ndan ne ölçüde yararlanıldığına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmuştur.

Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması için hazırlanan yönetmeliğin yeterli ve yetersiz, kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı yanlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'ye yakını yönetmeliği yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Ayrıca bilgisi olmadığını belirten cevap ta aynı oranda öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu boyutta öz yeterlilik algıları ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşleri de değişmiştir. Düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler yönetmeliğin yetersizliği hakkında görüş öne sürmez iken yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler yönetmeliği yetersiz görmüşlerdir. Bunun yanında düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler bilgisi olmadığını ifade ederken yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler arasında bilgisinin bulunmadığını belirten öğretmen mevcut değildir. Kaptan (2019) tarafından destek eğitim odalarından yararlanan öğrenciler ve öğretmenlerin görüşlerinin yer aldığı tez çalışmasında öğretmenlerin genel olarak sürece ve sonuca odaklanarak programlarını yürüttüklerini, bundan dolayı yönetmelik veya mevzuatın ikinci planda

kaldığına yönelik sonuçlar elde etmiştir. Akay (2011) yaptığı çalışmada yönetmeliğin öngördüğü uygulama saatinin öğretmenler tarafından da kabul gördüğünü belirtmiş, mevzuatın destek eğitimi odalarının hedeflerini engelleyici, zorlayıcı bir tarafının olmadığı görüşü öğretmenler tarafından ağırlıklı görüş olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Tamas (2019) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin destek eğitimi odalarına dair mevzuat bilgilerinin yetersiz olduğunu, yönetmeliklere hâkim olmadıklarını bulmuştur. Alan yazın dikkate alındığında tarafımızca gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları, yukarıda bulgularına değinilen benzer araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir.

Yönetmeliğin kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı yönleri ele alındığında öğretmenler öğrencinin ihtiyacına ve özelliklerine göre geliştirilmesi gerektiğini ve okullarda mekân sıkıntısını ileri sürmüşlerdir. Ayrıca RAM'ın yetersizliği, velilerin bilgisizliği gibi güçlükler de mevcuttur. Bu temada öz yeterlilik algısı ile öğretmenlerin görüşleri arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Buna paralel olarak Öpengin (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerce RAM'ların zaman zaman yanlış raporlama yaptıklarını, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye hafif düzeyde zekâ geriliği gibi yanlış raporlama yapıldığını belirtmiştir. Destek eğitimlerinde RAM'ların öğretmenlere ve velilere destek vermesi gerektiği, sürecin denetiminde aktif rol almaları Yılmaz ve Yılmaz (2022) tarafından yapılan araştırmada belirtilmiştir. Güven (2021) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlamanın RAM'larda yapılmasının süreci gereksiz yere uzattığını ve destek eğitiminin hedefine ulaşmakta engelleyici bir unsur olarak düşündükleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması için bir oda/derslik bulma ve donatma sürecinin nasıl işlediğine ve yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin yarısı bilgisinin olmadığını ve okullardaki fiziksel imkânların kısıtlılığını öne sürmüşlerdir. Bu boyutta öz yeterlilik algıları ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşler de değişmiştir. Bilgisinin bulunmaması oranı düşük öz yeterlilik düzeyinde %50 iken yüksek öz yeterlilik algısında ise %16,66 bulunmuştur. Aynı şekilde düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler fiziksel imkânların kısıtlılığı, bilgi sahibi olma, sorunun

yaşanmaması, ders çıkışı kendi sınıfında verme ve okulda destek eğitim odasının mevcut olmaması hakkında görüş öne sürmez iken yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler ise bu temalarda görüşlerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öz yeterlilik algıları bakımından çoğunluk cevaplar göz önünde bulundurulduğunda düşük öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 6'sı ve orta düzeyde öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 4'ü bilgisinin olmadığını ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip 9 öğretmenden 4'ü ise okullardaki yer durumuna bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Kaptan (2019) çalışmasında öğretmenlerin destek eğitimi odalarında daha çok hedefe odaklandıklarını belirtmiş fakat öğretmenlerin bu ek görevi yerine getirirken birçok soruna rağmen devam ettiklerini ifade etmiştir. Farklı araştırmalarda öğretmenlerin destek eğitim odaları eğitimi için okullarında uygun, standartlaştırılmış ve yönetmeliklere uygun bir mekân olmadığını, bu durumun zaman zaman sorunlara yol açtığını dile getirdiği, çözümü yine öğretmenlerin bulduğu ileri sürülmektedir (Akay 2011; Kaptan, 2019; Yazçayır, 2020; Günay, 2021; Güven, 2021; Yazıcıoğlu, 2020). Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, bilgi ve tecrübeleri, motivasyon ve tükenmişlik düzeyleri ve okulun çevresel faktörleri gibi unsurlar yaşanan sorunların çözümünde bir faktör olarak bulunmuştur. Nispeten genç ve idealist öğretmenlerin kendilerine olan güvenleri yüksek olduğu için destek eğitimi odalarından karşılaşılan fiziki imkânsızların çözümünde pratik çözümler bulabilmektedirler. Bu durum diğer unsurlar açısından da benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin fiziksel yetersizliğe, uygulamanın tam olarak anlaşılmadığına, standartlara uygun destek odalarının kurulmuş olmamasına değinerek uygulama esnasında karşılaştıkları sorunlar olarak belirtmişlerdir. Bu bağlamdaki bulgular yukarıda değinilen benzer araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir.

Kaptan (2019) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin destek eğitimlerini genel eğitim çalışmalarından ayrı düşünmediklerini, zira öğretmenlerin gerekli temel eğitimi almadıklarını, seminer ve kurs gibi hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Akay (2011) öğretmenlerin destek eğitimi odalarına başlamadan önce her hangi bir eğitim almadıklarını ve bunun eksikliğinden kaynaklı sorunların olduğunu; öğretmenlerin bilgi eksiklerini kapatmak için hizmet içi eğitimler talep

ettiklerini araştırma sonucu olarak göstermiştir. Aktaş (2023) araştırma sonuçları arasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim eksikliklerini dile getirdiklerini vurgulamaktadır. Alan yazında öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik görüşlerinin genel olarak hizmet içi eğitimlerin öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğu veya bu eğitimlerden beklentilerin düşük olduğu belirtilmektedir. Alan yazına paralel olarak gerçekleştirdiğimiz çalışmada Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayı düşünmediğini ve hizmet içi eğitimleri yeterli bulmadıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu boyutta öz yeterlilik algıları ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşleri de değişmiştir. Hizmet içi eğitimi düşünmeme oranı düşük ve orta düzey algıda daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler, alan eğitimi gerekliliği, birçok eğitime katılma, faydalı görme ve yeterliliğe sahip olduğunu düşünme hakkında görüş öne sürmez iken yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler ise bu temalarda görüşlerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öz yeterlilik algıları bakımından çoğunluk cevaplar göz önünde bulundurulduğunda farklı öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler hizmet içi eğitimin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin alınan hizmet içi eğitimdeki eksiklere ilişkin görüşleri incelendiğinde eğitimlerin uygulamadan çok teoriye dayalı olduğunu, eğitimlerin düzenli olmadığını, uzman öğretmenlerden yararlanılmadığını ve yüz yüze eğitim alınmadığını belirttikleri görülmüştür. Bu boyutta öz yeterlilik algıları ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşlerinin de değiştiği belirlenmiştir. Teorik eğitimden ziyade uygulamalı eğitim olması görüşü öz yeterlilik algısı yükseldikçe artmıştır. Aynı şekilde düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler, bütün yetersizlik alanlarına değinilmesi, örnek çalışmaların gösterilmesi, üstün yetenekli öğrencilere yönelik olması hakkında görüş öne sürmez iken yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler ise bu temalarda görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler, her sınıf öğretmenine mecburi destek eğitim odası eğitimi, ön bilgilendirici seminer çalışmaları, üniversite ile işbirliği, kapsayıcı eğitim çalışmaları şeklinde görüş belirtirken yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler bu temalarda bir görüş belirtmemiştir. Sonradan yapılacak

eğitimlerin faydalı olacağını düşünmeyen tek öğretmen ise öz yeterlilik algısı düşük öğretmen grubundadır. Bunun yanında öz yeterlilik algıları bakımından çoğunluk cevaplar göz önünde bulundurulduğunda öz yeterlilik algısı arttıkça hizmet içi eğitimin teorik değil uygulamaya yönelik olması gerektiği ifade edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde destek eğitimi odalarının uygulanmaya başlandığı ilk yıllarda öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine rağmen eğitim almak istemedikleri (Yiğiter, 2005) fakat uygulamanın MEB tarafından önemsenmesi ve yıllar içinde devamı yönünde velilerden gelen talepler üzerine öğretmenlerin destek eğitimlerine karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir (Güven, 2021; Yazıcıoğlu, 2020; Maraklı, 2024; Öpengin, 2020). Öğretmenlerdeki öz yeterlilik algısının hizmet içi eğitimlere yönelik öneri geliştirme ve önerilerin niteliğiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın öğretmenlerin destek eğitim odasına gelen öğrenciye yönelik BEP hazırlama ve uygulama aşamasında karşılaşılan başlıca zorluklara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin zorluk yaşanmadığını belirtmesinin yanı sıra kendi sınıfında olmayan öğrenciye destek eğitimi vermesinden kaynaklı sorun yaşadığını ve öğrenciyi tanıma ile ilgili zorluk yaşandığı ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgularına paralel olarak öğrenci hakkında bilgi sahibi olmanın BEP hazırlamanın ilk temel aşaması olduğunu belirtilmektedir (Kargın, 2007). Ülger'in (2023) yaptığı araştırmada öğretmenlere göre alan bilgisi, pedagojik bilgisi ve deneyimli öğretmenler destek eğitiminde daha başarılı olmaktadır. Destek eğitimi odalarından görev alan öğretmenler öğrenciye uygun bireyselleştirilmiş planlar hazırlarken zorlandıklarını zira öğrencilerin kendi öğrencileri olmadığından hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında kesin kanaatte bulunmalarının zor olduğunu; öğrencinin gelişimine odaklanmakta zorlandıklarını ve planlarını revize etmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir (Öpengin, 2020; Yıldız & Atamtürk, 2024; Güven, 2021). Bu boyutta öz yeterlilik algıları ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşleri de değişmiştir. Herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade edenlerin oranı orta düzey öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerde daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenin sadece kendi öğrencisine destek eğitimi vermemesinin, BEP hazırlama ve uygulama aşamasında karşılaşılan zorluklardan biri olduğunu düşünen düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler ile orta öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin oranı aynı olup bu tema ile ilgili yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin oranı da yakın değerdedir. Bu bulgulardan hareketle BEP hazırlama konusundaki görüşlerin öz yeterlilik algısıyla ilişkili olmadığı ileri sürülebilir.

4.2.2. Destek Eğitim Odası'nın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin destek eğitim odasının alan büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği hakkında görüşleri değerlendirildiğinde çoğu bilmediğini belirtmiş, diğerleri de mevcut ortamın yeterli ve standart derslik büyüklüğünde olması gerektiğini öne sürmüştür. Destek eğitim odasının alan büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine ilişkin görüşlerde, bilmiyorum şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşleri pek değişmemiştir. Bununla birlikte mevcut ortamın yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin tamamına yakını orta ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin destek eğitim odası içinde yer alan araçların öğrencilerin yaşına ve gelişim özelliklerine uygun olup olmadığına ilişkin görüşleri ele alındığında çoğunluk cevaplar uygun, uygun değil ve destek eğitim odası bulunmadığı şeklinde görüş belirttiği görülmüştür. Ayrıca öz yeterlilik algıları bakımından görüşler değerlendirildiğinde öz yeterlilik algıları değiştikçe uygun bulmayanların oranında dikkat çeken bir değişiklik görülmediği belirlenmiştir. Araç-gereçlerin uygun olmadığını ifade eden düşük öz yeterlilik algısına sahip hiçbir öğretmen olmamakla beraber uygun olmadığını ifade eden öğretmenlerin tamamı orta veya yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerden oluşmuştur.

Destek eğitim odasına gelen öğrenciler için fiziksel ortamın düzenlenmesine ilişkin görüşler değerlendirildiğinde düzenlemenin yeterli olduğu, öğrenciye göre olması gerektiği, dikkati dağıtan eşya ve renklerden uzak durulması, ısı ve ışık ayarının düzenlenmesi gerektiği şeklinde cevaplar verilmiştir. Bu boyutta öz yeterlilik algıları

ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşleri de değişmiştir. Düzenlemenin yeterli olduğu görüşü, düşük ve orta öz yeterlilik düzeyindeki öğretmenler tarafından ileri sürülmüştür. Yüksek öz yeterlilik algısında ise yeterli olduğunu ifade eden öğretmen çıkmamıştır. Bununla birlikte öğrenciye göre olmalı ifadesi yüksek öz yeterlilik düzeyine sahip öğretmenlerin çoğu tarafından önerilmiştir. Buna göre öz yeterlilik algısının fiziksel ortamın öğrenciye göre düzenlenmesine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında kullanılan eğitim materyallerinin öğrencilerin yaşına, performansına ve yetersizliğinin türüne göre uygun olarak temin edilip edilmediğine ilişkin görüşleri incelendiğinde materyallerin temin edildiği, materyal olmadığı veya materyal temin edilmediği, materyallerin öğretmenler tarafından temin edildiği yönünde olduğu görülmektedir. Bu boyutta öz yeterlilik algıları ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşlerinin de değiştiği belirlenmiştir. Materyallerin temin edildiğini belirten öğretmenlerin çoğu orta düzey öz yeterlilik algısına sahiptir. Materyal bulunmadığını veya materyal temin edilmediğini belirten öğretmenlerin çoğu ise düşük öz yeterlilik algısına sahiptir. Ayrıca materyalleri kendi imkânlarıyla temin ettiğini belirten öğretmenlerin de çoğunun yüksek öz yeterlilik algısına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaca göre materyal temin ettiğini belirten öğretmenlerin tamamının yüksek öz yeterlilik algısına sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitimin daha verimli olabilmesi için okulun fiziki olanaklarının yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğu çeşitli nedenlerle fiziksel ortamın yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu boyutta öz yeterlilik algıları ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşlerinin de değiştiği görülmüştür. Fiziksel ortamın yeterli olduğunu belirten öğretmenlerin çoğu ya orta ya da düşük öz yeterlilik algısına sahiptir. DEO'nun mevcuttan daha büyük olması gerektiği her öz yeterlilik algısında eşit düzeyde öne sürülmüştür. DEO olmadığını belirten öğretmenlerin tümü yüksek algı düzeyine sahip öğretmenlerden oluşmuştur. Bunun yanında öz yeterlilik algıları bakımından öne çıkan cevaplar göz önünde bulundurulduğunda düşük öz yeterlilik

algısına ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin çoğu DEO boyutunun olması gerekenden daha büyük olması, özel sınıfların hazırlanması, okulda derslik sıkıntısı olduğu veya yeterli olmadığı görüşünü öne sürmüştür. Görüşler ifade edilirken öneri sunan öğretmenlerin tamamına yakını düşük veya yüksek algı düzeyine sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

Alan yazında benzer araştırmalar incelendiğinde destek eğitim odalarının fiziksel bakımdan eksikliklerinin olduğu anlaşılmaktadır (Akay, 2011; Kaptan, 2019; Yazçayır, 2020; Günay, 2021; Yazıcıoğlu, 2020; Yılmaz & Yılmaz, 2022; Yıldız & Atamtürk, 2024). Destek eğitimi odaları uygulaması yönetmeliği zaman içinde değişmiş, ders saatinde genel eğitim esnasında yerine getirilmeye başlanmış fakat yaşanan olumsuz durumlardan dolayı uygulamaya değişikliğe gidilmiş, ders saati dışında uygulanmaya başlanmıştır. Bu değişiklik daha kaotik sorunları ortaya çıkarmış, destek eğitimi odalarının oluşturulması okulun fiziki yetersizliklerinden dolayı imkânsız hale gelmiştir. Bu sorunu çözmek adına okul yöneticileri kütüphaneleri, beceri atölyeleri için ayrılmış sınıfları hatta yönetici odalarını destek eğitimi için kullanıma açmak zorunda kalmışlardır (Teker & Teker, 2024). Destek eğitimi odalarında olması gereken materyaller, araç ve gereçler ile donanımları göz ardı edilmek zorunda kalınmıştır (Günay, 2021). Öğretmenlerin yaşadığı zorlukların araştırıldığı (Kaptan, 2019) çalışmada öğretmenler uygulama esnasında boş sınıf aramak zorunda kaldıklarını, verimliliği düşürdüğünü, hedefe ulaşmakta zorlanıldığını belirtmişlerdir. Akay'a (2011) göre mevcut destek eğitim odalarının da standartlara uygun değildir. Bazı okullarda 12 öğrencinin aynı sınıfta tek öğretmenle birlikte çalışmak zorunda kaldığı (Yazıcıoğlu, 2020), özel olarak hazırlanmış sınıfların olmaması (Yılmaz & Yılmaz, 2022) destek eğitimi çalışmalarında öğretmenlerin eksiklikleri kapatmak için daha çok gayret göstermesini gerektirmektedir (Teker & Teker, 2024). Deneyimli; mesleki bilgisi, motivasyonu ve özgüveni yüksek öğretmenlerin aleyhine ilerleyen bir süreç haline gelmesi mümkün olmaktadır (Ülger, 2023). Çünkü yönetmelikte destek eğitimi odaları uygulamasında saat sınırlaması (12 saat) mevcut olup, daha çok öğrenciyle kendi materyallerini, araç ve gereçlerini hazırlamak zorunda kalan öğretmenleri tatmin etmeyen sorunlu bir durum ortaya

çıkma riski oluşmaktadır (Yılmaz & Yılmaz, 2022).

4.2.3. Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin Niteliksel Özellikleri Hakkında Görüşler

Öğretmenlerin destek eğitim odasında yetersizliği olan öğrenciyle haftada kaç gün, günde kaç kez ve ne kadar süre ile eğitim yapıldığına ilişkin görüşleri incelendiğinde genel itibariyle haftada 4 gün birer saat, haftada 4 gün ikişer saat verilmesi gerektiği şeklinde olduğu görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşlerinin de değiştiği görülmektedir. Haftada 4 gün birer saat olması gerektiğini belirten öğretmenlerin yüksek öz yeterlilik algısına sahip olduğu görülmüştür. Her gün en az 1 ders saati veya her gün 2 ders saati olması gerektiğini belirten öğretmenlerin ise düşük veya orta öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Günlük ders saatlerinden sonra verilen destek eğitiminin faydasız olduğunu belirten öğretmenler ya orta ya da yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerdir. Anlık hızlı desteklerin sağlanması gerektiğini belirten tek öğretmen düşük; resim, müzik vs. dersler dışında kalan tüm derslerden destek eğitim alınması gerektiği görüşünü öne süren tek öğretmen de yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmendir. Maehler ve Schuchardt (2016) ilkökul öğrencileri üzerine yaptıkları beyin odaklı çalışmalarında öğrencilerin dikkat sürelerindeki düşüklüğün okul başarıları üzerindeki etkisinden dolayı, kısa süreli belleklerinin desteklenmesi gerektiğini, destek eğitimlerin çocukların akademik başarılarını etkilediklerini bulmuşlardır. Araştırmacılara göre destek eğitim çalışmaları ihtiyaç duyan öğrenciye ihtiyacın ortaya çıktığı anda yapılması gerekmektedir. Alan yazında öğretmenler, öğrenci ve velilerle yapılmış araştırmalar incelendiğinde mevzuattan kaynaklı kısıtlamalardan dolayı ülkemizde destek eğitim odalarının açılması, öğrencilerin yönlendirilmesi ve eğitim için ayrılan süre çalışmaların kısıtlayıcı unsurları olarak görülmektedir (Öpengin, 2020; Güven, 2021; Yıldız & Atamtürk, 2024). Yukarıda değinilen benzer çalışmalar ve tarafımızca gerçekleştirilen çalışmanın bulguları dikkate alındığında destek eğitim odalarında eğitimin süresi ve içeriğine yönelik esnekliğin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin destek eğitim odasına öğrenci veya öğretmen herhangi bir nedenle gelemediğinde telafinin yapılıp yapılmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunun telafi yaptığı belirtilmiştir. Yapılamayan derslerin telafi edilmesi görüşü boyutuyla ilgili olarak öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüş değişmemiştir. Yazçayır (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre destek eğitimi ile öğrencilerin eksik bilgilerinin tamamlanması mümkün olmakta ve böylece öğrencinin akademik başarısı artırılırken, özgüvenleri de artmaktadır. Akay (2011) destek eğitim odalarından öğrencilerle tekrar yapıldığını, aktif katılım sağlamaları için gerekli ortamın hazırlandığını yaptığı araştırmanın sonucu olarak ortaya koymuştur. Benzer çalışmalarda Öpengin (2021) destek eğitim odalarında öğrencilerin odak noktasında olduğunu, Teker ve Teker (2024) de öğrencinin akademik başarısını artıracak her türlü telafinin öğretmenlerce yerine getirildiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin yaklaşımlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunun sevmeye, olumlu, istekli ve ilgili, hoşuna gitme, özgüvenli; kısmen de olsa isteksiz, yorucu, tedirgin şeklinde belirtildiği görülmüştür. Literatür incelendiğinde öğrencilerin destek eğitim odalarından genel olarak memnun oldukları anlaşılmaktadır (Yılmaz & Yılmaz, 2022; Yazçayır, 2020; Kaptan, 2019). Bununla birlikte öğrencilerin davranış problemlerine odaklanılmaması (Kaptan, 2019), bilgilerini transfer etmeleri noktasında yetersiz kalınması (Akay, 2016), öğrencilerin etiketlenerek akranları tarafından zorbalıklara maruz kalınması (Kuşçu, 2024) gibi olumsuz ifadeler de araştırma bulgularında görülmektedir. Araştırmamızın bu bağlamdaki bulguları önceki araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşlerinin de değiştiği bulunmuştur. Öğrenci yaklaşımlarının olumlu olduğunu öne süren öğretmenlerin çoğu yüksek veya orta öz yeterlilik algısına sahiptir. Öğrenci yaklaşımlarının isteksiz, yorucu, tedirgin olduğunu belirten öğretmenlerin tamamına yakını ise düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmen cevaplarından oluşmuştur. Bunun yanında “isteksiz” şeklinde cevap veren tüm öğretmenler düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerden oluşurken; “öğrenciden öğrenciye değişmekte” şeklinde cevap veren tüm öğretmenler de yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmen grubundandır.

Öğretmenlerin destek eğitim odasına karşı diğer öğrencilerin yaklaşımlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde meraklı oldukları, olağan karşıladıkları ve olumlu karşıladıkları şeklinde cevap vermişlerdir. Bu boyutta öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşler de değişmiştir. Meraklı görüşü yüksek öz yeterlilik algısında en yüksek değerdedir. Aynı şekilde sadece düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler, diğer öğrencilerin DEO’da eğitim alan öğrencilere karşı “küçümseme ve alay etme, özel aldığını düşünme, akran zorbalığı uygulama” hakkında görüş belirtirken orta ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler bu temalarda görüş belirtmemişlerdir. Taşkın Kuşçu (2024) destek eğitim odalarında eğitim alan öğrencilerin akranları tarafından etiketlenerek zorba davranışlarla karşı karşıya kaldıklarını hatta ailelerin çocuklarının destek eğitim odalarında eğitim almalarını istemediklerini, diğer ailelerin olumsuz ifadeler kullanmalarından çekindiklerini; bu olumsuz durumların en aza indirilmesi için ailelerin bilgilendirilmelerinin ve iletişim içinde kalınmasının eğitimin verimliliğini artıracığına yönelik öğretmen görüşlerini ifade etmektedir. Yazçayır (2020) öğrencisinin etiketlenme kaygısını yaşayan velilerin destek eğitim odalarından yararlanmasını istemediklerini ve eğitimlerini sonlandırdıklarını belirtmektedir. Çalışmamız bu boyutta literatürle benzerlik göstermekle birlikte genel olarak öğrencilerin ve velilerin memnuniyetine daha çok vurgu yapıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında öğrencinin performansına ve gereksinim düzeyine uygun BEP hazırlayarak uygun araç-gereç ve yöntem-teknikleri uygulamaya ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde çoğunun uygun araç-gereç ve yöntem-teknik kullandığını, geri kalanlar ise uygulamaya çalıştığını, kısmen uyguladığını veya araç-gereç eksikliğinden uygulayamadığını belirtmiştir. Bu boyutta öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça uyguladığını belirten öğretmen görüşleri değişmemiştir. Kaptan’ın (2019) yaptığı araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, destek eğitimlerinde de materyallerin kalitesi eğitimi olumlu etkilemektedir fakat materyal ve teknoloji kullanımı yetersiz bulunmaktadır. Akay (2019) öğretmenlerin etkinliklerle ve materyallerle eğitimi desteklediklerini, öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığını; Yıldız ve Atamtürk (2024) yeterli malzeme, araç-gereç olmadığını, BEP

hazırlama konusunda yetersiz olduğunu araştırma sonuçlarında belirtmişlerdir. Yazçayır (2020) destek eğitimlerinde öğrenciler için uygun ortam oluşturulmaya çalışıldığını, göz teması kurabilecek yakınlıkta oturma planı hazırlandığı sonucuna varmıştır.

Öğretmenlerin destek eğitim odası eğitimlerinde öğretimi farklılaştırmak amacıyla neleri yaptıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde farklı materyal ve yöntem-tekniklerin kullanıldığı, derslerin oyunlaştırıldığı, akıllı tahtanın etkin kullanıldığı belirtilmiştir. Bu boyutta öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşlerinin de değiştiği görülmüştür. Farklı materyal ve yöntem-teknik kullandığını, dersleri oyunlaştırdığını belirten öğretmenlerin çoğu yüksek öz yeterlilik algısına sahiptir. Öğrencinin seviyesini dikkate alma, çalışma kağıtları ve zekâ oyunları kullanma görüşlerini ifade eden öğretmenlerin tümü orta düzey öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmanın bu sonuçları Akay'ın (2011) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğretmenin tutumunun ve destek eğitimine verdiği değerin destek eğitiminin niteliğini olumlu yönde geliştirdiği ileri sürülmüştür. Öz-yeterlilik düzey algısı yüksek öğretmenlerin genel olarak mesleki ve kişisel gelişimine önem veren, pedagojik bilgi düzeyi yüksek, yeniliklere açık, öğrenci ve velileriyle iletişim kanallarını açık tutan öğretmenler olduğu belirtilmektedir (Çiner, 2019)

Öğretmenlerin destek eğitim odasında eğitim yapılan öğrenci için pekiştireç/ödül kullanmaya ilişkin görüşleri ele alındığında sözel pekiştireç, kalem, not defteri, kitap, atıştırma kullanıldığı belirtilmiştir. Bu boyutta öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklılaştıkça görüşlerinin de değiştiği görülmüştür. Sözel pekiştireç kullanma görüşündeki öğretmenlerin çoğu yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerdir. Oyun oynama görüşüne sahip öğretmenlerin tamamı düşük veya orta öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerden oluşurken; pekiştireç kullanmıyorum görüşü düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmen tarafından öne sürülmüştür. Öz yeterlilik algısı arttıkça herhangi bir pekiştireç kullanma görüşünün de arttığı belirlenmiştir. Bozkurt (2020) araştırmasında yeni göreve başlayan öğretmenlerin öz-yeterlilik düzey algılarının yüksek olduğunu, bu durumun göreve yeni başlayan

öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ve motivasyonların yüksek olmasıyla değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Benzer çalışmalarda deneyimin öz-yeterlilik üzerinde etkisinin olmadığına yönelik sonuçlar da bulunmuştur (Korkut & Babaoğlu, 2012; Yılmaz & Çokluk Bökeoğlu, 2008).

Öğretmenlerin, destek eğitim odası uygulaması başladıktan sonra gerçekleştirilen eğitimlerin ardından öğrencide ortaya çıkan sonuçlara ilişkin görüşleri ele alındığında özgüven artışı, akademik gelişim, olumlu etkide bulunma ve şeklinde belirtmişlerdir. Bu boyutta öz yeterlilik algısındaki farklıların görüşlerde önemli bir farklılaşma getirmediği görülmüştür. Yıldız ve Atamtürk (2024) çalışmasında destek eğitim odalarından yararlanan öğrencilerin öz güvenlerinin arttığını, duygusal gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir. Güven (2021) öğrencilerin akademik gelişimi desteklenirken, duygusal ve davranışsal sorunlarının gelişimine odaklanılmadığı sonucuna varmıştır. Alpay'a (2024) göre destek eğitimi odalarına katılan öğrencilerin velileri öğrencilerindeki olumlu değişimi görmekte ve okul ve özel yaşamlarında etkisini yansıttığını dile getirmektedirler. Günay (2021) yaptığı araştırmada destek eğitimi hizmetinden yararlanan öğrencilerin sosyal başarılarının da arttığını; çevreleriyle uyumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabildiklerini bulmuştur. Yazçayır (2020) öğrencilerin özgüvenlerini artırdığını, sorumluluk bilinciyle hareket edebildiklerini, paylaşmayı öğrendiklerini araştırma sonuçlarında göstermektedir.

Öğretmenlerin uygulamaların planlandığı gibi gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğu gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Sıklığı düşük olsa da öğretmenler arasında uygulamaların planlandığı gibi gerçekleşmediğine yönelik görüş belirtenler de olmuştur. Öz yeterlilik algıları bakımından görüşler değerlendirildiğinde öz yeterlilik algısındaki farklıların bu bağlamdaki görüşlerde önemli bir farklılaşma getirmediği, düşük, orta ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler arasında olumlu yanıtların ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Akay (2011) sınıf öğretmenlerinin destek eğitimi odası uygulamasında daha çok çocuklara ödev yaptırdığı, öğretmenin BEP planından ziyade kendi çalışmalarına odaklandığına, uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisini göz ardı ettiğini belirtmiştir. Kaptan (2019) araştırmasında öğretmenlerin planlama yapmada yetersiz olduğunu gerekli takip ve

denetimin titizlikle yapılmadığını bu haliyle düzensiz ve disiplinsiz bir görünüm sergileyerek çalışmaların hedefe ulaşmadan yarıda bırakıldığını belirtmiştir. Yazçayır (2020) okullarda destek eğitim odası uygulanırken deneyimli mesleki gelişimi yüksek daha önceki çalışmalarından tecrübe kazanmış öğretmenlerin planlamada etkili olduğunu, bununla birlikte planlı, yapılandırılmış ve sistematik bir işbirliği olmadığında öğretmenlerin kendi planlarına göre hareket ettikleri sonucuna varmıştır. Günay (2021) uygulamaya yönelik planlama konusunda öğretmenlerin yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Güven (2021) öğretmenlerin BEP hazırlamada sorunlar yaşadığını; Yıldız ve Atamtürk (2024) öğretmenlerin yönetmelik gereği BEP oluşturduklarını fakat planlamada ve planın uygulanmasında yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Öpengin (2021) öğretmenlerin BEP uygulamasında zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bunun sebebi olarak da tecrübe ve deneyimin eksik; alan bilgilerinin yetersiz olmasına bağlamıştır.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında yaşanan beklenmedik sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde ilgisizlik ve sıkılma, devamsızlık, veli desteğinin yetersizliği ve ortam/materyal eksikliği şeklinde olduğu görülmektedir. Bu boyuttaki görüşler incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak sorunların öğrenciden kaynaklandığını belirttikleri anlaşılmaktadır. Öz yeterlilik algıları bakımından görüşler değerlendirildiğinde, öz yeterlilik algısındaki farklıların bu bağlamdaki görüşlerde önemli bir farklılaşma getirmediğinin görülmesinin yanı sıra beklenmeyen bir sorun yaşanmadığını belirten öğretmenlerin tamamı düşük ve orta öz yeterlilik algısına sahiptir. Yıldız ve Atamtürk (2024) çalışmalarında, velilerin desteğinin önemli olduğunu fakat öğretmenlerin velilerden destek almadıklarını vurguladıklarını söylemektedirler. Yazıcıoğlu (2020) destek eğitimi uygulaması esnasından yöneticilerin destekleyici olduklarını, yaşanan sorunların çözümünde irade ortaya koyduklarını; Alpay (2024) öğrenci sorunlarının süreç içinde velilerle kurulan iletişim sayesinde çözüme kavuştuğunu; Yazçayır (2020) velilerin çocuklarıyla ilgilendiklerini ve takip ettiklerini böylece öğretmene yardımcı olduklarını belirtmektedir. Kaptan (2019) öğretmenlerin, velilerin destek eğitim uygulamalarına yeterli önem ve katkıyı vermemesinden şikâyetçi olduğunu belirtmektedir.

4.2.4. Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin İzlenmesi, Değerlendirilmesi ve Yapılan Eğitim Hakkında Gerekli Kişilerin Bilgilendirilmelerinin Yapılması Hakkında Görüşler

Katılımcılardan 14'ü destek eğitim odasında eğitim alan öğrencinin kendi öğrencisi olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden 12'si destek eğitim alan öğrencinin normal eğitim aldığı sınıf içindeki durumu hakkında bilgi aldığını 2'si ise bilgi almadığını açıklamıştır. Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları arttıkça öğrenci hakkında bilgi alma eğilimlerinin de arttığı görülmüştür. Günay (2021) yaptığı araştırmada destek eğitim odası uygulamasında görev alan öğretmenlerin öğrencinin sınıf öğretmeniyle sürekli işbirliği yaptığını, aralıklı olarak toplantılar yaptıklarını; çocukların aileleriyle işbirliği yaparak öğrencilerin gelişimi hakkında geribildirimler edindiklerini belirtmiştir. Yılmaz ve Yılmaz (2022) yaptığı çalışmalarda velilerin sürece sınıf öğretmenlerinin aktif katılımını talep etmişlerdir. Öpengin (2021) destek eğitimi veren öğretmenle sınıf öğretmenlerinin işbirliği içinde olmasını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitimin değerlendirmesine dayanarak bir sonraki eğitim süreci için aldıkları önlemlere ilişkin görüşleri incelendiğinde eksikliklerin tekrarlanmamak üzere plan yapılması ve değerlendirme sonucuna göre planlama yapılması, ailenin evde yapacağı çalışmaların kararlaştırılması, okul ve ev arasında bağlantının kurulması, farklı örnekler ve çalışmaların hazırlanması ile kazanımı destekleyen etkinliklerin düzenlenmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Bu boyuttaki görüşler incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik algıları değiştikçe görüşlerinde bazı farklılıklar olduğu söylenebilir. “Eksikliklerin tekrarlanmamak üzere plan yapılması” görüşü tüm gruplarda öne sürülürken “Değerlendirme sonucuna göre planlama yapılması” görüşü ise orta ve yüksek öz yeterlilik algısı olan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. “Destek eğitimi yapan meslektaşları ile değişiklik yapma”, “Aceleci olmama” “Bireysel özelliklerine göre yol alma”, “Öğrencinin seviyesine uygun planlama”, “Ailenin yeterince tanınması”, “Öğrencinin sınıfındaki durumu hakkında bilgi alma” şeklindeki görüşlerin ise yalnızca düşük öz yeterlilik algısı olan öğretmenler tarafından belirtildiği görülmüştür. Kaptan (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin destek

eğitimi odası sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ele almış öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmenin okul rehber öğretmenin ve yöneticilerinin analizi ile yapıldığını; Yazçayır (2022) yaptığı çalışmada ise öğretmen görüşlerine göre rehberlik servisinin etkili işleyişinin olmadığını ve bilgilendirmede yetersiz kaldığını vurguladıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitimin süreci ve sonucuya ilgili olarak öğrencinin diğer branş öğretmenlerini farklı yaklaşımlarla ve farklı zaman aralıklarıyla bilgilendirdiği görülmektedir. Bu boyutta öz yeterlilik algısındaki farklılaşmanın bilgilendirme türünde dikkat çeken bir farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitimin süreci ve sonucuya ilgili olarak öğrenci velisini bilgilendirme yaklaşımlarına bakıldığında yüz yüze görüşme, günlük telefonla arama ya da mesaj iletme, her ders sonrası görüşme, haftalık ve aylık bilgilendirme, farklı durumlar olduğunda bilgilendirme, dönem başlarında bilgilendirme şeklinde olduğu görülmektedir. Bu boyutta öz yeterlilik düzeyi, bilgilendirme türünde dikkat çeken bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Buna göre öğretmenlerin, destek eğitim odasında verilen eğitim ile ilgili olarak öğrenci velisini bilgilendirme konusunda ortak bir yaklaşımı benimsemedikleri bilgilendirmenin türü ve sıklığında önemli farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin velilerin sürece aktif katılımını önemsediklerini ve beklediklerini görmekle birlikte bu işbirliğinin nasıl yapılacağı konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmenlere göre veli desteği önemli fakat veliler ilgisiz (Yıldız & Atamtürk, 2024), veli beklentisi çok yüksek (Günay, 2021) veliler bilinçsiz ve kaygılı (Yazçayır, 2020) fakat bütün bunlara rağmen aileler ile iletişim istenilen düzeye ulaşmamaktadır (Kaptan, 2019).

Öğretmenlerin destek eğitim odasında verilen eğitim ile ilgili olarak müdür, müdür yardımcısı ve okul rehber öğretmenin bilgilendirme yaklaşımları ele alındığında ihtiyaç duyulduğunda, rehberlik servisi ile birebir görüşme yaparak, dönem sonlarında olduğu belirtilmiştir. Bu boyutta öz yeterlilik düzeyi, görüşler üzerinde etkileyici olmuştur. İhtiyaç duyulduğunda bilgilendirme yapma ve rehberlik servisi ile birebir görüşme yapma görüşleri çoğunlukla orta veya yüksek öz yeterlilik

algısına sahip öğretmenler tarafından öne sürülmüştür. Günay (2021) öğretmen, aile ve idareci görüşlerine göre destek eğitimi uygulamalarının değerlendirildiği araştırmasında öğretmenler yöneticilerinin uygulama ve planlama konusunda yetersiz kaldıklarını, yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını, fiziki olumsuzlukların giderilmesinde geçici çözüm yolları bulduklarını; aynı çalışmada yöneticilerin de öğretmenlerin uygulamada yeterli olmadığını dile getirdiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitimin izlenmesi, değerlendirilmesi ve bilgilendirmenin yapılması ile ilgili dikkat edilmesi gereken konulara ilişkin görüşleri ele alındığında süreçte aile ile iletişim ve işbirliği, öğretmen, idare ve rehber öğretmen işbirliği ile planlamaların güncellenmesi şeklinde olduğu görülmüştür. Öneriler genel olarak çeşitlenmiş ve büyük oranda göze çarpan bir öneri bulunmamıştır. Bundan dolayı değişen öz yeterlilik algısı anlamlı farklılaşmaya neden olmamıştır. Bu bulgulara benzer olarak Yazıcıoğlu (2020) araştırmasında öğretmenlerin destek eğitimi odası uygulamasının daha başarılı olabilmesi için önerilerini araştırmış okul yönetiminin destekleyici uygun ortamı hazırlayıp planlamaları yapmasını, aile işbirliğini sağlamasını önermişlerdir. Öpengin (2021) öğrencinin gelişimine odaklanılmasını, işbirliği içinde velilerin de aktif katıldığı bir süreci öğretmenlerin talep ettiği sonucuna varmıştır.

4.2.5. Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin Daha Verimli Olabilmesi İçin Öğretmenlerin Önerileri

Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasının geliştirilmesi için nelerin yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde uygulamanın sürdürülmesi, plan ve program çerçevesinde gerçekleştirilmesi, faydalı olduğu, öğrencilerin iyi gözlemlenmesi ve uzman öğretmenlere gereksinim duyulduğu şeklinde olduğu görülmektedir. Bu yöndeki bulgular alan yazındaki diğer araştırmalarla örtüşmektedir (Kış 2013; Datta 2013). Güven (2021) öğretmenlerin DEO uygulamasının geliştirilmesini, özel eğitim öğretmenlerinden destek alınmasını önerdiklerini belirtmiştir. Alpay (2024) destek eğitimi uygulamalarının öğrencilerin üzerinde olumlu etkisinin olduğunu bu nedenle geliştirilmesinin faydalı görüldüğünü

belirttiği araştırması, bu çalışmayla benzerlik göstermiştir. Öz yeterlilik algı düzeyinin değişmesi, ileri sürülen önerilerde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamıştır.

Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasının geliştirilmesi hakkında okul yöneticilerinin rollerine ilişkin görüşlerine bakıldığında uygun fiziki ortamın sağlanması yanıtının öne çıktığı görülmüştür. Bu sonuç destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin benzer (Karaca & Kurt, 2023; Bilen, 2007; Çankaya & Korkmaz, 2012; Kargın, Acarlar vd., 2003; Salend, 2005; Saraç & Çolak, 2012) araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Bunun yanında işi kolaylaştırma, her şeyi prosedür olarak görmeme, öğretmen görüşlerini önemseme ve gönüllülük esasına göre görevlendirme yapma şeklindeki yanıtlar da dikkat çekicidir. Öz yeterlilik algısı bu boyutta farklılaşmaya yol açmamıştır.

Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamasının geliştirilmesi hakkında öğretmenlerin rollerine ilişkin görüşleri arasında öne çıkan bir görüş olmamakla birlikte kendini geliştirmesi, gerekli görülen konularda yardım istemesi ve özverili olması şeklindeki yanıtlar ileri sürülmüştür. Akay (2011) öğretmenlerin görüşlerine göre uygulamada görev alan öğretmenlerin tutumlarının, mesleki bilgilerini eğitimin kalitesini etkileyen en önemli unsur olduğunu belirtmiştir. Günay (2021) ise çalışmasında öğretmenlerin bilgi tutum ve becerilerinin gelişmesi için hizmet içi eğitimlerin seminerlerin ve kursların açılmasını talep ettiklerini aktarmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitim odası uygulaması hakkında velilerin tepkilerine ilişkin görüşlerine bakıldığında velilerin destek odası uygulamasına istekli ve olumlu oldukları belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tecrübe ve deneyimlerine göre velilerin öğrencilerle okulda yapılan çalışmaları evde tekrar yaptırarak pekiştirmelerine katkı sağladıkları da ifade edilmiştir. Bu sonuç Çağlar (2016) ve Yazarkan'ın (2020) araştırması ile de paralellik arz etmektedir. Çocuklarının destek eğitimi almasıyla etiketleneyeceği kaygısı yaşayan velilerin olduğu görüşü düşük ve yüksek öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenler tarafından öne sürülmüştür. Bununla birlikte düşük ve orta düzeyde öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenlerin çoğu velilerin etkin olarak sürece dahil olmadığını belirtmişlerdir. Yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin hiçbiri velilerin sürece etkin bir

şekilde dahil olmadığına dair ifade kullanmamıştır. Buradan hareketle yüksek öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenlerin veliyi sürece dahil etme noktasında daha başarılı olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin destek eğitimi odası uygulamalarının eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması açısından yeterliliğine dair görüşleri incelendiğinde eğitim fırsatı bağlamında “yeterli” olduğunu ifade etme oranı tüm gruplarda oldukça düşüktür. Uzman öğretmen desteğinin gerekliliği, tüm gruptaki öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Destek odasının öğrenciler için uygun olması gerektiği orta ve yüksek öz yeterlilik seviyesindeki öğretmenlerce öne sürülmüştür. Odaların daha aktif kullanılması, profesyonel şekilde yapılandırılması, okullarda standart benzer destek odalarının kurulması, RAM değerlendirmesindeki hataların farkına varılması, yeterli bilgiye sahip olunmaması, odaların ders saatlerinin dışında kullanılması ifadeleriyle uygulamaların eğitimde fırsat eşitliğini sağlamadığını belirten öğretmenler genelde öz yeterliliği düşük düzeydeki öğretmenlerdir. Çağlar ve Kurt (2023), yaptıkları araştırmada her ne kadar fırsat eşitliği sağlama konusunda DEO’nun bireysel farklılıklara hitap ettiği ölçüde başarılı olduğu sonucuna ulaşmış olsa da yine aynı çalışmada bazı katılımcı öğretmenlerin fırsat eşitliğini sağlamayacağı görüşündedir. Bu bağlamda araştırmamızda söz konusu çalışmadan farklı sonuçlara ulaştığımızı söylenebilir. Öz yeterlilik açısından DEO uygulamalarının tüm öz yeterlilik düzeylerinde fırsat eşitliliğini sağlaması bakımından yeterli görülmemesi çalışmamızın dikkat çekici sonuçlarından biridir.

Destek odası uygulamaları sürecinde görevli öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla baş edebilmek için yaptıkları uygulamalara ve kendilerinin motivasyonlarını artırmak adına yaptıkları içsel öz desteklemelere yönelik önerdikleri görüşler incelendiğinde en çok hizmet içi eğitim desteğinin dile getirildiği bununla birlikte uzman desteğine ihtiyaç duyulduğu, yaşanan sorunlar karşısında ailelerle birlikte hareket etmek için ailelerin bilinçlendirilmesini, destek eğitim odalarının fiziksel olarak yapılandırılarak gerekli donanımının sağlanmasını, seminerlerin düzenlenmesini, çocuğun ilgi alanları ve önem verdiği değerlerin keşfedilmesini ve aile desteğine başvurulmasını önermişlerdir. Bu sonuç DEO uygulamalarına ilişkin benzer araştırma (Çağlar & Kurt,

2023, Bilen, 2007; ankaya & Korkmaz, 2012; Kargın, Acarlar vd., 2003; Salend, 2005; Saraç & olak, 2012) sonuçları ile tutarlıdır. z yeterlilik seviyeleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eēitim odası uygulamalarındaki rehberlik ve denetim sürecine ilişkin görüşleri incelendiēinde, sürecin yetersiz olduēunu ve rehber ğretmen desteēinin daha çok olması gerektiēini ifade eden öğretmenlerin aēırlıklı olduēu görülmüştür. Bu sonuç Güven'in (2021) rehber ğretmenlerin, DEO hizmet liderliēini paydaşların rollerinin mevzuatta net olmamasından kaynaklı DEO hizmetlerinde fazla sorumluluk aldıkları sonucuyla çelişmektedir. Sürece etki konusunda rehber ğretmenlerinin yetersiz kaldıēı görüşü ve araştırmaya katılan öğretmenlere göre destek eēitimi alan ērencilerin ailelerinin de süreçte denetlenmesi ve rehberlik edilmesi gerektiēi görüşü dikkat çekici grüşlerdendir.

Katılımcı ğretmenlerin destek eēitim odalarında sürenin etkili kullanılmasına ilişkin görüşleri incelendiēinde öğretmenlerin destek eēitimlerinin planlanmasının özenle yapılması gerektiēi konusunda fazlaca vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Destek eēitimlerinin günlük sürelerinin 30 dakika ile sınırlandırılması, ērenciye uygun ēretim materyalleriyle desteklenmesi, ērencinin hazırbulunuşluk düzeyinin tespiti için gerekli lme araçlarının kullanılması, farklılaştırılmış eēitim planlarının ve ēretim yaklaşımlarının uygulanması, öğretmenin hazırlık yapabileceēi bir zaman aralıēında gün içinde yapılmasından ziyade gün sonunda derslerin bitiminden sonra yapılması ve mümkünse blok ders biçiminde yapılması ifadeleri kullanılmıştır. Tamas'ın (2019) ve Atamtürk'n (2024) araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olarak destek eēitiminin ders saatinin bitiminde yapıldıēını göstermektedir. Katılımcı ğretmenlere göre destek eēitim odası uygulamasının verimli, faydalı ve amacına uygun kullanılması için ērencinin de net ve kararlı olması, ērencinin gelişiminin takip altında tutularak kaydedilmesi, ērencilere uygun ve yerinde pekiştireçler verilmesi ile ērencilerin moral ve motivasyonlarının yüksek tutulması gerekmektedir.

Araştırmada öğrencilerin destek eğitim odası uygulamasındaki eğitimlere motive olamadıkları ifade edilmiştir. Bu görüşü ifade eden öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Buna karşın orta düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin bu görüşü diğer gruptaki öğretmenlerden daha fazla ifade ettikleri belirlenmiştir. Bundan dolayı öğrencinin ilgisine yönelik materyaller ve etkinlikler düzenleyerek motivasyonu artırmaya gayret ettiklerini öne sürdükleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak Yılmaz ve Yılmaz (2022) ve Siegel, Moore, Mann ve Wilson (2010) özel eğitim sürecinde eğitimcilerin konu alanına ilişkin kendilerini yeterli hissetmelerinin öğrencilerinin eğitim sürecinde yöntem ve teknik seçimini olumlu etkilediğini ifade ettiği çalışmasından hareketle materyal ve etkinlik seçimi öğrenci motivasyonu arttırmada araç olarak kullanılmaktadır.

Araştırmada destek eğitimi uygulamasının öğrencilerin akademik gelişimlerini ilerlettiği belirtilmiştir. Alan yazında destek eğitiminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (Yıldız & Atamtürk, 2024; Yazarkan, 2020) gelişimine olumlu katkı sağladığını ifade eden benzer sonuçlar görülmektedir. Bu ifade öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemekte olup tüm gruplardaki öğretmenlerin eşit düzeyde belirttikleri görülmüştür. Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin çoğu uygulamanın faydalı olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlere göre destek eğitim uygulamaları öğrencilerin daha çok okuma yazma becerilerini ilerletmekte ve matematik eksiklerini tamamlamaktadır. Uygulamayla öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin kapatıldığını ifade eden öğretmenlerin tamamının orta düzeyde öz yeterlilik seviyesine sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı grup ayrıca destek eğitiminin öğrencilerin derslere katılımlarını arttırdığını ifade etmiştir.

Araştırmada öğrencilerin destek eğitim uygulaması sayesinde sosyal ilişkilerinin geliştiğine yönelik görüşler ön plandadır. Bu görüş öz yeterlilik düzeyleri orta ve yüksek düzeyde olan öğretmenlerce, düşük düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenlere göre daha çok ifade edilmiştir. Öğrencilerin kendilerine güveni arttırdığına yönelik görüşler tüm gruplarca ifade edilmekle birlikte, düşük öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre bu görüşü daha fazla öne sürdükleri görülmüştür. Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiklerine yönelik görüş yüksek

öz yeterliliğe sahip öğretmenlerce daha çok belirtilmiştir. Bu ifade öz yeterlilik seviyesi düşük öğretmenlerce öne sürülmemiştir. Alan yazın incelendiğinde destek odası eğitiminin öğrenci davranışlarını ve sosyal becerilerini geliştirerek genel sınıf ortamına başarıyla katılmasını sağlamak olarak ifade edildiği görülmektedir (Talas, Kaya & Yıldırım, 2016). Bu araştırmada yüksek öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenlerin sosyal ilişki becerilerini DEO'nun temel amaçlarından biri olarak görmesi algı seviyelerinin gelişmişliğinden kaynaklandığı öne sürülebilir.

Araştırmada destek eğitim odası uygulamasında görev alan sınıf öğretmenlerinin mesleki uzmanlık alanı olmayan özel eğitim alanıyla ilgili tecrübe kazandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Orta düzey öz yeterliliğe sahip olan öğretmenlerin diğer gruptaki öğretmenlerden daha fazla bu ifadeyi kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler uygulamalarda görev almalarının kendi mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında mesleki gelişimleriyle birlikte mesleklerine olan bağlılıklarını ve motivasyonunu artırdığına ilişkin görüşler de öne sürülmüştür. Bu görüş orta ve yüksek öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenler tarafından bildirilmiştir. Düşük ve orta düzeyde öz yeterlilik sahibi öğretmenler, destek eğitimi görevleri esnasında farklı öğrencilerle çalışma imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca düşük öz yeterlilik düzeyine sahip öğretmenler, özel eğitim alanında bilgi eksikliğine sahip olduklarının farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlarla benzerlik gösteren Yıldız ve Atamtürk, 2024; Yazçayır, 2020; tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı, farklılıkları kabullenme, mesleki tecrübe gibi olumlu katkıların, DEO uygulamalarında görev yapmakla arttığı görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin destek eğitimi alsın ya da almasın her öğrencinin öğrenebileceği algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu görüş orta düzey öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenlerce diğer gruptaki öğretmenlere göre daha fazla öne sürülmüştür. Öğretmenlere göre uygulamalar okulun sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır. Aynı şekilde okul içinde destek eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere odaklanılmasını sağladığı; çocukların özel ve değerli olduğuna dair görüşün geliştiği, daha çok öğrenciye destek verilebilmesi için çalışmalar yapıldığı, okul içinde

öğrencilerin etiketlenmesinden vazgeçildiği ve öğrencilerin sosyalleşmesi için programların hazırlanmasına neden olduğu ifade edilmiştir.

4.2.6. Destek Eğitim Odalarının Okuldaki Uygulamaları Hakkındaki Görüşler

Araştırmada çoğunlukla orta düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin destek eğitimi odasında görevlendirilen öğretmenlere yönelik süreç içerisinde bir çalışmanın yapılmadığı görüşünde birleştiği görülmüştür. Yıldız, ve Atamtürk, (2024) tarafından yapılan araştırmaya göre destek eğitim odası hizmeti sunan sınıf öğretmenleri için mevcut bir eğitim uygulaması yapılmamıştır. Çağlar (2016) tarafından yapılan çalışmada da destek eğitim odasındaki görevlilerin özel eğitim konusunda süreç içerisinde uygulamaya yönelik profesyonel destek almamış olmaları, destek eğitim odasının amacına ulaşmasında engel teşkil ettiği sonucuna varılmıştır. Bu görüşün aksine öğretmenlere yönelik çalışmaların yapıldığı görüşünde olan öğretmenler ise daha çok düşük öz yeterlilik düzeyinde olanlardır. Bu bağlamda öz yeterlilik bakımından anlamlı bir sonuç çıkmadığı söylenebilir.

Bu araştırmada ailelerin süreç içinde uygulamaya yönelik olumsuz tutum içerisinde olmadıkları görüşünün ağırlıklı olduğu belirlenmiştir. Okuldaki uygulamalarla ilgili görüşler ele alındığında öğretmenlerin ailelerle işbirliğinin önemli olduğunu dile getirdiği görülmüştür. Araştırmanın bu yöndeki bulgularının Filik (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde aldıkları desteğe ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmı destek eğitim odası uygulamaları esnasında öğrencilerin ailelerinden destek aldıklarını ifade etmişlerdir (Yılmaz & Yılmaz, 2022). Ancak düşük öz yeterlilik seviyesine sahip öğretmenler başta gelmek üzere ailelerin ilgisizliğine yönelik görüşü tüm gruplardaki öğretmenler ifade etmişlerdir. Ailelerin, çocukları için destek eğitimi almalarına gerek olmadığını düşünmelerini bir problem olarak gören az sayıda görüş belirten öğretmenler ise öz yeterlilik düzeyleri yüksek öğretmenlerdir. Ailelerle süreç içinde zaman zaman problem yaşandığına dair ifadeler ise düşük ve orta düzeyde öz

yeterliliğe sahip öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ailelerin çocuklara yaklaşımları ve akranlarıyla kıyaslanmalarını aileden kaynaklı problem olarak gören öğretmenlerin de olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasından faydalanan öğrencilere karşı diğer öğrencilerin tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde genel itibarıyla öğrenciler arasında olumlu tutumların sergilendiği görüşünün olduğu; bu görüşün de gruplar arasında düşük ve orta öz yeterlilik seviyesindeki öğretmenlerce aynı oranda ifade edildiği anlaşılmıştır. Destek eğitimi alan öğrencilere karşı, akranlarının tutumlarının sınıf ortamına göre değişiklik gösterdiği ifadesi yüksek öz yeterlilik seviyesi lehine farklılaşmıştır. Yani öz yeterlilik düzeyi yüksek öğretmenlere göre destek eğitimi alan öğrencilere diğer öğrencilerin göstereceği olumsuz tutum ve davranışlar sınıf ortamına ve öğretmen tutumuna göre değişmektedir. Düşük öz yeterliliğe sahip öğretmenlere göre çocuklar arkadaşlarını oyunlarına almamakta ve dışlamaktadırlar. Çalışoğlu ve Tanışır, 2018; Yılmaz ve Yılmaz'ın (2022) çalışmasında diğer öğrencilerin destek eğitim alan özel gereksinimli öğrencilere karşı dışlama ya da rahatsız edici davranışlarda bulunma gibi olumsuz davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Destek eğitimi alan öğrencilere diğer öğrencilerin tutum ve davranışlarında olumsuzluk görmeyen öğretmenlerin daha çok orta düzeyde öz yeterlilik düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenin mesleki yeterlilik algısı, bakış açısı, sınıfa hâkimiyeti ve aile ile işbirliği düzeyine göre öğrenci davranışlarını istendik yönde düzeltme açısından etkili olduğu söylenebilir.

4.3. Öneriler

- Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak eğitimcilere yönelik öneriler;

- Öğretmenlerin destek eğitim hizmetlerine yönelik mevzuatı detaylı bir şekilde incelemeleri,

- Destek eğitim veren öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerden beklentilerini ilgili birimlere bildirmeleri ve beklentilerine yönelik olarak düzenlenecek eğitim faaliyetlerine katılmaları,
- Okul yöneticilerinin destek eğitim odalarının fiziki koşullarını iyileştirmek adına azami çabayı göstermeleri,
- Öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamalarında eğitim teknolojilerini kullanmaları,
- Öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerini diğer öğretmenlerle paylaşmaları ve ekip olarak çalışmaları,
- Destek eğitim odalarında görev almanın çeşitli ödüllerle teşvik edilmesi,
- Destek eğitim odalarında sunulan eğitimlere veli katılımının sağlanması için çaba gösterilerek velilerin süreç hakkında düzenli olarak bilgilendirilmesi, şeklinde sıralanabilir.

- Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak ileri araştırmalara yönelik öneriler;

- Öğretmenlerin destek eğitim odasında çalışma bağlamındaki yüksek, orta veya düşük öz yeterlik algısının nedenlerinin sorgulandığı araştırmaların yapılması,
- Farklı düzeylerdeki öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin destek eğitim odalarındaki çalışmalarının ve öğretim süreçlerinin gözlem yapılarak incelendiği araştırmaların yapılması,
- Farklı öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerden destek eğitim odasında eğitim alan özel gereksinimli çocukların öğrenme çıktılarının incelendiği araştırmaların yapılması,
- Farklı bölgelerde, daha geniş katılımcı gruplarıyla gerçekleştirilecek araştırmaların yapılması,
- Branş öğretmenlerinin katılımcı olarak yer aldığı çalışmaların yapılması, şeklinde sıralanabilir.

KAYNAKÇA

- Afat, N. (2017). Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin eğitiminde destek eğitim odalarının incelenmesi. *Researcher Dergisi*, 5(2), 294-303.
- Akay, E. (2011). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:298173).
- Akay, E. (2016). Kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel hizmeti sunan eğitmeniye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:425505).
- Akay, E., & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-36.
- Akay, E., Uzuner, Y. & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engellilerin onaylanmasıyla sağlanan destek eğitim odasında yaşadıkları sorunlar ve çözüm çabaları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 42-66.
- Akdemir-Okta, D. (2008). Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:220921).
- Akpınar, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:683616).
- Aktaş, S. (2023). Destek eğitim odalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve üstün yeteneklilere yönelik bilgi ve algı düzeyleri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:801508).
- Alagöz, E. (2020). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sessizlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:659401).
- Alev, S. (2019). Öğretmenlerin öz yeterlilik kavramına ilişkin algıları: Bir olgubilim araştırması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 956-981.

- Alpay, Z. E. (2024). Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan bireyler ile ebeveynlerinin iletişimlerinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:866610).
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistematiik bir inceleme. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(19), 74-97.
- Arslan, Ö. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yy beceri öz yeterlilikleri ile öğrenme kavramı ve küçük çocukları yaşama hazırlamak hakkındaki görüşleri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:732596).
- Arşit, M. H. (2019). Özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:540386).
- Aslan, H., & Alpaslan, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. International Journal of Human Sciences, 17(4), 1-27.
- Aşık, M. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin destek eğitim odalarında yürütölen fen bilimleri dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 823265).
- Aydın, A. (2015). Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:394745).
- Baloğlu, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgötsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:610605).
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. Applied Psychology: An International Review, 151, 269-290.
- Bedür, S., Bilgiç, N., & Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. HAYEF Journal of Education, 12(1), 159-175.
- Bentum, K. W., & Aaron, P. G. (2003). Does reading instruction in learning disability resource rooms real work?: A longitudinal study. Reading Psychology, 24, 361-382.

- Berkant, H. G., & Doğan, O. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin gedex özel eğitim uygulamasına yönelik görüşleri. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 6(23), 392-408.
- Biçer, M., & Çetin, B. (2024). Öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu tanıma yeterlilikleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-28.
- Bige, F. E. (2014). İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:358509).
- Bilen, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:211466).
- Bozkurt, E., & Dülger, E. (2021). Matematik eğitiminde ebeveynlerin rolü. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1507-1534.
- Bozkurt, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlilik inançlarının incelenmesi ve kaynak etkilerinin modellenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:640111).
- Bozkurt, S. S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60.
- Burmabıyık, Ö. (2014). Öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:363451).
- Büyüköze, H. (2014). Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre algılanan örgütsel destek ve psikolojik sermaye ilişkisi. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:385524).
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Christophersen, K. A., Elstad, E. Turmo, A., & Solhaug, T. (2016). Teacher education programmes and their contribution to student teacher efficacy in classroom management and pupil engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 240-254.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

- Cornoldi, C. (1998). The impact of metacognitive reflection on cognitive control. Editor: G. Mazzoni, T. O. Nelson. Metacognition and cognitive neuropsychology, Mahwah, N. J., Erlbaum.
- Creswell, J. W.; & Creswell, J. D. (2017). Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. New York: Sage Yayınları.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Nitel araştırmada geçerliliği belirleme. Teoriden pratiğe, 39(3), 124-130.
- Çağlar Karaca, N., & Kurt, T. (2023). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki destek eğitim odalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3(1)
- Çağlar, N. (2016). İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:461526).
- Çalışkan, K., & Baloglu, M. (2023). BİLSEM'e öğrenci aday gösteren ve göstermeyen öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterliliklerinin incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 55, 210-230.
- Çalışoğlu, M., & Tanışır, S. N. (2018). İlkokullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2), 21-45.
- Çankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 1-16.
- Çete, E. A. (2023). Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya ilişkin öz yeterlilik ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Bursa ili örneği (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:810021).
- Çevik, M. (2016). Fen bilimleri dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkökulda öğrenim görmekte olan hafif düzeyde zihinsel engeli sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. Education Sciences, 11(1), 36-48.
- Çiftçi, S., Sağlam, A., & Erbasan, Ö. (2023). Üstün yeteneklilere yönelik hazırlanan destek eğitim odası ilkökul Türkçe etkinlik kitabının revize edilmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. Üstün Yetenekli Genç Bilim İnsanlarının Eğitimi Dergisi, 11(2), 125-136.

- Çiftçi, A. Y. (2015). Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliliklerine ilişkin algıları (Doktora lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:391225).
- Çiner, D. (2019). Akademisyenlerin stres kaynakları ve genel öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki: Manisa Celal Bayar Üniversitesi örneği (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:578135).
- Çulha, S. (2010). Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkililiği (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:258109).
- Dalga, R. A. (2019). Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:560502).
- Danışman, D. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin görev ve yetkinlikleri hakkında yönetici ve öğretmen algıları (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:557259).
- Datta, P. (2013). An exploration into the support services for students with a mild intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 235-249
- Doğan, Ö. (2018). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:523806).
- Doğan, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi: (Ağrı ili örneği) (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:327532).
- Eken, D. (2024). İlkokulda yürütülen destek eğitim odası hizmetlerinin incelenmesi: bir durum çalışması (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:872086).
- Eker, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Ekin Kotil, B. (2019). Destek eğitim odası uygulamalarının ve fiziki koşullarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:603359).

- Elgit, B., & Yurtal, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 51(235), 2275-2296.
- Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 173-193.
- Espin, C. A., Deno, S. L., & 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.
- Filik, R. (2019). Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:572470).
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Ghimire, S. (2017). Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities in school children. *Journal of Nobel Medical College*, 6(1), 29-35.
- Glavin, J. P., Quay, H. C., Annesley, F. R., & Werry, J. S. (1971). An experimental resource room for behavior problem children. *Exceptional Children*, 38(2), 131-137.
- Glomb, K., & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25(2), 221-235.
- Gökdere, M., & Ayvaci, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.
- Günay, Y. E. (2021). Bütünleştirme eğitimi uygulamalarında destek eğitimi hizmetleri ile ilgili öğretmen, aile ve idareci görüşlerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:700926).
- Gürgür, H., Kış, A., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701.
- Gürol, A. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *Education Sciences*, 5(3), 1395-1404.
- Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).

- Güven, D. (2021). Destek eğitim odası hizmeti. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 533-555.
- Güven, S., & Esmek, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin okula dair algılarının resim analiziyle tespit edilmesi. Tarih Okulu Dergisi, 36, 508-527.
- Hornstra, L., van der Veen, I., & and Peetsma, T. (2017). Effects of full-time and art-time high-ability programs on developments in students' achievement emotions. High Ability Studies, 28(2), 199-224.
- Howard-Rose, D., & Rose, C. (1994). Öğrencilerin kaynak odası ve normal sınıf ortamlarındaki görev ortamlarına adaptasyonu. Özel Eğitim Dergisi, 28(1), 3-26.
- İşçil, N. (1977). Örneklemeye yöntemleri. Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları. Ankara: Kalite Matbaası.
- Kale, M., & Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin türkçe ve matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. TÜBAV Bilim Dergisi, 10(4), 48-58.
- Kaptan, Ö. (2019). Kaynaştırma okullarındaki özel gereksinimli bireylere destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:562110).
- Karaaslan, S. (2023). Beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe destek eğitim odası etkinliklerinin Krathwohl taksonomisine göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 835214).
- Karaca, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:509031).
- Karaca, N. Ç., & Kurt, T. (2023). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki destek eğitim odalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3(1), 35-52.
- Karacaoğlu, C. Ö. (2008). Avrupa birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri (Doktora lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:234238).
- Karagöz, A. K., & Ulutaş, B. (2024). Özel yeteneklilerin eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim programları hakkında okul bileşenlerinin görüş ve önerileri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 1096-1121.

- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4(2), 55-76.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1), 1-13.
- Kaymakamoğlu, S. E. (2017). Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri. İlköğretim Online, 16(4), 1932-1946.
- Kesici, A. G. (2019). Bireyselleştirilmiş eğitim programı çerçevesinde kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel engelli öğrenciler ve tarih dersleri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:573809).
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.) Özel Eğitim (17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No:1018.
- Kış, H. (2013). Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:336326).
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 8(16), 269-281.
- Kotil, B. E. (2019). Destek eğitim odası uygulamalarının ve fiziki koşullarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:603359).
- Kotluk, N. (2018). Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:491002).
- Koyun, S. (2023). Öğretmen ve veli açısından fen bilimleri dersi destek eğitim odası eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 833856).
- Köse, S. (2009). Web destekli fen bilgisi öğretiminin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. sınıf performans düzeyi ve akademik başarılarına etkisi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:255473).
- Krishnakumar, P., Jisha, A. M, Sukumaran, S. K., & Nair, M. K. C. (2011). Normal okullarda yavaş öğrenenler için kaynak odası eğitimi için bir model geliştirme. Hindistan Psikiyatri Dergisi, 53(4), 336-339.

- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurtgöz, N., & Polat, S. (2023). Öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik kapsayıcı liderlik davranışlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 42-64.
- Kuşçu, M. T. (2024). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüş ve deneyimlerinin incelenmesi, (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:859832).
- Lal, S (2014). Parental and teachers' opinion towards resource room service. Phd. scholar. Central Institute of Education, Delhi University Ex. Faculty, Lady Irwin College, University Of Delhi, New Delhi.
- Maraklı, A. (2024). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü ve otizm spektrum bozukluğuna ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü ve otizmlili çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:861217).
- Memduhoğlu, B. H., & Altunova, N. (2020). Views of the classroom teachers working in resource rooms about support education activities, *İlköğretim Online*, 19(2), 991-1004.
- Mert, M., Barutçu, E., & Mert, E. (2023). Öz yeterlik değerlerinin demografik faktörlerle karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 208-228.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2015a). Destek eğitim odaları açılmasına ilişkin genelge. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2015b). Destek eğitim odası kılavuzu. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- 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.
- Morgan, K., McLaughlin, T. F., Neyman, J., & Bolich, B. (2013). Bir kaynak odasındaki iki ilkokul öğrencisi için tekrarlı okuma etkinliğinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İngilizce ve Eğitim Dergisi*, 2(4), 244-260.

- Nar, B., & Tortop, H. S. (2017). Türkiye’de özel/üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulaması: Sorunlar ve öneriler. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 83-97.
- Ocak, G., Adalıoğlu, C., & Yurtseven, R. (2023). Özel Eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 39-70.
- Oğlakçı, M., & Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (38), 625-647.
- Okumuş, M. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:828318).
- Öpengin, E. (2021). Destek eğitim odası hizmetine ilişkin görüşlere odaklanan lisansüstü tezlerin sistematik incelemesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 633-663.
- Özata, H. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:226118).
- Öztuzcu, Ö. (2022). Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlilik inançları (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:753383).
- Öztürk, S. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının farklı değişkenlere göre destek eğitim odasındaki fen öğretimine ilişkin yeterlik inanç düzeyleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 664324).
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. Qualitative social work, 1(3), 261-283.
- Pekmezci, K. (2023). Özel yetenekli çocuklar için destek eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde öğretmen eğitimlerinin etkileri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 824699).
- Pemik, K. (2017). Özel yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:490674).

- Pesen, H. (2019). Destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:574000).
- Polat, E. (2013). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:336032).
- Royce, M. (2008). A step beyond inclusion: A case study of what one principal did to improve achievement for students with disabilities (Unpublished doctoral dissertation). The State University of New York, Buffalo, USA.
- Salend, S. J. (2005). Creating inclusive classroom (5th ed.) N. J.: Pearson Education.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıflarında karşılaşılanların sorunları ile ilgili görüş ve öneriler. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1).
- Sayan, A. (2019). Destek eğitim odalarında eğitim alan okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:557243).
- Selçuk, G. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlilik algıları ve öz-yeterlilik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:536424).
- Semiz, N. (2018). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:511109).
- Siegel, D., Moore, M., Mann, R. L., & Wilson, H. E. (2010). Factors that influence inservice and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. Journal for the Education of the Gifted, 33(3), 337-360.
- Simon, C., Echeita, G., Sandoval, M., & Lopez, M. (2010). The inclusive educational process of students with visual impairments in Spain: An analysis from the perspective of organization. Journal of Visual Impairment & Blindness, 104(9), 565-570.
- Şahin, S. Z. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:261196).

- Somaily, H., Al-Zoubi, S., & Rahman, MBA (2012). Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ebeveynlerinin kaynak odasına yönelik tutumları. *Uluslararası Disiplinlerarası Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-5.
- Stajkovic, D. A., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and selfefficacy: going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26, 66.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2).
- Sullivan, P. D., & McDaniel, E. A. (1983). Pupil attendance in resource rooms as one measure of the time on task variable. *Journal of Learning Disabilities*, 16(7), 398-399.
- Swanson, E. A., & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. *Psychology in the Schools*, 47(5), 481-492.
- Şafak, P. (2005). Birlikte eğitim ortamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilere gezici öğretmenlik düzenlemesine göre verilen destek hizmetin etkililiği (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:160524).
- Şenkibar, İ. B. (2023). Özel eğitim kurumları öğretmenlerinin yöneticilerinin yetkinlik düzeylerine ilişkin algıları. *Bitirme Projesi*, 1-53.
- Şinego, S., & Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 27(27), 233-256.
- Tabak, M. (2021). Okul idarecileri ve özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim programlarının uygulanmasında idareci-öğretmen iş birliğine yönelik görüşleri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:707812).
- Talas, S., Kaya, F., & Yıldırım, N. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği. *Journal of European Education*, 6(3), 31-42.
- Tamas, G. (2019). Sınıf öğretmenleri ve velilerin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:588156).

- Tan, S., Karal, M. A., & Ünlüol Ünal, N. (2022): Türkiye’de ilköğretim öğretmenlerinin kaynak odalarındaki deneyimleri: Engellilik ve üstün zekalılık. *Eğitim*, 50(7), 3-13.
- Taştan, O. A. (2023). Öğretmenlik uygulamasını uzaktan eğitim yoluyla tamamlamış özel eğitim öğretmenleri ile yüz yüze eğitim yoluyla tamamlamış özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:810020).
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.
- Teker, S., & Teker, E. (2024). Destek eğitiminden yararlanan öğrencilerin velilerinin destek eğitimine yönelik görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(17), 15-32.
- Tortop, H. S., & Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 4(2), 107-118.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tuğluoğlu, R., Özay, Z., Kara, E., & Kaymakçı, G. (2024). Özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulanması konusunda okul yöneticileri ve veli görüşlerinin incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(1), 57-73.
- Ülger, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü alanına ilişkin yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve diskalkuliye ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:822331).
- Ünal, H. (2008). Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:218940).
- Ünay, E. (2012). Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve öz yeterlilik algıları üzerindeki etkililiği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 38-49.
- Vaughn, S., & Klingner, J. K. (1998). Students’ perceptions of inclusion and resource room settings. *The Journal of Special Education*, 32(2), 79-88.

- Whittaker, C. R., & Taylor, L. S. (1995). Kaynak odası öğretmenlerinin yeterli planlama zamanı var mı? Eğitim ve Psikolojik Danışmanlık Dergisi, 6(3), 247-256.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. Journal of Personality and Social Psychology, 56(3).
- Yalçın, G. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:209660).
- Yavaş, M. (2019). Farklı Kademelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:589406).
- Yazarkan, K. (2020). İlkokullardaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri hakkında bir araştırma. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 10(3), 776-790.
- Yazçayır, G. (2020). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarının incelenmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:624450).
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin gözüyle destek eğitim odaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21(2), 273-297.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı: 1999-2018), Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E., & Yıldırım, O. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ders planlama yeterliliklerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(228), 7-37.
- Yıldız, H., & Atamtürk, N. (2024). İlkokullarda uygulanan destek eğitim odası hizmetine ilişkin öğretmen görüşleri. Educational Academic Research, 52, 123-143.
- Yılmaz, Z., & Er, K. O. (2018). Singapur ve Türkiye’de üstün yetenekli bireylerin eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 13(2), 1166-1185.
- Yılmaz, K., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin yeterlilik inançları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES), 41(2), 143-167.

- Yılmaz, G., & Yılmaz, S. (2022). Sınıf öğretmenleri ve velilerin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1175-1197.
- Yığiter, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:158642).



EKLER

Ek-1. Destek Eğitim Odası Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği

Saygıdeğer Meslektaşım,

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

Mehmet HIZARCI

DESTEK EĞİTİM ODASI UYGULAMA ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİLİK ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Bana Çok Az Benziyor	Kararsızım	Bana Benziyor	Bana Tamamen Benziyor
1. Destek eğitim odasından yararlanan öğrenciler hakkında bilgi sahibiyim.					
2. Destek eğitim odasından hangi öğrencilerin faydalanması gerektiğini bilirim.					
3. Destek eğitim odası ile ilgili yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim.					
4. Destek eğitim odasında öğrencilere yönelik ortam düzenleyebilirim.					
5. Destek eğitim odasında öğrenciye yönelik uygun materyal seçebilirim.					
6. Destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin performanslarını nasıl belirleyeceğimi bilirim.					
7. Destek eğitim odasında yapılan eğitim faaliyetinin neye göre belirlendiğini bilirim.					
8. Destek eğitim odasında yapılacak öğretime ilişkin yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibiyim.					
9. Destek eğitim odasında öğrenciye yönelik etkinlikler planlayabilirim/geliştirebilirim.					
10. Destek eğitim odasında karşılaşılabileceğim problem davranışlara yönelik ne yapacağımı bilirim.					
11. Destek eğitime ihtiyaç duyan her öğrenciyle çalışabilirim.					
12. Destek eğitim odasında karşılaştığım sorunlar karşısında kimlerden bilgi alacağımı bilirim.					
13. Destek eğitim odasında verilen eğitimin değerlendirmesinin nasıl yapılacağımı bilirim.					
14. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için olumlu yönde tutum sahibiyim.					
15. Destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerde olumlu yönde (akademik, davranışsal vb.) gelişmeler gözlenir.					
16. Destek eğitim odası uygulamasının yararlı olduğunu düşünürüm.					
17. Destek eğitim odası uygulamasının yaygınlaştırılması gerektiğini düşünürüm.					
18. Destek eğitim odasında verilen eğitimin daha nitelikli olması için yeni yöntem ve teknikler geliştirebilirim.					
19. Destek eğitim odasında öğrencilere yönelik ortamın nasıl düzenleneceğine ilişkin bilgi sahibi değilim.					
20. Destek eğitim odasında yapılan eğitim faaliyetinin neye göre belirlendiği konusunda fikir sahibi değilim.					
21. Destek eğitim odasında karşılaşılabileceğim problem davranışlarla nasıl baş etmem gerektiği konusunda yetersizim.					
22. Destek eğitime ihtiyaç duyan her öğrenciyle çalışma konusunda kaygılıyım.					
23. Destek eğitim odası uygulamasının yararlı olduğunu düşünmüyorum.					

Ek-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Destek Eğitim Odası (DEO) uygulamalarına ilişkin ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri:

Merhaba, benim adım Mehmet HIZARCI. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Bugün gerçekleştireceğimiz bu görüşme, yüksek lisans tezimin bulgularını oluşturacaktır. Bundan dolayı bu görüşme çok önem taşımaktadır. Araştırmamın amacı ilköğretim okullarında yürütülen destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerini almaktır. Sizinle gerçekleştireceğimiz görüşme ile ilgili size birtakım açıklayıcı bilgiler vermek istiyorum. Görüşme soruları size tarafımdan sırasıyla sorulacaktır. Soru ile ilgili anlaşılmayan noktalar var ise ya da sorunun tekrarlanması istiyorsanız lütfen açıklama yapılmasını isteyiniz. Sorulara vereceğiniz yanıtların açık ve net olması araştırma için oldukça önem taşımaktadır. Görüşme sırasında ses kaydı yapmak istiyorum. Kayıtlar saklı kalacak ve araştırma dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Araştırmada isminiz yer almayacaktır. Bunun yerine sizler için belirlenen okul/öğretmen kodları kullanılacaktır. Yapılacak görüşmenin analizinde uzmanların dışında hiç kimse tarafından bilgileriniz ve görüşmeniz dinlenilmeyecek veya transkriptiniz okunmayacaktır.

1) Destek Eğitim Odası'nın Yönetmeliği Hakkında Bilgiler

1.1. a) MEB in hazırlamış veya yayımlamış olduğu eylem planı, BEP kılavuzu vb. çalışmalardan haberdar mısınız?

b) Bilginiz var ise uygulamada ne ölçüde yararlanıyorsunuz?

1.2. a) Destek eğitim odası uygulaması için hazırlanan yönetmelik hakkında ne düşünüyorsunuz?

b) Yönetmeliğin yeterli ve yetersiz gördüğünüz yanları sizce nelerdir?

c) Yönetmeliğin destek eğitim odası uygulamasını kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı yanları hakkında neler söylemek istersiniz?

1.3. a) Destek eğitim odasında eğitim verebilmek için gerekli ve yeterli hizmet içi eğitimi aldığınızı düşünüyor musunuz?

b) Aldığınız bu eğitimdeki eksikler nelerdi?

c) Nasıl bir hizmet içi eğitim verilmesini isterdiniz?

d) Bu hizmet içi eğitimin içerisinde olmasını düşündüğünüz unsurlar neler olmalıdır?

2) Destek Eğitim Odası'nın Fiziksel Özellikleri Hakkında Bilgiler

2.1. Destek eğitim odasının alan büyüklüğü ve konumu nedir?

2.2. Destek eğitim odası ısı, havalandırma, ışık düzeni, ses yalıtımı ve ortam düzenlemesi nasıldır?

2.3. Destek eğitim odası içinde yer alan araçlar (tahta, masa, dolap, pano vb. gibi malzemeler) öğrencilerinizin yaşına ve gelişim özelliklerine uygun mudur? Eğer uygun olmayan bir şey varsa bunu açıkla mısınız?

2.4. Destek eğitim odasına gelen öğrenciler için fiziksel ortamı nasıl ve nelere dikkat ederek düzenliyorsunuz?

2.5. Destek eğitim odasında kullanılan eğitim materyalleri (Dil kartları, üzerinde harflerin bulunduğu kartlar, hikâye anlatan resimli kartlar, üç boyutlu görsel malzemeler, hikâye kitapları, sesli hikâye kitapları, bilgisayar yazılımları ve CD'leri vb.) öğrencilerinizin yaşına, performansına ve yetersizliğinin türüne göre uygun olarak temin edilmiş midir?

2.6. Okulunuzun fiziksel olanakları destek eğitim odası uygulaması için yeterli midir? Eğer yeterli değilse ne gibi eksiklikler var, açıklar mısınız?

2.7. a) Destek eğitim odası uygulaması için bir oda/derslik bulma ve donatma süreci nasıl işlemektedir?

b) Bu süreçte ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?

3) Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin Niteliksel Özellikleri Hakkında Görüşler

3.1. Destek eğitim odasında yetersizliği olan öğrenciyle haftada kaç gün, günde kaç kez ve ne kadar süre ile eğitim yapıyorsunuz?

3.2. a) Destek eğitim odasına karşı normal öğrencilerinizin yaklaşımları nasıldır?

b) Destek eğitim odasına karşı destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerinizin yaklaşımları nasıldır?

3.3. Destek eğitim odasına öğrenci veya siz herhangi bir nedenle gelmediğinizde telafi yapıyor musunuz?

3.4. Destek eğitim odasında eğitim yaptığınız öğrencinin performansına ve gereksinim düzeyine uygun BEP hazırlayarak, uygun araç-gereç ve yöntem-teknikleri kullanarak uyguluyor musunuz?

3.5. Destek eğitim odasına gelen öğrenciye yönelik BEP hazırlama ve uygulama aşamasında karşılaştığınız başlıca zorluklar nelerdir?

3.5 Destek eğitim odalarında ne gibi etkinlikler yapmaktasınız? Örnek veriniz.

3.6. Destek eğitim odası eğitimlerinde öğretimi farklılaştırmak amacıyla neler yapıyorsunuz? Örnek veriniz.

3.7. Destek eğitim odasında eğitim yaptığınız öğrenci için pekiştireç/ödül kullanıyor musunuz? Örnek veriniz.

3.8. Destek eğitim odası uygulaması başladıktan sonra bu odalarda gerçekleştirilen eğitimlerden ne gibi sonuçlar ortaya çıktı?

3.8.1. Uygulamalarınız planlandığı gibi gerçekleşmekte midir?

3.8.2. Ne gibi beklenmeyen sorunlar yaşanmaktadır?

4) Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin İzlenmesi, Değerlendirilmesi ve Yapılan Eğitim Hakkında Gerekli Kişilerin Bilgilendirilmelerinin Yapılması Hakkında Görüşler

4.1. Destek eğitim odasında eğitim alan öğrencinin normal eğitim aldığı sınıf içindeki durumu hakkında bilgi alıyor musunuz? Bu bilgilerin uygulamaya katkıları nelerdir?

4.2. Destek eğitim odasında yaptığınız eğitimin değerlendirmesini yaparak, bu değerlendirmenin sonucunda bir sonraki eğitim süreci için gerekli önlemleri alıyor musunuz? Bu önlemler nelerdir?

4.3. Destek eğitim odasında verilen eğitimin, hangi gelişim alanlarında ve öğrenci davranışlarında ne tür değişiklikler sağladığını düşünüyorsunuz?

4.4. Destek eğitim odasında yaptığınız eğitiminin süreci ve sonucuyla ilgili öğrencinin diğer branş öğretmenini/öğretmenlerini;

a) nasıl bilgilendiriyorsunuz?

b) ne zaman bilgilendiriyorsunuz?

4.5. Destek eğitim odasında yaptığınız eğitiminin süreci ve sonucuyla ilgili öğrencinin velisini bilgilendiriyor musunuz? Bilgilendiriyorsanız nasıl ve ne zaman bilgilendiriyorsunuz?

4.6. Destek eğitim odasında verilen eğitim ile ilgili Müdür, Müdür yardımcısı, Okul Rehber öğretmenini bilgilendiriyor musunuz? Bilgilendiriyorsanız nasıl ve ne zaman bilgilendiriyorsunuz?

5) Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitimin Daha Verimli Olabilmesi İçin Öğretmenlerin Önerileri Hakkında Görüşler

5.1. Destek eğitim odasında verilen eğitimin daha verimli olabilmesi için, sizce destek eğitim odasının fiziksel özellikleri ile ilgili dikkat edilmesi gereken konular nelerdir?

5.2. Destek eğitim odasında verilen eğitimin daha verimli olabilmesi için, sizce destek eğitim odasında yapılan eğitimin niteliksel özellikleri ile ilgili dikkat edilmesi gereken konular nelerdir?

5.3. Destek eğitim odasında verilen eğitimin daha verimli olabilmesi için, sizce destek eğitim odasında yapılan eğitimin, izlenmesi, değerlendirilmesi ve bilgilendirmenin yapılması ile ilgili dikkat edilmesi gereken konular nelerdir?

5.4. Sizce DEO uygulamasının geliştirilmesi için neler yapılmalıdır? Bu uygulama sürdürülmeli midir? Neler yapılırsa bu uygulama daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilir?

5.5. DEO uygulamasının geliştirilmesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri ne olmalıdır?

5.6. Velilerin DEO uygulamasına tepkileri nasıldır? (Çocuklarını bu hizmeti almalarında ailelerin istekli olup olmadıkları, uygulamaya ne gibi katkılar sağladıkları, uygulamada ne gibi rollerini olduğu)

5.7. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlama açısından DEO uygulamalarını yeterli buluyor musunuz? DEO uygulananlarının fırsat eşitliğine katkısı nasıl artırılabilir?

5.8. Destek eğitim odalarının oluşturulması ve işleyişinde kurum yönetimi ile sorunlar yaşıyor musunuz? Bu sorunlar nelerdir? Bunlara ilişkin önerileriniz var mı?

5.9. Destek eğitim odasında verilen eğitimde karşılaşılan güçlüklerle baş etmek için önerileriniz ve görüşleriniz nelerdir?

5.10. Destek eğitim odası uygulamalarındaki rehberlik ve denetim süreciyle ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?

5.11. Destek eğitim odalarında sürenin etkili kullanılması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

6) Destek Eğitim Odalarının Okulunuzdaki Uygulamaları Hakkında Görüşler

6.1. Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerle ilgili hangi çalışmalar yapılıyor?

6.2. Destek eğitim odasına devam eden kaynaştırma tanısı konmuş öğrenciler hakkında neler yapılıyor?

6.3. Destek eğitim odasına devam etmeyen kaynaştırma yerleştirmesi yapılmış öğrenciler ile ilgili neler yapılıyor?

6.4. Destek eğitim odası oluşturulurken yapılan fiziki düzenlemeler nelerdir?

6.5. Destek eğitim odasında yapılan öğretimsel uyarlamalar nelerdir?

6.6. Destek eğitim odalarına devam eden öğrencilerin ailelerine yönelik yapılan çalışmalar nelerdir?

6.7. Destek eğitim odalarında çocuğu olan ailelerle problemler yaşıyor musunuz? Bu problemler nelerdir?

6.8. Destek eğitim hizmetinden faydalanmayan kaynaştırma tedbiri alınmış öğrencilerin ailelerine yönelik yapılan çalışmalar nelerdir?

6.9. Destek eğitim odasında faydalanan öğrencilere diğer öğrencilerin tutumları nasıldır?

6.10. Destek eğitim odasına devam eden öğrencilerin destek eğitim odasındaki derslere devamları ile ilgili sorun yaşanıyor mu? Yaşanıyorsa devamları ile ilgili neler yapılıyor?

6.11. BEP geliştirme biriminin, Destek eğitim odası ile ilgili yaptığı çalışmalar nelerdir?

6.12. Destek eğitim odaları ile ilgili söyleyeceğiniz başka şeyler var mı? Açıklarsanız seviniriz.

7) Destek Eğitim Odası Uygulamalarının Başarıyı Artırmaya Yönelik Yapılacaklar Hakkında Görüşler

7.1. Sizce destek eğitim odasında eğitim alan öğrenci yeterince motive olabiliyor mu; neden, neden değil?

7.2. Destek eğitimi uygulamalarının öğrenciye katkısı konusundaki görüşleriniz nedir?

a. Akademik bağlamda

b. Sosyal bağlamda

7.3. Destek eğitimi uygulamalarının size katkısı konusundaki görüşleriniz nedir?

7.4. Destek eğitimi uygulamalarının okula katkısı konusundaki görüşleriniz nedir?

7.5. Destek eğitimi uygulamaları sırasında öğretmenlerle iş birliği yapabiliyor musunuz? Bu konudaki görüşleriniz nedir?

7.6. Destek eğitimi uygulamaları sırasında ailelerle iş birliği yapabiliyor musunuz? Bu konudaki görüşleriniz nedir?

Ek-3. Tez Çalışma İzni



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-57774812-605.01-85828988
Konu : Tez Çalışması İzni

02.10.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünün 22.09.2023 tarihli ve 11569 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Mehmet HIZARCI'nın " İlkokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Destek Eğitim Odası Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine Yansıması " konulu bilimsel araştırması kapsamında ekte sunulan ölçek görüşme formlarını 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında ilimiz ve ilçelerindeki resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulama isteği ilgi yazı ile bildirilmektedir.

Söz konusu ölçek görüşme formlarını 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında denetimi okul idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ilimiz ve ilçelerindeki resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Resul KUL
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR

Eyüp FURTUNA
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Ek-4. Gönüllü Katılımcı Onam Formu

Sayın Öğretmenim,

Katılacağınız bu çalışma, “İlkokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Destek Eğitim Odası Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine Yansıması” adıyla, Mehmet HIZARCI tarafından Ekim 2023-Haziran 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Rize ilinde destek eğitim odası bulunan ilkokullarda özel gereksinimli öğrencilere destek eğitim odasında verilen uygulamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini öz yeterlilik algıları bağlamında belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma çalışması ☒ Tez

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Rize ilindeki ilkokullar

Araştırma Uygulaması: O Anket ☒ Görüşme
O Gözlem

O.....

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Mehmet HIZARCI

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek-5. Öz Yeterlilik Ölçeği Uygulama İzni



ETİK KURUL KARARI



T.C.

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 17/05/2023

Toplantı K. Sayısı : 2023/172

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi öğrencisi Mehmet HIZARCI'nın "İlkokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Destek Eğitim Odası Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine Yansıması" isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Nebi GÜMÜŞ

Başkan

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr