



ISSN: 2146-1961

Güven, D. (2021). Kaynaştırma Uygulamaları ve Destek Özel Eğitim Hizmetlerine Bir Bakış, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(43), 143-161.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2878>

Makale Türü (Article Type): Derleme Makale

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI ve DESTEK ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNE BİR BAKIŞ

Didem GÜVEN

Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, didem.guven@izu.edu.tr
ORCID:0000 0002 5388 6963

Gönderim tarihi: 02.12.2020

Kabul tarihi: 01.03.2021

Yayım tarihi: 15.03.2021

Öz

Özel eğitim uygulamaları, dünyada birçok ülke tarafından desteklenen bir eğitim politikasıdır. Bu politik bakış açısı sayesinde özel eğitim gerektiren öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından faydalanması zaman içinde kabul görmüştür. Bu süreçte genel eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrenciler için eğitsel ve davranışsal bir takım gereksinimler söz konusu olmuş, sivil toplum kuruluşları ve bilim insanları harekete geçmişlerdir. Yapılan araştırmalar sonucunda destek özel eğitim hizmetinden destek eğitim odası gündeme gelerek uygulanmaya başlanmıştır. Ancak destek eğitim odası hizmetinin özel gereksinimli öğrencinin sınıftan alınması uygulamasına yapılan eleştiri nedeniyle iş birliğiyle öğretim, ikinci destek özel eğitim hizmeti olarak okullarda uygulanmaya başlamıştır. Her iki destek özel eğitim hizmetine alternatif olarak da özel eğitim danışmanlığı hizmeti okullarda sunulmaya başlanmıştır. Bu çalışma bir derleme çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Bu derleme çalışmasında amaç alanyazında belirtilen bu üç destek özel eğitim hizmetini detaylarıyla açıklamaktır. Destek özel eğitim hizmetlerinden iş birliğiyle öğretim ve destek eğitim odası hizmetinin kökenleri 1950'lilere dayansa da Türkiye'de yakın zamanda destek eğitim odası hizmeti uygulanmaya ve yaygınlaştırılmaya başlamıştır. Bu nedenle destek özel eğitim hizmetlerinin her birinin detaylı bir şekilde aktarılması önem kazanmaktadır. Alanyazın, genel eğitim okullarında bu hizmetlerin hepsinin özel eğitim öğretmenleri tarafından sunulduğunu ifade edilmektedir. Ayrıca bu hizmetlerden hangisinin sunulacağı özel gereksinimli öğrencinin eğitim gereksinimine göre belirlendiğini de bildirilmektedir. Türkiye'ye baktığımızda ise bu hizmetlerden sadece destek eğitim odası hizmeti sunulmaktadır. Bu hizmette özel eğitim öğretmenlerinden ziyade sınıf öğretmenleri, norm fazlası olarak nitelendirilen öğretmenler ya da sertifika alan öğretmenler görevlendirilmektedirler. Ayrıca destek eğitim odalarında bir takım aksaklıklarda araştırmacılar tarafından da bildirilmektedir. İş birliğiyle öğretime ilişkin sadece bilimsel çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Özel eğitim danışmanlığı hizmetinin ise genel olarak rehberlik öğretmenleri tarafından sunulduğu anlaşılmaktadır. Sonuç itibarıyla destek özel eğitim hizmetlerine yönelik bilimsel çalışmaların artırılması ve bu hizmetlerin özel eğitim öğretmenleri tarafından sunulması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma uygulamaları, destek eğitim odası, iş birliğiyle öğretim, özel eğitim danışmanlığı, destek özel eğitim hizmetleri.

AN OVERVIEW INCLUSION PRACTICES and SUPPORT SPECIAL EDUCATION SERVICE

ABSTRACT

Special education practices are an education policy supported by many countries around the world. With this political perspective, it is accepted that students requiring special education benefit from mainstreaming practices. In this process, educational and behavioral needs for students with special needs who were placed in general education environments were in question, non-governmental organizations and scientists took action. As a result of the researches, the support education room from the resource room service came to the agenda and started to be implemented. However, due to the criticism of the resource room service to take students with special needs out of the classroom, education in co-teaching started to be implemented in schools as second support special education service. As an alternative to both support special education services, special education counseling services have started to be provided in schools. In this study, the studies in the literature were reviewed by descriptive method. The purpose of this review is to explain in detail the support special education service specified in the literature. Support of education and special education support services in co-teaching with the origins of room service recently in Turkey if based on 1950 support education room service began to be implemented. Therefore, it is important to convey each of the support special education services in detail. The literature reports that these services are provided by special education teachers in general education schools. It is also stated that how these services will be provided is determined according to the educational needs of the student with special needs. Turkey is presented now only RR service. In this service, class teachers, teachers who are qualified as certified teachers are assigned rather than special education teachers. In addition, some adverse situations are reported by the researchers in the support education rooms. It is seen that only scientific studies have been conducted on teaching with co-teaching. It is reported that the special education counseling service is provided by the guidance teachers. As a result, it is recommended to increase scientific studies on support special education services and to provide these services by special education teachers.

Keywords: Inclusion practices, resource room, special education counseling, co-teaching, support special education service.

GİRİŞ

Dünyada özel eğitim uygulamalarının birçok ülke tarafından desteklenen bir eğitim politikası olduğu bilinmektedir (Florian, 2008). Zaman içerisinde de yaygın bir uygulama olan özel eğitim okullarının yerini daha güncel bir uygulama olan kaynaştırma uygulamalarına (KU) bırakmıştır (Gibb vd., 2007). Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin (ÖGÖ)'nin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim görmesine dayanan bir yaklaşımdır (Alfaiz, 2016; Davis, 2015; Kemp, 2015). KU ise özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında gerekli düzenlemeler ve uyarlamalar yapılmasıyla birlikte eğitim alması olarak ifade edilmektedir.

KU'larının belirtilen bu süreçlere gelmesi çok da kolay olmamıştır. 1500'lerde Fransa ve İspanya'da işitme yetersizliği gösteren bireylerin eğitime dâhil olması adına çok fazla çaba harcanmıştır (Osgood, 2005; Spindler, 1981). Bu çabanın sonrasında 17. yüzyılda Avrupa'nın neredeyse tamamında ÖGÖ'lerin eğitim süreci başlamış ve ÖGÖ'ler okullaşmışlardır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde ise 1930'lara kadar ÖGÖ'lerin eğitimi ayrıştırma ile birlikte anılmıştır (Osgood, 2005; Spindler, 1981). Bu tarihlerde ayrı eğitimde yürütülen programların etkililiği üzerine benzer tanı alan ÖGÖ'lerin tek bir sınıfta olmalarının ya da benzer özel eğitim programlarında olmanın eşitlik sağlayıp sağlamadığı veyahut genel eğitim sınıfının daha iyi olup olmadığına ilişkin birçok araştırma yürütülmüştür (Coe, 1985).

Dünyada Kaynaştırma Uygulamaları

1918'de ABD'nde eğitimin zorunlu hale gelmesiyle devlet okullarının sayısında artış gözlenmiştir. Bu tarihte bu okulların programları normal gelişim gösteren (NGG) bireyler için uygunken; ÖGÖ'ler için uygun olmadığı anlaşılmıştır. Böylece 20. yüzyılın başlarında ÖGÖ'ler için yavaş yavaş programlar hazırlanmaya başlanmıştır. Bu programlar, her bir farklı tanı grubunun gereksinimine göre oluşturulmuştur. II. Dünya Savaşı sonrasında da her bir tanıya özel özel eğitim hizmetleri sunulmaya başlanmıştır. 1950- 1960'larda nöroloji, psikoloji, eğitim ve konuşma patolojisi alanlarındaki uzmanlar bir araya gelerek tanıları tekrar düzenlemişlerdir. Bu yasal düzenlemelere göre okullarda eğitimi sürdüren ÖGÖ'lerin, genellikle konuşma bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü ve duygu davranış bozukluğu tanısı alan çocuklardan oluştuğu anlaşılmıştır. Böylece bu tanıları alan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında alternatif öğrenme ortamları olarak özel eğitim sınıfları sunulmaya başlanmıştır (Spindler, 1981). Kısacası, 1930'lardan 1970'li yıllara kadar ÖGÖ'lerin aileleri, sivil toplum kuruluşları ve eğitimciler; özel gereksinimli bireylerin okullara alınması konusunda büyük mücadeleler vermişler ve sonunda ABD'de kaynaştırma sınıfları 1970'lerde ilgili yasalarla birlikte zorunlu hale getirmişlerdir (Despande, 2013; Mattu, 1985; Osgood, 2005).

Günümüzde "kaynaştırma" olarak adlandırılan terim bu süreçte "normalleştirme", "uyum sağlama", "tam kaynaştırma" gibi kavramlar da farklı dönemler içerisinde kullanılmıştır (Osgood, 2005). 1980'lerin ortalarına doğru kaynaştırma terimi ortaya çıkmıştır (Ferguson, 2008). 1980'lerin sonu 1990'ların başına doğru ise KU günümüzdeki bilinen sistematik, kapsayıcı ve modern halini almıştır (Armstrong, Armstrong ve Spandagou, 2011; Ferguson, 2008). Gelişen dünyada KU farklı şekilde yorumlanıp anlamlandırılmakta ve tanımlanmaktadır

(Armstrong, Armstrong ve Spandagou, 2011). Örneğin, Farrell (2000) KU, ÖGÖ için uyarlanmış ortamda sunulan en iyi eğitim fırsatı olarak tanımlarken; Lynch (1994), öğrencinin hiçbir gereksinimini ihmal etmeden eğitim olanaklarının en iyi biçimde sunulması olarak ifade etmiştir.

Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları

Türkiye’de KU’nun tarihsel süreci 06.07.1962 tarihinde Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği’nin 15. maddesinde, engel derecesi ve çeşidi yönünden normal okulların normal sınıflarında yetiştirilmeleri mümkün olan özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim ve öğretimlerinin, gezici özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla yapılacağı belirtilerek başlamıştır. İlerleyen süreçte ÖGÖ’lerin kaynaştırma ile eğitim görmelerini belirten ilk yasa ise 1983 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nda karşımıza çıkmaktadır. Bu yasada, yetersizliği olan öğrencilerin NGG akranları ile birlikte eğitim görmeleri ve okul yönetiminin konuya ilişkin önlemler alması gerektiği belirtilmektedir (Batu, 2013; Batu ve Kırcaali-İftar, 2007). 1985 yılına gelindiğinde Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği’nin 70. Maddesi’nde “yatılı özel eğitim okuluna alınmayı gerektiren özel eğitime muhtaç çocuklar içindeki diğer okullarda özel eğitim tedbirleri alınır” ifadesi yerini almıştır (Batu, 2013). 1990 yılında düzenlenen XIII. Milli Eğitim Şura Kararları’nda, kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılması, bu programlara alınan öğrencilerin eğitiminin bireysel olarak planlanması, bu eğitimin alanda uzman kişiler tarafından verilmesi ve izlenmesine yönelik kararlar alınarak süreç devam etmiştir (Sart vd., 2004). 1997 yılına gelindiğinde ise 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK)’nin 12. Maddesi’nde kaynaştırma uygulaması daha ayrıntılı açıklamıştır. Son olarak Ocak 2000’de yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise, kaynaştırmayla ilgili daha açık ve anlaşılır ifadeler yer verildiği de görülmektedir (Batu, 2013; Batu ve Kırcaali-İftar, 2007).

İzleyen süreçte Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2008 yılında 60 No’lu Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi yayınlamaya KU’ya ilişkin ek bilgiler sunmuştur. 2010 yılında ise kılavuz niteliğinde *Neden, Niçin, Nasıl Kaynaştırma* kitapçıkla öğretmenlere öğretim sürecinin her boyutunda kolaylık sağlayan bilgiler sunulmuştur. Son olarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde 2018 yılında yapılan son değişiklikle KU’ları şu şekilde tekrar tanımlanmıştır:

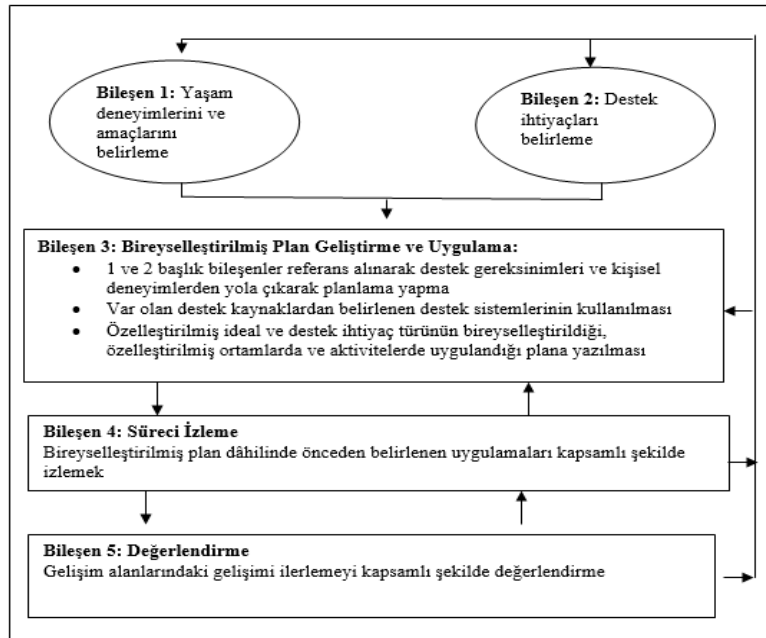
“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarına ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim...”

Özetlemek gerekirse KU çok yeni bir model olmamakla birlikte (Kemp, 2015) Türkiye’de de uzun soluklu bir geçmişe sahip olup dünya tanımlarından çok fazla uzaklaşmadan benzer tanımlamalarla da uygulamada yerini almıştır. Ek olarak ilgili yasa, yönetmelik ve genelgeler de ayrıntılı bir şekilde KU’ya yönelik bilgi vermektedir. İlgili mevzuatlarda KU’ya yönelik yapılan açıklamalar alanyazınla da örtüşür nitelikte olduğundan bahsedilebilir. Bunlar; a) nitelikli personel (Horne ve Timmons, 2009; Wesley, Buysse ve Tyndale, 1997; Wolery vd., 1994), b) ulaşılabilir destek hizmetler (Hammond ve Ingalls, 2003), c) ÖGÖ’nün ihtiyacına hizmet sunan yeterli alan

(Wolery vd.,1994) ve d) olumlu öğretmen tutumudur (Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Niemeyer ve Proctor, 2002). KU'nun başarılı olması adına gerek dünyada gerekse Türkiye'de yapılan çalışmalar ve ilgili mevzuat KU'nun bileşenlerini oluşturan ortak boyutlara dikkat çekmektedir. Bunlar kısaca KU'ya hazırlık yapmak, iş birliği yapmak ve destek sağlamak olarak ifade edilebilir (Janney vd., 1995; Wolery vd., 1995).

Kaynaştırma Uygulamaları ve Destek Hizmetler

Destek özel eğitim hizmetlerin ortaya çıkmasında zihin yetersizliği olan bireylerin öncü olduğu söylenebilir (Cohen, 1982). Bu nedenle destek hizmetlerin ne olduğu ve neden destek hizmetlere gereksinim olduğu zihin yetersizliği olan bireyler örneğiyle daha iyi açıklanabilir. Amerika Zihin ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]), yasa ve yönetmeliklerle ilgilenen uzmanların, 30 yılı aşkın süredir zihin yetersizliği olan bireylerin kaynaştırılması ve sosyal hayata katılmasına yönelik çabalarının olduğunu bildirmektedir. Bu çabalar, bu bireylerin iş hayatını, yaşantısını, toplum yaşantısını, kaynaştırma eğitimini desteklemek olarak tüm hayatına yansiyacak şekilde de devam etmektedir. Belirtilen tüm alanlara sunulan destekler, strateji ve kaynaklar aracılığıyla bireyin kişisel gelişimine, ilgisine, refah düzeyine ve eğitsel ihtiyaçlarını yerine getirmesine hizmet etmeyi amaçlamaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylere, diğer alanlarda olduğu gibi eğitsel boyutta destekler sunulmaktadır. Bu bireylere destek sunulan ortamlardan birini de eğitim ortamları yani okullar oluşturmaktadır. Okul ortamında eğitsel desteklerinin iş birliği içinde sunulması gerekmektedir. Bu bağlamda bu bireylere eğitsel ortamlarda desteğin iş birliği halinde ekip ile nasıl belirleneceği AAIDD (2010) tarafından Şekil 1'de ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.



Şekil 1. Özel Eğitimde Bireyselleştirilmiş Desteğin Belirleme, Planlama, İzleme ve Değerlendirme Süreçleri

Şekil 1'deki yaklaşım her bir bireyin gereksinimine özgü desteklerini belirlemelerine yönelik karar verme sürecini göstermektedir. Bu yaklaşım alışla gelmiş eğitim sisteminden farklı olarak şekilde görüldüğü gibi

yukarıdan aşağıya doğru ve program formlarında teslim edilmesinden eğitim sistemindeki ihtiyaçlar kadar öğrencinin kendi eğitsel gereksinimleriyle şekillenmektedir. Yasal olarak destekler, bir öğrencinin bir günlük okul formuna eklenerek NGG bireylerin, okul programına (müfredat), sınıf, ders veya etkinliklerine alternatif olarak hazırlanmalıdır (AAIDD, 2010). Ayrıca bu bireylerin eğitim programının en temel bileşenini destek ihtiyaçlarını belirleme ve buna bağlı bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve uygulama oluşturmaktadır. Bu nedenle zihin yetersizliği olan öğrenciler ve tüm ÖGÖ'lerin okulda akademik programını desteklemek (Spaulding, Lerner ve Gadow, 2016) ve başarısını arttırmak (Johnson, 2016) amacıyla destek hizmetleri sunmakla birlikte geniş çapta ve farklı düzeyde sınıf ortamları da oluşturulmaktadır (Spaulding, Lerner ve Gadow, 2016). Gibb, vd. (2007), alışılagelen özel eğitim okullarının yerini destek hizmetlerinin sunulduğu kaynaştırma ortamlarına bıraktığının da özellikle altını çizmektedirler.

KU ve ilişkili destek özel eğitim hizmetleri söz konusu olduğunda farklı destek eğitim modelleri bildirilmektedir. Johnson (2016), bu destek eğitimi hizmetini: a) genel eğitim sınıfında yardımcı personelle birebir ya da sınıf içi yardım, b) özel eğitim öğretmeni koçluğunda takım öğretimi, c) özel eğitim öğretmeni küçük grup öğretimi ya da sınıf içi yardımı, d) özel eğitim öğretmenin özel eğitim danışmanlığı olarak dörde ayırmakla birlikte daha farklı birçok destek eğitim modeli olduğunu da eklemektedir. Lemons vd. (2018) ise farklı bir sınıflama yaparak destek özel eğitim hizmetlerini sınıf içi ve sınıf dışı sunulan hizmetler olarak iki başlıkta kategorize etmektedir. Araştırmacılar, sınıf içi destek özel eğitim hizmetleri, iş birliğiyle öğretim (co-teaching) kapsamına giren uygulamalar; sınıf dışı destek özel eğitim hizmetleri ise özel eğitim danışmanlığı ve kaynak oda hizmetleri olarak bildirilmektedir. Alanyazınsa genel olarak ortaya çıkış sürecinden hareketle destek eğitim hizmetlerini üç şekilde kategorize etmektedir. Bunlar: (a) sınıf içi yardım, (b) özel eğitim danışmanlığı, (c) kaynak oda hizmetidir (Batu, 2000; Batu ve Topsakal, 2003; Gürgür ve Uzuner, 2010).

Türkiye'de belirtilen destek özel eğitim sistemlerinden en eskisi ve ilki olan DEO hizmetiyle yeni tanışmıştır. Ancak bu hizmet dışında iki hizmet daha bulunmaktadır ve her destek özel eğitim hizmeti de kendi içinde farklı şekillerde uygulanmaktadır. Bu çalışmada amaç kısmen detayları bilinen DEO başta olmak üzere sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığına ilişkin detaylı bilgiler vererek tüm destek eğitim sistemlerini de açıklamaktadır. Özel eğitim alanında çalışan tüm paydaşlara destek özel eğitim hizmetleri hakkında detaylı bilgi vererek uygulama sürecinde işlevsel çözümler üretmek adına bu çalışmaya gereksinim duyulmuştur.

Destek Eğitim Odası Hizmeti

Okullarda 1950'lilerde var olan ve yaygın olarak bilinen bir destek eğitim modeli de kaynak oda (Cohen, 1982) ya da diğer bilinen adıyla DEO'dur. DEO, kaynaştırma ortamlarında eğitim gören ÖGÖ'nün ders saatinde genel eğitim sınıflarından alınarak öğretimlerini burada sürdürdüğü bir eğitim modelidir (Shaw, 2002). 1950 ve 1960'larda okuma, matematik ve konuşma gibi alanlara yönelik iyileştirici bir eğitim verilmiş olsa da doğrudan özel eğitimin bir parçası gibi öğretim yapılmamıştır (Boyles, 1979).

ÖGÖ'lerin genel eğitim ortamlarında eğitim almasıyla birlikte bu süreçte de araştırmacılar, özel eğitim sınıflarında ortaya çıkan davranış problemleri, ÖGÖ'nün genel eğitim ortamlarında sunulan eğitimden yeterince fayda sağlayamaması gibi olumsuzluklardan dolayı en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında farklı öğretim ortamları arayışına girmişlerdir. Aynı zaman diliminde ağır derecede yetersizlik gösteren öğrencilerin genel eğitim sınıflarında başarılı olamaması da destekleyici yardım hizmetlerini gündeme getirmiştir (Spindler, 1981; Tuttle, 1991). DEO uygulaması özünde, ekonomik anlamda azınlık olarak adlandırılan dezavantajlı gruplardan oluşan öğrencilere eğitim verilmesi uygulamasıdır. Bu süreçte kaynaştırma uygulamasından faydalanan ÖGÖ'lerde de DEO denenmiş ve fayda sağladığı görülmüştür. Sonrasında da bu uygulama yasal olarak zorunlu hale gelerek (Cohen, 1982), DEO uygulaması olarak adlandırılmıştır. Bu uygulamada, ÖGÖ genel eğitim sınıfından alınarak; özel bir sınıfta özel eğitim öğretmeni tarafından sosyal ve günlük yaşam becerileri başta olmak farklı gelişim alanlarına yönelik bireyselleştirilmiş öğretimler yapılmaktadır (Leenhouts, 1983). Yapılan açıklamalar ve DEO tanımından hareketle belirtilmesi gereken bir diğer konu da DEO hizmetinin dayanaklarıdır. DEO hizmetinin dayanakları aşağıda belirtilmiştir (Idol, 2006; Shaw, 2002; Moody, Vaughn, Hughes ve Fisher, 2000):

- Belirlenmiş zaman diliminde ÖGÖ'nün dersten alınarak eğitim verilmesi,
- Öğretimin bireysel olarak ya da küçük grup halinde sürdürülmesi
- Bireyselleştirilmiş programla yoğun bir şekilde öğretimlerin yapılması,
- Özel eğitim öğretmenin görev yapması,

DEO hizmetinin temellerini atıldığı dönemlerde DEO'nun Tablo 1'deki gibi kategorize edilerek hizmet sunumu gerçekleştirilmiştir (Banerjee, 1991; Cohen, 1982; D'Alonzo, D'Alonzo ve Mauser, 1979; Deshpande, 2013):

Tablo 1. DEO Programları ve Özellikleri

DEO Programı Modelleri	DEO Program Özellikleri
Kategorik DEO Programı (The Categorical Resource Room Programs)	Geleneksel ve en yaygın olarak bilinen ve hatta özel eğitim sınıfı olarak da bilinen bir DEO modelidir. Bu sınıfta tek bir özür ya da engel grubundan ÖGÖ aynı eğitim ortamında bulunmaktadır.
Kategorik olmayan DEO Programı (The Noncategorical Resource Room Programs)	Orta ve ağır derecede zihinsel yetersizlik ve davranış problemi olan öğrencilere olabildiğince normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim verildiği ortamlardır. ÖGÖ genel eğitim sınıfındaki öğrenme durumu ve başarı durumuna bağlı olarak bu programa dâhil edilir.
Çapraz kategorik DEO Programı (The Cross Categorical Resource Room Programs)	İki ya da daha çok tanıya göre öğretim grupları oluşturulur. Bu uygulamada DEO öğretmeni, öğrenme eksikliklerine bağlı olarak bir öğretim ortamında farklı öğrenme özelliklerine sahip ÖGÖ'leri dâhil ederler. Bu modeli diğerlerinden ayıran özellik oluşturulan grubun heterojen olmasıdır.
Özel Becerileri DEO Programı (Spesific Skills Resource Room Programs)	Özelleşmiş ve problem kabul edilen bir alanda iyileştirme yapma odaklıdır. Genellikle okuma, yazma, dil ve konuşmaya gibi alanları belirli bir alanı geliştirme odaklı programlar hazırlanmaktadır. Bu DEO türü belli nedenlerden dolayı zamanla yerini Kategorik ve Çapraz kategorik DEO Programları almıştır.
Gezici DEO Programı (Itinerant Resource Room Programs)	Bu programın özelliği hareketli (mobil) oluşudur. ÖGÖ'lerin çok küçük olmaları; DEO öğretmenlerinin tüm gün sabit kalamalarına bağlı olarak uygulama gerçekleşir. DEO öğretmeni için en zor uygulamadır. Öğretmenin sürekli materyal taşınması, hareketli olması nedeniyle, programlama, danışmanlık gibi rollerini yerine getirmekte zorluklar yaşanmaktadır. Aileler ve sınıf öğretmenleri için zor kabul gören bir uygulamadır. Yarı zamanlı (partime) okul personeli olmaları, okula uyum sağlayamama ve programa dâhil olma güçlükleri yaşanmaktadır.

Ayrıca DEO programı başlığı alanyazın odaklı özetlenirse ÖGÖ'nün ilerlemesi adına ekip çalışması gerektiren, iş birliği ve danışmanlık odaklı olan, özel eğitimin sürecinde ÖGÖ'nün bağımsız yaşama destek olması adına (Lott, Hudak ve Scheetz, 1975) sürekli izleme ve değerlendirilme gibi hizmetlerin sunulduğu ve öğrenci gereksinimlerine göre farklı programların geliştirildiği bir uygulamadır (Deshpande, 2013). Kısaca bu uygulamayla ÖGÖ, okulda bulunduğu saatlerde dersten alınarak DEO'da gereksinimine göre bireysel ya da küçük eğitimi alır. Bu hizmetteki anahtar roldeki kişi DEO öğretmeni olan özel eğitim öğretmenidir (Güven, 2021).

İş Birliğiyle Öğretim (Sınıf İçi Yardım)

Cook ve Friend (1995), iş birliğiyle öğretim ya da bilinen diğer adıyla sınıf içi yardımı, iki veya daha çok sayıda uzmanın tek bir fiziksel alanda birbirinden farklı veya karma bir öğrenci grubuna eğitim hizmeti sunması olarak tanımlamaktadırlar. Tıpkı DEO'nun başlarda ÖGÖ'ler için hizmet sunmadığı gibi bu hizmette de 1960'ların başında ortaokullarda var olan ve ÖGÖ odaklı olmayan bir uygulamadır. Bu uygulama 1970'lerde ÖGÖ'ler için okullarda yaygınlaştırılmıştır (Cook ve Friend, 1995).

İş birliğiyle öğretim bu yıllarda özel eğitim sınıflarında da uygulanmıştır. Süreç, özel eğitimde hizmet sağlama şekli olarak, özel eğitim sınıflarında iki özel eğitim öğretmenin iş birliğiyle sorumluluğu paylaşmasıyla başlamıştır (Garvar ve Papania, 1982). İş birliğiyle öğretim, kaynaştırma uygulamalarına hizmet sağlayan bilinen bir destek eğitim hizmetidir. Bu hizmet, 1980'lerde Düzenli Eğitim Girişimi'nden günümüze kaynaştırma uygulamalarında genel eğitim sınıfı dışında verilen eğitime eşitlikçi yaklaşıma sahip olan alternatif hizmet olarak tanıtılmıştır. Yine bu yıllarda genel eğitim sınıfında özel eğitim öğretmeni ve genel eğitim öğretmenin birlikte öğretim yapmasıyla bu bir hizmet sunumu olarak ortaya çıkmıştır. DEO'nun sınıftan alma (pullout) modeline karşı, ÖGÖ'nün genel eğitim sınıfında NGG akranlarıyla birlikte sınıf ve özel eğitim öğretmeniyle birlikte (pullin) öğretim yapılmasına dayalı bir uygulamadır. Bu uygulamada, özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni sorumluluğu paylaşmakta ve iş birliği içinde ÖGÖ başta olmak üzere tüm sınıf öğrencilerine destek sağlanmaktadır (Bishop, 2016; Friend vd., 2010; Laframboise vd., 2004; Lemons vd., 2018; Mastropieri vd., 2005). Bu noktada etkili iş birliği yapılması adına öğretmenlerde olması gereken belli özelliklere de dikkat çekmek gerekmektedir. Bunlar: a) gönüllülük: öğretmenlerin birlikte çalışmaya istekli olması, b) eşitlik: iş birliği yapan her bir kişinin eşit güç ve etkiye sahip olduğunu bilmesi, c) ortak hedefler: iş birliği yapanların ortak hedef/ler belirleyerek bunun için çalışmaları, d) kaynakları paylaşma: her türlü ders araç-gereç, kitap ve kaynakları paylaşmaları, e) sorumluluğu paylaşma: paydaşlar iş birliği yapmanın olumlu ve olumsuz tüm sonuçlarını ön görerek ortak bir şekilde bu sorumluluğu almaları olarak belirtilmektedir (Berry, 2018; Cook ve Field, 1995). Son olarak bu modelin avantajları ve dezavantajlarından da bahsetmek gerekmektedir. Bu hizmetin avantajları öğrenciye en üst seviyede öğrenme fırsatı sağlayarak aktif öğrenme imkânı sunmak, öğrenciye akranlarından geride kalmaması için zaman kazandırmak, öğrenciye grup arkadaşlarıyla iletişim fırsatı sunulmak olarak ifade edilmektedir (Berry, 2018; Cook ve Field, 1995). Modelin dezavantajları ise: a) özel eğitim öğretmeni ile birlikte teknik yardımcı araçların sınıf içinde bulunması gerekliliği, b) özel eğitim

öğretmenin zamanını alması, c) maliyetli olması şeklinde belirtilmektedir (Friend vd., 2010; Laframboise vd., 2004). Aşağıda bu hizmet türünün kaç şekilde sunulduğu da detaylı bir şekilde Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. İş Birliğiyle Öğretim Modelleri

Model	Tanımı	Avantajları	Sınıf Yapılandırmaları	Modelin Görseli	
Bir öğretici diğeri / yardımcı (one teach/ one asist)	Bir öğrenci gruba öğretim yaparken diğeri öğrencileri gözlemler ve yardımcı olur.	<ul style="list-style-type: none"> Sistemik veri toplama sistemi/sistemik gözlem imkânı sunar Öğrencilere birebir yardım sunmayı kolaylaştırır Her bir öğrenciye geri dönmeye olanağı sağlar Öğrenciye maksimum öğrenme fırsatı sunar 	Tüm sınıf	X	
				00000	
				00000	
				00000	
				0000 X	
İstasyon	Sınıf gruplara ayrılır. Öğrenciler gruplar arası dönüşümlü etkinliklere katılır	<ul style="list-style-type: none"> Aktif öğrenme biçimi sunar Her iki öğretmenin de eşit algılanmasını sağlar Öğrenci seçimi için seçenekler oluşturabilir Yanıt verme oranını arttırabilir Stratejik gruplanmaya olanak verir 	Küçük grup Bireysel	00 00 00	
				0X 00 0X	
				00 00 00	
Paralel öğretim	Sınıf iki eşit gruba ayrılır. Her öğretmen bir grubun sorumludur. Paralel öğretim öğrenci öğretmen oranı düşürür.	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenciyi yanıtlar vermeye cesaretlendirir Öğrencileri yarışmaya cesaretlendirebilir Her iki öğretmenin eşit olarak algılanmasına izin verir Aktif öğrenme biçimi sağlar 	Sınıfın yarısı Bireysel	X	X
				00000	00000
Alternatif öğretim	Bir öğretmen küçük grup öğretimi (3-8 arası) yaparken, diğeri daha büyük bir gruba öğretim yapar. Sorumluluğu paylaşmak ve esnek gruplama yapmak önerilir	<ul style="list-style-type: none"> Eksik ya da yanlış bilgileri geliştirmek için zaman sunar Zengin fırsatlar sunar Öğrencilerin geri kalmaması için zaman sunar Bireysel ve sınıfın hızını aynı tutar 	Küçük ve büyük grup Bireysel	X	
				00000	
				00000	
				00000	
				X	
				00	
				00	
Ekip öğretimi	Öğretmenlerin her ikisi de sorumluluğu birlikte alarak öğretim yaparlar. Öğretim sürecini paylaşırlar. Güven bu modelin önemli bir bileşenidir.	<ul style="list-style-type: none"> Dinamik bir sınıf ortamı sağlar Ekip arkadaşlarıyla birlikte çalışma, dinleme ve konuşmayı sağlayan bir modeldir Bilgi sunmak için birçok fırsat sunar Çeşitli farklı yaklaşımları kapsar 	Tüm sınıf Bireysel	XX	
				00000	
				00000	
				00000	
				00000	

(Barger-Anderson, Isherwood ve Merhaut, 2013; Berry, 2018; Friend, 2008; Zigmind ve Mageira, 2001’den uyarlanmıştır.)

Özel Eğitim Danışmanlığı

Tüm bu süreçlerde iş birliğiyle öğretim ve DEO hizmetine yapılan eleştirilerden dolayı farklı bir hizmet sunumu arayışına gidilmiştir. Süreç sonucunda da özel eğitim danışmanlığı hizmeti doğmuştur. Destek özel eğitim hizmetleri arasında sadece bu hizmet dolaylı olarak sunulmaktadır (Allinder, 1994).

Bu hizmette danışan, hakkında danışılana yardımcı olmak adına danışmana başvurur. Örneğin, özel eğitim danışmanına sınıf öğretmeni sınıfındaki ÖGÖ'ye daha iyi hizmet verebilmek adına başvurabilir (Foster ve Cue, 2009). Özel eğitim danışmanı, danışmanlık konusunda bilgi ve beceri sahibi özel eğitim öğretmeni ya da rehber öğretmen olabilir (Batu, 2000; Evans, 1977; Friends, 1981; Kırcaali-İftar, 1992). Özel eğitim danışmanına başvuru nedenleri, ÖGÖ'nün öğretim ya da davranış sorunlarını gidermek olarak ifade edilebilir. Bu hizmet sunumunda birincil amaç, KU'ndaki ÖGÖ'nün genel eğitim ortamında karşılaştığı sorunları çözmektir (Allinder, 1994; Glomb ve Morgan 1991). İkincil amaç ise genel eğitim öğretmenin bilgi ve beceri düzeyini arttırarak, ÖGÖ'ye ya da diğer öğrencilerde benzer sorunlar görüldüğünde öğretmenin bu sorunları kendi kendisine çözmeye olasılığını arttırmaktır (Batu 2000; Friend, 1981; Evans, 1977; Kırcaali İftar ve Özen, 1994; Pedron ve Evans, 1990).

Alanyazın genel olarak danışan konumunda merkeze genel eğitim öğretmenini koysa da farklı danışan gruplarına bu hizmetin sunulduğu belirtilmektedir. Örneğin, özel eğitim danışmanlığını sadece genel eğitim öğretmenin sınıfındaki ÖGÖ'ye yönelik olarak aldığını belirtse de normal gelişim gösteren öğrenciler için de bu hizmet sunumu gerçekleştirilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Glomb ve Morgan 1991). Bu hizmet kapsamında okuldaki KU'daki paydaşlara hizmet içi eğitim verme, akran eğitimi sunma, ÖGÖ'nün kendisine danışmanlık yapma, ÖGÖ'ye mesleki danışmanlık yapma da bildirilmektedir (Bossis, 1982; Friends, 1981; Güven, 2019 ve 2021). Dolayısıyla öncelikle genel eğitim öğretmenin merkezinde olmasına karşın ÖGÖ kendisi ve çevresindekilere de özel eğitim danışmanlığı sunulmaktadır.

Tıpkı diğer hizmet türlerinde olduğu gibi özel eğitim danışmanlığının dayandığı temel varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlar özel eğitim danışmanlık hizmetinin diğer iki hizmete karşın tercih edilmesine de neden olmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır (Batu 2000; Evans, 1977; Friend, 1981; Kırcaali-İftar, 1992):

1. Genel eğitim öğretmeni kendilerine gereken destek sağlandığında ÖGÖ'lere etkili bir eğitim sunabilirler.
2. Bu hizmet sunumuyla daha fazla öğrenciye hizmet götürülebilir.
3. Bu hizmet sayesinde öğrencilerin psikometrik değerlendirmelerine gerek kalmayarak etiketlenme olasılığı azalır.
4. Bu hizmetle farklı deneyim ve uzmanla sahip kişiler arasında iş birliği ve iletişim artar.

Danışmanlık hizmetinin ilkeleri olduğu gibi özel eğitim hizmetleri danışmanlığı yaparken dikkat edilmesi gereken belli ilkeler de bulunmaktadır. Bu ilkeler (Batu 2000):

1. Danışman danışma sürecine gönüllü olarak katılır.
2. Danışan, danışmanın görüş ve önerilerini kabul etmek zorunda değildir.
3. Danışma sürecinde yer alan görüşmeler gizli tutulur.
4. Danışma danışanın işi ile ilgili sorunlar için yapılır.

Özel eğitim danışmanı yukarıda belirtilen ilkelere dikkat etmekle birlikte danışmanlık sürecinin bazı basamakları da bulunmaktadır. Bu basamaklar Tablo 3'te detaylı olarak sunulmuştur. Bunlara özel eğitim danışmanının sergilemesi gereken ya da danışmanlık becerileri olarak kısacası rolleri olarak da ifade edilmektedir (Batu, 2000; Friend, 1981).

Tablo 3. Özel Eğitim Danışmanlık Sürecinin Basamakları

Problem çözme basamağı	Özel eğitim danışmanının çalışmaları ve sorumlulukları
Giriş/ Sorunun belirlenmesi	Bu aşamada danışan ve danışman tanışarak karşılıklı rol ve sorumluluklar açıkça belirtilir. Böylece ileride çıkabilecek sorunların önüne geçilir. Tanışma ve kısa sohbetten sonra sorunun açıkça tanımlamak gerekir. Sorular problemi keşfetmek ve araştırarak, problemin belirli örnekleri danışman tarafından sorulur. Problem genel hatlarıyla tanımlanır. Danışanın belirttiği sorunun sayılabilir ölçülebilir ve tekrarlanabilir ifadelerle açıklanması her iki tarafından aynı şekilde anlaşılması sağlanacaktır. Böylece sorunun çözümüne yönelik girişimlerde bulunmak kolaylaşacaktır. Danışanın sorununu açıkça ifade edebilmesi için danışman gerekli yerlerde sorular sorulmalıdır. Bu sorular açık uçlu sorular tercih edilmelidir. Danışman "neden" sorusunu sormaktan kaçınarak "nasıl" sorusunu tercih etmesi, danışmanın daha net cevaplar almasını hizmet edecektir.
Çözüm üretme	Soruna ilişkin önerilerde bulunmak, öğretmene beyin fırtınası gibi yöntemler kullanarak çözümler önermek, elde edilen çözüm önerilerini kaydetmek bu aşamada gerçekleşir. Bu aşamada çözüm önerileri danışman da geliştirebilir, öğretmenle iş birliği yaparak da geliştirilebilir. Bu aşamada danışan cesaretlendirilir, fırsat sunulur, öneriler geliştirmek için desteklenir. Burada kritik olan danışmanın danışanın belirlemeye çalıştığı sorunu iyi anlamış olmasıdır. Böyle olduğunda, danışman ve danışan aynı dili konuşarak, öğretmenin sınıf ortamında en uygun gerçekçi çözüm üretebilir.
Tahmini sonuçlar	Önceki aşamada danışan ve danışman önerilen çözüm önerilerinin olumlu ve olumsuz sonuçları belirlenmeye çalışırlar. Gerekirse en başa dönerek sorunu belirleyerek süreci tekrar başlatırlar.
Müdahaleye ilişkin plan geliştirmek	Belirlenen müdahaleye birlikte gözden geçirilerek ve özetleyerek sonucun nasıl değerlendirileceğini belirlerler. Böylece sorumlulukların netleştirilmesi ve açıklığa kavuşturulmasını sağlar.
Geliştirilen müdahale için adımlar atmak	Plandaki danışanın kendin yükümlülüklerini yerine getirilmesi, planın kararlaştırıldığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için öğretmen ve diğer ilgili kişilerin izlenmesi aşamasıdır. Danışan öğretmen belirlenen planı uygulama noktasında serbesttir. Danışmanın danışan üzerinde hiçbir yaptırım gücü yoktur. Ancak bu noktada danışanın ikna etme becerisi devreye girebilir. Öğretmen planına ilişkin danışmana bilgi verebilir ya da uygulama bittiğinde gidebilir.
Sonuçları değerlendirmek	Bu aşamada danışman ve danışan uygulama sonucunda gelinen noktayı birlikte değerlendirerek danışma sürecine devam edip etmeyeceklerine karar verirler. Bu görüşme sırasında yapılan uygulamanın hedeflenen amaca ulaştığına veya devam ederek daha ileri bir amaca ulaşabileceğine karar verilebilir.

Bu aşamaların her bir basamağın gerektiği şekilde yerine getirilmesi durumunda başarılı olunması söz konusu olmaktadır. Ayrıca danışmanının danışmanlık sırasında aklından çıkarılmaması gereken en önemli noktalardan biri özel eğitim danışmanının özel eğitim danışmanlığının öğretmenin sadece mesleğiyle ilgilenen bir danışmanlık türü olduğudur. Bir başka deyişle danışmanın, danışana psikolojik danışmanlık yapmaması gerektiğidir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta danışanın paylaştığı bilgilerin sadece danışan ve danışman arasında kalması gerektiğidir. Danışmanlık yapacak olan kişi, danışana ve hakkında danışılana saygılı olmalıdır. Son olarak belirtilmesi gereken danışmanlık hizmetinin gönüllülük esasına dayalı olmasıdır. Danışan danışmana gönüllü olarak gelmekte ve danışmanlık sürecinin herhangi bir aşamasında vazgeçme hakkına sahip olduğudur (Batu, 2000; Friend, 1981, Kırcaali-İftar, 1994).

Alanyazında bu hizmet sunumuna ilişkin bilinmeyen birkaç nokta bulunmaktadır. Bu nedenle kaynaştırma ortamlarında danışmanlık yapan öğretmenin genel eğitim ortamlarında yapacağı danışmanlık hizmetine ilişkin

çok az bilgi vardır (Evans, 1977; Friend, 1981) . Özel eğitim danışmanlığına ilişkin herhangi bir eğitim programının olmaması özel eğitim öğretmenlerin bu rollerine ilişkin sorumluluklarını nasıl yerine getireceklerini sorgulatmaktadır. Ayrıca özel eğitim danışmanlığının de tanımını yapmak oldukça güçtür. Çünkü danışmanlık bilgilendirme, kişiler arası iletişim, genel eğitim öğretmenini motive etme, genel eğitim öğretmenine bilgi verme, ÖGÖ'ye ilişkin karar verme, problem davranışla baş etmek olarak belirtilmektedir. Bu karmaşa nedeniyle özel eğitim danışmanlığı, danışmanlık ve okul psikoloğu disiplinlerinin tanımları ve çalışma alanları incelenerek özel eğitim danışmanlığı için uygun bir tanım gerçekleştirilebilir (Friend, 1981).

TARTIŞMA ve SONUÇ

KU'na bağlı destek özel eğitim hizmetlerinin ilkinde DEO oluşturmaktadır. Alanyazında uygulamaya başlanması 1950'lere dayanan DEO hizmetinin, Türkiye'de fiili bir uygulama olarak yerini alması 2015 olarak belirtilebilir. MEB bu süreçte 2016 yılında, Destek Eğitim Odası Kılavuzu ile öğretmenlere ve ailelere rehberlik edilmeye çalışmıştır. 2018 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yapılan değişiklikte de DEO hizmeti detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu süreçte DEO odaklı bilimsel çalışmaların sayısında artış görülmüştür. Tarihsel süreçlerden de anlaşılacağı gibi Türkiye'de bu hizmete önem oldukça önem verilmiş olup çalışmalar detaylı bir şekilde yürütülmektedir. Ancak özel eğitim penceresinden sürece baktığınızda bir takım eksiklikler görülmektedir. Alanyazın, DEO'yu var eden kişinin DEO öğretmeni olduğunu bildirmekle birlikte DEO öğretmenin özel eğitim öğretmeni olduğunu da ifade etmektedir (Bossis, 1982; Güven, 2019 ve 2021; Speece ve Mandel, 1980). Ancak Türkiye'de bu hizmet sunumu sınıf öğretmeni, norm fazlası öğretmen ya da farklı branşlardan öğretmenlerle gerçekleştirilmektedir. Bu durum DEO'nun sürdürülebilir hizmet sunmasına etkisi tartışır hale getirmektedir. Bir diğer DEO hizmeti bileşeni belirlenmiş zaman diliminde derslerin yapılmasıdır ki bu maddenin okullarda başarılı bir şekilde uygulandığı görülmektedir (Güven, 2019). Aynı şekilde belirtilen programa bağlı olarak bireysel ve küçük grup eğitimlerinin buralarda sistematik bir şekilde yapıldığı da yapılan araştırma sonuçları göstermektedir (Güven, 2019; Öpengin, 2018; Yazçayır, 2020). Son DEO hizmeti bileşeni bireyselleştirilmiş programla yoğun bir şekilde öğretimlerin yapılmasıdır. Türkiye'de tıpkı diğer ülkelerde olduğu ve alanyazında belirtildiği gibi DEO'da yoğun bir şekilde öğretim yapmaktadır. Bu hizmet sunumu bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) merkezli olarak gerçekleştirilmektedir. Ancak Güven (2019)'un çalışmasında bu konuya ilişkin dikkat çekici bir sonuç ortaya çıkmıştır. İlgili yönetmelik, genel eğitim sınıfında ve DEO'da ayrı BEP hazırlanması gerekli kılmaktadır. Ancak Güven'in çalışmasında tam tersi bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada genel eğitim ve DEO hizmetinde aynı BEP'lerin uygulandığı ortaya çıkmıştır. Bu noktada bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak bakıldığında Türkiye'de DEO'nun resmi evraklar konusunda doğru uygulamaların yapıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretimsel çıktıları da olumlu raporlanmaktadır (Aydın, 2015; Filig, 2019; Güven, 2019; Kaplan, 2019; Sayan, 2019; Tamas, 2020; Yazçayır, 2020). Burada kritik olan DEO'da görev alan personelin özel eğitim öğretmeni olmamasıdır. DEO'larda özel eğitim öğretmenlerinin görevlendirilmesi, DEO'ların hizmet sunum kalitesini olumlu etkileyecektir.

DEO'na yapılan en büyük eleştiri ÖGÖ'nün genel eğitim ortamından alınarak DEO'da öğretimini sürdürmesidir. Dersten alma uygulamasına yapılan eleştirilerden dolayı alternatif bir uygulama olarak iş birliğiyle öğretim

ortaya çıkmıştır. Aslında iş birliğiyle öğretim hizmetinin de kökenleri DEO hizmeti kadar eskiye dayandığı kaynaklar tarafından bildirilmektedir. Türkiye’de henüz bilimsel araştırma boyutunda yerini alan bir hizmet olarak karşımıza çıkmaktadır (Gürgür ve Uzuner, 2010 ve 2011). MEB kapsamında doğrudan bir hizmet sunumu olarak henüz gerçekleştirilmemesine karşın alanyazında DEO hizmeti ve iş birliğiyle öğretim uygulamalarını karşılaştıran birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalar farklı sonuçlar bildirmektedir. Bir kısım çalışma DEO hizmetinin iş birliğiyle öğretime göre etkili olduğunu ortaya koyarken (Raiti, 2016); diğer bir kısmı tam tersi yönde sonuçlar bildirmektedir (Berry, 2018; Nash-Aurand, 2013). Diğer bir kısmı da her iki hizmet sunumundan benzer öğretimsel çıktılar elde ettiklerini dile getirmektedirler (Saxon, 2007). Bu noktada ileride MEB’de hizmet sunumu olacağı ön görülerek, bu hizmet sunumunda da özel eğitim öğretmeninin görevlendirilmesi gerektiğinin bir kez daha belirtilmelidir.

Danışma, bir öğrencinin veya öğrenci grubunun akademik konularda iyileştirmeler yapmak ve/veya davranış önlemek veya düzeltme için bir danışanla iş birliği içinde çalışarak psikolojik ve eğitimsel hizmetlerin bir arada sağlandığı geniş kapsamlı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Heuser, 2012). Benzer şekilde özel eğitim danışmanlığı da ÖGÖ’nün davranış problemleri, eğitsel ihtiyaçlarına ilişkin genel eğitim öğretmenine sunulan hizmetler de danışmanlık hizmetinin sunumu da ön plana çıkmıştır. Ayrıca ekip bilgilendirmesi ve ekibin mesleki gelişimini sağlama, iş birliği yapma, aileye, ÖGÖ’nün kendisine mesleki danışmanlık yapma, ÖGÖ’nün sınıf arkadaşlarına danışmanlık yapma, eğitsel değerlendirme özel eğitim öğretmeninin diğer danışmanlık hizmetleri arasında gösterilmiştir (Güven, 2021). Özel eğitim danışmanlığının sağladığı en önemli fayda eğitsel değerlendirme yaparak ÖGÖ’nün doğru eğitim ortamına yerleştirmesi ve bu değerlendirmeyle ÖGÖ’nün etiketlenmesinin ve ayrımcılığa maruz kalmasının önüne geçmesi olarak bildirilmiştir. Belirtilen bu dolaylı hizmet modelinde sınırlı bir zamanda birçok öğrenciye destek hizmet verilmesi bu modelin önemli avantajı olarak ifade edilmiştir (Evans, 1977; Friends, 1981). Alanyazındaki açıklamalardan yola çıkarak bu danışmanlık modelinin bileşenlerinin iş birliği, gönüllülük, gizlilik olduğu belirtilebilir. Araştırmalar, özel eğitim danışmanlığının DEO’da görev yapan özel eğitim öğretmeni tarafından gerçekleştirildiğini ifade ederken bu öğretmenlerin danışmanlığa oldukça az zaman ayırdıklarını da bildirmektedirler (Evans, 1977; Friends, 1981). Ayrıca bu hizmet sunumuna ilişkin belirtilmesi gereken bir diğer nokta, özel eğitim danışmanlığının psikoloji alanından temellendirildiği ve sadece eğitimle ilgili süreçlerde hizmet sunumunu kapsamaması gerektiğidir. Bu hizmet modeliyle özel eğitim öğretmenleri psikolojik destek sunmamaktadırlar. Güven (2019 ve 2021)’in yaptığı araştırmalarda Türkiye’de kaynaştırma ortamlarında özel eğitim öğretmenlerinin olmamasına bağlı olarak özel eğitim danışmanlık hizmetlerinin rehber öğretmenler tarafından sürdürüldüğü bildirilmiştir.

Kısaca belirtmek gerekirse bu üç hizmet türü sadece ÖGÖ’leri kapsamamakta aynı zamanda NGG öğrencileri de kapsamaktadır. Bu nedenle destek özel eğitim hizmetlerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca destek özel eğitim hizmetlerinin Türkiye’de sağlanabilmesi için her bir destek türüne uygun kadroların olması, üniversitelerin Özel Eğitim Bölümlerinden mezun olan özel eğitim öğretmenlerinin bu kadrolarda görevlendirilmesi gerekmektedir (Batu, 2000). Ayrıca bu kadrolara ilişkin her bir detayın ilgili yasa ve yönetmeliklerde görev tanımının net bir şekilde açıklanması da önem kazanmaktadır. Bu hizmet türlerinin

uygulama süreçleri 1950'li yıllara dayansa da Türkiye'de sadece DEO hizmeti uygulanmaktadır. Tüm destek özel eğitim hizmetlerinin sistemli bir şekilde Türkiye'de eğitim sisteminde yerini almasını ÖGÖ'ye katkı sağlaması adına önem kazanmaktadır.

ÖNERİLER

Uygulamaya yönelik öneriler

- MEB, bu hizmet türlerine ilişkin çalışmalarını artırmalıdır.
- Bu üç hizmet türü de kaynaştırma ortamlarında yerini almalı ve ÖGÖ'nün gereksinimine göre bu hizmet türü sunulmalıdır.
- İş birliğiyle öğretim ve özel eğitim danışmanlığı hizmet tıpkı DEO hizmeti gibi ayrıntılı bir şekilde mevzuatta yerini almalıdır.
- Özel eğitim danışmanlığı özel eğitim bölümlerinin programlarında yerini almalıdır.
- Özel eğitim danışmanlığı hakkında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümleriyle iş birliği yapılarak öğretmen adaylarına danışmanlık konusunda eğitim verilmelidir.

İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Bu üç hizmet türüne yönelik karşılaştırmalı bilimsel çalışmalar yapılmalıdır.
- Özel eğitim danışmanlığına yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
- İş birliğiyle öğretim çalışmaları arttırılmalıdır.

Etik Metni

"Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir."

Yazarın Katkı Oranı Beyanı: Yazarın bu makaleye katkı oranı %100'dür.

KAYNAKÇA

- AAIDD (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and system of supports* (11th edition). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Alfaiz, H. S. (2016). Teachers' competencies of dealing with autistic students in regular classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of English and Education*, 5 (4), 204-217. http://www.ijee.org/yahoo_site_admin/assets/docs/17.28114220.pdf
- Allinder, R. M. (1994). Use of time by teachers in various types of special education programs. *Special Services in the Schools*, 9 (1), 125-136. https://doi.org/10.1300/J008v09n01_07
- Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15 (9), 29-39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>

- Aslan, S. T. (2019). *Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilere verilen destek eğitim hizmetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Banerjee, M. (1991). *A comparative study of resource room services to learning disabled students in Helsinki, Finland and Fairfax County, Virginia* [Unpublished doctoral dissertation]. Fairfax George Mason University.
- Barger-Anderson, R., Isherwood, R. S. & Merhaut, J. (2013): *Strategic co-teaching in your school: Using the co-design model*. Paul H. Brookes.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetleri ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35-45. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159242>
- Batu, S. (2013). Yasal dayanaklar ve kaynaştırma. *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması içinden* (s.9-24). (2. Baskı). Vize Yayıncılık.
- Batu, S. ve Kircaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Batu, S. ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (1), 19-29. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159220>
- Berry, P. (2018). *Co-teaching vs. resource room: Which yields beter growth on oral reading fluency measures?* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University of Pennsylvania.
- Bishop, E. N. (2016). *Collaborative team model: desing for successful special education* [Unpublished doctoral dissertation]. Northern Arizona University.
- Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teacher' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 15 (3), 331-335. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bossis, J. (1982). Developing a senior high school resource room. In J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* (pp. 169-196). An Aspen Publishers, Inc.
- Boyles, C. D. (1979). *An investigation of the perception of the role of resource teachers in the education if educable mentally retarded and learning disabled students* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of North Carolina.
- Coe, R. O. (1985). *Special education teacher consultant actual and ideal role functions in a Pennsylvania intermediate unit*. [Unpublished doctoral dissertation]. Temple University.
- Cohen, J. (1982). The resource room: A real world context. In J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* (pp. 1-16). An Aspen Publishers, Inc.
- Coladarci, T. & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource room teacher. *Journal of Education Research*, 90, 230-239. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544577>
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective pratices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1-16. <https://core.ac.uk/download/pdf/162644006.pdf>

- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1-16. <https://core.ac.uk/download/pdf/162644006.pdf>
- D'Alonzo, B., D'Alonzo, R. & Mauser, A. (1979). Developing resource room for the handicapped. *Teaching Exceptional Children*, 11, 91-92. <https://doi.org/10.1177/004005997901100302>
- Davis, E. R. (2015). *Educating all students successfully supporting students with emotional disabilities* [Unpublished master theses]. The College at Brockport: State University of New York.
- Desphande, A. A. (2013). Resource room in mainstream schools. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2 (2), 86-91. <http://ijep.org/panels/admin/papers/35ij16.pdf>
- Evans, S. B. (1977). *The consultant role of the resource teacher* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Arizona.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153-162. <https://doi.org/10.1080/136031100284867>
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109-120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Filig, R. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35 (4), 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Foster, S. & Cue, K. (2009). Role and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of The Deaf*, 153 (59), 435-449. Doi: 10.1353/aad.0.0068
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19. <http://www.joci.ecu.edu/index.php/JoCI/article/view/17>
- Friend, M. P. (1981). *Consultation in Resource teaching* [Unpublished doctoral thesis]. Indiana University.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, & D., Shamberger, C. (2010). Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Education Psychological Consultation*, 20 (1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Garvar, A. G. & Papania, A. (1982). Team teaching: It Works for the students. *Academic Therapy*, 18(2), 191-196. <https://doi.org/10.1177/105345128201800209>
- Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A. & Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion: moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23 (2), 109-127. <https://doi.org/10.1080/02667360701320770>
- Glomb, N. K. & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25 (2), 221-235. <https://doi.org/10.1177/002246699102500206>
- Gürgür, H. & Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında işbirliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (1), 275-333. www.academia.edu.tr

- Gürgür, H. & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two cteaching models: Team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 589-610. <https://doi.org/10.1080/13603110903265032>
- Güven, D. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Güven, D. (2021). Destek eğitim odası öğretmeninin rol ve sorumlulukları. *Trakya Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 450-463. <https://doi.org/10.24315/tred.770595>
- Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: survey results from elementary school teacheres in three south west rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22 (2), 24-30. <https://doi.org/10.1177/875687050302200204>
- Heuser, R. R. (2012). *The relationship between teacher orientation and consultation termonology, internention acceptability, evaluation of effectiveness, and willingness to implement Montana* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Utah.
- Horne, P. E. & Timmos, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: a program evaluation of eight school. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94. <https://citeseerx.ist.psu.edu>
- Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K. & Raynes, M. (1995). Integrating students with modarete and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61 (2), 425-439. <https://doi.org/10.1177/001440299506100503>
- Johnson, C. E. (2016). The role of the general educator in the inclusion classroom. *Advance in Special Education*, 32, 21-38. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320160000032003>
- Kaplan, Ö. (2019). *Kaynaştırma okullarındaki özel gereksinimli bireylere destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kemp, C. W. (2015). Inclusive education for preschool 12th grade students with low incidence disabilities: A case study of state eladers' perceptions [Unpublished doctoral dissertation]. Liberty Univesity.
- Kırcaali İftar, G. & Özen, Z. (1994). Özel eğitim danışmanlığı kursundaki başarıyı etkileyen kursiyer özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 18(94), 35-40. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5912/2047>
- Kırcali-İftar, G. (1992). *Teacher and student characteristics which influence teacher preferences for resource and counsultation approaches* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto.
- Laframboise, K. L., Epanchin, B., Colucci, K. & Hocutt, A. (2004). Working together: emerging roles of special and general education teachers in inclusive settings. *Action in Teacher Education*, 26 (3), 29-43. <https://doi.org/10.1080/01626620.2004.10463330>
- Leenhouts, D. A. (1983). *The effect of resource room placement on children's self concepts* [Unpublished doctoral dissertation]. Central Michigan University.

- Lemons, C. J., Vaughn, S., Wexler, J., Kearns, D. M. & Sinclair, A. C. (2018). Envisioning an improved continuum of special education services for students with learning disabilities: considering intervention intensity. *Learning Disabilities Research and Practice*, 33(3), 131-143. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED599267.pdf>
- Lott, L. A., Hudak, B.J. & Sheetz, J. A. (1975). *Strategies and techniques for mainstreaming: a resource room handbook*. Moure Country Internadiate School District.
- Lynch, J. (1994). *Provision for children special needs in the Asian region* (World Bank Technical Paper no. 261, Asia Technical Series). Hampshire: Microinfo.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40 (5), 260-270. <http://rebelinduction.faculty.unlv.edu/>
- Mattu, S. L. (1985). *Role analysis of resource room teacheres of children with learning disabilities in Alberta* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Alberta.
- 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. <https://doi.org/10.1177/001440290006600302>
- Nash-Aurand, T. (2013). *A comparison of general education co-teaching versus special education resource service delivery models on math achievement of studetns of disabilities* [Unpublished doctoral dissertation]. Liberty University.
- Niemeyer J. A. & Proctor, R. (2002). The influence of Experinece on student teachers' beliefs about inclusion. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23 (1), 49-57. <https://doi.org/10.1080/1090102020230109>
- Osgood, R. L. (2005). *The story of inclusion in the United States*. Galluedet University Press.
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Pedron, N. A. & Evans, S. B. (1990). Modifying classroom teachers' acceptance of the consultinf teaacher model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 189-200. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0102_6
- Raiti, C. L. (2016). *Understanding the push-in/pull-out method: Why support matters for socialization* [Unpublished doctoral dissertation]. Trinity College.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö. & Yılmaz, F. (2004). *Türkiye'de kaynaştırma eğitiminde nerede? : Eğitimciye öneriler*. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş rapor, 20.10.2010, <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/77983222.pdf>.
- Saxon, K. M. (2007). *Integrating students with disabilities into the general education classroom: An ethnographic study on two service delivery models* [Unpublished doctoral dissertation]. Boston College Lynch School of Education.
- Sayan, A. (2019). *Destek eğitim odalarında eğitim alan okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

- Shaw, F. (2002). *Academic Achievement of students with disabilities in co-teaching, resource room and support facilitation models* [Unpublished doctoral dissertation]. Florida Atlantic University.
- Spaulding, J. C., Lerner, M. D. & Gadow, K. D. (2016). Trajectories and correlates of special education supports for youth with autism spectrum disorder and psychiatric comparisons. *Autism* ,21 (4), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1362361316645428>
- Speece, D. L. & Mandell, C. J. (1980). Resource room support services for regular teacher. *Learning Disabilities Quarterly*, 3 (1), 49-53. <https://doi.org/10.2307/1510425>
- Spindler, E. C. (1981). *The responsibilities of special education resource teachers in Montana* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Montana.
- Tamas, G. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Tuttle, J. S. (1991). *Recommendations for service delivery guidelines for elementary students with mild learning disabilities* [Unpublished doctoral dissertation]. San Jose State University.
- Wesley, P. W., Buysse, V. & Tyndall, S. (1997). Family and professional perspectives on early intervention: an exploration using focus groups. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17 (4), 435-456. <https://doi.org/10.1177/027112149701700405>
- Wolery, M., Martin, C., Schroeder, S., Huffman, K., Venn, M., Holcombe, A., Brookfield, J. & Fleming, L. (1994). Employment of educators in preschoolmainstreaming: a survey of general early educators. *Journal of Early Intervention*, 18 (1), 64-77. <https://doi.org/10.1177/105381519401800106>
- Wolery, M., Werst, M. O., Caldwell, n. K., Snyder, E. D. & Lisowski, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of resource and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30, 15-26. <https://www.jstor.org/stable/23879136>
- Yazçayır, G. (2020). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.