

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERLE
ÇALIŞAN GÖLGE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİNİN
İNCELENMESİ

Cemre ULUDAĞ BOZ
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2024

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERLE
ÇALIŞAN GÖLGE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

**EXAMINING THE OPINIONS AND SUGGESTIONS OF SHADOW TEACHERS
WORKING WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**

**Cemre ULUDAĞ BOZ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Doç. Dr. Oktay Taymaz SARI**

İstanbul, 2024

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2024**

ONAY

Cemre ULUDAĞ BOZ tarafından hazırlanan “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Gölge Öğretmenlerin Görüş ve Önerilerinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 27/06/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Oktay TAYMAZ SARI

JÜRİ ÜYESİ

Dr. Öğr. Üyesi Yavuz YAMAN

JÜRİ ÜYESİ

Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

İstanbul, 2024

Cemre ULUDAĞ BOZ

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim

- 2009 – 2010 Soma Anadolu Öğretmen Lisesi
- 2010 – 2011 Bergama Yusuf Kemallettin Perin Anadolu Öğretmen Lisesi
- 2011 – 2013 Balıkesir İstanbulluoğlu Anadolu Öğretmen Lisesi
- 2013 – 2017 Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı
- 2020 – Halen Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı

Mesleki Geçmiş

- 2017 – 2018 İdeal Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Eğitim Öğretmeni
- 2019 – 2023 İzmit Özel Eğitim Uygulama Okulu, Özel Eğitim Öğretmeni
- 2023 – Halen İzmit Saraybahçe Anaokulu, Özel Eğitim Öğretmeni

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana neşesi, planlılığı, çalışkanlığı, yaratıcılığı ve azmiyle ilham veren, bana bambaşka bir bakış açısı kazandıran ve bu süreçte bana eşlik eden değerli danışmanım Doç. Dr. Oktay Taymaz Sarı'ya sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmam sırasında görüşlerini ve bilgilerini benimle paylaşan sayın Prof. Dr. Nazım Coğaltay, Dr. Öğr. Üyesi Bora Görgün, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet İlkhan Yetkin, Arş. Gör. Kıvanç Erdoğan, Arş. Gör. Betül Kat ve Arş. Gör. Elif Elumar Efe'ye değerli katkılarından dolayı minnettarım.

Jürimde bulunmayı kabul eden ve katkılarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Onur Özdemir ve Dr. Öğr. Üyesi Yavuz Yaman'a teşekkür ederim.

Zorlandığım her konuda bana yardımcı olan sayın Dr. Öğr. Üyesi Abdulvehap Boz'a içtenlikle teşekkür ederim.

Tezimde katılımcı bulmam konusunda bana destek veren Mine Baki'ye ve gönüllü olarak bu çalışmanın gerçekleşmesine yardımcı olan tüm değerli katılımcılarıma içten teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin analiz sürecinde her aradığımda bana destek olan ve yardımlarını esirgemeyen Ayşenur Candegir ve Alper Özdemir'e teşekkür ederim.

Beni cesaretlendiren ve her zaman yanımda olan sevgili eşim Serhat Boz'a, yetişemediğim her an yanımda olan ve bana destek olan aileme, Candan Uludağ, Abdullah Uludağ ve Ecem Uludağ'a sonsuz teşekkür ederim.

Cemre ULUDAĞ BOZ

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN GÖLGE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı anaokuluna ve ilköğretime devam eden otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan gölge öğretmenlerin görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda gölge öğretmenlerin iş tanımına yönelik görüşleri nelerdir? Gölge öğretmenlerin okuldaki iş birliğine yönelik görüşleri nelerdir? Gölge öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir? Gölge öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına yönelik görüşleri nelerdir? Gölge öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışırken deneyimleri ve yaşadıkları problemleri çözmek için önerileri nelerdir? soruları belirlenmiştir. Bu çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmaya gölge öğretmenlik mesleğini yapan 11 katılımcı katılmıştır. Bu çalışmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerden altı tema oluşturulmuştur. Bu temalar; iş tanımı, gölge öğretmenlik mesleğine yönelik yasal dayanaklar, kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması, eğitim-öğretim deneyimleri, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde iş birliği ve gölge öğretmenlik mesleğidir. Bulgularda, gölge öğretmenlerin çoğu iş tanımlarının herhangi bir kişi ya da kurum ve okul idaresi tarafından açıklanmadığı belirtmiştir. Gölge öğretmenlerin okul içi görevler ve okul dışı görevleri bulunmaktadır. Okul içi görevler; akademik destek sağlama, iletişim becerilerini destekleme, sosyal becerileri destekleme, öz bakıma yardımcı olma, idari işlere yardım etme, problem davranışları yönetme ve çocuğun güvenliğini sağlama olarak belirtilmiştir. Gölge öğretmenlerin çoğunun okul dışı görevi bulunmamaktadır. Bulunanların görevleri; ödevlere destek, sosyal etkinlikler, sportif faaliyetler ve okula ulaşımı sağlama olarak belirtilmiştir. Gölge öğretmenler çeşitli etik sorumluluklarının olduğunu ifade etmiştir. Gölge öğretmenlerin çoğu işe alım sürecinde işverenlerinin belirli bir beklentisinin olmadığını dile getirmiştir. Katılımcıların çoğundan sabıka kaydı, diploma gibi herhangi bir belge istenmemiştir. Katılımcılar işe alımda, görüşme ya da mülakat yapılmasını, referans ve diploma istenmesi gerektiğini önermiştir. Gölge öğretmenlerin tamamı belirli saatlerde mola haklarının olmamasından dolayı sorun yaşadığını belirtmiştir. Çoğu katılımcının sosyal güvencesi yoktur ve sosyal güvencesi olanların da meslek kodu bulunmamaktadır. Gölge öğretmenler yasal dayanak ve özlük hakkı ihtiyacı olduğunu

belirtmektedir. Kadrolu ve sosyal güvenceli bir şekilde çalışmak istediklerini özellikle belirtmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin gölge öğretmenler, öğretimsel uyarlamaların yetersizliği, öğretmenlerin özel eğitim gereksinimleri konusundaki bilgi eksikliği ve akranlar tarafından kabul görmeme gibi konularda sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Gölge öğretmenler, mesleklerinde saygınlık görmediklerini, sıklıkla bakıcı gibi algılandıklarını ve ekonomik zorluklarla karşı karşıya olduklarını dile getirmişlerdir. Gölge öğretmenlerin çoğu paydaşlarla iş birliği sağladığını belirtmektedir. Buna ek olarak gölge öğretmenler eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın bulguları, alanyazın ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: otizm spektrum bozukluğu, kaynaştırma, gölge öğretmen, öğretmen yardımcısı, yardımcı öğretmen.

ABSTRACT

EXAMINING THE OPINIONS AND SUGGESTIONS OF SHADOW TEACHERS WORKING WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

The aim of this study is to determine the opinions and suggestions of shadow teachers working with students with autism spectrum disorder attending kindergarten and primary education. For this purpose, what are the opinions of shadow teachers about job description? What are the opinions of shadow teachers about cooperation at school? What are the opinions of shadow teachers about mainstreaming practice? What are the opinions of shadow teachers about their professional needs? What are the experiences of shadow teachers when working with children with autism spectrum disorders and what are their suggestions for solving the problems they experience? In this study, participants were selected using criterion and snowball sampling methods, which are among purposive sampling methods. Eleven shadow teacher participants participated in the study. Phenomenological design was used in this study. Data were collected through semi-structured interviews. The data obtained from the study were analyzed using descriptive analysis. Six themes were formed from the data obtained. These themes are job description, legal basis for the shadow teaching profession, inclusion/integration practice, educational experiences, collaboration in inclusion/integration education and shadow teaching profession. In the findings, most of the shadow teachers stated that their job descriptions were not explained by any person or institution and the school administration. Shadow teachers have in-school tasks and out-of-school tasks. In-school tasks were stated as providing academic support, supporting communication skills, supporting social skills, helping with self-care, helping with administrative tasks, managing problem behaviors, and ensuring the safety of the child. Most of the shadow teachers did not have out-of-school duties. For those who did, their duties included supporting homework, social activities, sportive activities and providing transportation to school. Shadow teachers stated that they have various ethical responsibilities. Most of the shadow teachers stated that their employers did not have any specific expectations during the recruitment process. Most of the participants were not asked for any documents such as criminal records or diplomas. Participants suggested that interviews or interviews, references and diplomas should be asked for in recruitment. All of the shadow teachers reported problems with the lack of breaks at certain times. Most participants did not have social security and those with social security did not have an occupational code. Shadow teachers state that they need legal basis and personal rights. They

specifically state that they want to work with tenure and social security. Regarding inclusion/integration practice, shadow teachers stated that they had problems with inadequate instructional adaptations, teachers' lack of knowledge about special education needs, and lack of acceptance by peers. Shadow teachers stated that they were not respected in their profession, were often perceived as caregivers and faced economic difficulties. Most shadow teachers reported collaboration with stakeholders. In addition, shadow teachers reported training needs. The findings of this study were discussed in the light of the literature and recommendations were made.

Keywords: autism spectrum disorder, inclusion, shadow teacher, teacher assistant, assistant teacher.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ONAY	i
ETİK BEYANI.....	ii
ÖZGEÇMİŞ	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLO LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİL LİSTESİ	xiv
BÖLÜM 1: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.6. Araştırmanın Tanımları ve Kısaltmaları	8
1.6.1. Tanımlar.....	8
1.6.2. Kısaltmalar.....	8
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu	10
2.1.1. OSB olan çocukların genel özellikleri	11
2.1.2. OSB yaygınlık	13
2.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarına Genel Bakış	14
2.3. Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması	17
2.4. Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarında Destek Özel Eğitim Hizmetleri	20
2.4.1. Sınıf içi yardım	22
2.4.1.1. Özel eğitim danışmanlığı	22
2.4.1.2. İş birliği ile öğretim (Co-Teaching)	23
2.4.1.3. Gölge öğretmen desteği.....	25
2.4.2. Sınıf dışı yardım	26
2.4.2.1. Destek eğitim odası	26

2.5. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamasını Başarıya Ulaştıran Etmenler.....	28
2.6. Kapsayıcılığı başarıya ulaştıran unsurlar	30
2.7. Gölge Öğretmen.....	31
2.7.1. Türkiye’de gölge öğretmenlik uygulaması	35
2.7.2. Yurtdışında gölge öğretmenlik uygulamaları	37
2.7.3. Türkiye’de yapılan konu ile ilgili araştırmalar	41
2.7.4. Yurt dışında yapılan konu ile ilgili araştırmalar	45
BÖLÜM III: YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Katılımcılar	54
3.2.1. Katılımcıların belirlenmesi	54
3.2.2. Katılımcılar	55
3.2.3. Araştırmacı	56
3.3. Verilerin Toplanması	56
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	56
3.3.2. Araştırma Günlükleri	57
3.3.3. Görüşme Sorularının Hazırlanması	57
3.3.4. Görüşme soruları	61
3.3.5. Pilot görüşme	63
3.4. Verilerin Toplanması	64
3.4.1. Görüşme ortamı	65
3.4.2. Görüşme ilkeleri	65
3.4.3. Görüşme Klavuzu	66
3.4.4. Görüşme Sözleşmesi.....	66
3.4.5. Demografik Bilgi Formu	66
3.5. Verilerin Dökümü	66
3.5.1. Verilerin deşifre edilme güvenirliği.....	67
3.6. Verilerin Analizi	67
3.7. Kodların Oluşturulması.....	68
3.8. Temaların Oluşturulması	69
3.9. Değerlendiriciler Arası Güvenirliğin Belirlenmesi.....	69
3.10. İnandırıcılık ve Etik	70

BÖLÜM IV: BULGULAR.....	72
4.1. İş Tanımı	73
4.2.1. İş Tanımının olması	76
4.2.2. İş Tanımının olmaması	77
4.2.3. Okul idaresinin iş hakkında bilgilendirmesi	77
4.2.4. Okul idaresinin iş hakkında bilgilendirmemesi	78
4.2.5. Okul içi görevler	78
4.2.6. Okul dışı görevler	80
4.2.7. Etik sorumlulukların olduğunu düşünme.....	81
4.2.8. Rol ve sorumluluklara yönelik beklentiler	82
4.2.9. İşe Alım sürecinde işveren beklentisi	83
4.2.10. İşe alım sürecinde işveren beklentisinin olmaması	85
4.2.11. İşverenin belge isteme durumu	85
4.2.12. İşe Alım süreci ile ilgili görüşler	86
4.2.13. Çalışma koşulları	87
4.2. Gölge Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yasal Dayanaklar	92
4.3. Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulaması	95
4.3.1. Kaynaştırma / bütünleştirme eğitiminde yapılan uygulamalar.....	97
4.3.2. Kaynaştırma / bütünleştirme uygulamasında karşılaşılan problemler.....	98
4.3.3. Öğrencinin gölge öğretmen ile çalışırken hissettiği	101
4.3.4. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenci ile çalışırken yaşanan güçlükler .	102
4.4. Eğitim-Öğretim Deneyimleri	105
4.4.1. Bireyselleştirilmiş eğitim planı	106
4.4.2. İletişim becerileri	107
4.4.3. Problem davranışlara müdahale.....	109
4.4.4. Öğrencinin ilerlemesini takip etme.....	110
4.4.5. Öğrencinin ihtiyacına göre destek sunma süreci	111
4.4.6. Öğrencinin bağımsızlaştığına karar verme	112
4.5. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde İş Birliği	115
4.5.1. Okul öğretmenleri ile işbirliği	116
4.5.2. Aile ile iş birliğinin düzenli yapılması.....	119
4.5.3. Gölge öğretmen ve diğer yardımcı personeller ile iş birliği	120
4.5.4. Özel eğitim öğretmeni ile işbirliği	121

4.6. Gölge Öğretmenlik Mesleği.....	123
4.6.1. Meslek adı tercihleri	125
4.6.2. Mesleki ihtiyaçlar	126
4.6.3. Gölge öğretmenlik mesleğinin saygınlığı	128
4.6.4. Sosyal destek	130
4.6.5. Meslekte karşılaşılan problemler	130
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	135
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	135
5.1.1. İş tanımı	135
5.1.2. Gölge öğretmenlik mesleğine yönelik yasal dayanaklar	142
5.1.3. Kaynaştırma bütünleştirme uygulaması	143
5.1.4. Eğitim-öğretim deneyimleri.....	147
5.1.5. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında iş birliği	151
5.1.6. Gölge öğretmenlik mesleği.....	153
5.2. Öneriler	156
KAYNAKÇA.....	159
EKLER	194
Ek 1: Görüşme Klavuzu.....	194
Ek 2: Demografik Bilgi Formu	195
Ek 3: Görüşme Formu.....	196
Ek 4: Katılımcı Onam Formu	198
Ek 5: Kod Anahtarı	199
Ek 6: Araştırmacı Günlüğü	203

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 3.1. Katılımcı Bilgileri	55
Tablo 3.2. Elektronik Ortamda Yapılan Türkçe Kaynaklar	57
Tablo 3.3. Elektronik Ortamda Yapılan İngilizce Kaynaklar.....	58
Tablo 3.4. Pilot Görüşme Katılımcı Bilgileri	64
Tablo 3.5. Katılımcılarla Görüşme Takvimi	65
Tablo 3.4. Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri.....	70
Tablo 4.5. İş Tanımı Teması Frekans Tablosu	74
Tablo 4.6. Gölge Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yasal Dayanaklar Temasına Ait Frekans Tablosu	92
Tablo 4.7. Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulaması Frekans Tablosu.....	96
Tablo 4.8. Eğitim Öğretim Deneyimleri Frekans Tablosu	106
Tablo 4.9. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde İş Birliği.....	116
Tablo 4.10. Gölge Öğretmenlik Mesleki Frekans Tablosu	124

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 4.1. Tema Gösterimi.....	72
Şekil 4.2. İş Tanımı Temasına Ait Kategorisine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Gösterimi.....	73
Şekil 4.3. Katılımcılara Göre İş Tanımı Kod Gösterimi	90
Şekil 4.4. İş Tanımı Temasına Ait Kod Bulutu	91
Şekil 4.5. Gölge Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yasal Dayanaklar Temasına Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Gösterimi.....	92
Şekil 4.6. Katılımcılara Göre Gölge Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yasal Dayanak Teması	93
Şekil 4.7. Yasal Dayanak Temasına Ait Kod Bulutu	94
Şekil 4.8. Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulaması Temasına Ait Kategorisine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Gösterimi.....	95
Şekil 4.9. Katılımcılara Göre Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması Teması	104
Şekil 4.10. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması Teması Kod Bulutu.....	104
Şekil 4.11. Eğitim-Öğretim Deneyimleri Temasına Ait Kategorisine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi.....	105
Şekil 4.12. Katılımcılara Göre Eğitim- Öğretim Deneyimleri Teması	114
Şekil 4.13. Eğitim Öğretim Deneyimleri Teması Kod Bulutu	114
Şekil 4.14. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde İş Birliği Kategori Gösterimi.....	115
Şekil 4.15. Katılımcılara Göre Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde İş Birliği Teması	122
Şekil 4.16. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde İş Birliği Teması Kod Bulutu	122
Şekil 4.17. Gölge Öğretmenlik Mesleği Kategori Gösterimi	123
Şekil 4.18. Katılımcılara Göre Gölge Öğretmenlik Mesleği Teması	133
Şekil 4.19. Gölge Öğretmenlik Temasına Ait Kod Bulutu	134

BÖLÜM 1: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem

İlk olarak otizm spektrum bozukluğu (OSB) “bebeklik otizmi” olarak adlandırmıştır (Kanner, 1945). OSB, sosyal iletişim ve etkileşimde yaşanan güçlükler, sınırlı ve tekrarlayan davranış örüntüleri ve kısıtlı ilgi alanları ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği [American Psychiatric Association-APA], 2013). OSB olan bireylerin sosyal etkileşim, iletişim ve hayal gücünde yaşadığı zorluklar (Wing ve Gould, 1979) yaşam boyu devam etmektedir (Hull vd., 2020). Bu bireyler zihin kuramı becerilerinde; inançlar, duygular ve arzular gibi zihinsel durumları kendine ve başkalarına atfetmede yaşadıkları güçlükler nedeniyle sosyal becerilerde zorlanmaktadır (Baron-Cohen 2000; Downs ve Smith 2004). Ayrıca öğrenmeyi önemli derecede etkileyebilecek olan rutinlere bağlılık, öfke nöbetleri, saldırganlık gibi kaçma ve kaçınma davranışları sergileyebilmektedir (Ferraioli ve Harris, 2011). OSB, karakterize özellikleri ve şiddet bakımından önemli çeşitlilik gösterse de tüm etnik ve sosyoekonomik gruplarda görülmekte ve her yaş grubundaki bireyleri etkilemektedir (National Research Council, 2001).

OSB en hızlı artış gösteren gelişimsel yetersizlik türlerinden biridir ve son yıllarda dramatik bir şekilde artış göstermiştir (Blaxill, 2004; Centers for Disease Control Prevention, 2019). OSB'nin yaygınlığına ile ilgili araştırmalara bakıldığında OSB'nin sıklığı gittikçe artmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Otizm ve Gelişimsel Yetersizlik İzleme Ağı verilerine göre 2016'da 54/1, 2018'de 44/1 olarak bildirilmiştir (ADDM, 2018). En son yapılan Amerika Hastalık Önleme ve Kontrol Merkezi'nin (Centers for Disease Control Prevention [CDC] verilerine göre ise 2023'te 36/1'dir (CDC, 2023). Türkiye'de TÜİK verilerinde OSB'li bireylerin sayısına yönelik veriye rastlanmamıştır. Sağlık Bakanlığı'nın 2019 verilerine göre ülkemizde 38.661 OSB tanılı birey bulunmaktadır (Sağlık Bakanlığı, 2019 akt. Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2020).

OSB'nin sayısındaki bu artış, bu öğrencilere nitelikli eğitim sunma konusunda eğitim sistemi açısından zorluklar oluşturmaktadır (Fryxell ve Kennedy, 1995). OSB'nin şu anda eğitim desteği haricinde belirgin bir tedavisi bulunmamaktadır (Cederlund vd., 2010; Demirkaya, 2019). OSB olan bireylerin bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal

eksikliklerini en aza indirgeyecek şekilde tasarlanan özel eğitim hizmetlerine ihtiyaçları vardır (Mesibov ve Shea, 1996). OSB olan bireylerin ihtiyaçlarına yönelik bu hizmetler sunulmadığında yaşadıkları güçlükler birey ve çevresini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum ömür boyu süren bir yetersizlik haline gelmesine sebep olabilmektedir ancak erken dönemde gerekli eğitsel müdahaleler uygulandığı takdirde bireyin yaşadığı güçlükler büyük ölçüde azalır ve toplumsal yaşama katılabilir (Güleç, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2009). OSB olan çocukların, tipik gelişim gösteren akranları ile beraber genel eğitim ortamlarına dahil edilmesine yönelik artan bir eğilim söz konusu olmuştur (McDonnell, 1998). Artık daha fazla çocuk genel eğitim okullarına dahil edilmekte ve akranları ile etkileşim fırsatı yakalamaktadır (Emam ve Farrell, 2009; Engelli Bireyler Eğitim Yasası [IDEA], 1997; Whitaker, 2004). OSB olan birçok çocuk erken dönemde uygun eğitim fırsatından faydalandığında çocuğun ihtiyaçlarına bağlı olarak tam zamanlı ya da yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme ortamından yararlanabilmekte ve tipik gelişim gösteren akranları ile beraber eğitim alabilmektedir (Lovaas 1987; Smith, Groen ve Wynn, 2000). Bu uygulamadan yararlanma çocukların temel bir hakkıdır (Beghin, 2021). Ülkemizde de OSB olan çocukların eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme ortamında sürdürebilme hakları bulunmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Bu yönetmeliğe göre OSB olan çocuklar tipik gelişim gösteren akranları ile genel eğitim okullarında eğitimlerini sürdürebilmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının amacı olan karşılıklı etkileşim ve eğitim fırsatlarından en üst düzeyde faydalanabilmektedir (Ahmetoğlu, Burak ve Acar, 2019).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması, tüm öğrencilerin akranları ile nitelikli eğitime ulaştığı ve eğitim sistemi içerisinde akranlarıyla deneyimlerini paylaştığı bir süreçtir (Sucuoğlu, 2006). Bir başka tanımda ise özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren akranların birlikte eğitim almalarıdır (Kırcaali-İftar ve Batu, 2005). Birçok tanım bulunmakla beraber kaynaştırma tüm çocukların sosyal ortamda birlikte öğrenmelerine izin vermektir (Beghin, 2021). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının amacı özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamında bulunarak sosyal, bilişsel, akademik ve fiziksel becerilerini geliştirmesidir (Akçamete, Gürgür ve Kis, 2003).

Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin OSB olan çocukların gelişimindeki etkilerine bakıldığında; yüksek düzeyde katılım ve sosyal etkileşimde bulundukları,

arkadaşlık edindikleri, ayrıştırılmış ortamda eğitim alan akranlarına göre daha yüksek düzeyde kazanımlar elde ettikleri bildirilmektedir (Fryxell ve Kennedy, 1995; Hunt vd., 1994; Hunt, Farron-Davis vd., 1997). OSB olan çocuklar genel eğitim okullarına dahil edildiğinde bilişsel becerilerde, dil becerilerinde (Harris vd., 1991), sosyal iletişim becerilerinde ve oyun becerilerinde (Stahmer ve Ingersoll, 2004) önemli artış sergilemektedir. Aynı zamanda genel eğitim okulundaki tüm öğrencilere ve personellere de olumlu etkisi bulunmaktadır. OSB'ye yönelik olumlu tutum sergilenmesinde, nasıl olumlu ilişkiler kuracağını öğrenilmesinde ve tüm öğrencilerin olumlu ilişkiler kurması konularını etkilemektedir (Anthony vd., 2020; Jung vd., 2019). Bu önemli kazanımlara rağmen OSB olan çocukların eğitime dahil edilmesi tartışma konusu olmuştur (Harrower, 1999). Bu tartışmaların önemli bir kısmı, bu çocukların kaynaştırma/bütünleştirme ortamından yeterince yararlanamamaları üzerinedir. Sınırlı sayıdaki araştırma, otizmlili çocukların kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde doğal olarak sosyal kazanımlar elde ettiğini bildirmektedir (Fryxell ve Kennedy, 1995). OSB olan çocuklar sosyal iletişim ve etkileşimde yaşadıkları yetersizlik (APA, 2013), tekrarlayıcı hareketler, nesne takıntıları, rutinlere aşırı bağlılılık, öfke nöbetleri (Motavalli-Mukaddes, 2017) ve duyuusal hassasiyet (Marco vd., 2011) yaşamaktadır. Bu durum OSB olan çocukların diğer özel gereksinimli çocuklara kıyasla kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımını olumsuz yönde etkilemektedir (Roberts ve Simpson, 2016; Odom vd. 2004) Yalnızca fiziksel olarak kaynaştırılması, sosyal etkileşimlerinde bir artışa sebep olmamakta ve ek desteğe ihtiyaç duymaktadır (Myles vd., 1993). Bu açıdan OSB olan çocukları desteklemek büyük önem taşımaktadır.

Birçok ülkede sınıflar giderek daha heterojen hale gelmekte ve sınıf öğretmenleri daha fazla özel gereksinimli öğrenciyle çalışmaktadır (Sucuoğlu vd., 2004). Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında görev alan öğretmenler, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi vermek konusunda spesifik bir eğitim almadıklarını ve kendilerini yetersiz hissettiklerini bildirmişlerdir (Altun ve Gülben, 2009; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Kale vd., 2016; Varlıer, 2004). Genel eğitim öğretmenlerinin OSB olan çocukların ihtiyaç duyduğu eğitimi sunmada yeterli eğitimleri ve destek sistemleri yetersizdir (Robertson vd., 2003). Bu konuda öğretmenler sınıflarında gölge öğretmen talep etmektedir (Görgün, 2013; Köroğlu ve Gölge, 2020; Özaydın ve Çolak, 2011). Öğretmenlerin destek talepleri arasında gölge öğretmen desteği ön plana çıkmıştır (Werts vd., 1996). Gölge öğretmen, yaşanan ülkeye göre öğretim asistanı, öğrenme destek asistanı, öğretmen yardımcısı, paraprofesyonel, para eğitimci ve özel ihtiyaç asistanı gibi çeşitli

şekillerde adlandırılmaktadır (Giangreco ve Doyle, 2007, s.429). Bu çalışmada Türkiye’de yaygın kullanımı olan “gölge öğretmen” tercih edilmiştir. Bu kişiler ilk kez ABD’de II. Dünya Savaşı’ndan sonra öğrenci sayısındaki artış ve öğretmen sayısındaki yetersizlik kaynaklı öğretmen yardımcısı olarak sınıflarda çalışmaya başlamıştır (Moskowitz ve Warwick, 1996 akt. Ashbaker ve Morgan, 2001).

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan öğrenci sayısındaki artış (McLeskey vd, 2012) ve öğretmenlerin dahil etmekte kendilerini yetersiz hissetmeleri (Schwartz ve Drager, 2008) gölge öğretmen sayısında ciddi bir artışa sebep olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri’nde neredeyse her özel gereksinimli öğrenci için bir gölge öğretmen bulunmaktadır (Wagner vd., 2003). Ülkemizde gölge öğretmenlerin sayısına ilişkin bir bilgiye rastlanmamıştır.

Gölge öğretmenler, sınıftaki eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten sınıf öğretmenlerine destek olarak öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine daha fazla vakit harcamasına imkân sağlayan ve özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına bireysel destek sağlayan kişilerdir (Boomer, 1977 akt. Demirdağlı ve Kizir, 2023). Bu kişilerin ücretleri çoğu ülkede devlet tarafından finanse edilmekte ve rol ve sorumlulukları, çalışma şartları gibi konularda yasal dayanakları bulunmaktadır (French, 1998).

Alanyazında gölge öğretmenlerin görevleri bireysel eğitim sunma, sosyal etkileşimi destekleme, küçük gruplarda öğretim sunma, davranış müdahale programları uygulama, büro işleri (Carter vd., 2008), materyal hazırlama, öğrencinin öz bakım becerilerine destek sağlama (Yazıcıoğlu, 2017), okul dışında ihtiyaçları doğrultusunda öğrenciye yapılandırılmış müdahale programı sunmak ve öğrencinin başarısını arttırmaktır (Webster vd., 2010). Denetim altında, yeterli eğitime sahip gölge öğretmenler hem uygun maliyetli hem de öğrenci başarısında etkilidir (French, 2001; Gaylord vd., 2002). Genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli çocukların adil ve eşit eğitim fırsatlarına erişmesi açısından da bu kişilerin görev alması önemlidir (Özaydın, 2020).

Ülkemizde gölge öğretmenliğe yönelik, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 06/01/2020 tarihinde 314903 sayılı görüş yazısı bulunmaktadır. Bu görüş yazısında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına devam eden OSB olan öğrencilere sosyal, akademik ve öz bakım becerilerine destek sunan “kolaylaştırıcı kişi” olarak tanımlanmaktadır. OSB olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını desteklemek amacıyla, ailelerin istekleri ile resmi

okullarda bulunabilmektedir. Bu tarihten önce herhangi bir yasal dayanak bulunmamakla beraber şu an ki yazıda da rol ve sorumlulukları, çalışma şartları, mesleki yeterlilikleri gibi mesleklerine yönelik herhangi bir bilgi bulunmamaktadır (MEB, 2020). 2020 yılına kadar gölge öğretmenlik uygulaması resmi olmayan şekilde yapıldığı bilinmektedir (Görgün, 2013; Özaydın, 2017).

Türkiye’de gölge öğretmenlerle ilgili araştırmalar yeni tartışılmaya başlanan bir araştırma konusudur. Ülkemizde gölge öğretmenler ile ilgili dokuz araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda gölge öğretmenlerin bilgi düzeylerini (Er-Sabuncuoğlu, 2016), rol ve sorumluluklarını (Görgün, 2013; Köroğlu ve Gölge, 2020; Özaydın, 2017), tanım ve kavramları (Ergenekon, 2019; Demirdağlı ve Kızır 2023; Yazıcıoğlu, 2017) ve gölge öğretmen aracılığı ile müdahale sunmayı (Huri ve Ceran, 2013; Parlak, 2023) incelemişlerdir.

Bahsi geçen araştırmalar bilgi düzeylerini, tanım ve kavramları ve rol ve sorumlulukları konularında alana katkı sağlamaktadır. Bu araştırmalardan yalnızca biri gölge öğretmenlerin birincil bakış açısı ile rol ve sorumluluklarına yönelik deneyimlerini incelemiştir (Özaydın, 2017).

Yapılan bu çalışmayla az sayıda olan birincil bakış açısı farklı örneklem grubu ile çeşitlilik sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmanın problem durumunu OSB olan öğrenciler ile çalışan gölge öğretmenlerin mesleklerine yönelik görüşleri ve önerileri oluşturmaktadır. Ülkemizde 06/01/2020 tarihi itibari ile resmi olarak okullarda bulunmaya başlayan gölge öğretmenler öğrencileri akademik, sosyal, bilişsel, öz bakım ve fiziksel açıdan destekleyen kişilerdir. OSB olan öğrencilerin başarısında önemli rol oynayan gölge öğretmenlere yönelik henüz meslek tanımı, çalışma şekli, mesleki yeterlilik alanlarında sınırlı araştırmanın bulunması ve bu konuda bilgi eksikliklerinin devam etmesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

İlerleyen bölümlerde, bu araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları ele alınacak, ardından OSB ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına genel bir bakış ile gölge öğretmenlik uygulamasına yönelik literatür (Bölüm 2) sunulacaktır. Daha sonra araştırmanın yöntemi (Bölüm 3), bulguları (Bölüm 4) ve bulguların yorumlanması (Bölüm 5) incelenecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı anaokuluna ve ilköğretime devam eden otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan gölge öğretmenlerin görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Gölge öğretmenlerin iş tanımına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Gölge öğretmenlerin okuldaki iş birliğine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Gölge öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Gölge öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına yönelik görüşleri nelerdir?
5. Gölge öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışırken deneyimleri ve yaşadıkları problemleri çözmek için önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

OSB olan bireyler sosyal anlayış ve davranışlarında yetersizlikler, soyut ifadeleri anlama sorunları, öğrenmeyi etkileyen stereotipik hareketler ve rutinelere bağlılık gibi kaynaştırma/ bütünleştirme ortamına katılımı etkileyecek özelliklere sahip olabilmektedir. Aynı zamanda bazı OSB'li bireyler öfke nöbetleri, saldırganlık ya da kaçma, kaçınma davranışları sergileyebilmektedir (Ferraioli ve Harris, 2011). OSB'nin doğasında olan bu güçlükler öğrenme ortamlarında öğrencinin etkileşimlerini ve eğitimden faydalanma durumunu etkileyebilmektedir. Genel eğitim okulundaki öğretmenler OSB olan öğrenciler ile nasıl çalışacaklarını yeterince bilmemekte ve yeterli desteği bulamamaktadır (Robertson vd., 2003). Diğer engel grupları ile çalışma konusunda kendilerini yeterli hissetseler dahi OSB'li çocuklar ile çalışırken sıklıkla yeterli olmadıklarını bildirmektedirler (Spears vd., 2001). Bu öğretmenlerin destek taleplerinden biri de gölge öğretmenlerin sınıflarda görev almasıdır (Werts vd., 1996).

Gölge öğretmenler, eğitim ekiplerinde kritik bir öneme sahiptir. Çocuğun gelişiminde büyük ölçüde rol oynarlar ancak genellikle eğitim ekiplerinde en az eğitimi alanlardır (Damiani vd., 2023). Uygun şekilde konumlandırıldığında ve öğrencinin ihtiyacı olan desteği doğru şekilde sunduklarında öğrencinin gelişiminde olumlu yönde etkiler

gözlenmektedir (Sharples vd., 2018). Çoğu ülkedeki yasalarda gölge öğretmenlere yönelik eğitim ve denetim yer almakta (Eskelinen ve Lundbom, 2016; IDEA, 2004; New Brunswick Department of Education, 1994) ve devletler tarafından ücretleri karşılanmaktadır (Rama, Kontu ve Pirttimaa, 2020). Ülkemizde bu kişilerin çalışma şartları konusunda ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Gölge öğretmenlik mesleğine ilişkin durumun ortaya konması açısından bu çalışma önemlidir.

Ülkemizde gölge öğretmenlik uygulaması herhangi bir yasa ya da yönetmelikte yer almamaktadır. Bu açıdan bu kişilerin kim olduğu, görevlerinin ne olduğu, çalışma şartları, nasıl denetlenecekleri, ne gibi eğitimler ile desteklenecekleri gibi konularda eksiklik devam etmektedir. MEB'in görüş yazısı Türkiye için yeni bir gelişmedir (MEB, 2020). Fakat hala gölge öğretmenlere yönelik bilgi eksiliği sürmektedir. Ülkemizde gölge öğretmenlik uygulamasına yönelik sınırlı araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar alana bilgi düzeyleri, tanım ve kavramlar, rol ve sorumluluk açısından katkı sağlamaktadır. Bu çalışma, OSB'li öğrencilerle çalışan gölge öğretmenlerin iş tanımları, okuldaki iş birliği, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına yönelik görüşleri ve mesleki ihtiyaçlarına yönelik deneyimlerini incelemesi açısından alanyazındaki araştırmalardan farklılık göstermektedir. Başka bir bakış açısı sunması açısından önemlidir.

Özellikle OSB'li öğrencilerin gelişiminde önemli rol oynayan gölge öğretmenlerin yaşadıkları süreçlerin anlaşılması ve bu süreçlerde nasıl desteklenebilecekleri konusunda bilgi sahibi olunması önemlidir. Bu çalışma, gölge öğretmenlerin gereksinimlerinin anlaşılması, gereken desteğin sağlanması ve eğitim sürecinin daha etkin bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, gölge öğretmenlerin deneyimlerinin ve görüşlerinin birincil bakış açısıyla incelenmesi, alana önemli bir bakış açısı sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Araştırma okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında görev yapan OSB olan çocuklar ile çalışan gölge öğretmenler ile sınırlıdır.
- 2) Bu araştırma katılımcılara sorulan sorular ve verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
- 3) Bu araştırma 11 katılımcının deneyimleri ile sınırlıdır.
- 4) Bu araştırmaya katılan katılımcıların tamamı kadındır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- 1) Belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- 2) Bu araştırmanın katılımcılarının çalışmaya gönüllü katıldığı ve katılımcıların sorulan sorulara samimiyetle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Tanımları ve Kısaltmaları

1.6.1. Tanımlar

Gölge Öğretmen: Gölge öğretmen, sınıftaki eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten sınıf öğretmenlerine destek olarak öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine daha fazla vakit harcamasına imkan sağlayan ve özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına bireysel destek sağlayan kişilerdir (Boomer, 1977 akt. Demirdağlı ve Kızır, 2023). Alanyazında gölge öğretmenlerin çeşitli görevleri bulunmaktadır (Max ve McCoy- Dailey, 2024) ve farklı isimlerle adlandırılmaktadır (Gerlach ve French, 1999). Bu çalışmadaki gölge öğretmen tanımı, okul saatlerinde görev alan ve özel gereksinimli öğrencilere bireysel destek sunan kişilerdir.

Otizm Spektrum Bozukluğu: Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve etkileşimde yaşanan güçlükler, sınırlı ve tekrarlayan davranış örüntüleri ve kısıtlı ilgi alanları ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013).

Kaynaştırma/Bütünleştirme: Özel gereksinimli bireylerin ve tipik gelişim gösteren akranların birlikte eğitim almalarıdır (Kırcaali-İftar ve Batu, 2005).

1.6.2. Kısaltmalar

Akt: Aktaran

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği-American Psychiatric Association

Ed.: Editör

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

S.: Sayfa numarası

St.: Satır numarası

YÖK-TEZ: Ulusal Tez Merkezi



BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

İlk olarak Kanner (1943), otizm spektrum bozukluğunu (OSB), “bebeklik otizmi” olarak adlandırmıştır. Kısıtlanmış yinelenen davranış örüntüleri, toplumsallaşmada güçlük, sözel ve sözel olmayan iletişimde yaşanan bozukluk gibi temel belirtileri olan süregen bir duygusal bozukluk olarak tanımlamıştır. Kanner’in yaptığı tanımdan sonra OSB tanımında biyolojik, psikolojik ve klinik araştırmalar sonucunda oldukça değişiklik gerçekleşmiştir (Bodur ve Soysal, 2004).

1970’li yılların sonlarına gelindiğinde, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), beyindeki fiziksel işlevlerin bozulmasından kaynaklanan bir "nörogelişimsel bozukluk" olarak kabul edilmiştir. 1980’li yıllarda, Amerikan Psikiyatri Birliği’nin Tanı ve İstatistik El Kitabı DSM-3’te, OSB "gelişimsel bir bozukluk ve geniş bir dizi ilişkili bozukluğun bir parçası" olarak tanımlanmıştır. Dünya Sağlık Örgütü’nün Hastalık ve İlgili Sağlık Sorunları Uluslararası İstatiksel Sınıflandırması’nda (ICD) benzer şekilde, öncelikle "bebeklik otizmi" bir tür şizofreni hastalığı olarak sınıflandırılmıştır. Ancak daha sonra yayınlanan DSM-IV ve ICD-10’da, OSB ve ilişkili durumlar için "Yaygın Gelişimsel Bozukluk" adı altında genel bir terim kullanılmış ve "bebeklik otizmi" terimi "otistik bozukluk" terimine dönüştürülmüştür (Schopler ve Mesibov, 1995).

Günümüzde en son ve sık kullanılan sistem Amerikan Psikiyatri Birliği Tanı Ölçütleri DSM-5’tir. DSM-5’te “Otizm Spektrum Bozukluğu” terimi kullanılmaktadır. OSB; yaşamın erken dönemlerinde belirti gösteren, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde sınırlılık, tekrarlayıcı davranış örüntüleri ve sınırlı ilgi alanları ile karakterize olan bilişsel farklılıkların yanı sıra epilepsi, zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, yeme bozukluğu ve duygu-durum bozukluğu gibi diğer bozuklukların da eşlik edebildiği nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). OSB’nin spektrum bozukluğu olmasının nedeni bireyden bireye belirtilerinin ve şiddetinin farklılık göstermesidir. Spektrum içindeki bazı bireylerde OSB’nin şiddeti hafif seyrederken bazı bireylerde ağır seyredebilmektedir (Martin, 2012). Bazı OSB’li bireyler, konuşmada gecikme veya hiç konuşmama yaşarken, diğerleri ise dilin sosyal amaçlar doğrultusunda kullanımında yani işlevsel dil kullanımında zorluklar yaşayabilir. Bu durum, otizm spektrumunda geniş bir çeşitliliği yansıtmaktadır (Paul, 2007).

Ülkemizde 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde OSB’li birey; erken çocukluk döneminde ortaya çıkan sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim becerileri, ilgi ve etkinliklerde sınırlılık özellikleri gösteren ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Tüm bu tanılayıcı özelliklere ek olarak OSB’li bireylerin %50’si öfke nöbetleri, uyumsuzluk, saldırganlık ve kendine zarar verme gibi yıkıcı davranış sorunları sergileyebilmektedir (Mazurek vd., 2013).

2.1.1. OSB olan çocukların genel özellikleri

OSB olan çocukların diğer özel gereksinimli çocuklar gibi farklı özellikleri ve davranışları bulunmaktadır. Bu çocuklar bir ve birçok gelişim alanlarında güçlük yaşamaktadırlar. Bu alanların başında; bilişsel ve akademik, dil ve iletişim becerileri, sosyal gelişim, davranışsal gelişim ve duysal gelişim gelmektedir (Diken, 2015).

Bilişsel gelişim: OSB olan çocukların zeka düzeyleri ve bilişsel gelişimlerini araştıran birçok çalışma yapılmıştır ve bazı araştırma sonuçları yanlış yorumlanmıştır. Bazı araştırmacılar OSB olan çocukların büyük çoğunluğunun yüksek zekaya sahip olduğunu iddia etmişlerdir (Sucuoğlu, 2023) ancak zeka testi sonuçlarına göre OSB olan çocukların yaklaşık %50’si değişen derecelerde zeka puanları normun altındadır (Chakrabarti ve Fombonne, 2005). Bir başka çalışmada OSB olan çocukların %60’ının zeka puanları 50’den düşüktür, %20’sinin ise 50-70 puan arasında olduğu ve sadece %20’sinin zeka puanlarının 70 ve üstünde olduğu belirlenmiştir (Long vd., 2011). Ayrıca genellikle otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar duyguları, düşünceleri ve görüşleri anlamlandırmada, çevreyi keşfetmede ve problem çözme becerilerinde sınırlılıklar gösterebilmektedirler (Bernard-Ripoll, 2007; Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; Kırcaali-İftar, 2003). Bilişsel özelliklerinde yaşadıkları güçlük akademik becerilerde de sorunlara sebep olmaktadır (Öncül, 2019).

Dil ve iletişim becerileri: OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinde sınırlılıklar bulunmaktadır dolayısıyla bir gecikme söz konusu olmaktadır. Bu çocukların %20-30’u hiç konuşamamakta veya bazılarında ekolali konuşma gözlenmektedir. Bazılarında ise akranlarına benzer dil gelişimi gözlenmektedir. Bu çocukların dil gelişimi heterojen bir dağılıma sahiptir. Çoğu zaman, dilin işlevsel kullanımında ciddi sorunlar yaşamaktadır (Ökcün-Akçamuş, 2023). Ayrıca iletişimi başlatma ve sürdürme, duyduğu kelimeleri tekrar

etme, kendisinin uydurduğu kelimeleri ya da cümleleri tekrarlamak ve duygu içermeyen resmi konuşmalar gözlemlenebilmektedir (Kırcaali-İftar, 2007;2013).

Sosyal gelişim: OSB olan çocuklar sosyal uyaranlara dikkatini yöneltme, göz teması kurma, sosyal etkileşim başlatma ve sürdürme, jest ve mimikleri anlamlandırma, uygun olmayan duygusal tepkiler verme ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamlandırmada sınırlılık gösterebilmektedir (Weiss ve Harris 2001). Ortak dikkati kurmakta sınırlılık da yaşadıkları problemlerdendir (Kasari vd., 2010). Ayrıca inanç, duygu ve arzuları anlama gibi sosyal anlayış gerektiren zihin kuramı becerilerinde yetersizlikleri bulunmaktadır (Baron-Cohen, 2000).

Davranışsal gelişim: OSB olan çocuklarda tanı ölçütlerinde de yer alan sınırlı ve tekrarlayıcı davranış örüntüleri, sınırlı ilgi alanları ile kendini gösteren davranış özellikleri bulunmaktadır (APA, 2013). Turner-Brown vd., (2011), yaptıkları çalışmada OSB olan çocukların %95’inde en az bir kısıtlı ilgi alanına ve %70’inin birden fazla kısıtlı ilgi alanına sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Motavalli-Mukaddes (2017) ise OSB olan 3-6 yaş arasındaki çocuklarda çeşitli davranış özelliklerine dikkat çekmiştir. Bu davranışlar arasında kendi etrafında dönme, sallanma, parmak ucunda yürüme, garip el hareketleri, kanat çırpma hareketleri gibi tekrarlayıcı hareketler, nesne takıntıları, rutinlere aşırı bağlılık, öfke nöbetleri ve aşırı hareketlilik bulunmaktadır. Bu özellikler, bazı çocuklarda bir arada görülebilirken, bazılarında ise belirgin değildir veya gözlenmemektedir.

Duyusal gelişim: OSB olan çocuklarda akranlarında göre duyuşal farklılıklar gözlenmekle beraber bir çoğunda görsel, işitsel, dokunma veya koku duyusu gibi farklı uyaranlara karşı cevap vermeme ya da aşırı hassasiyet gözlenmektedir (Grapel vd, 2015). Marco vd., (2011), yaptıkları araştırmada bu çocukların %90’ında duyuşal uyaranlara karşı aşırı tepki verme ya da daha az tepki verme gözlemlendiğini tipik olmayan bir tepki verdiklerini bildirmiştir.

Yukarıda belirtildiği gibi OSB olan çocuklar birden çok güçlkle karşılaşmaktadır. Bu durum onların kaynaştırma/bütünleştirme ortamına katılımını güçleştirmektedir (Roberts ve Simpson, 2016). OSB olan öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alındığında, genel eğitim okullarında dahil ederken çeşitli zorluklar ile karşılaşmaktadır (Robertson vd., 2003; Yell vd., 2003). Bu OSB’nin temel özelliklerden ve semptomlarının heterojenlik göstermesinden

kaynaklanmaktadır (Segall ve Campbell, 2012). Bu çocukların dahil edilmesinde sıklıkla yardımcı personellerden yararlanılmaktadır (Symes ve Humphrey, 2011).

2.1.2. OSB yaygınlık

OSB'nin yaygınlığı (prevalans) her geçen yıl artmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezi'nin (CDC) yıllara göre verilerine bakıldığında 2006'da 1/150, 2008'de 1/88, 2012'de 1/68, 2018'de 1/59 günümüzde ise görülme sıklığı 1/36 olarak rapor edilmiştir. OSB erkek çocuklarında kız çocuklarına göre dört kat fazla oranda görülmekle beraber cinsiyetlere göre sıklığı değişmektedir (CDC, 2023b). CDC'nin verileri çarpıcı artışı ortaya koymaktadır. Avrupa'da yapılan çalışmaların sonuçları CDC raporu ile benzerlik göstermektedir. İngiltere'de 2004'de 9/1000, 2014'te ise 17/1000 olarak bildirilmiştir (Russel vd., 2014).

Ülkemizde yaygınlığına yönelik geniş çaplı bir araştırma henüz bulunmamaktadır ancak 2006 yılında Tohum Otizm Vakfı'nın gerçekleştirdiği araştırmada beş büyük ilde 45.000 çocuk OSB açısından taranmıştır ve yaygınlık oranı 1/170 olarak bildirilmiştir (Sağlık Bakanlığı ve Tohum Otizm Vakfı, 2006). Rakap vd., (2017) İstanbul'da yaptıkları çalışmada ise yaygınlık 1/82 olarak saptanmıştır. Son verilere bakıldığında gelişmiş ülkelerdeki nüfusun yaklaşık %1,5'inin erken çocukluk döneminde OSB tanısı aldığını ortaya koymaktadır (Baxter vd., 2015). OSB'li bireylerin sayısının ciddi oranda artması ve yaşam boyu devam eden bir bozukluk olması ile beraber sunulan eğitimin, desteklerin kalitesini araştırmayı ve sunulan destekleri iyileştirmek açısından araştırmacıların daha çok dikkatini yönelttiği bir durum yaratmıştır (Locke vd., 2014).

Ülkemizde OSB'li çocuklar kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, özel eğitim sınıfları, özel eğitim uygulama merkezleri, özel eğitim iş uygulama merkezlerinde eğitim alabilmektedir (MEB, 2008).

OSB ile ilgili yapılan araştırmaların en önemli noktalarından biri diğer özel gereksinimli bireyler gibi OSB'li öğrencilerin de erken dönemde yeterli ve nitelikli eğitim hizmetlerinden yararlanmaları sonucunda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına katılımıdır. Bu imkan sağlandığında akranları ile beraber sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmektedir (Öncül, 2022, s.28-29). İlerleyen bölümde konu ile ilgili kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından daha geniş bahsedilecektir.

2.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarına Genel Bakış

Kaynaştırma, özel gereksinimli bireyin, ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitim ve destek eğitim hizmetleri sağlanarak normal gelişim gösteren akranları ile beraber tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim sınıflarında eğitim almasıdır (Kırcaali-İftar, 1992, s.45). Bir başka tanımda ise özel gereksinimli bireylerin en az kısıtlayıcılık ilkesini dikkate alarak yürütülen, akranları ile beraber eğitim gereksinimleri karşılanarak tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak eğitim görmesidir (Gürgür, 2008). Diğer bir tanıma göre ise tüm çocukların güçlü yanlarının farkına varmasını destekleyerek, güven hissettiren eğitim ortamında gelişmelerini sağlamaktır (Keleş ve Emiroğlu, 2020). Tanımlara bakıldığında en az kısıtlayıcı ortam kavramı ön plana çıkmaktadır. En az kısıtlayıcı ortam özel gereksinimli bireyin akranları ile keyifli vakit geçirebileceği ve en iyi şartlarda eğitim alabileceği ortamdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2012; Frederickson ve Cline, 2009, s. 75). Kaynaştırma genel anlamıyla özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile beraber gerekli destek sistemleri sunularak eğitimlerine genel eğitim okullarında devam etmesidir (Diken ve Batu, 2010).

Kaynaştırma uygulamasındaki amaç özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile sadece aynı sınıfa yerleştirilmesi ya da çocuğun “normal” hale getirilmesi değildir, özel gereksinimli bireyin akranları ile beraber etkileşim halinde olması, eğitsel destek sunulması ve sosyal olarak bütünleşmesini sağlamaktır (MEB, 2010). Kaynaştırma kavramı, Amerika’da ilk başlarda kaynaştırma “mainstreaming” kavramı ile kullanılmış olup daha sonraki gelişmeler ile kapsayıcı eğitim “inclusion” kullanılmaya başlanmıştır. Ülkemizde hala kavram karmaşası sürmektedir ve “kaynaştırma, birlikte eğitim, bütünleştirme” kavramları birbiri yerine ya da bir arada kullanılmaktadır (Diken ve Batu, 2022). Nitekim Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma/bütünleştirme kavramlarının her ikisi birlikte kullanılmaktadır (Gürgür, 2019). Ancak kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının birbirinden ayrıldığı yerler bulunmaktadır. Bütünleştirme, “Eğitimde Fırsat Eşitliği” felsefesinden yola çıkarak kaynaştırmanın ötesine geçen ve özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm çocukların sosyal, kültürel, eğitsel konularda imkanlardan eşit bir şekilde yararlanmasını hedefleyen kaynaştırmayı da içinde barındıran geniş bir kavramdır (Sarı ve Pürsün, 2016, s. 1-2). Bütünleştirme, tüm çocukların katılımını desteklemektedir (Booth, 2009). Kaynaştırma ise ülkemizde 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de belirtildiği üzere özel gereksinimli

bireylerin genel eğitim okullarında, tipik gelişim gösteren akranları ile beraber aynı sınıfta eğitim almasıdır (Gök ve Erbaş, 2011). Kaynaştırma kavram olarak basit ve anlaşılabilir gözükmesine rağmen genel eğitim okullarında bulunan özel eğitim sınıfları kaynaştırma eğitimine hizmet etmemektedir. Bu uygulama özel gereksinimli bireylerin akranları ile hiç ya da sınırlı ortamda etkileşim fırsatına sahip olmalarına sebep olabilmektedir (Meijer, 2003).

Alanyazında Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme kavramları yayımlanan makalelerde (Ahmetoğlu vd., 2019; Çakıcı, 2020 Demirdağlı ve Kizir, 2023; Yıldırım ve Kılıç, 2024; Uysal vd., 2022), lisansüstü tezlerde (Akkuş, 2022; Botour, 2019; Tozak, 2024; Yıldız, 2024; Yüksel, 2019), kitaplarda (Erdal vd., 2022; Sarı ve Pürsün, 2016; Subaşı Yurtçu ve Batu, 2021) ve mevzuatta (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018) bir arada kullanılabilmektedir. Bu araştırmada da kaynaştırma/bütünleştirme kavramları bir arada kullanılacaktır. Bu araştırmada kaynaştırma/ bütünleştirme uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında akranları ile beraber ayrıştırılmamış sınıflarda eğitim almasını kapsamaktadır. İlgili alanyazına bakıldığında kaynaştırma eğitimi üç farklı türde uygulanmaktadır:

Tam Zamanlı Kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması, özel gereksinimli bireyin tüm gün normal gelişim gösteren akranları ile beraber aynı sınıfta, genel eğitim öğretmeninden eğitim-öğretim aldığı bir kaynaştırma türüdür. Özel gereksinimli bireyin güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınarak, ihtiyaçları doğrultusunda destek hizmetler sunulmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde kaynaştırma uygulamasının şartları olarak bir sınıfta en fazla iki özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma eğitimi alabileceğini ve okul öncesi sınıfında bir sınıfta iki öğrenci bulunuyorsa sınıf mevcudunun en fazla on, bir öğrenci bulunuyorsa sınıf mevcudunun en fazla 20 olacağı belirtilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretimde ise sınıfta iki kaynaştırma öğrencisi eğitim alıyorsa sınıf mevcudu en fazla 25, bir kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda en fazla 35 öğrenci eğitim alabilmektedir. Genel eğitim okullarında, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı durumlarda, kaynaştırma öğrencilerine yönelik destek eğitim verilir. Bu destek eğitim, haftalık toplam ders saatinin %40’ını aşmayacak şekilde planlanır. Bu süre içinde öğrencilere, bireysel veya en fazla üç kişilik gruplar halinde destek eğitim sağlanır. Bu eğitimler, öğrencinin ihtiyaçlarına ve bireyselleştirilmiş eğitim planına

uygun olarak belirlenir ve uygulanır. Bu şekilde, kaynaştırma öğrencileri için gereken destek eğitiminin sağlanması ve onların akademik başarılarının artırılması hedeflenir (MEB, 2018).

Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasında, özel gereksinimli bireyin okul kaydı özel eğitim sınıfında bulunmaktadır. Öğrencinin başarı sağlayabileceği derslerde ya da sosyal etkinliklerde normal gelişim gösteren akranları ile etkileşim halinde bir arada eğitim-öğretim olarak gelişmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2010).

Tersine Kaynaştırma

Tersine kaynaştırma uygulamasında, normal gelişim gösteren öğrenci özel eğitim sınıfına dahil edilmektedir ve özel eğitim sınıfında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranı ile etkileşim halinde olarak rol model alması amaçlanmaktadır (Metin, 2015). Bu uygulama sıklıkla normal gelişim gösteren öğrencilerin istekleri doğrultusunda okul öncesi eğitim yapan, özel eğitim okullarında yapılmaktadır (MEB, 2010). Ülkemizde, tersine kaynaştırma uygulaması Ankara'da bir işitme engelliler ilköğretim okulunun anasınıfında ve serebral palsili çocukların eğitim gördüğü bir okulda uygulanmaktadır (Keleş ve Emiroğlu, 2020).

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin yukarıda bahsedildiği gibi farklı uygulama şekilleri bulunmaktadır ancak bu eğitim özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler için kısa ve uzun vadede yadsınamayacak faydalar sağlamaktadır (Hehir vd., 2016). Araştırmalar göstermektedir ki kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin çocukların ruh sağlığı üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Ayırıştırılmış ortamda eğitim alan çocuklara göre kaynaştırma ortamında eğitim alan öğrenciler daha az depresyona girmekte ve öz saygıları daha yüksek olmaktadır (Wiener ve Tardif, 2004). Aynı zamanda akran ilişkileri de bireylerin öğrenmesi ve psikolojik durumu üzerinde etki etmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler sıklıkla arkadaşlık ilişkileri geliştirmekte zorlanan bir gruptur. Bu öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dahil edilmesi akran ilişkilerini geliştirmelerine katkı sağlamakla beraber (Bossaert vd., 2015) aynı zamanda akran etkileşimlerinin artması ile sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde de olumlu etkileri bulunmaktadır (Katz ve Mirenda, 2002).

Rafferty vd., (2003), okul öncesinde devam eden 96 özel gereksinimli öğrenci ile araştırma yürütmüştür. Genel eğitim sınıfında ve özel eğitim sınıfında eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası dil ve sosyal becerilerini değerlendirdiği araştırmada genel eğitim sınıfında eğitim alan ağır engelli çocukların dil ve sosyal beceri puanları son testte daha yüksek çıkmıştır.

Rhoad-Drogalis ve Justice (2020), araştırmasında hafif ve orta yetersizliği bulunan özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarının dil ve okuryazarlık becerisi üzerinde etkisini incelemiştir. Yetersizlik yüzdesi, sınıftaki özel gereksinimli öğrenci yüzdesi ve normal gelişim gösteren çocukların başarıları incelendiğinde başarıları üzerinde olumsuz etki bulunmamaktadır. Kalambouka vd. (2007), özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim sınıflarına dahil edildiğinde normal gelişim gösteren akranları üzerinde olumsuz bir etkisi olmadığını ve inceledikleri araştırmaların %81’inde olumlu ya da nötr etkiler bulunmaktadır. Kart’ın (2021) araştırma bulgularında ise özel gereksinimli bireylerin kapsayıcı sınıflarda bulunmasının diğer akranları için herhangi bir olumsuz durum yaratmayacağını destekler niteliktedir hatta normal gelişim gösteren çocuklarda akademik başarı üzerinde olumsuz etki bulunmamakla beraber sosyal açıdan korku, düşmanlık ve ayrımcılığın azaltılmasına ve hoşgörü, kabul ve anlayışın artmasına hizmet etmekte olduğunu bildirmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bir arada olduğu kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması, toplumun çeşitliliğini ve kapsayıcılığını yansıtır. Bu yaklaşım, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine ve empati geliştirmelerine olanak sağlar, toplumsal uyum ve dayanışmayı güçlendirir. Hem özel gereksinimli öğrenci hem de normal gelişim gösteren öğrenci olumlu kazanımlar elde edebilir (Arıkan, 2023).

2.3. Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması

Türkiye’de özel eğitimin gelişimine bakıldığında son zamanlarda kaynaştırma sıklıkla bahsedilen bir kavramdır. Kaynaştırma ABD’de 1975 yılında kabul edilen PL. 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası ile beraber birçok ülkede kısa bir zamanda uygulanmaya başlamıştır. Ülkemizde kaynaştırma uygulaması 1983 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile yasal olarak gündeme gelmiştir. Bu yasanın 4. maddesinde “*durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimi için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri*

için gerekli tedbirler alınır” ifadesi ile özel gereksinimi olan öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırma ile genel eğitim sınıflarında eğitim alabilecekleri belirtilmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009, s.16; MEB, 2000). Yasa doğrudan özel eğitimle ilgili olan ilk yasadır (Çitil, 2023, s.82). Bu açıdan kaynaştırma eğitiminin önünün açılması açısından oldukça önemlidir ancak *“durumları ve özellikleri uygun olan çocuklar”* ifadesinde hangi çocukların kaynaştırma uygulamasına dahil olacağına, kaynaştırma uygulamasında alınacak tedbirlerin ne olduğu ve sürece dair bir ifade yer almamıştır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009, s.17; Kargın, 2004, s.10). Bu yasada bazı belirsizlikler bulunmaktadır buna rağmen Türkiye’de kaynaştırmanın benimsendiği ilk yasa olarak özel gereksinimli çocuklar için önemli bir adım olarak görülmektedir (Diken, 2010).

1985 yılında Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği’nin 70. maddesinde *“Yatılı özel eğitim okuluna alınmayı gerektirmeyen özel eğitime muhtaç çocuklar için il içindeki diğer okullarda özel eğitim tedbirleri alınır”* ifadesi bulunurken 71. maddede ise *“Resmi ve özel ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda özel sınıfa açılmadığı durumlarda özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda devam ettirilmesi ve destek olarak da okul içinde açılacak olan yardımcı dersliklere gönderilmesi”* ifadesi yer almaktadır. Bu yönetmelikte de Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’ndaki belirsizlik sürmektedir. Açılacak yardımcı dersliklerde ne tür etkinliklerin yapılacağı kimlerin faydalanacağı gibi konularda açıklık bulunmamaktadır. Ancak istenilen şekilde olmasa dahi kaynaştırmanın yasal mevzuatta bulunması özel gereksinimli çocukların dahil edilmesi açısından önem arz etmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009, s.17).

15-19 Ocak 1990 tarihleri arasında yapılan XIII. Milli Eğitim Şura’sında özel gereksinimli bireylerin yaygın eğitim kurumlarında eğitim almaları için yeni önlemler alınması tavsiye kararı alınmıştır (Şura raporu, 1999). Bu Şura’da alınan tavsiye kararları doğrultusunda 13-15 Mayıs 1991 tarihleri arasında Ankara’da 1. Özel Eğitim Konseyi toplanarak kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması, kaynaştırma uygulamasına dahil olan özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planının hazırlanması ve uygulanması, bu eğitimin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi ve izlenmesine ilişkin tavsiye kararları alınmıştır (Kargın, 2004, s.10; Şura Raporu, 1999; Uysal, 2003).

22 Haziran 1992 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan “Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları “ başlığında “kaynaştırma” için ayrı bir başlık bulunmaktadır. Bu başlık altında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili önemli

maddeler yer almaktadır fakat bu maddelerin uygulanabilirliği ile ilgili aksaklıklar bulunmaktadır (Diken ve Batu, 2013, s.12-13).

30.05.1997 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan KHK/ 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 12. Maddesinde “*Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.*” İfadesi yer almaktadır. 14. maddesinde ise destek özel eğitim hizmetlerine ilk kez yer verilmiştir (MEB, 2010). Bu kararname’de kaynaştırma ile ilgili detaylara inilmiştir ancak kaynaştırma eğitiminde uygulanacak yöntem ve tekniklerin ne olduğu, uygulamaya ilişkin neler yapılacağı ile ilgili detaylar bulunmamaktadır (Diken ve Batu, 2013, s.13).

18.01.2000 tarihinde ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayınlanmıştır. Bu yönetmelikte, kaynaştırma uygulaması ile daha detaylı ifadeler bulunmaktadır. Bu yönetmeliğin 67. Maddesinde” *Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi iköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır*” şeklindeki ifadeyle kaynaştırmanın tanımına yer verilmiştir (MEB, 2000). 1997 yılında yayınlanan 23011 sayılı 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’den sonra 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitimi ve kaynaştırma uygulamaları açısından büyük bir gelişmedir. Bu yönetmelikte eksiklikler görüldükçe revize edilmiştir (Görgün, 2013). Ayrıca kaynaştırma eğitimi ile ilgili yönetmeliğin 68. maddesinde kaynaştırma uygulamalarının ilkeleri belirtilmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009, s. 18).

31.05.2006 tarihinde değişiklik yapılan 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde kaynaştırma tanımı aynı kalmış olup 02.09.2008 tarihinde 2008/60 sayılı Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi yayınlanmıştır. Bu genelge okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere duyurulmuş ve gerekli tedbirlerin alınması istenmiştir. Genelgede “*Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Öğretmenlere Öneriler*” başlıklı ek yer almıştır. Bu ekte özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türlerine yönelik kaynaştırma eğitimi uygulamasında önerilere yer verilmiştir (Yazıcıoğlu, 2018, s.99).

19.09. 2017 tarihli “*Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları*” isimli genelge ile kaynaştırma tanımında değişikliğe gidilmiş olup bütünleştirme kavramına vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda bu genelgede kaynaştırmanın amacı “*Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amacı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır*” ifadesi ile açıklanmış olup kaynaştırma uygulamalarının tüm kademelerde uygulanabileceğine vurgu yapılmıştır (MEB, 2017).

2017 yılında yayımlanan “*Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları*” genelge ve 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak son halini alan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi yasal olarak güvence altına alınmıştır. Bu gelişmeler ile beraber her tür ve kademedede BEP birimi kurularak, bireyselleştirilmiş eğitim planı ve destek özel eğitim hizmetleri sunulması zorunlu hale gelmiştir (ÖEHY, 2018).

Bu tarihsel süreç Türkiye’deki kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin gelişimini yansıtmaktadır. Nitekim 1990-1991 eğitim öğretim yılında kaynaştırma eğitiminde bulunan öğrenci sayısı 15.715 (Eğitim Reform Girişimi, 2011), 2021-2022 yılında 472.686’dır (MEB, 2022). Tarihsel gelişmelerle beraber dahil olan çocuk sayısı Türkiye’de artmıştır.

Günümüzde hala ayrılmaya sebep olan özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarının yaygınlığı devam etmektedir, özel gereksinimli bireyler için alternatif olacak kaynaştırma modelleri geliştirerek genel eğitim sınıfları ile bütünleştirilmiş modeller yaygınlaşırsa tüm çocuklar için eşit koşullarda eğitim sağlanabilir (Yazıcıoğlu, 2018).

2.4. Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarında Destek Özel Eğitim Hizmetleri

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 26. maddede “Herkesin eğitim hakkı vardır” ifadesi yer almaktadır. Bu ifade tüm bireylerin kendilerini geliştirmeleri için eğitim haklarının olduğunu vurgulamaktadır. Bu eğitim hakkından özel gereksinimli bireylerin de normal gelişim gösteren akranları gibi yararlanabilmeleri için hukuki ve eğitsel düzenlemelerin yapılması bir gereklilik olarak bildirilmiştir (Orhan ve Genç, 2015). Bu durum dünyada birçok ülkenin eğitim politikalarında özel eğitim uygulamalarına yer vermesine sebep olmuştur (Florian, 2018). Ülkemizde de anayasanın 42. maddesinde “Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksul bırakılamaz” ifadesi ile tüm bireyler için eğitim hakkı yasal bir hak haline gelmiştir.

Özel gereksinimli bireyler özellikleri, gereksinimleri göz önünde bulundurulduğunda çeşitliliği olan bir gruptur. Bu durum bireyin özellikleri doğrultusunda eğitim ortamlarına katılımı farklılıklar oluşturmaktadır. Genel olarak özel eğitim uygulamaları özel eğitim okulları, genel eğitim ortamındaki özel eğitim sınıfları ve genel eğitim sınıflarında yürütülmektedir (Batu vd., 2004). Günümüzde özel gereksinimli bireylerin sayısının giderek artması, bu çocukların eğitim ortamlarında daha çok bulunmasına ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının ön plana çıkmasına sebep olmuştur (Odom, 2000). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının özel gereksinimli çocukların akademik başarı (Graaf vd., 2013; Dessemontet vd., 2012) ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Ciechalski ve Schmidt, 1995). Ancak bu durum gerekli destek ve gerekli düzenlemeler sunulduğunda mümkündür (Glazzard vd., 2010, akt. Elif ve Gürgür, 2018). Başarının önemli ölçütlerinden biri de katılımın sağlanmasıdır (Hausstätter ve Jahnukainen, 2014). Eğitim ortamına katılım, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanacağı biçimde yapılandırılmalıdır. Katılım, topluma ait olma ve kabul edilme felsefesine dayanmaktadır. Katılımın istenilen düzeyde gerçekleşmesi uzmanlar arasındaki iş birliği, tüm öğrenciler için ihtiyaçları doğrultusunda sunulan özel olarak hazırlanmış öğretim ve tamamlayıcı hizmetler ile sağlanmaktadır (Moore vd., 1998). Bu açıdan özel gereksinimli bireylere destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması önemlidir (Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013; Meijer, 2003; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde destek eğitim hizmetleri “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Alanyazında söz konusu destek özel eğitim hizmetleri sınıf içi ve sınıf dışı yardım olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir (Batu ve Topsakal, 2003; Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Müdürlüğü, 2013; Gürgür ve Uzuner, 2010; Kargın, 2004). Sınıf içi yardım, özel gereksinimli öğrenciyi sınıf ortamından ayırmadan yürütülen hizmetlerdir. Bu hizmetler danışman yardımı ile genel eğitim sınıfı, özel eğitim öğretmeni yardımı ile genel eğitim sınıfı ve yardımcı öğretmen yardımı ile genel eğitim sınıfı şeklinde sınıflandırılmaktadır. Sınıf dışı yardım ise öğrencinin genel eğitim sınıfından çıkarılarak sunulan destek eğitim odasıdır (Kargın, 2004).

Gürgür (2020) destek özel eğitim hizmetlerini özel eğitim danışmanlığı, işbirliği ile öğretim ve destek eğitim odası şeklinde sınıflandırmaktadır. Bartz vd. (2015) ise destek

eğitim sunma modellerini paraeğitimci destekleri (gölge öğretmen), özel eğitim öğretmeninden danışmanlık/ işbirlik desteği, işbirliği ile öğretim, akran öğretim desteği ve kaynaştırmayla ilgili diğer hizmetler şeklinde sınıflandırmaktadır.

Aşağıda destek hizmet türleri sınıf içi yardım (özel eğitim danışmanlığı, işbirliği ile öğretim, gölge öğretmen desteği) ve sınıf dışı yardım (destek eğitim odası) başlıkları ile incelenecektir.

2.4.1. Sınıf içi yardım

2.4.1.1. Özel eğitim danışmanlığı

Özel eğitim danışmanlığı, genel eğitim sınıflarında görev yapan ve özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine kaynaştırma öğrencisi ile ilgili doğrudan desteğin sunulduğu bir danışmanlık hizmetidir. İhtiyaç duyulduğunda özel gereksinimli öğrencinin ailesine de bu destek verilebilmektedir. Özel eğitim danışmanlığı bu alanda lisanslı, uzmanlaşmış kişilerce verilmelidir (Batu, 2008; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999).

Genellikle özel eğitim danışmanından öğretim ve materyalleri uyarlama, problem davranışlara müdahale ve kaynaştırma öğrencisinin kabulünü sağlama konularında destek sağlanmaktadır. Bu öğrencilerin eğitiminden asıl sorumlu olan kişi sınıf öğretmenidir ancak gerekli görülen konularda özel eğitim danışmanı sınıf öğretmenine sınıfta da destek sağlamaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2011, s.12). Özel eğitim danışmanının sunduğu destekler sayesinde öğretmenler de mesleklerine yönelik bilgi ve becerilerini arttırabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1999; Ünal, 2008).

07.07.2018 tarihli, 30471 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde destek özel eğitim hizmeti olarak özel eğitim danışmanlığı yer almamaktadır ancak yedinci kısım, birinci bölüm "Yönetici ve Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları" başlığı 64. maddede gezerek özel eğitim görevi yapan (gezici öğretmen) öğretmenlerin görev ve sorumlulukları yer almıştır. Bunlar;

- a. Kaynaştırma öğrencisi, evde eğitim öğrencisi ve tedavi gören öğrencilerin özel eğitim hizmetleri kurulunca alınının kararla eğitimlerini yürütmek.

- b. Bireyselleştirilmiş eğitim planının ve ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması ve uygulanması aşamalarında BEP geliştirme birimi ile iş birliği sağlamak.
- c. Kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulünü sağlamak için çalışmalar yürütmek, eğitim ortamının düzenlenmesi, materyallerin ve öğretim yöntem ve tekniklerinin uyarlanması gibi konularda öğretmenlere, okul/kurum yönetimine, bireye ve aileye rehberlik ve danışmanlık yapmak.
- d. Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim gereksinimlerine yönelik rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonu, izleme ve yöneltme kurulu, BEP geliştirme birimi ve öğretmenlerle iş birliği yapmak.
- e. Kişisel cihaz ve alet kullanan öğrencilerin cihazlarının bakımı ve kontrolünde öğretmenlere bilgi sağlamak olarak yer almaktadır (MEB, 2018).

Gezici öğretmenlik, özel eğitim danışmanlığına benzemekle beraber ayrılan yönleri bulunmaktadır. Özel eğitim danışmanlığı doğrudan sınıf öğretmenine sunulan, dolaylı yoldan da çocuğa sunulan destektir ancak gezici öğretmen doğrudan çocuk ile çalışabilmektedir (Şafak, 2005). Alanyazında özel eğitim danışmanlığının her okulda olması kaynakların yetersizliği açısından güç olsa bile kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü birkaç okulun bir arada olduğu bölgede bir özel eğitim uzmanının görevlendirilerek hizmetin sağlanması özel gereksinimli öğrencilerin gelişimleri ve katılımın arttırılması açısından önerilmektedir (Batu, 2003).

2.4.1.2. İş birliği ile öğretim (Co-Teaching)

İş birliği ile öğretim, bir sınıftaki tüm çocukların eğitiminin sorumluluğunu iki veya daha fazla eğitimcinin paylaşması olarak tanımlanmaktadır (Villa vd., 2007). Bir başka tanımda ise genel eğitim okulunda görev yapan öğretmen ile özel eğitim öğretmenin ya da başka bir uzmanın, özel gereksinimli öğrenciler dahil olmak üzere tüm çocuklar için eğitim ihtiyaçlarını karşılamada ortaklaşa bir şekilde eğitim vermesidir (Friend, 2008 akt. Friend vd., 2010). İşbirliği ile öğretim, kapsayıcı eğitim felsefesine dayanmaktadır. Özel gereksinimli olsun ya da olmasın bir grup öğrenciye tek bir sınıfta öğretim sunmak için iş birliği yapmayı içermektedir (Friend, 2008 akt. Chitiyo, 2017).

Öğretmenlik mesleği tarihsel sürece bakıldığında izole bir meslek grubudur. İş birliği ile öğretim bu duruma meydan okumaktadır (Cook ve Friend, 1995). Bu modelde sınıf

öğretmenleri geleneksel öğretmenliğin aksine izole olmaktan sıyrılıp, ekip çalışması yapmaktadır. Özel gereksinimli öğrenci ise genel eğitim sınıfından hiç ayrılmamaktadır (Gürgür, 2020). Genellikle özel eğitim öğretmeni ya da başka bir uzman özel gereksinimli öğrenciye destek sunarken, sınıf öğretmeni müfredatla ilgili sunması gerektiği bilgileri sınıfa aktarır (Jones vd., 2008).

İş birliği ile öğretimin yürütülmesinde genel olarak altı model bulunmaktadır (Obiakor vd., 2012; Scruggs vd., 2007):

- (a) Bir öğretmen-Bir gözlem: Bu modelde sınıfta bir öğretmen ders anlatırken diğer öğretmen öğrencilerin davranışlarını, dikkatlerini, gereksinimlerini gözlemler. Bu gözlemler genelde spesifik ve belirlenen öğrenciye yöneliktir.
- (b) İstasyon Öğretimi: Bu modelde sınıf üç küçük grup şeklinde istasyonlara bölünür. İki öğretmen ayrı ayrı iki grup ile çalışır. Son grup bağımsız çalışmaktadır ve istasyonlar arasında öğrenciler sürekli değiştirilir.
- (c) Paralel Öğretim: Bu modelde sınıf ikiye bölünür ve her iki öğretmen de sınıfın yarısına aynı dersi aynı anda anlatır. Öğretimin farklılaşması sağlanır.
- (d) Alternatif Öğretim: Bu modelde öğretmenlerden biri sınıfın büyük bir kısmına müfredat doğrultusunda öğretim sunar. Diğer öğretmen ise belirlenen küçük gruba hedeflenen beceri/kazanım doğrultusunda ön hazırlık eğitimi sunar.
- (e) Ekip Öğretimi: Bu model etkileşimli öğretim olarak da anılmaktadır. Her iki öğretmen de bir arada çalışır.
- (f) Bir Öğretmen-Bir Destek: Bu modelde, öğretmenlerden biri bütün sınıfa öğretim sunar ve liderdir. Diğer öğretmen ise ihtiyaç duyan öğrencilere bireysel destek sunmak için izler ve gerektiğinde bireysel öğretim sunar (Bouck, 2007; Cook vd., 1995; Hang ve Rabren, 2009; Murawski ve Swanson, 2001).

İş birliği ile öğretim modelinin başarıya ulaşmasında belirli kriterler vardır. Bu kriterler şu şekilde sıralanabilir: Öğretmenlerin rollerini ve sorumluluklarını birlikte belirlemeleri, her iki öğretmenin büyük ve küçük grup eğitimini birlikte planlamaya ve uygulamaya istekli olmaları, içerik konusunda bilgi sahibi olmaları ve birlikte öğretimi düzenlemeleri, sınıf yönetimi ve öğrenci davranışları konusunda birlikte çalışmaları, sorumlulukları

paylaşmaları, son olarak da kapsayıcı sınıflara yönelik ortak bir bakış açısı geliştirmeleri olarak sıralanabilmektedir (Bouck 2007; Weiss ve Lloyd, 2003). Bu unsurlara dikkat edildiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin okula devamını arttırma, karne notlarında yükselme (Walther-Thomas, 2002), ödev tamamlama oranlarında artma (Gray, 2009), tüm öğrencilerin okuma performansı üzerinde olumlu etki sağlama ve normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Vaughn vd., 1998). Aynı zamanda öğretmenler üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır. Genel eğitim öğretmenlerinin iş yükünün azalması (Weiss ve Lloyd, 2002), özel eğitim öğretmenlerinin öğretim sürecinde içeriğe dair bilgilerinin artması (Austin, 2001; Weiss, 2002), genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim sunma becerilerinin gelişmesi (Hardy, 2001 akt. Mastropieri vd. 2005) gibi konularda fayda sağlamaktadır.

2.4.1.3. Gölge öğretmen desteği

Gölge öğretmen desteği özel gereksinimli öğrencilerin sayısı arttıkça ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yaygınlaştıkça sık kullanılan bir destektir. Gölge öğretmenler, öğretmenlerin veya diğer uzmanların yanında, onların denetimi altında çalışan okul çalışanlarıdır (French, 1999). Öğretmenlerin ve uzmanların denetiminde uygun bir şekilde destek sağlayan gölge öğretmenler, öğrencilerin gelişiminde hem uygun maliyetli hem de etkilidir (French, 2001).

Gölge öğretmenler otizm spektrum bozukluğu, zihinsel engel ve çoklu engel gibi özel gereksinimi bulunan öğrencilere destek sağlamaktadır (Fisher ve Pleasants, 2012). Genellikle genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrencinin eğitimdeki eksiklikleri gidermek ve davranışların yönetimi gibi çok sayıda rolü yerine getirirler (Brock ve Carter, 2013). Ancak gölge öğretmen aracılığı ile verilen desteğin riskleri bulunmaktadır. Bu risklerden biri de yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadan bu görevin yapılmasıdır (Giangreco ve Broer 2005). Aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerde, gölge öğretmenlere karşı bir bağımlılık da gelişmesi risk olarak görülmektedir (Giangreco vd., 2012).

2.4.2. Sınıf dışı yardım

2.4.2.1. Destek eğitim odası

Özel gereksinimli öğrenciler, kaynaştırma veya bütünleştirme ortamlarında belirli ders veya konularda ek destek ihtiyacı hissedebilirler. Bu ihtiyacı karşılamak için kullanılan yöntemlerden biri de destek eğitim odalarıdır, genellikle kaynak odası olarak adlandırılır. Kaynak odası, özel gereksinimli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanda özel eğitim veya genel eğitim öğretmenleri tarafından sınıf dersleri devam ederken ayrı bir ortamda sunulan ek eğitimidir (Subaşı-Yurtçu, 2022). Özel Eğitim Yönetmeliği'ne bakıldığında ise destek eğitim odası *“tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam”* şeklinde tanımlanmaktadır.

Destek eğitimin amacı, özel gereksinimli öğrenciye sosyal ve iletişim becerileri, akademik beceriler ve davranış problemlerine yönelik destekler sunarak kaynaştırma/bütünleştirme ortamına katılımını arttırmaktır (Glomb ve Morgan, 1991). Nitekim çalışmalarda göstermektedir ki destek eğitimin, özel gereksinimli öğrencinin akademik ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Akay vd., 2014; Bozak ve Çay, 2023; Güven, 2021; Kale ve Demir, 2017; Watson, 2018).

Alanyazında, öğrencilerin destek eğitim odasında geçirdikleri süre ile ilgili çalışmalara bakıldığında, haftalık ders programının %21 ile %60'ı arasında vakit geçirdikleri belirtilmektedir (Swanson ve Vaughn, 2010; Ysseldyke vd., 2000). Bu eğitim, bireysel eğitim şeklinde sunulmakla beraber en fazla 5 kişi olacak şekilde grup eğitimi şeklinde de uygulanabilmektedir (Batu ve Topsakal, 2003; Gürgür, 2020; Tiegerman-Farber ve Radzievycz, 1998 akt. Batu, 2000).

Ülkemizde 07.07.18 tarihli, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, beşinci bölüm, 25. Madde destek eğitim odasının uygulanması ile ilgili kriterler aşağıda yer almaktadır:

- Destek odası eğitiminin planlanması, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme kurulu tarafından gerçekleştirilmelidir ve bu plan çerçevesinde öğrencinin haftalık ders saatlerinin %40'ını aşmayacak şekilde düzenlenmelidir.
- Okul idarecileri, destek eğitim odasında görev alacak öğretmenlerin planlamasını, çalışma programlarına dikkat ederek yapmalıdır.

- İhtiyaçlar doğrultusunda, birden fazla destek eğitim odası açılabilir.
- Destek eğitim, bireysel olarak sunulmalıdır; ancak öğrencinin performansı göz önünde bulundurularak, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme biriminin kararıyla en fazla üç kişiye kadar grup eğitimi şeklinde gerçekleştirilebilir.
- Destek eğitim, okul saatleri içinde, okul saatleri dışında veya hafta sonlarında planlanabilir.
- Destek eğitimde, özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve diğer alan öğretmenleri, okul idaresinin önerisi üzerine il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerince görevlendirilir.
- Özel yetenekli öğrenciler için ilkokul ve ortaokullarda destek eğitimi, üst kademedeki uzman öğretmenler tarafından da sağlanabilir.
- Okul müdürü ve müdür yardımcıları destek eğitimde görev alamaz (MEB, 2018).

Destek eğitimin özel eğitim öğretmeni tarafından verilmesi tavsiye edilir (Batu, 2000). Ancak ilgili yönetmeliklere göre, özel eğitim öğretmenlerinin dışında diğer branşlardaki öğretmenler de destek eğitim verebilirler. Bu uygulamayı yapacak öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme konusunda teorik bilgi ve uygulama açısından yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, özel eğitim öğretmenlerinin sayısı göz önüne alındığında, genellikle sınıf ve branş öğretmenleri destek eğitimde görev alır. Bu öğretmenlerin yeterliliklerini artırmak için hizmet içi eğitimler sağlanmalı ve özel eğitim öğretmenlerinin sayısı artırılmalıdır. Bu sayede, özel gereksinimli öğrencilere daha etkili destek eğitim sunulabilir (Subaşı-Yurtçu, 2022).

Özel gereksinimli öğrencinin eğitim ihtiyaçlarının genel eğitim sınıfında tam anlamıyla karşılanmadığı durumlarda yalnızca öğrencinin ihtiyaç duyulan derste destek eğitimden yararlanması sağlanmalıdır (Kırcaali-İftar, 2012). Destek eğitim, öğrencinin sınıf derslerinden kısa süreliğine ayrılıp başka bir ortamda eğitim alması şeklinde uygulandığı için öğrenciyi sınıf ortamından ayırmak suretiyle bir ayrışma yaratmaktadır ve bu nedenle en son başvurulması gereken destek hizmet türü olarak önerilmektedir (Batu, 2000).

2.5. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamasını Başarıya Ulaştıran Etmenler

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması özel gereksinime sahip tüm çocukların sınıf içi destek ile genel eğitim sınıfında eğitim almasıdır (Gürgür, 2008; Kırcaali-İftar, 1992; Roach, 1995; LoVette, 1996). Bu uygulamada okullar tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Eğer bir çocuk problemle karşılaşıyorsa sorun çocuk kaynaklı değil kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasını sürdüren okulun uygulamalarından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi vermek kolay değildir. Önceleri yalnızca özel gereksinimli bir öğrencinin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi olarak eğilim gösterirken son araştırmalar bunun daha fazlasının olması gerektiği yönündedir (Sharma vd., 2012).

Gül ve Vuran (2015) kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında başarıyı yakalamanın vazgeçilmez öğelerinin; öğretmenler, yöneticiler, aileler, tipik gelişim gösteren akranlar ve özel gereksinimli öğrencilerin aktif bir şekilde katılımıyla gerçekleşeceğini belirtmektedir.

Vural ve Yıkılmış (2018) genel eğitim öğretmenin özel gereksinimli öğrencinin bilişsel ve zihinsel özelliklerine, güçlü ve zayıf yönlerine göre öğretimi düzenlemesi gerektiğini belirtmektedir.

Janney ve Snell (2006) ise özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişimin sağlanması, öğretimsel uyarlamaların yapılması ve yardımcı teknolojilerin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir.

Gürgür (2020) kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarıya ulaşmasındaki ön koşulların olduğunu bunların; ekip çalışması, BEP hazırlanması, öğrencinin ihtiyacına göre gerekli uyarlama ve düzenlemelerin yapılması, genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürdüreceği bilgi düzeyine sahip olması, destek özel eğitim hizmetlerinin öğrenciye sunulmasıdır.

Görüldüğü üzere, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında başarıyı etkileyen bir çok etmen söz konusudur (Yücelkan, 2022). Bu etmenlerden biri genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik inanç ve tutumlarıdır (Brownell ve Pajares, 1999; Elliott ve McKenney, 1998; Galaterou ve Antoniou, 2017). Genel eğitim öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye kabul eden bir tutum sergilemesi başarıyı etkilemektedir (Batu, 1998; Öncül, 2003). Tutumu şekillendiren önemli değişkenlerden biri de öğretmenlerin bu

eğitime yönelik bilgi düzeyidir (Brownell ve Pajares, 1999; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Kaya, 2003). Başarıya ulaşmak için öğretmenlerin bu konuda yeterli donanımda olması ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlar sergilemesi gerekmektedir (Sarı-Taymaz vd., 2014).

Öğretimsel uyarlama, genel eğitim öğretmenlerinin yapması gereken ve başarıyı etkileyen diğer bir etmendir (Özkubat vd., 2021). Öğretimsel uyarlama, özel gereksinimli öğrenci için müfredatta yer alan zor ve karmaşık içeriklerin öğrencinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak sadeleştirilmesi, çıkarılması ya da uyarlanmasıdır. Bu süreç öğretimden başlayıp değerlendirmeye kadar devam etmektedir (Özmen, 2005: 2012). Bir başka tanımda ise öğretimsel uyarlama, tüm öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine imkan sağlayan ve bu amaçla öğretmenlerin öğretim materyalinde, müfredat içeriğinde, verdiği ödevlerde ve değerlendirmelerde düzenlemeler yapmasıdır (Sucuoğlu, 2006). Öğretimsel uyarlama; müfredatta uyarlama, öğretimsel yöntem ve materyallerde uyarlama ve alternative uygulamalar şeklinde yapılabilmektedir (Akçin, 2017). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi genel eğitim öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama ve fiziksel düzenleme yapması ile doğrudan ilişkilidir (Allen vd., 2013).

Başarı ile doğrudan ilişkili olan diğer etmen ise ekip çalışmasıdır. Ekip çalışması, tüm öğrenciler için en başarılı eğitim ortamını yaratmak adına paydaşların (aile, öğretmen, diğer personel) iş birliği içinde çalışmasıdır (Salend, 2010). Başarılı bir eğitim ortamı, genel eğitim öğretmenleri ve veliler arasındaki iş birliğine dayanmaktadır. İş birliğine dayalı bir ekip, bireylerin çeşitliliği ve farklılıklarından dolayı daha yaratıcı ve bu süreçte daha etkili olabilmektedir. Uzmanların bireysel olarak elde edemeyecekleri sonuçlar, ekip çalışması ile elde edilebilmektedir (Adams vd., 2018).

Kargın (2004) genel olarak başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında bulunması gerekenleri şu şekilde özetlemiştir;

1. Okul müdürü ve tüm okul çalışanlarının özel gereksinimli öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici tutumlar sergilemelidir.
2. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumda olmalıdır.
3. Genel eğitim sınıfları, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmelidir.

4. Genel eğitim sınıflarında tüm öğrenciler, birlikte öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olmalıdır.
5. Kaynaştırma sınıfındaki diğer öğrenciler, özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmelidir.
6. Özel gereksinimli öğrenciye ve öğretmene, gereksinimlerine yönelik destekleyici özel eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.
7. Sınıftaki tüm öğrenci velileriyle iş birliği sağlanmalıdır.

UNESCO (2017), Eğitimde Kapsayıcılık ve Eşitliği Sağlama Kılavuzu'nda başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirmenin nasıl olabileceğini açıklamıştır. Bir sonraki sayfada Tablo 2.1. 'de etkileyen unsurlar özetlenecektir:

2.6. Kapsayıcılığı başarıya ulaştıran unsurlar

Kavramlar	1.1.Kapsayıcılık ve eşitlik, eğitim politikalarına ve uygulamalara yön veren temel ilkedir. 1.2. Ulusal müfredatlar ve değerlendirilme tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzenlenmiştir. 1.3. Öğrenciler ve aileleriyle çalışan tüm paydaşlar, eğitimde kapsayıcılığı ve eşitliği destekler. 1.4. Tüm öğrencilerin katılımını ve başarısını takip etmek için ulusal sistemler bulunmaktadır.
Politika	2.1.Ulusal eğitim politikası ile ilgili mevzuatlar kapsayıcılık ve eşitliği ön plana çıkarır. 2.2 Ulusal ve okul düzeyindeki yöneticiler, eğitimde kapsayıcılık ve eşitliğe liderlik sağlar. 2.3 Tüm liderler, kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim uygulamaları geliştirmek için hedefler geliştirir. 2.4 Tüm liderler ayrıştıran ve eşitlikten yana olmayan eğitim uygulamalarına karşı çıkar.
Yapı Sistemler	3.1. Özel gereksinimli öğrenciler için nitelikli destek eğitim sistemleri vardır. 3.2 Öğrenciler ve ailelerine hizmet sunan tüm kurumlar koordinasyonlu bir şekilde çalışır. 3.3 Personel ve mali kaynaklar, ihtiyacı olan öğrenciye fayda sağlayacak şekilde dağıtılır. 3.4 Kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitimde özel okullarında açık bir rolü bulunmaktadır.
Uygulamalar	4.1. Okullar tüm öğrencileri kabul eden, katılımını ve başarısını sağlayan için stratejilere sahiptir. 4.2 Okullar başarısızlık ve dışlanma riski bulunan tüm öğrencilere destek sağlar. 4.3 Öğretmenler ve diğer destek personelleri, hizmet öncesinde tüm öğrenci çeşitliliğine eğitim vermeye hazırdır. 4.4 Öğretmenler ve diğer destek personelleri, kapsayıcı ve eşitlikçi uygulamalarla ilgili sürekli mesleki gelişime katılma fırsatlarına sahiptir.

(UNESCO, 2017 akt., Schuelka, 2018).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması, genel eğitim öğretmenlerinin ve diğer paydaşların (aile, okul müdürü, gölge öğretmen, akranlar) aktif rol oynadığı bir süreçtir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi verebilmesi için yeterli bilgi düzeyine sahip olmaları, gerekli destek sistemlerini sunabilmeleri ve paydaşlarla iş birliği içinde çalışmalarını sürdürmeleri gerekmektedir (Kargın, 2004; Sarı-Taymaz vd., 2014).

Vural ve Yıkılmış (2008), kaynaştırma sınıfında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama konusundaki çalışmalarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 18 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve sonuçlar, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığını ve yaptıkları çalışmaların sınırlı olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Tufan ve Yıldırım (2013) okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma konusundaki bilgi düzeylerini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu amaçla yapılan çalışmada 7 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve katılımcıların öğretimsel uyarlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları araştırmanın sonuçları arasındadır. Ersan ve Ata (2016) ise BEP hazırlanması ve uygulanması ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Sekiz okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmeler, öğretmenlerin BEP hazırladıklarını ancak çoğunun bunu yazılı ve sistematik bir şekilde yapmadığını ortaya koymuştur.

İlgili araştırmalara bakıldığında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının etkili bir şekilde uygulanması açısından genel eğitim öğretmenlerinin ve diğer paydaşların desteklenmesinin başarıyı etkileyeceği düşünülmektedir.

2.7. Gölge Öğretmen

Gölge öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile beraber hareket etme, sosyal ve bilişsel açıdan öğrenmenin desteklenmesinde, öğrencinin ihtiyaç duyduğu düzeyde destek sunan yardımcı personellerdir (Manansala ve Dizon, 2010). Bir başka tanıma göre gölge öğretmen, öğrenciyi ve genel eğitim öğretmenini sınıfta destekleyen kişilerdir (Max ve McCoy-Dailey, 2024).

Gölge öğretmenlerin tarihsel sürecine bakıldığında; ilk olarak II. Dünya Savaşı'ndan sonra bebek sayısındaki artış sebebiyle öğretmen sayısının yeterli olmaması ihtiyacına yanıt olarak Amerika'da öğretmen yardımcısı olarak sınıflara girmiştir (Moskowitz ve Warwick, 1996 akt. Ashbaker ve Morgan, 2001). Öğretmen yardımcıları o dönemlerde "Refah

Asistanı” unvanı ile öğretmenlere evrak işleri ve materyal hazırlama konularında yardım etmektedir. Öğrencilere ise ilk yardım ve öz bakım hizmeti vermektedir (Kaplan, 1977; Watkinson, 2008 akt. Özaydın, 2020). 1960’lı ve 1970’li yıllarda sosyal, ekonomik ve eğitimdeki değişimler ile öğretmen yardımcıları öğretim amaçlı da hizmet sunmaya başlamıştır. Ayrıca oyun alanı, yemek odası ve koridorda öğrencilere destek olmaktadır (French, 1999; Parvey, 2007).

1950’lerden bu zamana kadar bu kişilerin sayıları çarpıcı bir şekilde artmıştır (ABD Eğitim Bakanlığı, 2013; Boomer, 1994; French ve Pickett, 1997; Pickett, 1986; Takala, 2007; Wallace, 2003). Bazı okullarda, gölge öğretmenlerin sayısı, özel eğitim öğretmenlerinin sayısını aşmıştır (Giangreco ve Broer, 2005; Giangreco vd., 2013). Bu sayılardaki değişimin sebebi dünya genelinde çoğu ülkede uygulanan kaynaştırma/bütünleştirme politikaları olduğu düşünülmektedir (Blatchford vd., 2012).

Birleşmiş Milletler (2015) Sürdürülebilir Kalkınma Planında 2030’a kadar tüm çocuklar için kapsayıcı eğitim desteklemektedir. Bu politika, dünya çapında bir hedef haline gelmiştir. Ancak bazı özel gereksinimli öğrenciler sosyal etkileşimi ve iletişimi kendiliğinden gerçekleştirmekte güçlük yaşayabilmekte ve bundan dolayı yoğun desteğe ihtiyaç duymaktadır (Evans vd., 1992). Uygun destek sağlanmadığı takdirde genel eğitim sınıfında eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenciler akademik veya sosyal alanlarda başarısızlık yaşayabilmektedir. Bunun yanı sıra sağlık ve güvenlik ile ilgili bazı riskler ile karşı karşıya kalabilmektedir (French, 1999). Bu açıdan birçok öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılırken başka birinin eşlik etmesine gereksinimi vardır. Bu ihtiyacı karşılamak konusunda hem velilerin talebi hem de ihtiyaç kaynaklı gölge öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde görev almaya başlamıştır (French ve Pickett, 1997).

Alanyazında, gölge öğretmen kavramı yerine yardımcı eğitmen, öğretim asistanı, sınıf asistanı, yardımcı profesyonel, yardımcı öğretmen, öğrenme destek asistanı, öğretmen asistanı gibi çeşitli unvanlar kullanılmaktadır (Gerlach ve French, 1999; Takala, 2007). Gölge öğretmen, özel gereksinimli öğrenciyi okul ortamında akademik ve psikolojik açıdan destekleyen, akranları ile etkileşim fırsatları oluşturan ve öğrencinin sınıf ortamında katılımını arttırmaya yardımcı olan personellerdir (Milestones, 2013 akt. Hui, 2015). Gölge öğretmen desteği, birçok ülkede özel gereksinimli öğrenciler için yasal bir hak olarak kabul edilmekte ve kamu tarafından ücreti karşılanmaktadır. Okullarda gölge öğretmenlerin görev

alması, hem maliyet açısından hem de öğrencilerin desteklenmesi açısından uygun bir yöntem olarak görülmektedir (Ashbaker ve Morgan, 2006; Carter vd., 2005; Downing vd., 2000; Rama vd., 2020).

Gölge öğretmenlerin uygun şekilde kullanımı, özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu sınıflar için olumlu bir destek olabilmektedir. Doğru planlanmış bir gölge öğretmen desteği, hem öğrencilere hem de öğretmenlere önemli ölçüde fayda sağlayabilmektedir (Warger, 2002). Yeterli eğitim almış gölge öğretmenler, bir öğretmenin sınıftaki uygulamalarını güçlendirmekte ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilmektedir (ABD Eğitim Bakanlığı, 2004). Ayrıca, gölge öğretmenin varlığı, özel gereksinimli öğrenciler için sosyal açıdan da güven verici olabilmektedir (Ainscow, 2000). Bir sınıftaki gölge öğretmenin varlığı, özel gereksinimli öğrencinin dikkatini sürdürmesine, iletişim kurmasına, derse katılımına, akranları ile etkileşimine ve bağımsız olmasına katkı sağlamaktadır (Chia, 2013 akt. Hui, 2015).

Özel gereksinimli öğrencinin gelişimi açısından olumlu etkileri bulunan gölge öğretmenler tarihsel açıdan bakıldığında önemli roller üstlenmiştir. Gölge öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının değişkenlik gösterdiği görülmektedir (Giangreco vd., 2002; Riggs ve Mueller, 2001). Sağladıkları hizmetler ise zaman içinde genişlemiştir. Bu durum onların gerçek rolleri açısından karmaşıklık oluşmasına sebep olmuştur (Forster ve Holbrook, 2005). Nitekim gölge öğretmenlerin rolleri son zamanlarda daha çok öğretim odaklı olmaya başlamıştır (Giangreco vd., 2002; French, 2001; Werts vd., 2001). Gölge öğretmenler, sınıf içinde çeşitli rol ve görevler üstlenmektedir (Max ve McCoy-Dailey, 2024). İlk zamanlar sadece büro işleri, materyal hazırlama ya da akademik olmayan destekler (örneğin, yemek odası ve oyun alanı) sunan gölge öğretmenler (French, 1999; Parvey, 2007) şuan öğretimin tüm bileşenlerinde aktif olarak yer almaktadırlar. Gölge öğretmenlerin sınıf içinde üstlendikleri görevler; uzman tarafından planlanan bireysel eğitimler verme, davranış planlarını uygulama (Fisher ve Pleasants, 2012; Giangreco ve Broer, 2005), öz bakımı sağlama, materyal hazırlama ve uyarılama (Downing vd., 2000; Görgün, 2013), akran etkileşimlerini destekleme, güvenlik önlemleri almadır (Etscheidt, 2005; Özaydın, 2020).

Carter vd., (2009), yaptığı çalışmada gölge öğretmenlerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu öğretim desteği sunmakla geçirdiğini ifade etmiştir. Genel olarak, gölge öğretmenler öğrencilerin sosyal etkileşimleri, bilişsel, duygusal, motor, iletişim ve günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesinde destek olurlar (Mazurik-Charles ve Stefanou, 2010).

Fakat gölge öğretmenlerin sundukları desteklerle ilgili endişeler bulunmaktadır. Bu endişeler, davranış problemlerini yönetme ve akademik becerileri destekleme gibi çocuğun gelişimi açısından önemli roller üstlenen gölge öğretmenlerin bazen yeterli eğitim düzeyine sahip olmaması, denetlenim eksikliği ve belirsiz roller kaynaklıdır. Bu durum, kasti olmayan bir şekilde ayrışma, öğretmen katılımına müdahale, akran etkileşiminde sınırlılık, öğrencide gölge öğretmene karşı bağımlılık gelişmesi ve damgalanma gibi olumsuz durumlara sebep olabilmektedir (Giangreco, 2021). Ayrıca, gölge öğretmenler özel gereksinimli öğrenciye sınırları belli olmadan öğretim desteği sunduğunda genel eğitim öğretmenlerinden öğrencinin sorumluluğu uzaklaşmaktadır. Bu durum öğrencinin nitelikli eğitim fırsatlarını ulaşmasının önüne geçebilmektedir (Blatchford vd., 2012). Tüm bu endişelere rağmen araştırmalar, iyi eğitilmiş gölge öğretmenlerin müdahale programları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini göstermiştir (Giangreco vd., 2001).

Kaynaştırma uygulamaları tüm çocukların güçlü yanlarının ortaya çıkarılmasında ebeveyn, öğretmen, yönetici, gölge öğretmen ve diğer yardımcı personellerin yani tüm paydaşların sorumluluk aldığı bir süreçtir (Friend, 2006). Gölge öğretmenler, okullarda doğrudan yetkili bir konumda değildirler ve sorumluluklarının ne olacağına kendileri karar verememektedir. Sorumlulukları ve yapması gerekenler konusunda denetçilere bağımlıdır ancak bir kısmı doğrudan süpervizör desteği almamaktadır (Shyman, 2010). Bu konuda öğretmenler sorumluluk alması ve gölge öğretmenlerin öğretmenlerin denetiminde çalışması önerilmektedir (Gerlach, 1999).

Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında da genel eğitim öğretmenlerinin, gölge öğretmenlerinin denetiminde önemli rolü bulunmaktadır. İş başında gölge öğretmenlere eğitim vermesi, planlama toplantıları düzenlemesi, bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlaması, gölge öğretmenleri plan doğrultusunda yönlendirmesi ve denetlemesi konusunda fikir birliği bulunmaktadır (French ve Gerlach, 1999; French ve Pickett, 1997; French, 2001; Trautman, 2004). Gölge öğretmen desteğinin faydalı olabilmesi için gölge öğretmenin sınıfta ne yapması gerektiği konusunda öğretmenlerin bilgilendirmesi gerekmektedir (Jerwood, 1999). Gölge öğretmenlerin işe başladığı ilk günlerde, belirli bir öğrencinin yardımcısı olarak değil, okul ekibinin bir parçası olarak tanıtılmaları ve okul hakkında detaylı bilgi almaları sağlanması önemlidir. Bu süreçte, gölge öğretmenlere okuldaki materyaller ve öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları hakkında bilgi ve eğitim verilmeli, aynı zamanda diğer çalışanlarla tanıştırılmalıdırlar. Haftalık olarak neler

yapacakları ve ne zaman yapacakları konusunda bilgilendirme sağlanmalı ve öğrencinin kazanımları, sunacağı destek seviyesi ve öğretimsel uyarlamalar birlikte gözden geçirilmelidir (Giangreco ve Doyle, 2004; Theoharis vd., 2007).

Lock vd., (2006) bu konuda öğretmenler, uzmanlar ve gölge öğretmenler arasındaki iş birliğinin, özel gereksinimli çocuklara daha iyi hizmet sunmak için kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır. Yeni bir eğitim yılına başlarken BEP hedeflerinin gözden geçirilmesi ve gölge öğretmenin rolünün belirlenmesi gibi adımların atılması gerekmektedir. Ayrıca, haftalık toplantılar düzenleyerek iletişimi güçlendirmek ve karşılaşılan sorunlara çözüm aramak önemlidir. Gölge öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için gelişim fırsatları sağlanmalı ve onlara öğrencilerle nasıl çalışacaklarını öğretmek gerekmektedir. Bartz vd. (2015), gölge öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciye aşırı bağlanmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Gölge öğretmen ile öğrencinin aşırı bağlanması, akranlarla sosyal etkileşimini engelleyebilmektedir. Gölge öğretmen, özel gereksinimli öğrenciye destek olmak için var olmasına rağmen mümkün olduğunca bağımsız olmasına fırsat tanınmalıdır. Sosyal etkileşimde kolaylaştırıcı olmalı ve belirli bir öğrenciye yardımcı olarak değil, sınıfın genelinde bir destek sağlayıcı olarak görülmelidir.

2.7.1. Türkiye’de gölge öğretmenlik uygulaması

Türkiye’de gölge öğretmenlik uygulaması işleyiş ve kavramsal açıdan yeni gelişen bir alandır (Demirdağlı ve Kızır, 2023). Gölge öğretmenlik ile ilgili yasal düzenlemelere bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı’nın 10.01.2020 tarihinde yayınladığı makam oluru bulunmaktadır. Bu yazıda gölge öğretmen yerine “kolaylaştırıcı kişi” ifadesi kullanılmaktadır. Gölge öğretmen, tam zamanlı kaynaştırma/ bütünleştirme eğitimine devam eden OSB olan çocukların akademik, sosyal ve öz bakım becerilerini desteklemek üzere BEP birimi onayıyla sınıf içinde ve sınıf dışında görev yapabilmektedir. Aynı yazıda gölge öğretmenlik uygulamasına dair yasal düzenlemenin devam ettiği bildirilmektedir (MEB, 2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Plan (OSUBEP) bu uygulamanın hayata geçirilmesi açısından öncü olmuştur (OSUBEP, 2016). Bu makam oluru gölge öğretmenlik uygulaması açısından önemli bir adımdır ancak gölge öğretmenlerin meslek tanımları, istihdam şekilleri, gölge öğretmenlerin kimler olduğu, rol ve sorunlulukları ya da BEP biriminin onayı hangi kriterlere göre vereceği gibi süreç ile ilgili herhangi bir bilgi bulunmamakla beraber OSB olan çocuklar ile sınırlandırılmıştır. Sucuoğlu (2023), yalnızca otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için değil tüm özel gereksinimli

çocuklar için başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının sağlanması amacıyla gölge öğretmenlerin görev alması gerektiğini belirtmektedir.

Ülkemizde zaman içinde üniversitelerde gölge öğretmen yetiştiren bölümler açılmaya başlamıştır. İlk olarak Engelliler İçin Gölge Öğreticilik Programı 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi tarafından açılmıştır. İki yıllık bu program, Meslek Yüksekokulu bünyesinde yer almaktadır. Programın içeriğinde, özel gereksinimli bireylerin eğitimi, uygulamalı davranış analizi, otizm spektrum bozukluğu, spor, sanat ve oyun gibi dersler bulunmaktadır. Öğrencilere teorik eğitimlerin yanı sıra uygulama yapma imkânı da vermektedir (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, t.y.). Aynı dönemde, Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi Avrupa Meslek Yüksekokulu'nda da Engelliler İçin Gölge Öğreticilik Programı açılmıştır. (Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi, t.y.). Ancak bu programları bitiren öğrencilerin istihdamına yönelik henüz belirli bir kadro bulunmamaktadır.

Örnek bir uygulama olarak, İstanbul Beylikdüzü Kaymakamlığı ve Beylikdüzü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü iş birliğiyle özel gereksinimli öğrencilere yönelik bir gölge öğretmenlik projesi başlatılmıştır. Proje kapsamında, gölge öğretmenler ile desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler eşleştirilmiştir. Ailelere bu hizmet ücretsiz olarak sunulmuştur. Proje, 01.01. 2020 tarihinde uygulamaya konmuş ve başlangıçta 27 öğrenciye ulaşılmıştır. Projenin amacı, zamanla daha fazla öğrenciye ulaşarak bu desteği yaygınlaştırmaktır (Beylikdüzü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Proje incelendiğinde gölge öğretmenlerin mezuniyet durumu, istihdam şekli, rol ve sorumlulukları gibi bilgilere araştırmacı ulaşamamıştır.

Ülkemizde gölge öğretmenlerin işvereni sıklıkla aile olmaktadır. Aileler gölge öğretmenlerin ücretlerinin yüksek olduğunu ve bazı genel eğitim öğretmenlerinin gölge öğretmenleri sınıflarına kabul etmedikleri dile getirmiştir (Özaydın, 2020). Aynı zamanda resmi anlamda meslek tanımları bulunmamaktadır (Özaydın, 2020; Yazıcıoğlu, 2017). Görgün (2013), yaptığı araştırmada, öğretmen yardımcılarının istihdam şekillerinin kadrolu, sosyal güvenceli olması ve resmî kurumlarca istihdam edilmesi gerektiği önerilmektedir. Bu konuda Sucuoğlu (2019; 2023) konuyla ilgili yaşanan problemlere yönelik ülkemizde ivedilikle ara eleman yetiştirilmesi gerektiğini bildirmiştir. Kız meslek liselerinin Erken Eğitim ve Özel Eğitim Programı mezunlarının, OSB olan çocukların sınıflarında gölge öğretmen olarak görevlendirilmek üzere yetiştirilmesi gerektiğini önermektedir.

2.7.2. Yurtdışında gölge öğretmenlik uygulamaları

Dünya çapında birçok gelişmiş ülkede özel gereksinimli öğrencileri dahil etmede gölge öğretmen desteğinden yararlanılmaktadır (Giangreco ve Doyle, 2007; Webster ve Blatchford, 2015). Gölge öğretmenler sınıf öğretmenlerine ya da özel eğitim öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencileri desteklemek için yardımcı olmaktadır. Yaşanılan ülkeye göre öğretim asistanı, öğrenme destek asistanı, öğretmen yardımcısı, paraprofesyonel, para eğitimci ve özel ihtiyaç asistanı gibi çeşitli isimler kullanılmaktadır (Giangreco ve Doyle, 2007 s.429).

Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri'nde gölge öğretmenler, paraprofesyonel unvanı ile isimlendirilmektedir (Amerika Eğitim Bakanlığı, 2004). Bu kişiler ilk kez ABD'de II. Dünya Savaşı'ndan sonra bebek sayısındaki artış ve öğretmen sayısının yetersizliğine yanıt olarak sınıflarda bulunmaya başlamıştır. 60 yılı aşkın süredir görev yapmaktadır (Moskowitz ve Warwick, 1996 akt. Ashbaker ve Morgan, 2001). 1940'larda paraprofesyoneller, genel eğitim öğretmenlerine yardımcı olan lise mezunlarıdır. 1950'lerde öğretmen yetersizliğinden dolayı politikacılar çocuklara eğitim ulaştırmak konusunda alternatif aramaya başlamıştır. Ford Vakfı'ndan alınan hibe ile olan Bay City Michingan'da gerçekleştirilen ilk büyük ölçekli bir proje başlatılmıştır. Bu projede paraprofesyonel yetiştirmek ve işe almak amaçlanmıştır. Projeye katılanlar büro ve temizlik işleri ile ilgilenmiştir (Bowman ve Klopff, 1968; Gartner, 1971; Kaplan, 1977; Pickett, 1996 akt. Lewis, 2005). 1960'lar ve 1970'lerde medeni haklar, kadın hakları hareketleri gibi toplumsal olaylar eğitim politikalarını etkilemiştir. “Yoksullukla Savaş” olarak geçen devletin desteklediği Head Start Programı gibi eğitimdeki gelişmeler paraprofesyonellere yönelik ihtiyacı arttırmıştır. Paraprofesyoneller ekonomik düzeyi düşük olan çocukların sınıflarında destek sunmaya başlamıştır (Kaplan, 1977). Bu dönemde paraprofesyoneller tüm ülkede yaygın olarak istihdam edilmeye başlanmıştır (Gartner ve Riessman, 1974). Paraprofesyonellerin iş gücündeki sayısının artması, bu kişilerin eğitim ve kariyer gelişimine odaklanılmasına sebep olmuştur (Bisht vd., 2021). 1990'lı yılların başlarından itibaren erken çocukluk döneminde özel eğitim hizmetleri ve ilköğretim dönemindeki özel gereksinimli öğrencilere yönelik önemli değişiklikler olmuştur. Bu değişiklikler ile berbaber özel gereksinimli çocuklar genel eğitim sınıflarına dahil edilmeye başlanmıştır. Bu gelişmelerle

beraber ciddi sayıda paraprofesyonel özel eğitimde çalışmaya dahil olmuştur (French ve Pickett, 1997; Rogan ve Held, 1999).

1997 yılında Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA) çıkarılmıştır. Bu yasada “paraprofesyoneller uygun şekilde eğitilmiş olmalı” ifadesi yer almıştır ancak bunun dışında herhangi bir gereklilik belirtilmemiştir (Lewis ve McKenzie, 2009). 2002 tarihinde ise Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (NCLB) yasası yürürlüğe girmiştir. Bu yasalar ile beraber eyaletlerde paraprofesyonel sayısı çarpıcı bir şekilde artmıştır. Paraprofesyonel eğitimi ve denetimi konusunda sistemler oluşmaya başlamıştır (Forster ve Holbrook, 2005). Bu yasada uygun şekilde eğitim almış paraprofesyoneller genel eğitim sınıflarındaki öğretmenin çabasını ve öğrenci başarısını güçlendirdiği belirtilmektedir. Paraprofesyonellerin tanımını ise eğitim ortamından yeterli derecede faydalanamayan öğrencilere bireysel öğretim sunan, öğretim materyallerini düzenleyen, sınıf yönetimine yardımcı olan, ebeveyn ile iş birliği sağlayan, çeviri hizmeti veren, nitelikli bir öğretmen tarafından denetim altında çalışan kişilerdir. Ancak bu yasada paraprofesyonelin doğrudan bir öğretim sağlamamasına yeni kavram ve beceriler öğretmemesi belirtilmiştir. Bu yasaya göre paraprofesyoneller en az lise diplomasına sahip olmalıdır. 08.02.2002 tarihi itibarı ile işe başlayan paraprofesyonellerin ön lisans ya da lisans derecesinde eğitimleri olmalıdır. Buna ek olarak, okuma-yazma, matematik ve genel eğitim öğretmenine yardımcı olma becerilerini taşımalıdır (ABD Eğitim Bakanlığı, 2004). Her iki yasaya da bakıldığında paraprofesyonelin denetlenmesi gerektiği, herhangi bir öğrenciye doğrudan öğretim hizmeti sağlamaması gerektiği vurgulamaktadır (Lewis ve McKenzie, 2009). Aynı zamanda bu yasalar rol ve sorumluluklarının belirlenmesi, denetimlerinin sağlanması açısından önemlidir (Yazıcıoğlu, 2017).

ABD Eğitim Bakanlığı (2021) yıllık raporuna göre 3 ile 21 yaş arasındaki özel gereksinimli bireylere yaklaşık olarak 1.000.000 öğretmen yardımcısının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim hizmeti sunduğu belirtilmektedir. Farklı ülkelerde de benzer bir durumun söz konusu olduğu ifade edilmektedir (Angelides vd., 2009; Köpfer, ve Böing, 2020; Zhao, vd., 2021 akt. Demirdağlı ve Kizir, 2023).

Kanada

Kanada'da eğitim konularındaki yetki eyaletlerdedir. Kapsayıcılık ile ilgili destek sistemler eyaletten eyalete değişiklik göstermektedir (Köpfer ve Óskarsdóttir, 2019). Gölge öğretmenler, öğretim asistanları, öğretmen asistanları, entegrasyon asistanları gibi eyaletlerde farklı şekilde isimlendirilebilmektedir. Kanada'nın, kapsayıcılık adına atılan adımlar uzun bir geçmişe dayanmaktadır (Porter ve Richler, 1991). 1981'de Uluslararası Engelliler Yılı ilan edilmiştir. Diğer ülkelere benzer şekilde Kanada'da bu durum farkındalık ve harekete geçme açısından önemli adımlar atılmasına sebep olmuştur. 1982 yılında ise Kanada Haklar ve Özgürlükler Şartı'na fiziksel ve zihinsel yetersizliği bulunan bireyleri dahil etmiştir. Dünya'da engelli haklarını yasalarına dahil eden ilk ülke olma özelliğindedir. Bu yasa ile beraber Kanada'nın uzun bir kapsayıcılık geçmişi bulunmaktadır. Buna rağmen Kanada'da ulusal düzeyde bir kapsayıcı eğitime yönelik bir yaklaşım hala bulunmamaktadır. Bu eyaletlerin sorumluluğundadır (Timmons, 2007). Uluslararası açıdan örnek gösterilmesi açısından Kanada'danın eyaleti olan New Brunswick'den bahsedilecektir (Köpfer ve Óskarsdóttir, 2019). New Brunswick Hükümeti, 1994 yılında öğretim asistanları için çalışma koşulları ve ilkelerine yönelik bir kılavuz hazırlamıştır. Bu klavuz kapsayıcılık açısından önemlidir (MacKay, 2006). Bu kılavuzda, öğretim asistanlarının özel gereksinimli öğrencilerin dahil edilmesinde kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir. Öğretim asistanları, öğretmenlerin denetimi altında bireysel ve küçük gruplara destek sağlamaktadır. Görevleri arasında öğretim materyali hazırlama, kayıt tutma, bilişsel, sosyal ve davranışsal hedeflere ulaşmada öğrencilere yardımcı olma ve öz bakım ihtiyaçlarına destek sağlama bulunmaktadır. Ayrıca, uzmanlar tarafından verilen eğitimlerle ipucu verme, model olma ve şekillendirme gibi stratejiler kullanılmaktadırlar. Sosyal ve davranışsal becerileri desteklemede, tutarlı bir davranış müdahale programı uygular ve öğrencilere geri bildirim sağlarlar. Öğrencilerin davranışlarını gözlemleyip kaydederler. Bu yeterlilikler uzman tarafından desteklenmelidir. Bu kılavuzda öğretim asistanlarının en az lise mezunu olması ve belirli bir kurs sertifikasına sahip olması belirtilmektedir. Okul müdürlerine bağlı olarak çalışırlar. Denetimleri müdür yardımcıları tarafından yapılmalıdır. Gerekğinde ekip, personel ve veli toplantılarına katılmaları beklenir. Okul yöneticileri, öğretim asistanlarının programlarını ve görevlerini yazılı olarak iletmekten sorumludur. Toplu Sözleşmeye göre öğretim asistanlarının öğle yemeği molası en az yarım saat olmalıdır. Arka arkaya çalışılan her üç saat için on beş dakikalık bir mola verilmelidir. Her öğretim asistanı yılda iki kez performansı değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme, sınıf öğretmeni, rehberlik danışmanı,

kaynak öğretmen, idareci ekip şeklinde olmalıdır. Değerlendirme için kullanılacak formlar kılavuzda yer almaktadır. Kaynak öğretmen, öğretim asistanının ihtiyaçlarını belirlemeli ve desteklemelidir (New Brunswick Eğitim Bakanlığı, 1994).

İngiltere

Kapsayıcı eğitim, İngiltere'deki tüm genel eğitim okulları için bir hedef haline gelmiştir (Losberg ve Zwozdiak-Myers, 2024). İngiltere'de gölge öğretmenler, öğretim asistanları olarak adlandırılmaktadır. 1980'lerden bu zamana genel eğitim okullarında istihdam edilmektedir (Mansaray, 2012). Öğretim Asistanları devlet tarafından finanse edilmektedir. İngiltere'nin okuldaki toplam iş gücünün yaklaşık dörtte birini (%28) öğretim asistanları oluşturmaktadır (İngiltere Eğitim Bakanlığı, 2018; Webster vd., 2013). Okul yöneticileri öğretim asistanları olmadan kaynaştırma/bütünleştirme politikasının yürümeyeceğini ifade etmektedir (Webster vd., 2012; 2016). İngiltere'de öğretim asistanlarına yönelik belirli standartlar bulunmamaktadır (Fritzsche ve Köpfer, 2022). İngiltere'de çok çeşitli öğrenmeye destek personeli bulunmaktadır. Öğrenimi destekleyen personel “öğretim asistanı” unvanını almaktadır. Bu asistanlar için çeşitli yeterlilik programları geliştirilmektedir. Hiç deneyim sahibi olmadıklarında birinci seviyeden başlayıp dördüncü seviye olan Yüksek Seviye Öğretim Asistanı (Higher Level Teaching Assistant [HLTA]) unvanına kadar yükselbilmektedir. HLTA olabilmek için belirli mesleki gelişim adımlarını takip etmek gerekmektedir. Özel eğitimde destek sunan öğretim asistanları hariç diğer destek personelleri arasında dil bariyeri bulunan, azınlık öğrencilere destek sunan “iki dilli destek personeli”, öğrencilere kariyer hedefleri konusunda danışmanlık sunan “öğrenci destek personeli” ve “teknisyenler” bulunmaktadır. Öğretim asistanlarının genel olarak görevi sınıfı ders için hazır hale getirmek, ihtiyaç duyan çocuklara eğitim ortamında destek sunmak ve öğretmenlere derse hazırlıkta yardımcı olmaktır (Birleşik Krallık Hükümeti, 2012 akt. Navarro, 2015). Öğretim asistanlarının çalışma koşulları değişkenlik göstermektedir. Skipp ve Hopwood (2009) çalışmasının bulgularında; öğretim asistanlarının tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak istihdam edilmekte ancak çoğu okul tam zamanlı istihdam etmeyi tercih etmektedir. Öğretim asistanları, kalıcı ve geçici statüde çalıştırılabilmektedir. Çoğunlukla kalıcı statüde çalışmaktadırlar. Geçici statüde çalışan öğretim asistanları dönemlik sözleşme ile devam etmektedir. Çoğunlukla mesai saatleri okul başlangıcından bir saat önce ve okul bitişinden bir saat sonradır. Öğle yemeği için yarım saat boşlukları bulunmaktadır.

Sözleşmeler okullardan okullara değişmektedir. Mesai saati dışında yapılan çalışmalara ek ödeme yapmaktadır.

Finlandiya

Finlandiya'da kapsayıcı uygulamalar giderek önem kazanmaktadır. Genel eğitim ile özel eğitimin daha da yakınlaşmasına önem verilmektedir (Paju vd., 2022). Finlandiya'da gölge öğretmenler, özel ihtiyaç asistanı olarak adlandırılmaktadır. Kapsayıcılık açısından özel ihtiyaç asistanları, öğrencilere, öğretmenlere ve velilere çok önemli katkılar sağlamaktadır. Kapsayıcılık açısından önemli kişilerdir (Maensivu vd., 2012).

2003 yılında Finlandiya'daki genel eğitim okullarında 37.000 öğrenci (7-15 yaş arası) eğitim görmüştür. Bu öğrencilerin %6.2'si özel eğitim almıştır. Bu oran, 1995'tekinden iki kat fazladır. Özel eğitim alan bu öğrencilerin %40'ı, en azından kısmen genel eğitim sınıflarına katılmıştır. 1995'ten 2003'e kadar, özel ihtiyaç asistanlarının sayısı ciddi oranda artmıştır ancak çoğu sertifikasız olarak çalıştırılmaktadır (Giangreco ve Doyle, 2007 s.430).Ulusal düzeyde, mesleğin statüsüne ilişkin bazı politikalar oluşturulmuştur. Temel Eğitim Yasası'na göre özel gereksinimli öğrenciler özel ihtiyaç asistanına ücretsiz olarak erişebilmektedir. Özel ihtiyaç asistanının görevlendirilmesi, her öğrenci için gereksinimin değerlendirilmesi sonucundadır (Koivula, 2014 akt. Eskelinen ve Lundbom, 2016). Özel ihtiyaç asistanlığı, sınav yeterliliğine dayalıdır. Sınavdan önce birçok öğrenci asistan olabilmek için bir yıllık eğitim tamamlar ancak bu durum yasalarda belirtilmemiştir. Okullar kriterlerini kendi belirlemektedir (Eskelinen ve Lundbom, 2016).

2.7.3. Türkiye’de yapılan konu ile ilgili araştırmalar

Araştırmacı, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi, Marmara Üniversitesi Kütüphanesi, Google Scholar, Özel Eğitim Dergisi ve DergiPark veri tabanlarında "öğretmen yardımcısı," "gölge öğretmen," ve "yardımcı öğretmen" anahtar kelimelerini kullanarak Türkiye’de yapılan konu ile ilgili dokuz araştırmaya ulaşmıştır. Bu araştırmalar aşağıda konularına ve yıllarına göre önceliklendirilerek verilmiştir.

Gölge öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını belirlemeye yönelik üç araştırmaya rastlanmıştır.

Görgün (2013), yaptığı araştırma ülkemizdeki ilk çalışmadır. Anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen yardımcıları hakkında görüşlerini belirlemek

amacıyla 20 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme sağlamıştır. Araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerin önemli bir kısmının, öğretmen yardımcısının eğitim düzeyinin çocuk gelişimi ön lisans programından mezun olması gerektiği yönündedir. Öğretmenler, küçük yaş gruplarda ve özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu sınıflarda öğretmen yardımcısına ihtiyaç duyduklarını bildirmiştir. Öğretmen yardımcılarının görev ve sorumluluklarının öz bakım becerileri, beslenmeye destek, sınıf temizliği ve toplanması, akademik destek, materyal dağıtımı ve gerektiğinde çocukların kıyafetlerini değiştirme olarak belirtmişlerdir. Öğretmen yardımcısı işe alım sürecinde de karar vericinin okul yönetimi olması ancak öğretmenlerin görüşlerinin alınmasını belirtmişlerdir. İstihdam şekillerinin de kadrolu ve sosyal güvenceli çalışma şeklinde olması görüşünü bildirmişlerdir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretmen yardımcılarının sınıf içi görevleri, sınıf dışı görevleri ve etik sorumlulukları vardır.

Köroğlu ve Gölge (2020), Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin, yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 748 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri anketi kullanılmıştır. Katılımcıların %97.5'i, okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı öğretmenlerin zorunlu bir ihtiyaç olduğunu belirtirken, %57.2'si yardımcı öğretmenlerin ön lisans çocuk gelişimi programlarından mezun olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, yardımcı öğretmenlerin öncelikli görev ve sorumluluklarını şu şekilde sıralamışlardır: çocukların gelişimine ve güvenliğine uygun bir öğrenme ortamı oluşturma, planlanan etkinlikleri uygulama, öğrenme materyallerini hazırlama, öğrenme merkezlerini düzenleme, günlük rutinlerde öğretmene yardımcı olma, kıyafet çıkarma, beden temizliği ve giyinme konusunda çocuklara yardımcı olma, yemeğe hazırlık ve yemek zamanlarında, uyku zamanında öğretmenle nöbetleşe çocukların yanında durmadır.

Özaydın (2020), kaynaştırma eğitiminde görev alan öğretmen yardımcılarının görevleri hakkında paydaşların görüşlerini incelemiştir. Karma yöntem eş zamanlı desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, 127 katılımcı ile anket ve 24 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bulgulara göre, öğretmen yardımcılarının görevleri arasında öğrencilerin genel eğitime erişimini sağlama, akran etkileşimlerini destekleme, problem davranışlarını yönetme, güvenlik önlemleri alma ve öz bakım ihtiyaçlarını karşılama

bulunmaktadır. Öğretmen yardımcıları, öğretmene ve öğrenciye destek olmanın yanı sıra iletişimi kolaylaştırıcı, güvenlikçi ve bakıcı rollerini de üstlenmektedir. Sosyal etkileşimi destekleme görevinde, öğrencilerin sınıf içi ve dışında akranları ile etkileşim fırsatlarını değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretimi uyarılama görevinde, öğrencinin akademik düzeyine uygun materyaller hazırlayarak derslere katılımını desteklemektedirler. Ayrıca, öğrencilerin öz bakım ihtiyaçlarında yardımcı olmakta ve okulda güvenliklerini sağlamaktadırlar. Sınıf rutinlerinde öğretmenlere malzeme hazırlama ve ödev kontrolü gibi işlerde destek olan öğretmen yardımcıları, okul dışında ise öğrencileri evde ders çalıştırma ve spor etkinliklerine götürme gibi görevleri yerine getirmektedirler. İletişim kolaylaştırıcı rolünde, aileler, öğretmenler ve okul yönetimi arasında bilgi akışını sağlamaktadırlar. Güvenlikçi ve bakıcı rollerinde ise, öğrencilerin fiziksel ve sosyal şiddete uğramaması veya akranlarına zarar vermemesi için güvenliklerini sağlamaktadırlar. Katılımcılar, öğretmen yardımcılarının ücretlerinin yüksekliği ve bazı öğretmenler tarafından kabul edilmemesi gibi sorunları dile getirmiştir. Ayrıca, öğretmen yardımcılarının sosyal güvencelerinin olmaması ve rollerinin okul yönetimi tarafından yeterince kabul edilmemesi de önemli sorunlar arasında yer almaktadır.

Tanım ve kavramlara yönelik yapılan üç araştırmaya rastlanmıştır.

Yazıcıoğlu (2017), yaptığı çalışmada öğretmen yardımcılarına ilişkin literatüre dayalı tanımlamalar yapmayı amaçlamıştır. Öğretmen yardımcıları, sınıf öğretmenlerinin denetiminde görev yapan kişilerdir. Materyal hazırlama ve öz bakım becerilerine yardımcı olma rol ve sorumlulukları arasında olduğunu belirtmektedir. Öğretmen yardımcılarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde önemli rol oynadığını ancak Türkiye’deki yasal düzenlemelerde mesleğe ilişkin tanımlamaların bulunmadığını, getirtilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Ergenekon (2019), tarafından "Sınıfımda Yanımda Ol, Başarmama Destek Ol" (SYOBDO) projesi kapsamında geliştirilen bir el kitabıdır. Bu proje kapsamında sınıf içinde görev alan yardımcı personeller, “yardımcı destek personel” olarak adlandırılmıştır. Yardımcı destek personellerin OSB olan çocukların eğitimindeki rol ve sorumlulukları tanımlanmıştır. Bu personellerin görevi; özel gereksinimli öğrencinin sınıfa uyumunu sağlama, materyal hazırlama ve uzmanlar tarafından hazırlanmış BEP planlarını uygulamadır.

Kizir ve Demirdağı (2023), öğretmen yardımcılara yönelik kavram, rol ve sorumluluklarını literatür doğrultusunda tanımlamayı amaçlamıştır. Öğretmen yardımcıları, özel gereksinimli öğrenciye kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde önemli sınıf içi destek sağlayan kişiler olduğunu belirtmiştir. Öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarının tanımlanmamış olduğunu ve bu durumun verimliliği olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Araştırma sonucunda, bu kişilerin meslek tanımlarının yapılması, resmi kurumlarda istihdam olanağı sağlanması gerektiği önerilmektedir.

Gölge öğretmen tarafından uygulanan iki müdahale çalışmasına rastlanmıştır.

Huri ve Ceran (2013), OSB belirtileri gösteren okul öncesi çocuklarda duyu bütünleme ve DIR/FLOORTIME tabanlı ergoterapi, aile eğitim müdahalesi ve gölge öğretmen uygulamasından oluşan müdahalenin 6 aylık sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla 3-6 yaşları arasında toplam 23 çocuk araştırmaya katılmıştır. AGTE, SP-Dunn ve FEAS ile değerlendirme sağlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, gölge öğretmen ve aile katılımının OSB belirtilerinin azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Parlak (2023), gölge öğretmenler tarafından uygulanan Doğal Öğretim Yöntemleri'nin OSB olan öğrencilerin iletişim becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine devam eden üç OSB'li öğrenci ile üç gölge öğretmen eşleştirilmiştir. Araştırma deseni olarak tek-denekli yarı deneysel desenlerden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. OSB'li öğrencilerin iletişim becerileri, Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) kullanılarak uygulama öncesinde ve sonrasında ölçülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ne yönelik bilgi düzeyinde artış kaydedilmiş, ayrıca OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerinde de anlamlı bir iyileşme gözlemlenmiştir.

Gölge öğretmenlerin OSB'ye yönelik bilgi düzeylerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmıştır.

Er-Sabuncuoğlu (2016), okul öncesi eğitimde görev yapan 270 okul öncesi öğretmeni, branş öğretmeni ve yardımcı öğretmen ile yaptığı çalışmada OSB konusundaki bilgi düzeylerini ve bilgi kaynaklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada katılımcıların, OSB olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.4. Yurt dışında yapılan konu ile ilgili araştırmalar

Araştırmacı, Marmara Üniversitesi Kütüphanesi, Google Scholar, ERIC (Education Resources Information Center) PudMed (E-Dergi), Springer, Research Gate veri tabanları ve dergilerden "teacher assistant " paraprofessional", “shadow teacher” ve “teaching assistants” anahtar kelimelerini kullanarak yurtdışında yapılan konu ile ilgili 14 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalar aşağıda konularına ve yıllarına göre önceliklendirilerek verilmiştir.

Gölge öğretmenlerin çalışma koşulları, rol ve sorumluluklar ile ilgili araştırmalar; Riggs ve Mueller (2001), paraeğitimcilerin (paraeducators) idari politikalar, iş sorumlulukları, eğitim ve okul personeli ile işbirliğine yönelik deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, ABD’de New England eyaletinde 23 gölge öğretmenden nitel ve nicel veri toplamışlardır. Katılımcıların tamamı kadındır ve görüşme yapılan gölge öğretmenlerin %44’ü lisans derecesine sahiptir. Çalışmaya katılan paraeğitimciler, zamanlarının çoğunu öğrencilere doğrudan öğretim sunarak geçirmektedir. Geri kalan zamanlarını ise büro işleri, öğrenciyi takip etme, öğrencilere rutinlerde eşlik etme, sınıf ödevlerine yardım etme ve davranışları yönetme ile geçirmektedirler. Katılımcılar, görevler konusunda fikir birliği olmadığını belirtmiştir. Sertifikalı gölge öğretmenler de dahil olmak üzere, çoğu katılımcı daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların çoğu iş başında eğitim almıştır. Paraeğitimciler, davranış problemlerini yönetme ve öğretimsel uyarlama konularında zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. İşe başlarken iş tanımlarını bilmediklerini ve bu konuda fikirlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Görüşülen kişilerden sadece birkaçı yazılı iş tanımlarını bilmektedir. Yazılı iş tanımını bilen katılımcılar, bu tanımın tüm sorumlulukları içermediğini dile getirmektedir. Görevler, çalışma saatleri, maaş ve sosyal haklarla ilgili bilgilerin bulunduğunu belirtmektedirler. Denetim ve değerlendirme konusunda belirsizlik olduğunu bazı katılımcılar ifade etmiştir. Çoğu durumda paraeğitimcilere beraber çalıştıkları öğretmenler tarafından günlük denetim sağlanmıştır. Katılımcılara genellikle genel eğitim öğretmenleri rehberlik etmektedir. Katılımcılara günlük çalışmaları ile ilgili özel eğitim öğretmenleri bilgi vermektedir. Yazılı ve sözlü değerlendirmelerin olduğu durumlarda, özel eğitim yöneticisi, özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni tarafından verilen bilgilerle değerlendirme yapılmaktadır. Ancak denetimi kimin yaptığı konusunda netlik bulunmamaktadır. Bazı katılımcı, okul içinde personel ilişkilerinin saygıya dayanmadığını ve öğrenci ile ilgili fikirlerinin alınmadığını

belirtmişlerdir. Birebir destek sunan gölge öğretmenler, molalarının olmamasını problem olarak görmekte ve bu işin profesyonel olmasını ve bazı standartlarının olmasını gerektiğini ifade etmektedirler.

Giangreco, Broer ve Edelman (2002), paraprofesyonellerin (paraprofessional) rolleri ile ilgili sorunları ve işe devam etme durumlarını artıran stratejileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, ABD’de Vermont eyaletinde bulunan 122 genel eğitim öğretmeni, paraprofesyonel, 17 özel eğitim öğretmeni ve 10 okul yöneticisinden anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan okul müdürleri, paraprofesyonel sayısında istikrarlı bir artış olduğunu ve paraprofesyonelleri işe alma sürecinde tercih edilen eğitim geçmişine sahip personel bulmak konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Paraprofesyoneller çoğu işten ayrılmaktadır. Roller de çeşitlilik göstermektedir. Bu kişiler daha çok öğretim sürecinde yer almaktadır. Paraprofesyonellerin eğitim geçmişleri farklılık göstermektedir. Genellikle yeterli eğitim almadan işe başladıkları araştırmanın sonuçları arasındadır.

Gessler-Werts, Harris, Young Tillery ve Roark (2004), ABD’nin Carolina, Pensilvanya ve Oregon eyaletlerinde gerçekleştirdiği çalışmada paraeğitimcilerin (paraeducators) rolüne ilişkin ebeveynlerin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada kaynaştırma sınıfında paraeğitimciler ve özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili gözlemler yapılmıştır. Velilerle görüşmeler sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ebeveynler genel olarak paraeğitimcilerden memnun olduklarını ancak paraeğitimcilerin daha fazla eğitim almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ebeveynler, paraeğitimcilerin öğretmen olarak algılandığını ve profesyonel olarak değer görmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Giangreco ve Broer (2005), özel gereksinimli öğrencilerle çalışan paraprofesyonellerin (paraprofessional) görevlerini ve görevlere ayırdıkları zamanı incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla kaynaştırma sınıfında özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini destekleyen, ABD’de Vermont eyaletinde bulunan 737 okul personelinin ve velilerden nitel, nicel veriler toplamıştır. Araştırmanın bulgularında, paraprofesyoneller çoğunlukla uzman tarafından planlanan eğitimleri öğrenciye sunarak (%47) ve davranış programlarını uygulayarak (%19) zamanlarını geçirmektedir. Aynı zamanda paraprofesyoneller kendilerinin planladıkları etkinliklere de zaman ayırmaktadır. Araştırmaya katılan her bir paraprofesyonel zamanını farklı şekillerde geçirmektedir. Katılımcılar zamanının %1 ile %7’sini öğrencileri denetlemek, büro işleri, öz bakım ve diğer görevlere ayırmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri

ise zamanlarının yaklaşık %34'ünü öğretim için ayırmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri, paraprofesyonellere göre zamanlarının daha az bir kısmını özel gereksinimli öğrenciye öğretim sunmaya ayırmaktadır.

Ghere ve York-Barr (2007), paraprofesyonellerin (paraprofessional) işten ayrılma sebeplerini, işten ayrılmanın maliyetini ve işte kalma durumlarını artıran unsurları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 53 okul personeli ile görüşmeler sağlamıştır. Araştırmanın bulguları, paraprofesyonellerin işten ayrılma maliyetinin yüksek olduğunu göstermektedir. Paraprofesyonellerin işten ayrılma durumlarını önlenmek için iyi bir ücret verilmesi, işe alım sürecinin başında görevlerin netleştirilmesi, destek ve rehberlik sağlanması, ve paraprofesyonellerin kendilerini değerli hissettikleri bir ekip kültürünün geliştirilmesini önerilmiştir.

Giangreco ve Broer (2007), paraprofesyonele (paraprofessional) aşırı güvenme nedenlerini ve paraprofesyonelin görevleri dışında çalıştırılmasını belirlemek amacıyla 16 maddelik bir tarama aracı geliştirmiştir. Bu araştırmaya 244 personel (okul yöneticisi, özel eğitim öğretmeni, genel eğitim öğretmeni ve diğer uzmanlar) katılmıştır. Araştırmanın bulguları; katılımcıların %96'sı kısmen genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrenciyi desteklemenin başlıca yolunun paraprofesyonellerin olduğunu, %89'u paraprofesyonellerin nitelikli eğitimleri olmadan akademik destek sağladıklarını ve özel gereksinimli öğrencilerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu paraprofesyonele geçirdiğini, %85'i ise bazı özel gereksinimli öğrencilerin paraprofesyonele gereksiz yere bağımlı olduğu ve bu durumu damgalayıcı bulduklarını, %81'i ise genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciye yeterli vakit ayırmadığı görülmüştür. En sık belirtilen endişe paraprofesyonellerin nitelikleri ve öğretimde rol karmaşası kategorisindedir. İkinci en büyük endişe ise özel eğitim öğretmenlerinin ya da genel eğitim öğretmenlerinin yetersiz katılım göstermesidir.

Carter, Rourke, Sisco ve Pelsue (2009), yaptığı çalışmada özel gereksinimli öğrencilere destek sunan paraprofesyonellerin (paraprofessional) özel gereksinimli öğrencinin eğitimlerindeki temel becerilere yönelik yetkinlikleri, görev ve sorumluluklar, görev ve sorumluluklarına yönelik algıları ve eğitim ihtiyaçlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla anket yolu ile veri toplanmıştır. 313 paraprofesyonel (paraprofessional) anketi doldurmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, paraprofesyonellerin çeşitli öğretim ortamlarında ve farklı engel türünde öğrencilere hizmet sunmaktadır. Paraprofesyonellerin çoğu genel bilgi alanında orta seviyede bilgisi olduğunu bildirmiştir. Paraprofesyoneller yüksek düzeyde

bilgiyi, etik sorumluluklar (%77,9), paydaşlarla uygun iletişim (%69,8) ve özel gereksinimin bireyin hayatına etkileri (%68,2) alanlarında bildirmiştir. Düşük düzeyde bilgi düzeyi bildirdiği alanlar ise değerlendirme (%31,6), BEP planlanmasında ekip üyelerinin rol ve sorumlulukları (%23,6), özel gereksinimli öğrenci için uygun teknolojiler (%23) ve özel gereksinimli öğrenci ve ailesinin hakları (%22,9) alanlarıdır. Paraprofesyoneller çoğunlukla iş başında eğitim (%48,7) almıştır. Mesleki eğitim ihtiyacı olarak da özel gereksinimli öğrenciler için yardımcı teknolojiler (%37,8), ihmal ve istismar belirtileri (%33,3), öğretimsel uyarılama ve materyal (%32,2), çocuk ve ailenin hak ve sorumlulukları (%32,1) ve davranış problemleri ile başetme (%31,0) olduğunu belirtmiştir. Paraprofesyonellerin %50'si tarama aracında bulunan 25 görevden 13'ünün görevi olduğunu belirtmektedir. Bu görevler arasından sık gerçekleştirilen bireysel eğitim sunma (%97), sosyal ilişkileri destekleme (%87,7) küçük grup öğretim desteği sunma (%85,3), davranış sağaltım planını uygulama (%79,4) ve büro işleri (%79,2) olarak bildirilmiştir. Daha az gerçekleştirilen görev ise BEP toplantılarına katılmak ve BEP'leri planlama sürecine dahil olmak (%4,2), özel gereksinimli öğrencilere yönelik evrak işlerini tamamlamak (%10,6), ders planı hazırlama (%19,9) ve resmi ya da resmi olmayan değerlendirmeler yapma (%21,7) olarak bildirilmiştir.

Fisher ve Pleasants (2012), ABD'de bir eyalette görev yapan paraeğitimcilerin (paraeducators) iş durumları hakkında tanımlayıcı bilgiler etmek ve rol ve sorumluluklarına yönelik endişe duyduğu konuları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 1867 paraeğitimciden anket yolu ile veri toplamıştır. Ankette paraeğitimcilerin rollerinin bir listesi bulunmakta olup birincil, ikincil ve nadir şekilde rollerinin olup olmadığı belirtmeleri istenmektedir. İkinci olarak da rolün uygun olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Paraeğitimciler en yaygın olarak belirttiği birincil rol %53 sosyal ve davranışsal destek sunmadır. Katılımcıların %94'ü bu rolü uygun bulmuştur. En sık bildirilen diğer roller arasında uzman tarafından planlanan öğretimin uygulanması, öğrencilerin takip edilmesi gelmektedir. Katılımcılar bu rolleri de uygun bulmuştur. Paraeğitimcilerin problem yaşadığı birincil konu ise %40 oran ile takdir eksikliğidir. Buna ek olarak katılımcılar düşük ücret, yapması gereken roller için yetersiz eğitime sahip olma ve paraeğitimcilerin çocuğun eğitiminde birincil sorumluluk üstlenmesi konusunda sorun yaşadıklarını bildirilmiştir.

Lim, Wong ve Tan (2014) Singapur'da yeni mezun olan yardımcı eğitimcilerin (allied educators) rol ve çalışmalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda 30 yardımcı eğitimci anketi doldurmuştur. Araştırmada katılımcıların deneyimleri çeşitlilik

göstermektedir. Katılımcılar okullarda birden çok rollerinin olduğunu belirtmiştir. Bu rollerden bazıları özel eğitimci, bireysel öğretmen, öğrenci danışmanı, veli danışmanı, sosyal hizmet uzmanı, savunucu, öğretim asistanı, yardımcı öğretmen, öğretmenlere danışman, idari destek ve öğretmen-iş birlikçi olduğu belirtilmektedir. Bazı katılımcılar, profesyonel olarak saygı görmediklerini bildirmiştir. Katılımcılar, genel eğitim öğretmenlerinin onları farklı şekillerde gördüğünü belirtmiştir. Bunlar; özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgi sahibi kişi olarak (%33), bir iş arkadaşı olarak (%16,7), öğrencilerin akademik problemlerine çözüm bulan sihirbaz olarak (%16,7), öğrencilerin davranış problemlerine ve duygusal durumlarına çözüm bulan sihirbaz olarak (%10) ve sınıfta düzen bozulmasını diye bir bakıcı olarak (%10) gördüklerini ifade etmektedir. Katılımcılar, mezun olduktan sonra birkaç ay OSB ile ilgili staj yapmalarına rağmen işe tam olarak hazır olmadıklarını bildirmişlerdir. Okul personellerinin yardımcı eğitimcilere karşı kabul eden bir tutumda olmadıklarını belirtmiştir.

C. Howley, A. Howley ve Telfer (2017) ABD'de Ohio eyaletinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde paraprofesyonel (paraprofessional) desteğinden yararlanan okulların deneyimlerini araştırmıştır. Bu amaçla, 184 bölge müfettişinden ve eyalet destek ekiplerinden veri toplamıştır. Araştırmanın sonucunda, paraprofesyonellerin rolünü tanımlama konusunda katılımcıların zorlandığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %12'si iş tanımlarına yönelik standartlara aşina olmadığını bildirmiştir. %35'i ise bu standartların ayrıntılarını bilmemekte ya da hiç haberi bulunmamaktadır. Katılımcılar, büro işlerini önemli bulmamaktadır. Önemli buldukları görevler ise öz bakım, akademik beceriler ve uyumsal becerilerdir. Paraprofesyonellerin %73'ü Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) toplantılarına katılmamaktadır. Bireysel olarak öğrenci ile çalışan paraprofesyoneller ise bu toplantılara katıldığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar, BEP toplantılarının planlandığı saatlerin onların mesai saatleri dışında olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, katılımcılar iş başlangıcı öncesinde belirli bir standartta eğitim almadıklarını ve düşük ücretlerle çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Zobell ve Hwang (2020) özel eğitimde paraprofesyonellerin (paraprofessional) mevcut durumunu, uygun rol, uygun olmayan rol, eğitim ve denetim açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 47 paraprofesyonelden anket yoluyla toplanmıştır. Bulgular, paraprofesyonellerin katkı (%90,32), güven (%88,15), görevlendirme (%80,95) ve işbirliği ve destek (%73,14) konularında yüksek memnuniyet düzeylerine sahip olduğunu

göstermiştir. Ancak katılımcıların %73'ü işbirliği ve destek konusunda tatmin olurken, %11,79'u memnun olmadığını, %17,11'i ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Mesleki gelişim desteği en düşük memnuniyet düzeyine sahiptir. Katılımcıların %70'i sınıf yönetimi, müfredatın öğretimi ve zaman yönetimi konularında zorluk yaşadıklarını bildirmiştir. Katılımcıların %72'si rol ve sorumluluklarını çok iyi, %28'i ise orta düzeyde anladıklarını ifade etmiştir. %23'üne rol ve sorumlulukları yazılı olarak, %74'üne sözlü olarak iletilmiş, %13'ü ise hiç bilgi almadığını belirtmiştir. Katılımcıların %82,8'i yeterli eğitim aldığını, %66'sı mesleki gelişim fırsatlarının yeterli olduğunu düşünmektedir. Paraprofesyoneller, davranış yönetimi, akademik destek, iletişim becerileri ve zaman yönetimi konularında daha fazla eğitim almak istemiştir. Ayrıca, paraprofesyonellerin eğitimine ek olarak, öğretmen ve yöneticilerin de gölge öğretmenlerin rollerini daha iyi denetlemek ve anlamak için eğitilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Gölge öğretmenlerin ekip çalışmasını inceleyen araştırmalar Jones, Ratcliff, Sheehan ve Hunt (2012), ABD'de anaokulu sınıflarında çalışan paraeğitimciler (paraeducators) ve genel eğitim öğretmenleri arasındaki çalışma ilişkilerini incelemiştir. Bu amaçla üç aşamalı verinin toplandığı iki yıl süren bir proje yürütmüştür. Araştırmaya 167 öğretmen ve 167 paraeğitimci katılmıştır. Veriler anket ve gözlemler yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okullarda sınıf içinde iş birliğini destekleyen ortamların sağlanması, paraeğitimcilerin ve genel eğitim öğretmenlerinin sürekli mesleki ihtiyaçlarının desteklenmesi, paydaşlar arasında iş birliği sağlanacak planlı zamanlar yaratılması, paraeğitimcilere belirli hedefler doğrultusunda eğitimler verilmesi ve paraeğitimcilerin rolleri, ihtiyaçları konusunda öğretmenlerin bilgi sahip olması önerilmektedir.

Biggs, Gilson ve Carter (2016), dokuz farklı eğitim ekibinde yer alan 22 öğretmen ve paraprofesyonelin (paraprofessional) profesyonel ilişkilerinin kalitesini hangi unsurların etkilediğini incelemeyi araştırmıştır. Bu amaçla araştırmanın katılımcıları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler sağlanmıştır. Araştırmanın bulgularında, çoğu katılımcı öğretmenlerin, paraprpfesyonele saygı duyduğunu ve onlarla çalışmaya istekli olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar paraprofesyonellerin hizmet öncesinde mesleki yeterliliklerinin sınırlı olduğunu ve iş birliğinin sağlamakta okul yöneticilerinin etkisinin olduğunu bildirmiştir.

Gölge öğretmenlere yönelik tanımlayıcı araştırmalar; Giangreco, Suter ve Doyle (2010), 2000-2007 yılları arasında ABD okullarında gerçekleştirilen 32 araştırmayı incelemiştir. Araştırmanın başlıca bulguları 9 kategoride toplanmıştır. Son araştırmalarda paraprofesyonellerin (paraprofessional) işe alınması ve işte devamlılığın sağlanması ile ilgili yeterli sayıda nitelikli personel bulma ve işte devamlılığın sağlanmasının zor olduğu, eğitim ile ilgili yeterlilik sorununun hala bir ihtiyaç olduğu paraprofesyonellerin rol ve sorumluluklarının öğretime kaydığı ve saygı konusunda profesyonellikten uzak tutum sergilendiği bildirilmektedir. Denetim konusunda öğretmenlerin, paraprofesyonelle zamanlarının %2'si gibi az bir zaman ayırdığı sonucuna ulaşmışlardır.



BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin dökümü ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada gölge öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle nitel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır ve bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen (Olgubilim) kullanılarak yapılmıştır.

Nitel araştırma, belirli bir konuyu detaylı bir şekilde incelemek ve anlamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2009). Nitel olarak yapılan araştırmalar, araştırmanın problemine ilişkin sorgulayan, yorumlayan ve doğal ortamındaki durumunu anlamaya çalışan bir yaklaşımdadır (Klenke, 2016). Bu araştırmalarda bireylerin inançlarını, deneyimlerini, tutumlarını ve davranışlarını anlamak amacıyla sayısal olmayan verilerden yararlanılır (Pathak vd., 2013). Bu yöntemin araştırmaya en önemli katkısı araştırılan konuyla ilgili bireylerin bakış açılarını anlamayı ve bu bakış açılarını şekillendiren sosyal süreçleri ortaya çıkarmayı mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, farkında olduğumuz ancak derinlemesine anlamadığımız çeşitli olguları inceleyen bir araştırma yöntemidir; bu olgular, olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım vd., 2018, s. 69). Fenomenolojik desen, bir grup insanın deneyimlerini paylaşarak ortak anlamı araştırır ve belirli bir olgu etrafında derinlemesine deneyim yaşamış kişilerin deneyimlerinin özünü kavramaya çalışır (Creswell, 2018, s. 77).

Bu araştırmada gölge öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini öğrenmek ve derinlemesine anlamak amacıyla fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Nitel araştırma yönteminde görüşme, gözlem ve döküman incelemesi olmak üzere üç veri toplama aracı bulunmaktadır. Fenomenolojik desenli bir araştırmada gözlem, görüşme, döküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılabilir (Creswell, 2018, s. 78-79) ancak fenomenolojik desen kullanılan araştırmalarda başlıca veri toplama aracı görüşmelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşme, önemli bir amaç için planlı, soru sorma ve yanıtlamaya dayalı karşılıklı iletişim ve etkileşim sürecidir (Stewart ve Cash, 1985). Görüşme, nitel araştırmalarda sık tercih edilen veri toplama araçlarından biridir. Görüşme sosyal bir gerçekliği ortaya koymak amacıyla derinlemesine araştırma yapmak için olanak sağlar ve görüşülen kişiler ile yüz yüze veri toplama araştırmanın derinliğini artırır (Yüksel, 2022).

Alanyazında yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere sıklıkla iki görüşme türünden söz edilmektedir (Yıldırım vd., 2018 s. 130). Karasar'a göre ise (2016) eğitim bilimlerinde sıklıkla yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç tür görüşme türü kullanılmaktadır (Karasar, 2016, s. 211-212).

Yapılandırılmış görüşme; görüşmeciye kapalı uçlu soruların yöneltildiği, yoruma daha az imkan sağlayan, yüz yüze, telefonla ya da internet ortamında gerçekleştirilebilen bir türdür (Demir, 2011, s. 279). Yapılandırılmış görüşmede soruların sırası önceden belirlenir ve sırası değiştirilmez (Merriam, 2013, s. 88).

Yarı yapılandırılmış görüşme; yapılandırılmış görüşme sorularının daha esnek bir biçimde hazırlandığı görüşmecilere açık uçlu cevap vermelerine imkan sağlayan görüşme tekniğidir. Yarı yapılandırılmış görüşme nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir tekniktir (Karahan vd., 2022). Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin özelliklerini barındırmaktadır. Görüşmeci, görüşmeye dair bir yol haritasına sahiptir ancak görüşülen kişinin özelliklerine göre sorunun genel çerçevesini bozmadan soru üzerinde değişiklik yapabilir (Coşkun vd., 2017).

Yapılandırılmamış görüşme; Görüşmeciyle herhangi bir protokol olmadan görüşmenin doğal akışında gerçekleşen bir görüşme tekniğidir (Gall vd., 1996 akt. Türnüklü, 2000). Açık uçlu sorular bu görüşme tekniğinde nadiren yer almaktadır. Yapılandırılmış görüşmedeki amaç bireylerin verdikleri cevaplar arasındaki farklılığı ya da benzerliği saptamaktır (Brannigan, 1985 akt. Yıldırım, 2018).

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, öğretmen yardımcılarının mesleklerine yönelik görüşlerinin neler olduğu, yaşadıkları deneyimleri nasıl yorumladıkları hakkında ek sorulara, ek açıklamalara imkan sağladığı ve araştırmacıya esneklik sağladığı için seçilmiştir.

3.2. Katılımcılar

3.2.1. Katılımcıların belirlenmesi

Bu araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme stratejisi ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Amaçlı örnekleme nitel çalışmalarda sıklıkla tercih edilen, sınırlı olan kaynakların etkili bir şekilde kullanımına olanak sağlayan, bilgi yönünden zengin vakaların belirlenmesi, seçilmesi amacıyla kullanılan bir tekniktir. Bu örnekleme tekniğinde, incelenen konu hakkında bilgili ve deneyimli kişinin veya grupların seçilmesini içermektedir (Palinkas vd., 2015). Bu nedenle nitel çalışmalar örneklemin sayısından ziyade örneklemin kalitesine , araştırmacının ihtiyaç hissettiği veriyi karşılayıp karşılamayacağına odaklanır. (Merriam, 1988).

Ölçüt örnekleme stratejisi, araştırmacının önceden belirlediği belirli ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır. Araştırmacı önceden oluşturulmuş bir ölçüt listesi kullanabilir (Yıldırım, 2008). Kartopu örnekleme yöntemi, genellikle sosyal bilimler alanında olmak üzere çeşitli disiplinlerde yürütülen nitel çalışmalarda en yaygın kullanılan örnekleme yöntemidir. Bu yöntem çeşitli kaynaklara erişim sağlayan, yeni katılımcılara ve gruplara erişmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Hendricks vd., akt. Noy, 2008). Kartopu örnekleme yönteminde belirli bir konu ya da kaynak için popülasyona ulaşılacak referans kişi seçilir. Örneklemdaki her bir birey, popülasyondaki başka bir bireyi referans gösterir ve örnekleme büyür (Goodman, 1961). Bu yöntem özellikle araştırmacının ihtiyacına ilişkin olarak kaliteli bilgi kaynağı olabilecek birey ya da grupların bulunmasında oldukça etkilidir. Araştırmanın örnekleme süreci bu konuda sizce en çok bilgi sahibi olabileceğim kişi kimdir? Bu araştırma için kimleri önerirsiniz? Sorusu ile başlar (Patton, 1987, s. 56).

Bu araştırmada katılımcılar belirlenirken sosyal medya aracılığı ile gölge öğretmenler ile ilgili iş ilanlarının yer aldığı sayfalarda, özel eğitim ile ilgili paylaşım yapan kişilerin sayfalarında, Kocaeli ilinde özel eğitim öğretmenlerinin bulunduğu whatsapp grubunda duyuru yapılmıştır. Aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması yapan Kocaeli ilindeki çeşitli okullarla iletişime geçilmiştir. Katılımcılara ölçütlere uyan tanıdıklarının olup olmadığı sorulup yönlendirdikleri kişiler aracılığı ile de örnekleme oluşmuştur.

Bu bilgiler doğrultusunda çalışmaya katılacak bireylerin ölçütleri;

- 1) Araştırmanın amacı bildirildikten sonra gönüllü olması
- 2) Gölge öğretmen olarak çalışıyor olmak
- 3) Okul öncesi ve ilköğretim kaynaştırma eğitimine devam eden OSB'li öğrenci ile çalışıyor olmak

3.2.2. Katılımcılar

Araştırmaya katılan katılımcılar ilköğretim, kaynaştırma eğitimine devam eden OSB olan öğrenciye gölge öğretmenlik yapan 11 bireyden oluşmaktadır. Bu çalışmada altıncı görüşmeden sonra katılımcılardan benzer cevaplar alınmaya başlanmıştır. Araştırmacı ve danışmanı tarafından 11. görüşmede görüşmelerin sonlandırılması kararı alınmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcılar K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10 olarak kodlanmıştır. Katılımcıların bilgileri tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcı Bilgileri

Belge kodu	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Eğitime Devam Ettiği/ Mezun Olduğu Bölüm	Gölge Öğretmenlik Yaptığı Süre	OSB olan öğrenci ile çalışma süresi
K1	K	Lise	Özel Eğitim Öğretmenliği 3. Sınıf Öğrencisi	2 yıl	2 yıl
K2	K	Lisans	Türkçe Öğretmenliği Mezunu/Özel Eğitim 3. Sınıf Öğrencisi	1 yıl	1 yıl
K3	K	Lisans	Grafik Tasarım	2 yıl	2 yıl
K4	K	Lisans	Rekreasyon	1 yıl	6 yıl
K5	K	Lise	Özel Eğitim Öğretmenliği 3. Sınıf Öğrencisi	2 yıl	2 yıl
K6	K	Lise	Çocuk Gelişimi	3 yıl	6 yıl
K7	K	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	1 yıl	1 yıl
K8	K	Lise	Çocuk Gelişimi	7 yıl	7 yıl
K9	K	Lisans	Çocuk Gelişimi	2 yıl	2 yıl
K10	K	Lisans	Çocuk Gelişimi	1 yıl	6 yıl
K11	K	Lise	Özel Eğitim 3. Sınıf Öğrencisi		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların %100'ünü (n:11) kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcıların %45,45'i (n:5) lise mezunu, %54,55'i (n:6) lisans mezunudur. Lise mezunlarının %60'ı (n:3) özel eğitim öğretmenliği öğrencisi, %40'ı (n:2) çocuk gelişimi mezunudur. Lisans derecesine sahip katılımcıların, %33,33'ü (n:2) çocuk gelişimi, %16,67'si (n:1) Türkçe öğretmenliği, %16,67'si (n:1) grafik tasarım, %16,57'si (n:1) rekreasyon ve %16,67'sini (n:1) türk dili ve edebiyatı öğretmenliği mezunudur. Katılımcıların gölge öğretmenlik yaptığı süre 1 ile 7 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların OSB olan öğrenci ile çalışma süresi ise 1 ile 6 yıl arasındadır.

3.2.3. Araştırmacı

Araştırmacı Özel Eğitim Bölümü lisans derecesine sahiptir. Özel eğitim alanında 7 yıllık çalışma deneyimine sahiptir. 2 yıllık özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalıştıktan sonra MEB'e bağlı Özel Eğitim Uygulama okuluna atanmıştır. 4 yıl Özel Eğitim Uygulama Okulu deneyiminden sonra şu an Özel Eğitim Anasınıfında çalışmaktadır. Yüksek lisans eğitiminde 1 dönem Özel Eğitimde Niteliksel Araştırma Yöntemleri dersi almıştır. Marmara Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmaya devam etmektedir.

Tez danışmanı Doç.Dr. Oktay Taymaz Sarı, doktora derecesine sahiptir. Nitel araştırma yöntemi ile yapılan tez çalışmaları yürütmüştür. Çeşitli dergilerde nitel desenle tasarlanmış makaleleri bulunmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler, demografik bilgi formu ve araştırma günlükleri aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Bu araştırmanın katılımcılarına ait bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu (Ek 2) aracılığıyla toplanmıştır. Demografik bilgi formunda katılımcılara ait bilgiler araştırmacı tarafından görüşme yapılan katılımcıya sorulmuş el ile doldurulmuştur.

3.3.2. Araştırma Günlükleri

Araştırma günlüğü, araştırmacının araştırmasıyla ilişkili düşüncelerini, süreç içinde yaptıklarını, kendi kendine ve başkaları ile paylaşımlarını yazılı halde günü gününe el ile ya da dijital ortamlarda kaydetmesidir (Ersoy, 2015).

Araştırmacı, araştırmaya başladığı günden itibaren araştırma sürecinde neler yaptığını, görüşme sorularını hazırlama, katılımcıları bulma ve görüşmeleri yapma süreçlerinde duygularını bir deftere yazmaktadır. Araştırma günlüğü örneği (Ek 6) yer almaktadır.

3.3.3. Görüşme Sorularının Hazırlanması

Nitel araştırmada görüşme sorularının hazırlanma süreci öncelikle araştırmacının sorular üzerinde yeterli vakti ve emeği vermesi koşulu ile sürdürülmelidir. Araştırmacı soruları hazırlamadan önce kapsamlı bir şekilde literatürü incelemeli ve katılımcıların yerine kendini koyarak bana bu soru yöneltilseydi ne düşünürdüm, ne hissederdim gibi katılımcı kişinin perspektifinden bakmaya çalışmalıdır (Maxwell, 2013, s. 103). Bu kapsamda elektronik ortamda alanyazın anahtar sözcükler girilerek taranmıştır. Taranırken arama yapılan yer, anahtar sözcükler ve sınırlılıklar tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Elektronik Ortamda Yapılan Türkçe Kaynaklar

Veri Tabanı	Anahtar Sözcükler	Sınırlılık
Google Scholar		
Marmara Üniversitesi	Gölge Öğretmen	2020-2024
Kütüphanesi	Öğretmen Yardımcısı	Yılları Arasında
Yök Tez	Yardımcı Öğretmen	Tarama Yapılmıştır
DergiPark	Kolaylaştırıcı	
Özel Eğitim Dergisi		

Elektronik ortamda gerçekleştirilen Türkçe taramalar Yök Tez, Marmara Üniversitesi, Google Scholar, Marmara Üniversitesi Kütüphanesi, DergiPark ve Özel Eğitim Dergisi'nde gölge öğretmen, öğretmen yardımcısı, kolaylaştırıcı ve yardımcı öğretmen anahtar sözcükleri kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 3.3. Elektronik Ortamda Yapılan İngilizce Kaynaklar

Veri Tabanı	Anahtar Sözcükler	Sınırlılık
Marmara Üniversitesi Kütüphanesi		
Google Scholar	teacher assistant	2020-2024
ERIC	shadow teacher	Yılları Arasında
PudMed (E-Dergi)	paraprofessional	Tarama Yapılmıştır
Springer	paraeducator	
Research Gate		

Elektronik ortamda gerçekleştirilen İngilizce taramalar Marmara Üniversitesi Kütüphanesi, Google Scholar, ERIC, PudMed (E-Dergi), Springer, Research Gate veri tabanları ve dergilerden "teacher assistant " paraprofessional", "shadow teacher", "paraeducator" ve "teaching assistants" anahtar sözlükleri girilerek yapılmıştır. Alanyazın taraması yapıldıktan sonra araştırma soruları araştırmacı ve tez danışmanı tarafından hazırlanmıştır.

DeMarrais (2004) görüşme sorularını hazırlama sürecinde üç temel unsura dikkat edilmesi gerektiğini önermiştir. Bunlar;

1. Kısa, açık ve net sorular sorulmalıdır.

Katılımcıya sorulan uzun sorular katılımcının soruyu anlamamasına ve araştırmacının ek açıklamalar yapmasına sebep olabilmektedir. Kısa, açık ve net sorular sorulması araştırmacının soruyu tekrardan katılımcıya açıklamasının önüne geçecektir.

2. Katılımcıların belirli konularda deneyimlerini ortaya çıkaracak sorular sorulmalıdır: Görüşme soruları katılımcıların genel bilgilerini almaktan çok gerçek yaşamdaki deneyimlerini hatırlatmaya yönelik hazırlanmalıdır. Derinlemesine katılımcının görüşlerini almak katılımcıya deneyimlerini hatırlatan iyi yapılandırılmış sorular ile mümkündür.
3. Geniş ve açık uçlu soru, uzun ve kapalı uçlu sorudan daha iyi amaca hizmet eder: Kapalı uçlu sorularda katılımcılar evet-hayır gibi deneyimlerinin aktarılmadığı kısa yanıtlar vermektedir. Araştırmacı açık uçlu ve geniş kapsamlı bir soru sorduğunda detaylı veri elde edebilmektedir. (DeMarrais, 2004 akt. Dömbekci ve Erişen, 2022).

Görüşme sorularını hazırlama süreci basit bir süreç değildir. Görüşme sorularını hazırlarken birden çok öneri dikkate alınmalıdır. Araştırmanın amacına hizmet eden sorular yazmak ancak alanyazındaki araştırmalar ile araştırma soruları arasında etkileşim kurması ile mümkündür. Araştırmacı soruları pilot görüşmeler ile test etmeli, gerekirse değiştirmeli ve nitel araştırma konusunda deneyim sahibi olan uzmanlardan görüş almalıdır. Bu görüşler doğrultusunda sorular yeniden düzenlemelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021 s.143).

Görüşme soruları hazırlanırken yukarıda belirtilen önerilere uyulmuş olup öncelikle alanyazında gölge öğretmenler ile ilgili alanyazın araştırması yapılmış ve araştırmalar incelenmiştir. Taramada kullanılan anahtar sözcükler, tarama yapılan alan ve sınırlılıklar tablo oluşturularak kaydedilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanması süreci 26.02.2024 tarihi ile başlamıştır. 11.03.2024, 18.03.2024 ve 25.03.2024 tarihleri 15:00-17:00 saatleri arasında tez danışmanı Doç. Dr. Oktay Taymaz Sarı ile görüşme soruları üzerine tartışılmış ve görüşleri alınmıştır. Görüşme soruları 27.03.2024 tarihinde dört uzmanın görüşüne sunulmuştur ve iki uzman 28.03.2024, bir uzman 29.03.2024 , bir uzman ise 30.03.2024 tarihlerinde görüş belirtmiştir.

Uzmanlardan birincisi, eğitim bilimleri alanında yüksek lisans ve doktora derecesi bulunmakta olup, nitel araştırmaları bulunmaktadır. Şu an profesör unvanı bulunmaktadır. Eğitim bilimleri alanında bölüm başkanlığına devam etmektedir. Uzmanlardan ikincisi, özel eğitim bölümünde yüksek lisans ve doktora derecesine sahiptir. Türkiye’de gölge öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler ile verilerin toplandığı tez çalışmasını uzman yürütmüştür. Özel eğitim bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Uzmanlardan üçüncüsü, özel eğitim bölümünde yüksek lisans derecesine sahiptir, doktora eğitimine devam etmektedir. Yüksek lisans tez çalışmasını nitel yöntem ile yürütmüştür. Özel eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya devam etmektedir. Uzmanlardan dördüncüsü, özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahiptir ve araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Nitel yayınları bulunmaktadır.

İlk aşamada uzmanlara on sekiz görüşme sorusu gönderilmiştir. Tüm uzmanlar demografik bilgi formunu uygun bulmuşlardır. Dört uzmandan üç uzman görüşme sorularının daha az olması gerektiğini belirtmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler ile soru sayısı ona düşürülmüştür.

Birinci uzmanlardan , On altı, on yedi, ve on sekizinci sorularda bulunan “Otizm spektrum bozukluğu olan çocuk..... Çünkü, açar mısınız?”, “Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa ilişkin duygum.....çünkü açar mısınız?” “Benim mesleğim.....çünkü açıklar mısınız?” şeklinde meteforik algıyı cümlelerde boşluk doldurmadan sonra “gibi” yazılması gerektiğini “gibidir” ile benzetme yaparak metaforik algısını tespit edilebileceğini “çünkü” ile o algının gerekçesini ortaya koyabileceğini bildirmiştir.

İkinci uzman, ilk soru olan “ İş tanımınız nedir? “ sorusundan önce katılımcıyı görüşmeye ısındırmaya yönelik soru sorulmasını gerektiğini, “kendinizi tanıtır mısınız?” ya da deneyimlerine yönelik soru ile başlanmasının daha iyi olabileceğini söylemiştir. İkinci soruda yer alan “Gölge öğretmen olarak okul içinde ve dışında göreviniz neler?” sorusunun okul içinde ve dışında ayrı iki soru olarak sorulabileceğini, dördüncü soru olan “Mesleğiniz ile ilgili yasal dayanaklarınız nelerdir? Bu dayanağa ilişkin görüşleriniz nelerdir? Nasıl bir yasa olmalı?” sorusundaki “Nasıl bir yasa olmalı?” sondasını sormama gerek olmadığını, sekizinci soruda “Otizm Spektrum Bozukluğu olan bir öğrenciyle çalışırken iş birliğine yönelik deneyimleriniz neler?” sorusundaki iş birliğinin aile, okul, öğretmen gibi kime yönelik olduğunun belirtilmesi gerektiğini, “Bireyselleştirilmiş eğitim planını nasıl uyguluyorsunuz?” sorusunun yerine “ ’Bireyselleştirilmiş eğitim planını uyguluyor musunuz?” daha uygun olacağını “, On beşinci soruda yer alan “ Mesleğinizde karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Problemlere nasıl çözüm üretiyorsunuz?” sorusunun daha yukarıda yer alması gerektiğini bildirmiştir.

Üçüncü uzman, ilk soruda yer alan “İş tanımınız nedir?” sorusundan sonra “ “Gölge öğretmen olarak okul içinde ve dışında görevleriniz nelerdir? Sizce nasıl olmalı nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusunun arkasından gelebileceğini belirtmiştir. Dördüncü “Çalıştığınız sınıfta kaynaştırmaya yönelik ne yapılıyor?” ve beşinci “Kaynaştırma okulunuzda nasıl uygulanıyor? Soruların birleştirilerek “ Çalıştığınız sınıfta ve okulda gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarından bahsedebilir misiniz?” şeklinde olabileceğini, altıncı “Kaynaştırma uygulamasında karşılaştığınız sorunlar hakkında görüşleriniz neler? Çözümleriniz neler?” sorusunun Kaynaştırma uygulamasında karşılaştığınız problemlerden bahsedebilir misiniz? Peki bu problemlere yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? şeklinde revize edilebileceğini, sekizinci soruda yer alan “Otizm Spektrum Bozukluğu olan bir öğrenciyle çalışırken iş birliğine yönelik deneyimleriniz

neler?” sorusunda kiminle iş birliği yapıldığına dair net yazılması gerektiğini ve üç metafordan “Benim mesleğim çünkü açıklar mısınız?” yeterli olduğunu bildirmiştir.

Dördüncü uzman, ilk soruda yer alan “İş tanımınız nedir?” sorusunu doğrudan sormak yerine görüşmeye ısındırmaya yönelik “Gölge öğretmenliği nasıl tanımlarsınız”, “Gölge öğretmenlik mesleğinin sorumluk ve görevlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz” şeklinde olabileceğini, sekizinci “Otizm Spektrum Bozukluğu olan bir öğrenciyle çalışırken iş birliğine yönelik deneyimleriniz neler?” sorusuna idari kadro ile iş birliğin nasıl kurulduğu, idari kadronun bu iş birliğine bakış açısının nasıl olduğu, öğrenci ile ilgili alınmış resmi kararlarda gölge öğretmenlerin nasıl rol oynadığına ilişkin sorular eklenebileceğini bildirmiştir.

3.3.4. Görüşme soruları

Görüşme soruları aşağıda yer almaktadır.

1. Gölge öğretmen olarak iş tanımınız var mı? Varsa iş tanımınız hakkında görüşleriniz neler?
 - 1.1.İş tanımınız size açıkça tanımlandı mı? Kim ya da hangi kurum tarafından?
 - 1.2.Okul içinde görevleriniz nelerdir?
 - 1.3.Okul dışında görevleriniz var mı? Varsa nelerdir?
 - 1.4.Sizce nasıl olmalı nedenlerine ilişkin görüşlerinizi nelerdir?
 - 1.5.Okul içinde idari kadro tarafından gölge öğretmen mesleği kapsamında sınırlarınız yazılı ve sözlü olarak belirtildi mi? Bu sınırlılıkları nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 1.6.Gölge öğretmen, kolaylaştırıcı, öğretmen yardımcısı siz hangi ismi tercih edersiniz neden?
 - 1.7.Çalışma saatleriniz ve koşullarınız nasıl? Sizce nasıl olmalı nedenlerine ilişkin görüşlerinizi açıklar mısınız?

1.8.Gün içinde işinizi yaparken dinlenme seçenekleriniz var mı? Bunlar nelerdir?

Okul saatleri içinde kişisel/öz bakım ihtiyaçlarınızı nasıl karşılıyorsunuz?

1.9.İşe alınırken ailenin sizden beklentileri nelerdir? Bu süreci anlatır mısınız?

Herhangi bir belge talep ettiler mi? (Sabıka kaydı, mezuniyet belgesi, referans vb.)

1.10. Gölge öğretmenlerin seçim/işe alım süreci nasıl olmalıdır?

1.11.İstihdam şekliniz hakkında ne düşünüyorsunuz? Kadrolu/ücretli nasıl olmalıdır?

SGK'nız var mı? SGK meslek kodunuz var mı?

2. Etik açıdan mesleğinizin getirdiği sorumluluklar var mı? Buna ilişkim görüşleriniz nelerdir?

3. Mesleğiniz ile ilgili yasal dayanaklarınız var mıdır? Varsa bu dayanağa ilişkin görüşleriniz nelerdir?

4. Çalıştığınız sınıfta ve okulda gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarından bahseder misiniz?

5. Kaynaştırma uygulamasında karşılaştığınız problemlerden bahseder misiniz?

6. Öğrencinizle çalışırken öğrencinizin eğitiminde rol oynayan paydaşlarla olan iş birliğinizi değerlendirir misiniz?

6.1. Okuldaki öğretmenlerle iş birliği yapıyor musunuz? (ne sıklıkla? Nasıl?)

6.2. Okuldaki öğretmenler sizi der planlamasına dahil ediyor mu? (Ne sıklıkla? Ne ölçüde?)

6.3. Öğrencinizin özel eğitim öğretmeni ile iş birliği yapıyor musunuz?

6.4. Diğer gölge öğretmenlerle veya diğer yardımcı personellerle iş birliği yapıyor musunuz?

6.5. Öğrencinizin ailesi ile iş birliği yapıyor musunuz? (Ne sıklıkla? Ne tür bilgiler veriyorsunuz? Hangi kanal aracılığı ile yapıyorsunuz?)

- 6.6. Mesleki ihtiyaçlarınız hakkında görüşleriniz nelerdir?
7. Sınıftaki bir gününüz nasıl geçiyor?
- 7.1. Bireyselleştirilmiş eğitim planını nasıl uyguluyorsunuz?
- 7.2. Problem davranışları nasıl yönetiyorsunuz?
- 7.3. İletişim becerilerini nasıl destekliyor musunuz?
- 7.4. Öğrencinizin ilerlemesini nasıl takip ediyorsunuz? (Kayıt almak mı izlemek mi?)
- 7.5. Yeterli yardımı sunmak konusunda nasıl karar veriyorsunuz? (Çok az yardım etmekle çok fazla yardım etmek arasındaki dengeyi nasıl kuruyorsunuz?)
- 7.6. Çocukla beraber olmanız sizce çocuğu nasıl hissettiriyor?
- 7.7. Öğrencinizin bağımsızlaştığına nasıl karar veriyorsunuz?
- 7.8. Diğer öğretmenler, öğrenciye yardım etmek için orada olduğunuz sorumluluklarını üzerinden alıyormuş gibi hissediyor mu?
- 7.9. Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrenci ile çalışırken hangi konularda zorlanıyorsunuz? Çözüm önerileriniz ne olabilir?
8. Mesleğinizin saygınlığı hakkında ne düşünüyorsunuz?
9. Çalışma günü içinde duygu ve düşüncelerinizi kimlerle paylaşabiliyorsunuz?
10. Mesleğinizde karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Problemlere nasıl çözüm üretiyorsunuz?

3.3.5. Pilot görüşme

Pilot görüşme, görüşme sorularının ve prosedürlerin gözden geçirildiği bir süreçtir. Bu süreçte sınırlı sayıda veri toplanmalı ve bir ya da iki görüşme uygulaması sağlanmalıdır. Araştırmacıya pilot görüşmenin veri toplamak için ihtiyaç duyulan zamanı öngörme, soruların çerçevesini belirleme ve soruları birbiri ile ilişkilendirme, araştırma prosedörüne uyum sağlama gibi konularda katkıları olmaktadır (Creswell, 2013, s.165).

Pilot görüşme belirlenen ölçüt örneklemenin ölçütlerine uygun olan iki katılımcı ile gerçekleşmiştir. İlk pilot görüşme katılımcının çalıştığı anaokulunda 19.04.24 tarihinde gerçekleşmiştir. Katılımcı anaokuluna devam eden 6 altı yaşında OSB’li öğrenciye iki yıldır gölge öğretmenlik yapmaktadır ve 3. Sınıf özel eğitim öğretmenliği öğrencisidir. İlk pilot görüşme P1 olarak kodlanmıştır. İkinci pilot görüşme katılımcının öğrencisinin gittiği rehabilitasyon merkezinde gerçekleşmiştir. Katılımcı beş yaşında OSB ve hiperleksi tanılı anaokuluna devam eden öğrenciye bir yıldır gölge öğretmenlik yapmaktadır. Pilot görüşme katılımcı bilgileri tablo 3.2. yer almaktadır.

Tablo 3.4. Pilot Görüşme Katılımcı Bilgileri

Belge kodu	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Mezun Olduğu Bölüm	Gölge Öğretmenlik Yaptığı Süre	OSB olan öğrenci ile çalışma süresi
P1	K	Lise	Özel Eğitim 3. Sınıf Öğrencisi	2 yıl	2 yıl
P2	K	Üniversite	Türkçe Öğretmenliği Mezun /Özel Eğitim 3. S. Öğrencisi	1 yıl	1 yıl

İlk pilot görüşme (P1), 26 dakika sürmüştür. İkinci pilot görüşme (P2), 29 dakika sürmüştür ve her iki görüşme de IOS ve Android iki farklı telefon ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından pilot görüşmelerin dökümleri yapıldıktan sonra veriler danışman ile değerlendirilmiştir. Sorularda değişiklik olmamıştır. Pilot görüşmeler araştırmaya dahil edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Nitel araştırma yürüten araştırmacılar nicel araştırmalarda olduğu gibi laboratuvar veya katılımcılara yollanan veri toplama araçlarının doldurulması ile veri toplamak yerine katılımcıların doğal ortamında, konuşarak, kendi ortamlarında davranışlarını gözlemleyerek ve katılımcılar ile yüzyüze etkileşim halinde bulunarak toplarlar (Creswell, 2013).

Bu araştırmada veriler 19.04.2024-27.04.2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Katılımcıların uygunluk durumuna göre yer ve zaman belirlenmiştir. Tüm görüşmeler İOS işletim sistemli iki telefon ile kaydedilmiştir. Görüşmelerden önce tüm katılımcılara katılım onay formu imzalatılmış (Ek 2) olup demografik bilgi formu doldurulmuştur. Yapılan

görüşmeler aşağıda yer alan Tablo 3.4.'de katılımcı, tarih, saat, süre ve yer bilgileri yer almaktadır.

Tablo 3.5. Katılımcılarla Görüşme Takvimi

Katılımcı	Tarih	Saat/Süre	Görüşme Yeri	Görüşme Şekli
K1	19.04.24	14.00 /26'05"	Okul	Yüz yüze
K2	20.04.24	17.00/29'53"	Rehabilitasyon Merkezi	Yüz yüze
K3	21.04.24	15.00/44'32"	Ev	Yüz yüze
K4	22.04.24	19.00/39'46"	Spor Okulu	Yüz yüze
K5	24.04.24	15:00/24'11"	Okul	Yüz yüze
K6	25.04.24	12:13/18'48"	Okul	Yüz yüze
K7	25.04.24	12:35/30'13"	Okul	Yüz yüze
K8	25.04.24	16:59/60'18"	Ev	Yüz yüze
K9	26.04.24	10:10/27'39"	Okul	Yüz yüze
K10	27.04.24	12:37/38'17"	Rehabilitasyon	Yüz yüze
K11	27.04.24	18:56/18'55"	Ev	Yüz yüze

En kısa görüşme 18 dakika, en uzun görüşme bir saattir. Görüşmeler ortalama 32 dakika sürmüştür. Görüşme süreleri toplamı 6 saattir.

3.4.1. Görüşme ortamı

K3 katılımcısı hariç tüm görüşmeler katılımcıların gölge öğretmen olarak çalıştığı okullarda gerçekleşmiştir. Görüşmeler okulda boş bulunan sessiz ortam sağlanabilecek sınıflarda yürütülmüştür. K3 ve K11 katılımcısı ile de katılımcının evinde sessiz bir ortamda görüşülmüştür.

3.4.2. Görüşme ilkeleri

Araştırma için planlanan görüşmelerin daha yararlı ve amacına uygun olabilmesi için göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler şunlardır:

1. Görüşme esnasında soruları kişiye yönlendirirken, görüşmenin seyrine göre gerektiğinde sorularda uygun değişiklikler yapılmalıdır.
2. Görüşme esnasında soruları kişiye yönlendirirken, onunla sohbet ediyormuş gibi sorular sormalısınız.
3. Görüşmeci konuşmaya teşvik edilmeli ve uygun geri bildirimler verilmelidir.

4. Görüşme sürecinin araştırmacının kontrolünde olması gerekmektedir.
5. Sohbetler esnasında tarafsız olmayı ve görüşmecinin deneyimlerini anlamaya odaklanmayı hedeflemelisiniz (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 147).

3.4.3. Görüşme Klavuzu

Araştırmacı katılımcılara görüşme öncesinde telefon ile randevu saati planlarken görüşme ile ilgili kılavuzda (ek-1) yer alan bilgiler hakkında bildilendirmiştir. Görüşme sırasında ise görüşme sorularına başlamadan kılavuzda yer alan bilgiler hakkında tekrarda bilgilendirme sağlamıştır. Görüşme öncesinde ios işletim sistemli telefonun şarjı kontrol edilmiş ve uçak moduna alınmıştır.

3.4.4. Görüşme Sözleşmesi

Araştırmacı görüşme öncesinde katılımcılara kişisel bilgilerinin, demografik bilgilerinin ve ses kayıtlarının yalnızca alandan bir uzman ile paylaşılacağı, araştırmaya katılan katılımcıların onların isimlerini çağrıştırmayacak bir kod ile adlandırılacağı, istedikleri takdirde araştırmanın sonrasında kendilerine ulaştırılacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Bu kapsamda katılımcılara hazırlanan katılımcı onam formu (Ek-4) imzalatılmıştır.

3.4.5. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formunda (ek-2) katılımcıların mezuniyet durumları, OSB olan öğrenci ile çalışma süreleri ve gölge öğretmenlik mesleğini yaptıkları süre yer almaktadır. Görüşmenin başında katılımcı bu formu kendisi doldurmuştur. Araştırmacı tarafından doldurulan bilgiler kontrol edilmiştir.

3.5. Verilerin Dökümü

Görüşmeler gerçekleştirildikten iki gün sonra ses kayıtları dinlenerek verilerin döküm yapılmıştır. Görüşmeler İOS iki cep telefonuyla kaydedilmiştir. Kaydedilen ses kayıtları katılımcıların bilgileri gizlenerek bilgisayar ortamına aktararak yedeklenmiştir. Verilerin dökümü yapıldıktan sonra ses kayıtları tekrardan dinlenerek kontrol edilmiş ve hatalı yerler düzeltilmiştir. Katılımcıların doldurduğu demografik bilgi formu, görüşme formu ve gönüllü onam formu görüşme sırasında kullanılan kod ad üzerine yazılarak görüşme sonrasında dosyalanmıştır.

3.5.1. Verilerin deşifre edilme güvenilirliği

Verilerin dökümünden sonra toplam görüşmelerin %30'u (toplam 107 dk.) Özel Eğitim alanında Marmara Üniversitesi'nde yüksek lisans derecesine sahip ve nitel araştırması bulunan gönüllü uzmana dinletilmiş ve verilerin dökümünün kontrolü sağlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda verilerin analizi, araştırmanın sorularına cevap bulmak amacıyla araştırmacının aktif rol aldığı, verileri düzenleme, analizleri parçalara ayırma, sentezleme, biçimleri ortaya çıkarma ve hangi verilerin raporlaştırılacağını içeren bir süreçtir (Bogdan ve Biklen, 1992). Nitel araştırmalarda verileri analiz etme süreci verilerin hazırlanması, verileri kodlamayı, kodlamaların bir araya getirilerek temaların oluşturulmasını ve son olarak verilerin tablolar, şekiller ya da tartışma halinde sunulmasını içermektedir (Creswell, 2013). Nitel araştırmalarda verilerin analizi araştırmacının yetkinliği, araştırmanın özelliklerinden yola çıkarak var olan veri analiz yöntemlerini değerlendirerek araştırmacının verileri analiz etme planı geliştirmesidir (Yıldırım, 2018, s. 237).

Bu araştırmada veriler betimsel analiz kullanılarak elde edilmiştir.

Şimşek (2018), Betimsel analizi, önceden toplanan verilerin, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlemesi ve yorumlaması olarak tanımlamaktadır. Betimsel analizin dört aşaması bulunmaktadır;

1. **Çerçeve oluşturma:** Araştırmacı, araştırmanın sorularında, kavramsal çerçevesinden ya da araştırmacının yaptığı görüşme, gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve geliştirmesidir. Bu çerçeve daha önceden dökümü yapılmış veriler için temaların oluşturulmasını içermektedir.
2. **Temalara göre verilerin işlenmesi:** Bu aşamada araştırmacı elde edilen oluşturulan çerçeveye uygun bir şekilde okur ve düzenler. Veriler tanımlama yapmak amacıyla seçilir ve bir araya getirilir. Bazı veriler temalara uygun olmayabilir bu yüzden bu aşamada bazı veriler dışarda kalabilir. Aynı zamanda sonuçlarda verilecek doğrudan alıntılar da bu aşamada seçilmektedir.
3. **Bulguların tanımlanması:** Bu aşamada bulguları tanımlamak amacıyla daha önceden seçilen veriler doğrudan alıntılar ile desteklenmektedir.

- 4. Bulguların yorumlanması:** Bulguların tanımlanmasından sonraki aşamadır. Bu aşamada tanımlanan bulgular açıklanmakta, birbiri ile ilişkilendirilmekte ve anlamlandırılmaktadır.

(Yıldırım, 2018, s. 240).

Bu araştırmada verilerin analizine on gölge öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşme sorularına verdikleri yanıtların dökümü ile başlanmış olup gölge öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar betimsel analiz yönteminin aşamalarına uyularak önce çerçeveler oluşturulmuş, veriler temalara işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve grafikler aracılığı ile bulgular yorumlanmıştır.

3.7. Kodların Oluşturulması

Kodların oluşturulması süreci, metin veya görselleri sınıflandırma, bir çalışmada kullanılan farklı veri tabanlarından gelen kodlar için kanıt arama ve ardından koda bir etiket verme sürecini içerir. Bu aşamada, verilerin dikkatlice incelenmesi ve bazılarının yapılan araştırma için uygun olmadığı fark edilmesi önemlidir dolayısıyla bazı verilerde ayıklama yapılabilmektedir (Wollcot, 1994b). MAXQDA, sosyal bilimlerde görüşme, video ve fotoğraf ile toplanan verilerin analizinde kullanılan aynı zamanda karma yöntem araştırmalarında analiz edilmesine imkan sağlayan nitel bir yazılımdır (Marjaei vd., 2019).

1. Bu araştırmada tüm veriler nitel yazılımlardan biri olan MAXQDA 2024'e aktarılmıştır.
2. Katılımcıların verdiği yanıtlar aralıklı ve aralıksız olarak tekrar tekrar okunmuştur.
3. Görüşme soruları tema olarak kullanılmış olup bu sorulara katılımcıların verdiği yanıtlar kategorileri ve kodları oluşturulmuştur.
4. Katılımcıların görüşmeler sırasında belirttikleri tüm konuları temsil eden kodlar oluşturulmuştur. Araştırmacı, yeni bir kod ortaya çıkmayana kadar kodlama sürecini defalarca tekrarlamıştır.
5. Tümevarımsal yöntem kullanılarak oluşturulan kodlar, temaların altına yerleştirilmiştir.
6. Verilerin analizi koddan temaya doğru ilerlemiştir.

Genel olarak her bir soruya katılımcıların verdiği cevaplar analiz edilmiş; önce kodlar, sonra kategoriler ardından da temalar oluşturulmuştur.

3.8. Temaların Oluşturulması

Temaların oluşturulması aşaması, önce kodların oluşturulması ve ardından oluşturulan kodlardan temaların çıkarılmasını içerir. İlk aşamada, detaylı bir kodlama yapan araştırmacı, ikinci aşamada bu verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturur. Üçüncü aşamada ise araştırmacı, bu sistemden elde ettiği verileri düzenler ve tanımlar. Bu noktada, verilerin okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırmada, temalar araştırmacı tarafından, görüşmeye katılan gölge öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda araştırmacı ve tez danışmanı Doç. Dr. Oktay Taymaz Sarı bağımsız olarak temalar üzerinde çalışmış daha sonra oluşturulan temalar bir araya gelip uzlaşma sağlanarak belirlenmiştir. Temaları oluştururken Görüşme Kodlama Anahtarından (Ek 5) yararlanılmış olup birbiriyle ilişkili temalar bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuştur.

Bulguların tanımlanması amacıyla veriler okuyucunun kolay ve anlaşılır okuyabileceği şekilde düzenlenmiştir. Bazı veriler ayıklanmış olup araştırmanın sonuçlarında verilecek bilgiler seçilmiştir.

3.9. Değerlendiriciler Arası Güvenirliğin Belirlenmesi

Değerlendiriciler arası güvenirliğin belirlenmesinde Görüşme Kodlama Anahtarı ve görüşmeye katılan gölge öğretmenlerin görüşme dökümleri yansız atama yolu ile seçilerek çoğaltılmıştır. Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programından mezun uzmana e-posta yolu gönderilmiştir. Araştırmacı ve uzman görüşme kodlama anahtarında ve dökümlerde ayrı ayrı çalışmıştır. Araştırmacı ve uzman aynı yanıt veriyse “Görüş Birliği” ve farklı yanıt veriyse “Görüş Ayrılığı” şeklinde tutarlılık incelenmiştir.

Güvenirlik hesaplaması için $Görüş\ Birliği / (Görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı) * 100$ formülü kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda her bir soru için güvenilirlik oranı verilmiştir.

Tablo 3.4. Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri

Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri	
Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri
Soru 1	%100
Soru 2	%100
Soru 3	%100
Soru 4	%100
Soru 5	%100
Soru 6	%100
Soru 7	%100
Soru 8	%100
Soru 9	%100
Soru 10	%100
Ortalama	%100

3.10. İnandırıcılık ve Etik

İnsanları ilgilendiren tüm araştırmalarda uyulması gereken etik ilkeler bulunmaktadır. Bu etik ilkeler;

Bilinçli onay; araştırmaya katılacak her katılımcının araştırma öncesinde araştırma hakkında kapsamlı bilgilendirilmesi ile beraber katılımcının kendi rızası ve onayıyla araştırmaya katılmasını sağlamaktır. Bu konuda dikkat edilmesi gereken katılımcıya eksik bilgi verilmeden, katılımcının bilinçli bir şekilde onay vermesidir.

Gizlilik; etik ilkelerin en temelidir. Katılımcıların kimlikleri, onları tanımlayıcı ifadeler yetkisiz kişilerin eline geçmemelidir. Bu bilgiler korunmalı ve saklanmalıdır.

Aldatmama; bu ilke doğrudan “bilinçli onay” ile ilgilidir. Veri elde etmek amacıyla katılımcılara eksik ya da yanlış bilgi verilmemelidir.

Verilere sadık kalma; nitel araştırmalarda verilerin özenle toplanması, analiz edilmesi ve sonuçların yazılmasında verilere sadık kalınması çok önemlidir. Veriler çarpıtılmamalı, veri olmadan uydurulmamalı ve verilerin belirli kısımları bilerek verilmeme durumu olmamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

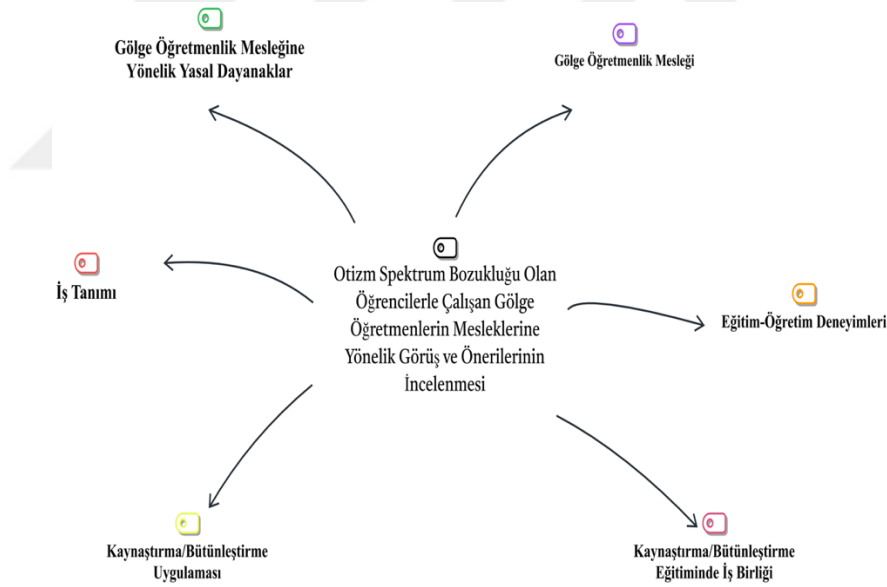
Bu çalışmada, katılımcılara katılımcı onam formu verilerek imzalamaları sağlanmıştır. Formda; çalışmanın amacı, kapsamı ve yürütücüsü hakkında genel bilgi verilmiştir. Daha sonra katılımın gönüllü olduğu, görüşmelerin gizli tutulacağı ve sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı açıklanmıştır. Ayrıca, katılımcılara istemedikleri soruları yanıtlamama veya görüşmeyi sonlandırma hakları olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların gizliliği, kod verilerek korunmuş ve görüşmelerin dökümleri Word'e aktarılmıştır. Bu açıdan çalışmada etik ilkelere dikkat edilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirliğin sağlanması açısından yüksek kaliteli ses kayıt cihazı kullanmak, bu sesleri yazıya aktarmak ve araştırmadan bağımsız bir kişinin verileri yeniden analiz etmesi önemlidir (Creswell, 2013). Bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla, görüşme kodlama anahtarı ve görüşmeye katılan gölge öğretmenlerin görüşme dökümleri yansız atama yolu ile seçilerek çoğaltılmıştır. Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programından mezun uzmana e-posta yolu gönderilmiştir. Araştırmacı ve uzman görüşme kodlama anahtarında ve dökümlerde ayrı ayrı çalışmıştır. Elde edilen başlık ve temalar değerlendiriciler arası güvenilirlik hesaplamaları ile desteklenmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde gölge öğretmenlerin mesleklerine yönelik görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve katılımcıların verdiği cevaplar betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Araştırmaya toplam 11 katılımcı katılmıştır. Katılımcılar K1-K11 olarak kodlanmıştır.

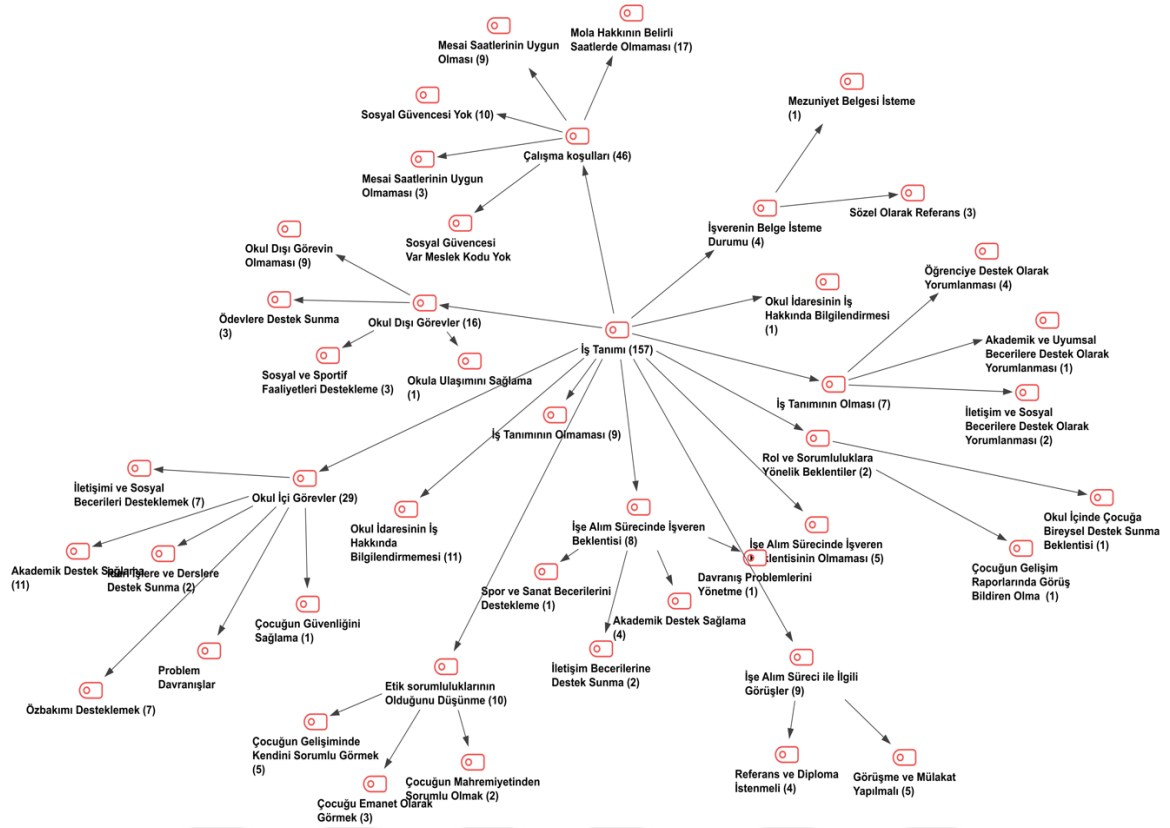
Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular altı tema altında toplanmıştır, her temayla ait kategoriler ve kodlar listelenmiştir. Bulgular görüşme formunda yer alan katılımcıların cevaplarından oluşturulmuş olup altı temaya göre ele alınmıştır. Tablolarda yer alan frekans değerlerinin katılımcı sayısından fazla olmasının nedeni katılımcıların, aynı soru ile ilgili birden fazla yanıt vermesidir. Katılımcıların birincil bakış açılarını yer vermek amacıyla temalar ve ilgili kodların altında tırnak içerisinde ve italik olarak yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Tema Gösterimi

Araştırma Şekil 4.1’de görüldüğü üzere 6 temadan oluşmaktadır. Bu temalar; iş tanımı, gölge öğretmenlik mesleğine yönelik yasal dayanaklar, kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması, eğitim-öğretim deneyimleri, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında iş birliği ve gölge öğretmenlik mesleğidir.

4.1. İş Tanımı



Şekil 4.2. İş Tanımı Temasına Ait Kategorisine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Gösterimi

Araştırma kapsamında ele alınan ilk tema olan “İş Tanımı” temasına ait 13 kategori oluşturulmuştur. Bu oluşturulan kategoriler Şekil 4.2.’de görülmektedir. Bunlar; iş tanımının olması, iş tanımının olmaması, okul idaresinin iş hakkında bilgilendirmesi, okul idaresinin iş hakkında bilgilendirmemesi, okul içi görevler, okul dışı görevler, etik sorumluluklarının olduğunu düşünme, rol ve sorumluluklara yönelik beklentiler, işe alım sürecinde işveren beklentisi, işe alım sürecinde işveren beklentisinin olmaması, ile alınırken belge isteme durumu, işe alım süreci ile ilgili görüşler ve çalışma koşullarıdır.

Tablo 4.5. İş Tanımı Teması Frekans Tablosu

Tema	Kategori	Kod	Frekans	Yüzde
İŞ TANIMI	İş Tanımının Olması	Öğrenciye Destek Olarak Yorumlanması	3	27,27
		İletişim ve Sosyal Becerilere Destek Olarak Yorumlanması	2	18,18
		Akademik ve Uyumsal Becerilere Destek Olarak Yorumlanması	1	9,09
	İş Tanımının Olmaması		9	81,82
	Okul İdaresinin İş hakkında Bilgilendirmesi		1	9,09
	Okul İdaresinin İş hakkında Bilgilendirmemesi		10	90,91
	Okul İçi Görevler	Akademik Destek Sağlama	10	90,91
		İletişim ve Sosyal Becerileri Desteklemek	6	54,55
		Öz Bakımı Desteklemek	6	54,55
		İdari İşlere ve Derslere Destek Sunma	2	18,18
		Çocuğun Güvenliğini Sağlama	1	9,09
		Problem Davranışları Yönetme	1	9,09
	Okul Dışı Görevler	Okul Dışı Görevin Olmaması	9	81,82
		Ödevlere Destek Sunma	2	18,18
		Sosyal ve Sportif Faaliyetleri Destekleme	2	18,18
		Okula Ulaşımını Sağlama	1	9,09
		Çocuğun Gelişiminde Kendini Sorumlu Görmek	5	45,45
	Etik Sorumluluklarının Olduğunu Düşünme	Çocuğu Emanet Olarak Görmek	3	27,27
		Çocuğun Mahremiyetinden Sorumlu Olmak	2	18,18

Tablo 4.5 (devam). İş Tanımı Teması Frekans Tablosu

Tema	Kategori	Kod	Frekans	Yüzde
	Rol ve Sorumluluklara Yönelik Beklentiler	Çocuğun Gelişim Raporunda Görüş Bildiren Olma	1	9,09
		Okul İçinde Çocuğa Bireysel Destek Sunma Beklentisi	1	9,09
	İşe Alım Sürecinde İşveren Beklentisi	Akademik Destek Sağlama	4	36,36
		İletişim Becerilerine Destek Sunma	2	18,18
		Davranış Problemlerini Yönetme	1	9,09
		Spor ve Sanat Becerilerini Destekleme	1	9,09
	İşe Alım Sürecinde İşveren Beklentisinin Olmaması		4	36,36
	İşverenin Belge İsteme Durumu	Mezuniyet Belgesi İsteme	1	9,09
		Sözel Olarak Referans	3	27,27
	İşe Alım Süreci İle İlgili Görüşler	Görüşme ve Mülakat Yapılmalı	5	45,45
		Referans ve Diploma İstenmeli	4	36,36
	Çalışma Koşulları	Mesai Saatinin Uygun Olması	8	72,73
		Mesai Saatinin Uygun Olmaması	2	18,18
		Mola Hakkının Belirli Saatlerde Olmaması	11	100
		Sosyal Güvencesi Yok	7	63,64
		Sosyal Güvencesi Var Meslek Kodu Yok	4	36,36

4.2.1. İş Tanımının olması

İş tanımının olması kategorisine ait üç kod oluşturulmuştur. Bunlar; öğrenciye destek olarak yorumlanması, iletişim ve sosyal becerilere destek olarak yorumlanması, akademik ve uyumsal becerilere destek olarak yorumlanmasıdır.

İş tanımı temasında katılımcılara “Gölge öğretmeni olarak iş tanımınız var mı? Varsa iş tanımınız hakkında görüşleriniz neler?” sorusu yöneltilmiştir. İş tanımının olması kategorisinde öğrenciye destek olarak yorumlanması ile ilgili katılımcılar (3), iş tanımının öğrenciye destek olmak olduğunu bildirmişlerdir. K2 ve K5 şunları söylemiştir:

“Öğrencilere destek olmak, eşlik etmek” (K2)

“Bir çocuğun bulunduğu ortamda ona sağlayabileceğim en yüksek faydayı sağlamaya çalışıyorum.” (K5)

İş tanımı temasında, iletişim ve sosyal becerilere destek olarak yorumlanması ile ilgili katılımcılar (2), görüş belirtmiştir. K2 ve K3 görüş bildirmiştir:

“Gölge öğretmen olarak aslında kolaylaştırıcı olarak geçiyoruz zaten alanyazında, belirli bir tanımı var mı şu an bilmiyorum ama bana göre sınırları aslında net olan bir şey değil, iş değil bizimkisi. Yani sonuç. Sınıfa girdiğimizde aslında öğretmenin bizden beklediği, onun işine karışmadan sınıf öğretmenin işine karışmadan, öğrenciyle birebir iletişim etkileşim kurmamız.” (K2)

“Aslında şöyle bir iş tanımınız var bizim iş tanımımız şu şekilde çocuğa sosyal becerileri kazandırmak genelde biz gölge öğretmen olarak kaynaştırma tam zamanlı kaynaştırma öğrencileriyle çalışıyoruz. Sosyal becerilerini kazandırmak, toplumda yer edinmelerini yani onların da birer yeri olduğunu hem kendilerini hem de toplumdaki diğer arkadaşlarının da onları kolaylıkla kabul etme süreçlerini aslında bir farklılık olmadığını, birlikte yaşamayı öğretmek aslında bizim amacımız tam zamanlı bir kaynaştırmaya yardımcı kişi olarak geçiyoruz. Bizim görevimiz tamamen bu. okul bahçesinde başlayıp okul bahçesinde biten bir görev bu. Sınırları bu şekilde çizilmiş..” (K3)

Akademik ve uyumsal becerilere destek olarak yorumlanması ile ilgili katılımcı (1) görüş bildirmiştir. K4 şu sözlerle ifade etmiştir:

“Şöyle ki, ben bireysel çalışma sistemiyle yaptığım için bu işi, iş tanımımı kendim belirledim birazda aslında şöyle kriterlerimi kendim belirleyebilme lüksüne sahibim çünkü kendimi bu alanda geliştirdim ve yeterliliğim olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda benim gölge öğretmenliğe dair iş tanımım çocuğa, okulda, sınıfta problemli davranışları konusunda biraz eşlik edip bu davranışları sergilemesini önlemek, diğer çocuklara uyum sağlaması için sınıf ortamına uyum sağlaması, öğretmenin beklentilerini karşılaması, akademik anlamda arkadaşlarıyla sağlaması, uyumlu bir şekilde ilerlemesi.” (K4)

4.2.2. İş Tanımının olmaması

İş tanımı temasında katılımcılara “İş tanımınız size açıkça tanımlandı mı? Kim ya da hangi kurum tarafından? Sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar (9) bu kategoride yoğun görüş bildirmişlerdir. İş tanımlarının herhangi bir kişi ya da kurum tarafından açıklanmadığını bildirmişlerdir. K1, K2, K9 ve K11 şunları söylemiştir:

“Açıklanmadı ama gittiğimde işte bana söylenen öğretmenin işine karışmadan, hem yani öğretmenin sınıf hakimiyetini bozmadan kendi öğrencimle birebir iletişimde ve etkileşimde olup işte onun için bazı şeyleri kolaylaştıracakız söylenmişti.” (K1)

“Ya açıkça birebir bir tanım olmadı.” (K2)

“Şöyle ki hocam, gölge öğretmenlik aslında hiç aklımda olmayan bir meslek grubuydu. Üniversite hocamın aracılığıyla başladım, ilk başlarda çok bir bilgi verilmedi bana. Hani iş tanımı yapılmadı.” (K9)

“Yok hep etraftan çevreden duyulan bir şeyde ben de bu kuruma başladığımda oranın müdürüyle bir görüştüm. Kendisi hep şöyle dedi, biz dedi gölge öğretmen çok duyuyoruz ama ilk defa bir gölge öğretmen hani canlı olarak görüyoruz falan bu şekilde. Yani hep çevreden duyulan bir gölge öğretmenlik şeysi vardı bu şekilde.” (K11)

4.2.3. Okul idaresinin iş hakkında bilgilendirmesi

İş Tanımı temasında katılımcılara “ Okul içinde idari kadro tarafından gölge öğretmen mesleği kapsamında sınırlarınız yazın sözlü olarak bildirildi mi? “ sorusu yöneltilmiştir ve katılımcı (1), okul idaresi tarafından iş hakkında bilgilendirme yapıldığını söylemiştir. K6 şu şekilde ifade etmiştir:

“Sözlü bildirildi ama hiç bir sorun yaşamadım şu ana kadar.”(K6)

4.2.4. Okul idaresinin iş hakkında bilgilendirmemesi

İş tanımı temasında, okul idaresinin iş Hakkında bilgilendirmemesi ile ilgili katılımcılar(10) yoğun görüş bildirmiştir. Okul idaresi tarafından bilgilendirme yapılmadığını ifade etmişlerdir. K1, K3, K8 ve K9 şunları söylemiştir:

“Hocam okul idaresi açıkçası hiçbir şekilde iletişime geçmedi benimle. Eee, ben sadece aileyle iletişim kurdum.” (K1)

“Hayır” (K3)

“Şöyle dediğim gibi, normalde ilkokulda birazcık daha bu yeni başladığı için açıkçası onlarda bu konuda biraz çekingen de çok aslında bilgilendirme değil de nasıl ilerleyeceklerini onlarla tam hani tam anlamıyla bilemedikleri için biz daha çok onlara hani asla bizim işte sizin ders ya da öğretmen ya da hiçbir şeye karışmaya da hani farklı bir istekte bulunmuyoruz. “ (K8)

“Belirtilmedi hocam. Bundan dolayı ilk zamanlar çok zorlandım. Aslında şöyle hocam, yani gölge öğretmenlik sadece var ama yok. Yani okulda hayalet gibi geziniyorsun kimse seni görmüyor.” (K9)

4.2.5. Okul içi görevler

Okul içi görevler kategorisine ait altı kod oluşturulmuştur. Bunlar; akademik destek sağlama, iletişim ve sosyal becerileri desteklemek, özbakımı desteklemek, idari işlere ve derslere destek sunma, problem davranışları yönetme, çocuğun güvenliğini sağlamadır. İş tanımı temasında katılımcılara “Okul içinde görevleriniz neler” sorusu yöneltmiştir.

Katılımcılar (10) okul içi görevlerini akademik destek sağlama olarak ifade etmiştir. K4, K9 ve K11 şu sözlerle akademik destek sağladığını dile getirmiştir:

“Sınıf içinde işte akademik destek onun dışında çok başka bir şey aklıma gelmiyor. “ (K4)

“öğrencimle birlikte derslere girmek, onun eksik konularını tamamlamak.” (K9)

“daha çok böyle akademik becerilerini yapması için yardımcı oluyorum.” (K11)

İletişim ve sosyal becerileri desteklemek ile ilgili katılımcılar (6), okul içi görevlerinin öğrencinin iletişim becerilerini desteklemek olduğunu bildirmişlerdir. K2 şunları söylemiştir:

“Arkadaşlarıyla o etkileşimi birebir sağlamaya çalışıyorum. Çünkü biraz kapalı. Ve daha cümlelerimizi kuramıyoruz. Daha yeni yeni birkaç kelimelik cümlelere başladık. Bu şekilde okuldaki görevim bu. Onun dışında okuldaki diğer şeylerle ilgilenmiyorum.” (K2)

Öz bakımı desteklemek ile ilgili katılımcılar (6), okul içi görevlerinin öğrencilerin öz bakım becerilerini desteklemek olduğunu söylemişlerdir. K5, K6 ve K7 şunları dile getirmiştir:

“yemekhaneye inme yani her geçişinde her rutinde ben onunla beraber oluyorum.” (K5)

“...yemek yerken bunlara yardımcı oluyoruz. Lavaboya giderken...” (K6)

“Elbette yemek yemede ben yanımda oluyorum. Tuvalet ihtiyacında hani kendisi karşılayamıyordu, ihtiyacını ,ben yanında oluyorum.” (K7)

İdari işlere ve derslere destek sunma ile ilgili katılımcılar (2), öğrencileri gelmediğinde yoklama alma gibi idari işlere yardımcı olduklarını ve derslere girdiklerini bildirmişlerdir. Katılımcılardan K3 şunları söylemiştir:

“...onun harici öğrencimizin gelmediği zamanlarda olabiliyor. Hastalık oluyor işte bir takım izinli olduğu dönemler olabiliyor. Buralarda da okul idaresi bizi evrak işlerinde bir memur gibi değerlendirebiliyor. Kaldı ki bir de boş derslere de bizleri gelmeyen bir öğretmenimizin yerine o dersi idare etmemiz yoklamayı almamız şeklinde bizi kullanabiliyor. Yani idarenin aslında bizim nereye konumlandıracağıyla alakalı şudur, şu işi yapar gölge öğretmen diyemiyoruz...” (K3)

Çocuğun güvenliğini sağlama ile ilgili katılımcılardan (1), K4 okul içinde görevinin çocuğun güvenliğini sağlama olduğunu bildirmiştir:

“Okul içinde görevin çocuğun en başında güvenliğini sağlamak, arkadaşlarının güvenliğini sağlamak tabii söz konusu özel eğitim olunca...” (K4)

Katılımcılardan (1) K11 ise okul içi görevinin problem davranışları yönetmek olduğunu ifade etmiştir:

“Ben çok kendi öğrencime yönelik işte problemli davranışlarını daha çok azaltmaya yönelik” (K11)

4.2.6. Okul dışı görevler

Okul dışı görevler kategorisine ait dört kod oluşturulmuştur. Bunlar; okul dışı görevin olmaması, ödevlere destek sunma, sosyal ve sportif faaliyetler ve okula ulaşımını sağlamaktır.

İş tanımı temasında katılımcılara “Okul dışında görevleriniz var mı? Varsa bu göreve ilişkin görüşleriniz neler?” sorusu yöneltilmiştir. Okul dışı görevlerin olmaması ile ilgili katılımcılar (9) yoğun olarak görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar okul dışı görevlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K9 şu sözlerle talep edildiğini ancak kabul etmediğini ifade etmiştir:

“Yok yani aile talep etti ama ben kabul etmedim.” (K9)

Okul dışı görevler kategorisi ile ilgili katılımcılar ödevlere destek sunma (2), sosyal ve sportif faaliyetler yaptırma (2) ve okula ulaşımını sağlama (1) ile ilgili görevlerinin olduğunu belirtmişlerdir. K4 ve K8 şu sözlerle görevlerini ifade etmiştir:

“Saat 16:00’de okul çıkışımız okul okuldan eve geliş saatim yani 17:00’da annesi aldığı için bizim orada 40 dakikalık bir boşluğumuz oluyor. Lavaboya gir, sonrasında işte ödev varsa bir de bildiğimiz şu şekilde, ödev yapma olayına geçtik şu an.” (K8)

“Onun dışında artık havaların güzelleşmesi ile birlikte spor becerileri de ekleniyor. Bisiklet aldırıldım. Artık bisikleti öğreteceğim. Okullar kapandıktan sonra inşallah yüzme eğitimi alacak, yüzme öğrenecek bu gibi spor aktiviteleri aslında benim görevim bu spor yaşam lideri olarak.” (K4)

“Öncesindeki hazırlık ile birlikte yani çocuğun okula gidiş süresini de hesaba katarak o saatlerde evinden alıyorum. Okula gidiyoruz.” (K4)

4.2.7. Etik sorumlulukların olduğunu düşünme

Etik sorumlulukların olduğunu düşünme kategorisine ait üç kod oluşturulmuştur. Bunlar; çocuğun gelişiminde kendini sorumlu görmek, çocuğu emanet olarak görmek ve çocuğun mahremiyetinden sorumlu olmaktır. İş Tanımı Temasında katılımcılara “Etik açıdan mesleğinizin getirdiği sorumluluklar var mı? Varsa bu göreve ilişkin görüşleriniz neler?” sorusu yöneltilmiştir.

Çocuğun gelişiminde kendini sorumlu görmek ile ilgili katılımcılar (5) yoğun görüş bildirmiştir. Katılımcılar çocuğun gelişiminde kendini sorumlu tutmaktadır. K3 şunları söylemiştir:

“Tabii ki de yani mesleğimin getirdiği sorumluluklar çok fazla. Yani o çocuğun gelişimine katkıda bulunmak gerekiyor ve bir şeyler bazen geriye de gidebiliyor. Yani çocuklarda geriye gidiyor ve orada da mesela ilk önce sorguladığım şey kendim oluyor ya acaba bir yerde bir yanlış mı yaptım? Yani ufacık bir şeyden etkilenmiş midir? Çok mu serbest bıraktım? Dönem dönem çünkü bizim de böyle bir hani çocuğu serbest bıraktığım zamanlar olur. Hep kendimle ilgili kendimi işte onun durumuyla ilgili kendimde şey arıyorum. İyi veya kötü taraflar arıyorum, bazen de her şey çok mükemmel bunu böyle yaptığım için demek ki şöyle oldu...” (K3)

K11 şunları söylemiştir:

“Evet, vicdani olarak o var bende çünkü hani ben de oraya gidiyorum. Ailemin de benden bir beklentisi var. O çocuğa hiçbir şey katmadan geri dönersem ben de vicdanen bir kötü hissederim zaten sınıfın hocası hiç ilgilenmiyor. Ben de hiçbir şey yapmazsam ve vicdanen rahatsız hissederim bu şekilde.” (K11)

Katılımcılar (3) çocuğu emanet olarak görmek ile ilgili öğrencilerinin onlara emanet edildiğini bildirmiştir. K1 ve K6 ile ilgili şunları söylemiştir:

“...bir kere o an aile sanki sınıf öğretmeninden çok sana emanet ediyor gibi geliyor çocuğunu ve bunun sorumlulukları çok büyük oluyor.” (K1)

“mesleğimin gerektirdiği çok büyük sorumluluklar var. Çocuktan sen sorumlusun. Bir yere kaybolsa, kaçsa hani başına bir şey gelse hepsinin sorumlusu sensin. O yüzden hani bir nevi biraz daha öğretmenden daha dikkatli daha yani özverili olman gerekiyor...” (K6)

Çocuğun mahremiyetinden sorumlu Olmak ile ilgili katılımcılar (2), çocukların mahremiyetlerini sağlamada kendilerinin sorumluluğu olduğunu bildirmiştir. K4 şunları dile getirmiştir:

“ Bir kere çocuğun mahremiyeti. Yani ilk aklıma gelen ve en büyük etik problem bu sanırım. Çünkü bu çocuklar biliyorsunuz çok suistimale çok açık çocuklar olabiliyorlar. O yüzden mahremiyet en önem verdiğimiz şey olmalı bu anlamda.” (K4)

4.2.8. Rol ve sorumluluklara yönelik beklentiler

Rol ve sorumluluklara yönelik beklentiler kategorisine ait iki kod oluşturulmuştur. Bunlar; çocuğun gelişim raporlarında görüş bildiren olma ve okul içinde çocuğa bireysel destek sunma beklentisidir.

İş tanımı temasında katılımcılara “Sizce okul içinde ve dışında görevleriniz nasıl olmalı? nedenlerine ilişkin görüşleriniz neler? “ sorusu yöneltilmiştir. Çocuğun gelişim raporlarında görüş bildiren olma ile ilgili katılımcı (1), çocuğun gelişim raporlarında görüşlerinin olması gerektiğini söylemiştir. K3 şunları dile getirmiştir:

“Bence görevlerimiz aslında sadece çocuğun yanında o sırada oturan birisi olmak olmamalı. Bence çocukların özgüveni yani onu arka bir adım ya arkasında izleyen olmalıyız. Adı üzerinde tam bir gölge olmalı yani kazanımlarını çocuğun uzaktan izleyen ve bunları kayıt altına alan gerekirse rama hani raporunda ram raporunda etkili olabilecek söz hakkına sahip kişiler olmamız gerektiğini düşünüyorum. Evet, bizler belki tam anlamıyla bir özel eğitim öğretmeni değiliz. Hani saatlik eğitimler almış kişileriz. Bizlerin de eksikleri olabilir ama gözlemlerimiz çok daha değerli olması gerekiyor. Hem aile hem de ram hem de okuldaki rehberlik birimleriyle bu çocuğu daha iyi tanıtan olmalıyız aslında bence.” (K3)

Okul içinde çocuğa bireysel destek sunma beklentisi ile ilgili ise katılımcı (1), gölge öğretmenlerin okul içinde bireysel destek sunabilmesi gerektiğini ifade etmiştir. K1 bu konuyu şöyle anlatmıştır:

“Okul içinde biraz daha alan tanınmalı bize diye düşünüyorum. Öğrencimiz özellikleri gereği çok yavaş öğreniyor. Benim öğrendiğim açısından söylüyorum. Çok yavaş öğrendiği için de biz bazen çok geride kalıyoruz ama bazı konuları da önceden bildiği için mesela sayıları ona kadar saymayı biliyor ama okul öncesi kurumda ona kadar saymayı tekrar öğrenmesi gerekiyor ve çok sıkılıyor. Bu durumda bu durumda onun için ayrı bir alan

oluşturulmalı diye düşünüyorum. Ben bu anlamda da biz gölge öğretmenler birebir eğitim vererek aslında bu sürenin daha verimli geçmesini sağlayabiliriz.” (K1)

4.2.9. İşe Alım sürecinde işveren beklentisi

İşe alım sürecinde işveren beklentisi kategorisine ait dört kod oluşturulmuştur. Bunlar; akademik destek sağlama, iletişim becerilerine destek sunma, davranış problemlerini yönetme ve spor ve sanat becerilerini desteklemedir.

İş Tanımı temasında katılımcılara “İşe alınırken ailenin sizden beklentileri nelerdir? Bu süreci anlatır mısınız? Herhangi bir belge talep ettiler mi? (Sabıka kaydı, mezuniyet belgesi, referans vb.)” sorusu yöneltmiştir. Akademik destek sağlama ile ilgili katılımcılar (4) yoğun görüş bildirmiştir. Katılımcılar işverenin akademik destek beklentisinin olduğunu bildirmişlerdir. K1 ve K11 şunları söylemiştir:

“İşe alınırken aileyle konuştuğumda benden tam olarak ne beklediklerini söylediğimde çünkü bazen çok karıştırılıyor gölge öğretmenle bakıcılık yani aslında bakıcı arar gibi arayan veliler oluyor. Genelde o an çocuğuyla ilgilenecek işte tuvalete götürecek falan birilerinin istiyorlar bazen. Bizim ailemiz sadece okulda yapılanları yani özel eğitim okulunda yaptıkları işte kazanılan becerilerin tekrarını sınıftaki o serbest zamanlarında yaptırabilecek daha sonrasında temel olarak işte hocanın sınıf öğretmenin yaptıracağı şeyleri tekrar ettirebilecek birini arıyordu. Bu şekilde konuştuğumuzda ben de onayladım, onlar da beni onayladılar. Sonrasında başladım işe. Çok da bir kriterleri yoktu aslında.” (K1)

“İşe bir kere aile almadı beni ben bizi kamu biz kaymakamlığın bir projesiyle görevlendirdik ve biz İlçe Milli Eğitim tarafından ataması yapılan ücretli öğretmen statüsünde geçen usta öğretici hani halk eğitimde usta öğretici tanımıyla gölge öğretmenlik mesleğini yapıyoruz. Aile dolayısıyla okula veya ilçe milli eğitime ben işte çocuğum için gölge öğretmen talebinde bulunuyor, işte bu dilekçeyle. Dolayısıyla biz de ... öğrencimin adı ... eşleştirildik. hani aile beni değil, ben görevlendirilen kişi otomatik görevlendirilen kişi oldu. Ama tabii ha ama tabii başında ben ... hani ilk önce aileden dinledim öğretmenlerden ziyade. Geçmişini nasıl bir hikayesi var, ne zaman teşhis koyuldu, nasıl ne yollardan geçti, hepsi hepsini aileden dinlemeyi seçtim. Aile tabii ki de bana beklentide bulunmadı sadece ...'yı anlattı, gerisi sizde dedi. Yani bizim beklentimiz şu yönde bu yönde demedi ama geçen zaman dilimi içerisinde ailenin beklentisinin ilk zamanlar birinci dönem

için söylüyorum. Müthiş bir akademik başarı beklentisi vardı yani bu benim tespitim. Akademik başarıya çok takılmışlardı. Bana bunu söylemeden davranışlarıyla ben bunu anladım.” (K3)

İletişim becerilerine destek sunma ile ilgili katılımcılar (2) işverenin beklentisinin iletişim ve sosyal becerilerini desteklemek olduğunu bildirmişlerdir. K2 ve K11 şunları söylemiştir:

“Benim velimin benden beklentisi şuydu, hani çocuğun konuşmayı yani iletişimi başlatması ve devam etmesiyle ilgili bir şeyimiz vardı. O yüzden akran etkileşimini göz önünde bulundurup bu şekilde bir anaokuluna gitmek istediler zaten benden hani çocuğun etkileşimde olmasını istediler işte okula hazırlık en önemlisi bu. Benim öğrencimin ayrıca hiperleksisi de var otizm eşlik ediyor ona yani çocukta akademik olarak bir şeyimiz yok. Sadece işte dikkat toplama o da işte hiperaktivitesi olduğu için bir de etkileşim sosyallik, iletişim benden istedikleri buydu. Bende daha çok bunlarla ilgileniyorum zaten çocuğun akademik durumuyla alakalı. Herhangi bir şeyim olmadı” (K2)

“Daha çok böyle diğer çocuklarla kaynaşsın hani biraz daha böyle yalnız olmaktan çıksın, böyle etkinlik yapsın.” (K11)

Davranış problemlerini yönetme ile ilgili katılımcı (1), işverenin beklentisinin davranış problemlerini yönetme olduğunu bildirmiştir. K4 şu görüşü belirtmiştir:

“Bazı davranış problemleri vardı bunların indirgenmesi.” (K4)

Spor ve sanat becerilerini destekleme ile ilgili katılımcı (1), K4 işverenin beklentisinin öğrencinin bu alanlarda yeteneklerini desteklemek olduğunu şu sözlerle bildirmiştir:

“Hem muhakkak bir yeteneği vardır herkesin olduğu gibi bu yeteneğe açığa çıkarmak üzere çalışmalar yapacağız diye konuşmuştuk. Gerek spor, gerek sanat bu konuda bir yardım istediler benden. İşte temel spor becerilerini öğrenmesi. Bunun dışında çok yaygın olan özel spor beceriler işte bisiklettir, patendir, yüzmedir vesaire, bunlarla ilgili talepleri oldu.” (K4)

4.2.10. İşe alım sürecinde işveren beklentisinin olmaması

İş tanımı temasında katılımcılara “İşe alınırken ailenin sizden beklentileri nelerdir? Bu süreci anlatır mısınız?” sorusu yöneltilmiştir ve katılımcılar (4) işverenin beklentisinin olmadığını bildirmişlerdir. K5 ve K6 şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ailenin bir beklentisini ben bilmiyordum açıkçası çünkü arkadaşımın vasıtasıyla girdim. O aileye benim hakkımda bilgi verdi. Onlarda aileye arkadaşımın güvendiği için kabul ettiler beni.” (K5)

“Şimdi bunu hatırlayamayacağım. Daha çok böyle. Hani eee konuşmalarında böyle nasıl diyeyim? Hani anne gibi ben yaklaştım önce ...’ya. Hani daha çok böyle öğretmen bazında yaklaştım. Çok bir şey konuşmadık aslında.” (K6)

4.2.11. İşverenin belge isteme durumu

İşe alım sürecinde işverenin belge isteme durumuna ait iki kod oluşturulmuştur. Bunlar; sözel olarak referans ve mezuniyet belgesi istemedir. İş tanımı temasında katılımcılara “Herhangi bir belge talep ettiler mi? (Sabıka kaydı, mezuniyet belgesi, referans vb.)” sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcılar (3) işverenin sözel olarak referans talep ettiğini bildirmişlerdir. K2 şunları ifade etmiştir:

“İlk görüşmemizde evet bir yani belge olarak değil ama nereden mezun olduğumu neler yaptığımı şöyle kısa bir özgeçmiş istediler sözel olarak referans olarak da S. hoca eşliğinde bir tanışmamız olmuştu.” (K2)

K9 şunları ifade etmiştir:

“Hocam üniversite hocam önerdiği için bana referans olduğu için ben üniversitede sınıf temsilcisiydim. Bundan dolayı istemediler benden.” (K9)

Katılımcı (1), K7 ise işverenin mezuniyet belgesi istediğini şu sözlerde ifade etmiştir:

“Tabii ki aile eğitim öğretim durumuna önem verdi zaten lisans mezunuyum. Bu konuda pedagojik formasyonum da var. Aslında biliyorum, çocuklarla iletişimim de iyi. Onun dışında gölge öğretmenliği adı altında bir belgem de var. Bunu da kendilerine gösterdim.

Çok kısa bir sürede eğitim aldım. Belli bir saat içerisinde. Ailenin kafasına yattı bence.”
(K7)

4.2.12. İşe Alım süreci ile ilgili görüşler

İşe alım süreci ile ilgili görüşler kategorisine ait iki kod oluşturulmuştur. Bunlar; görüşme ve mülakat yapılması, referans ve diploma istenmelidir.

İş tanımı temasında katılımcılara “Gölge öğretmenlerin seçim/işe alım süreci nasıl olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir.

Seçim işe alım sürecinde katılımcılar (5) görüşme ve mülakat yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. K2 ve K3 şunları söylemiştir:

“Böyle bir görüşme birkaç kez görüşme yapılabilir. Çünkü burada hem öğretmene güven gerekiyor hem de veliye güven gerekiyor. O yüzden birkaç görüşme yapıp bu şekilde bir CV istenebilir ya da öğretmen ailevi ailenin kendi yapısı işte kültürü olsun, maddi manevi bunlar da sorulabilir ama çok yani bir çocuk emanet edildiği için ve öğretmen tarafından çocuğa bakıldığı için ve birkaç görüşmeyle işe alım gerçekleşebilir.” (K2)

“Mülakatlı olmalı diye düşünüyorum ama liyakatli bir mülakat olmalı tabii ki de bu yani bu evet biraz eğitim gerektirdiği gibi işte fakülte mezunu aranan şartlar fakülte mezunu olması ama atıyorum bir çocuk gelişimi mezunu aranmıyor ya da işte ne diyeyim yani özel eğitim öğretmeni olması aranmıyor.” (K3)

Katılımcılar (4), seçim işe alım sürecinde referans ve diploma istenmesi gerektiği ile ilgili görüş bildirmişlerdir. K1 ve K11 şunları söylemiştir:

“Öncelikle başka bir işte çalıştı mı gölge öğretmen olarak ya da başka bir öğrenciye gitti mi Bunun yani diğer veliden onaylı bir şekilde dilekçe olur, referans belgesi olur bunun olması gerektiğini daha sonra okul hangi okul? Mesela ben üniversitede okuyorum diyebilirim ama okumuyor da olabilirim. Bunun bunun için de öğrenci belgesi ve derslerinin özellikle mesela uda dersi almayan biri gölge öğretmenlik yapmamalı. Bunların aile bilincinde olması için yani. Bu derslerin verdi mi verdiyse işte kaçla verdi. Nasıl geçti gibi bunların belgelerinin olması gerektiğini düşünüyorum.” (K1)

“Nasıl olmalı yani şu an hiçbir prosedür bir şey yok ortada yani bir belge bir şey yok. Direkt bir görüşme oldu aileyle aramızda direk öyle diğer gün başladım. Aslında dediğiniz gibi belge okuduğunu, öğrenci belgesi olur ya da mezuniyet belgesi olması daha mantıklı olurdu.” (K11)

4.2.13. Çalışma koşulları

Çalışma koşulları kategorisine ait beş kod oluşturulmuştur. Bunlar; mola hakkının belirli saatlerde olmaması, sosyal güvencesi yok, sosyal güvencesi var meslek kodu yok, mesai saatlerinin uygun olması ve mesai saatlerinin uygun olmamasıdır.

İş tanımı temasında, “Çalışma saatleriniz ve koşullarınız nasıl? Sizce nasıl olmalı nedenlerine ilişkin görüşlerinizi açıkla mısınız?” sorusu yöneltirilmiştir. Mesai Saatlerinin Uygun Olması ile ilgili katılımcılar (8), yoğun görüş bildirilmiştir.

K1 çalışma saatlerini memnun bulduğunu dile getirmiştir:

“Benimki anaokulu sabah sekizde başlıyoruz on ikiye kadar devam ediyoruz 4 saat yani benim için çalışma saatleri iyi.” (K1)

K9 ise çalışma saatlerinden dolayı bu işi tercih ettiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ama bu sene çocuklarımdan dolayı 9-2 talep ettim. 9-2’ye çevirdik ve şu an çalışma şartlarından memnunum. Çalışma şartlarından dolayı hani bu bu sene mesleğe devam ettim, gölge öğretmenliğe yoksa devlette ücretli öğretmenlik yapacaktım.” (K9)

İş tanımı temasında, çalışma koşulları kategorisinde mesai saatlerinin uygun olmaması ile ilgili katılımcılar (2), görüş bildirilmiştir. Katılımcılar (2) mesai saatlerinin daha az olması gerektiğini ifade etmişlerdir. K5 çocuğun bazı durumlarda gölge öğretmene ihtiyacı olmadığını ve daha az çalışması gerektiğini ifade etmiştir:

“Bence biraz daha az olmalı. Ben eğer sınıftaki öğretmene bunu kabul ettirebilseydim arkadaşımınla beraber ortak gidiyoruz biz. Ara sıra oradan çekilmek istiyoruz çünkü bazı noktalarda çocuğumuzun gölgeye ihtiyacı yok ve hani bizsiz de yapabilecek bizce ama öğretmeniniz öğretmenimiz bunu kabul etmediği için her an onun yanında olmak durumunda kalıyoruz.” (K5)

İş tanımı temasında katılımcılara “ Gün içinde işinizi yaparken dinlenme seçenekleriniz var mı? Bunlar nelerdir? Okul saatleri içinde kişisel/öz bakım ihtiyaçlarınızı nasıl karşılıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Mola hakkının belirli saatlerde olmaması ile ilgili yoğun görüş bildirilmiştir. Katılımcılar (11) mola haklarının belirli saatlerde olmadığını, kişisel ve öz bakım ihtiyaçlarını gidermek için diğer okul çalışanlarından yardım almak durumunda olduklarını bildirmişlerdir.

K3 okul idaresinin molaları belirleme konusunda diğer gölge öğretmen ile yardımlaşarak düzenleme yapabileceklerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Tamamen bize bırakılmış durumda. Okul yönetimiyle dönemin başında biz bunu konuştuk. 2 arkadaşız şu anda gölge öğretmen olarak görev yaptığımız okulda dedim ki yani bizim de dinlenmeye hakkımız var çünkü biz derslere de giriyoruz. Okul yönetimimiz aynen sorun çıkmasın da tamamen ne zaman yaparsanız size bırakıyoruz. Siz kendinizi ayarlayın hani modunda bize sorunla gelmeyin yeter ki. Sizi size bırakıyoruz modelini seçtiler. Biz de çocuğun günlük durumuna göre işte bazı derslerde mesela resim dersinde daha özgürler, daha hani öğretmenle konuşup bizim de yemeye yemeye ihtiyacımız var. Biraz dinlenmeye ihtiyacımız var. Bunu gün içerisinde kendimiz organize ediyoruz yani. Kaldırabilen öğretmen var, kaldıramayan öğretmen var hani bu durumu. Bazıları hayır, hayır diyor siz olmadan asla ders yapmam işte bazıları diyor git hiç dersime gelme sınıfımda bir yetişkin istemiyorum. Tamamen öğretmenlerin egolarıyla savaşıyoruz aslında.” (K3)

K6 ise öğrencisi ile beraber tuvalete ve lavaboya ancak gidebildiğini belirtmiştir:

“İlk başlarda lavaboya falan giderken ... da benimle geliyordu. Kapının dışında bekliyordu ama şu an bunu aştık. Ben lavaboya gidiyorum diyorum ona o şekilde gidiyorum. Öğle tatilimiz var o zaman da beraberiz.” (K6)

Herhangi bir molasının olmadığını K9 dile getirmiştir:

“Bütün gün saat 9-2 full öğrencimle birlikteyim. Teneffüslerde derslerde yani hiçbir boşluğum yok.” (K9)

İş tanımı temasında katılımcılara “İstihdam şekliniz hakkında ne düşünüyorsunuz? Kadrolu/ücretli nasıl olmalıdır? SGK’nız var mı? SGK meslek kodunuz var mı?” Sorusu yöneltilmiştir. Sosyal güvencesi yok ile ilgili yoğun görüş bildirilmiştir. Katılımcılar (7), sosyal güvencelerinin olmadığını ifade etmişlerdir. K2 şunları söylemiştir:

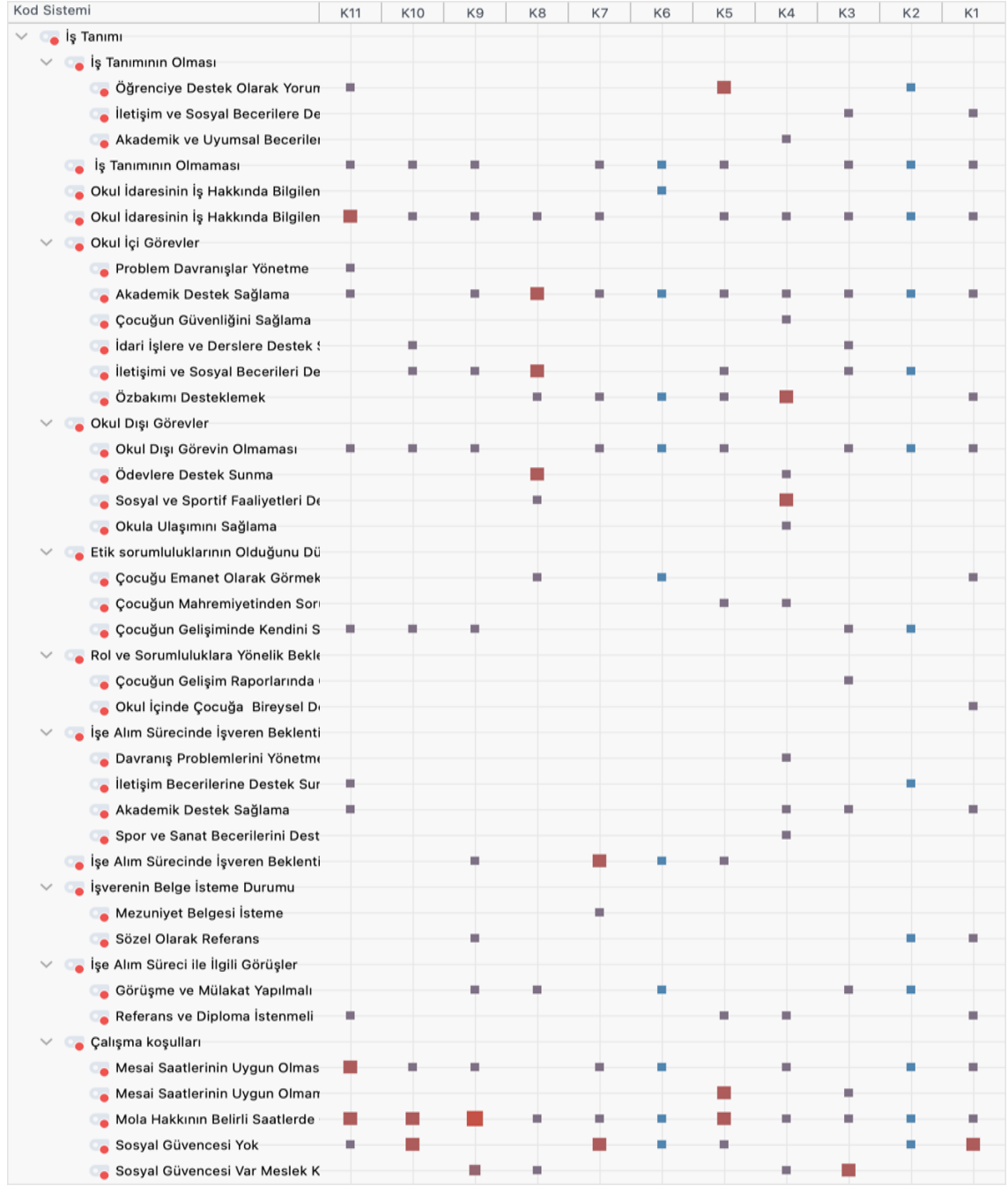
“Benim SGK’ım şu an yok. Gölge öğretmenlik yaparken elden bir ücret alıyorum. Onun dışında tabii ki her öğretmenin kadroya girmesi gerektiğini düşünüyorum işte ücretli öğretmenliğe karşıyım ya da özelde çalışan öğretmenlerle maaşlarının devlette çalışan öğretmenlerle yakın ya da birebir olmasını isterim tabii ki.” (K2)

Katılımcılardan (4), sosyal güvencesi olanlar meslek kodunun olmadığı ile ilgili görüş bildirilmiştir. K3, K4 ve K9 şunları söylemiştir:

“İşe bir kere aile almadı beni ben bizi kamu biz kaymakamlığın bir projesiyle görevlendirdik ve biz ilçe Milli Eğitim tarafından ataması yapılan ücretli öğretmen statüsünde geçen usta öğretici hani halk eğitimde usta öğretici tanımıyla gölge öğretmenlik mesleğini yapıyoruz.” (K3)

“Şöyle ki, beyefendinin bir şirketi var, farklı bir sektör üzerine. Endüstriyel makine üretimi yapıyor ve benim orada istihdam etti resmi kayıtlarda. O şekilde sigorta girişim yapıldı.” (K4)

“... iki yıl önce devlette ücretli öğretmenlik yaparken meslek kodum işte şu anda tam hatırlamıyorum, okul öncesi öğretmeni. Geçenlerde meslek koduma bir bakayım dedim, Saç bakım güzellik elemanı yazıyordu...” (K9)



Şekil 4.3. Katılımcılara Göre İş Tanımı Kod Gösterimi

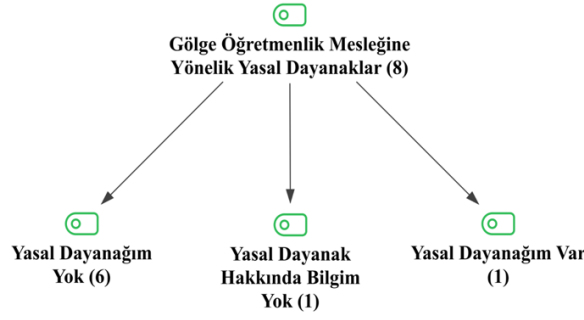
Şekil 4.3. İş tanımı teması kod gösterimi incelendiğinde karelerin büyüklüğü o konu üzerinde katılımcıların birden fazla vurgu yapmış olduğunu ve daha çok tekrar eden ifadeleri temsil etmektedir. Katılımcılar mola hakkının belirli saatlerde olmamasına yoğunlaşmışlardır.



Şekil 4.4. İş Tanımı Temasına Ait Kod Bulutu

Şekil 4.4. İş tanımı temasına ait kod bulutu incelendiğinde mola hakkının belirli saatlerde olmamasına katılımcılar yoğunlaşmıştır.

4.2. Gölge Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yasal Dayanaklar



Şekil 4.5. Gölge Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yasal Dayanaklar Temasına Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Gösterimi

Araştırma kapsamında ele alınan ikinci tema olan “ Gölge Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yasal Dayanaklar “ temasına ait 3 kategori oluşturulmuştur. Bu oluşturulan kategoriler Şekil 4.12.’de görülmektedir. Bunlar; yasal dayanağı yok, yasal dayanağı var ve yasal dayanak hakkında bilgi yoktur.

Tablo 4.6. Gölge Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yasal Dayanaklar Temasına Ait Frekans Tablosu

Tema	Kategori	Frekans	Yüzde
Gölge Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yasal Dayanaklar	Yasal Dayanağı Yok	6	54,55
	Yasal Dayanağı Var	1	9,09
	Yasal Dayanak Hakkında Bilgi Yok	1	9,09

Gölge öğretmenlik mesleğine yönelik yasal dayanaklar temasında katılımcılara “Mesleğiniz ile ilgili yasal dayanaklarınız var mıdır? Varsa bu dayanağa ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Yasal dayanağı yok ile ilgili katılımcılar (6) yoğun görüş bildirilmiştir. Katılımcılardan K3 ve K10 yasal dayanağının olmadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Hiçbir yasal dayanağımız yok. Hiçbir hakkımız yok. Yani tazminat hakkımız yok. Yıllık izin hakkımız yok. Hani en basit ben biz bir banka üzerinden alıyoruz hani kamu çalışanı gibi alıyoruz maaşımızı, promosyon hakkımız bile yok. Yani onu bile bankalar mevsimlik

aslında kamuda bizim geçtiğimiz şeyin açılımı hani tanımın açılımı mevsimlik işçi başka hiçbir şey değil yani bana kalırsa. Böyle hiçbir hakkımız yok.” (K3)

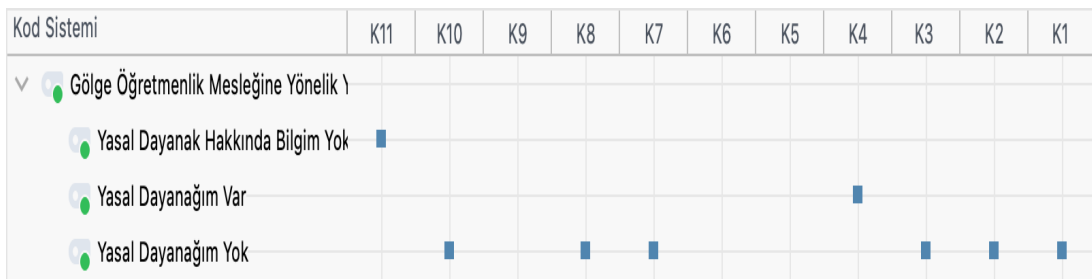
“Yasal dayanak derken şu an ilk başlarda gölge öğretmenlik için başvurduğunda bunun yasal olmadığını sadece karar aşamasında olduğu belirtildi ki belli biliyordum zaten araştırmalarımda bunu görmüştüm yani açıkçası ben bunun tamamen yasal olmasını isterim. Yani gölge öğretmenlik için özel gereksinimli çocuklara böyle bir ihtiyaç doğrultusunda olduğu zaman karşımıza bu sorunun çıkmasını istemem açıkçası. Hem çocuk için hem gölge öğretmenlik mesleği adı adına da.” (K10)

Yasal dayanağı var ile ilgili katılımcı (1), yasal dayanağının olduğunu ve bu dayanak sayesinde okula kabul edildiğini bildirmiştir ve K4 şunları söylemiştir:

“Şöyle ki, sanırım yani bundan emin değilim çünkü bu benim ilk gölge öğretmenlik deneyimim oluyor. Okulda sanırım bununla ilgili yani Milli Eğitim’de bununla ilgili bir madde vardır. Eğer olmasa bu kabul edilebilir bir şey olmaz her okul tarafından. Çünkü ben bir yardım kaynaştırma öğrencisi için bir yardımcı öğretmeni kabul etmek zorundalar diye biliyorum. Öyle biliyorum yani kaynaştırma öğrencisi olarak kabul edildiyse eğer.” (K4)

Yasal dayanak hakkında bilgim yok ile ilgili katılımcı (1) yasal dayanağı olup olmadığı ile ilgili bilgisinin olmadığını bildirmiştir ve K11 şunları dile getirmiştir :

“Pek bir bilgim yok açıkçası bir yasal dayanak var mıdır nedir diye.” (K11)



Şekil 4.6. Katılımcılara Göre Gölge Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yasal Dayanak Teması

Yasal Dayanağım Var

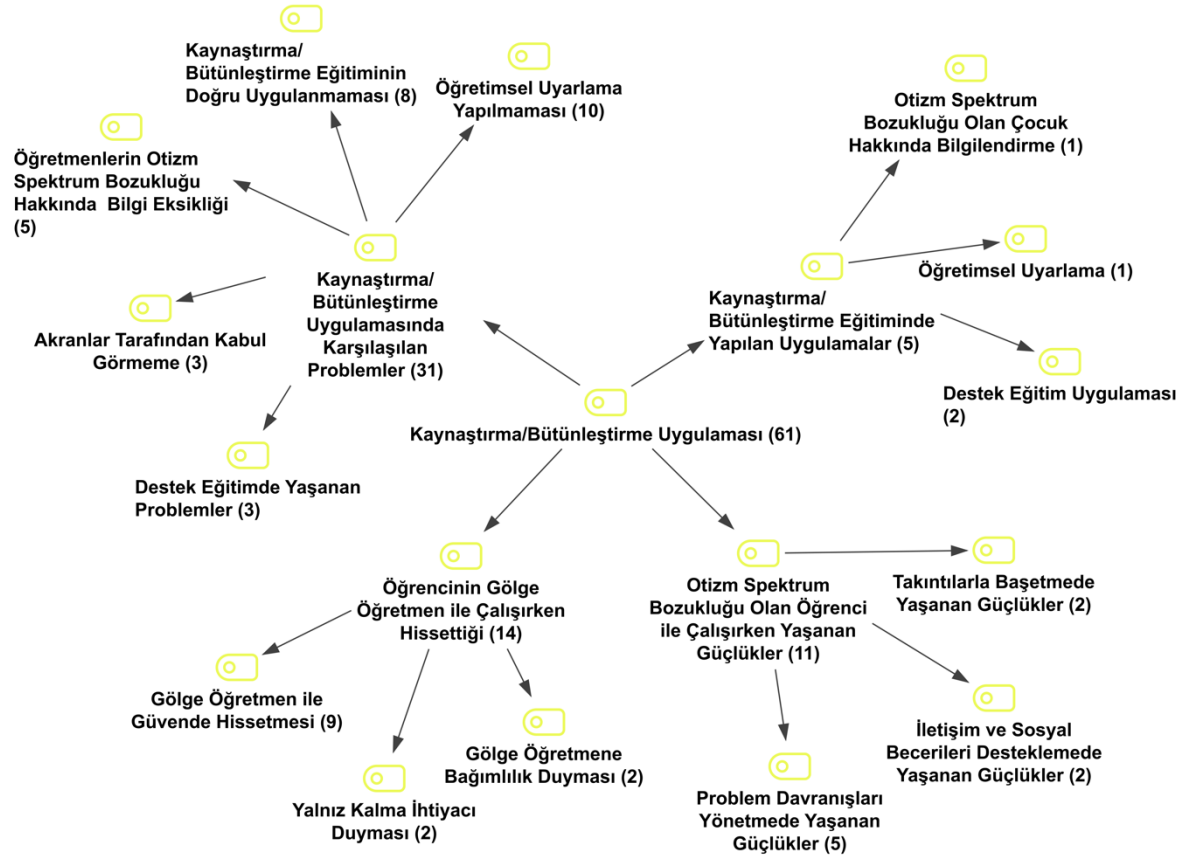
Yasal Dayanağım Yok

Yasal Dayanak Hakkında Bilgim Yok

Şekil 4.7. Yasal Dayanak Temasına Ait Kod Bulutu

Şekil 4.7. Yasal dayanak temasına ait kod bulutuna incelendiğinde yasal dayanağı olmadığı konusuna katılımcılar yoğunlaşmıştır.

4.3. Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulaması



Şekil 4.8. Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulaması Temasına Ait Kategorisine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Gösterimi

Araştırma kapsamında ele alınan üçüncü tema olan “Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması” temasına ait 4 kategori oluşturulmuştur. Bu oluşturulan kategoriler Şekil 4.8.’te görülmektedir. Bunlar; kaynaştırma/ bütünleştirme eğitiminde yapılan uygulamalar, kaynaştırma/ bütünleştirme uygulamasında karşılaşılan problem, öğrencinin gölge öğretmen ile çalışırken hissettiği, otizm spektrum bozukluğu olan öğrenci ile çalışırken yaşanan güçlüklerdir.

Tablo 4.7. Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulaması Frekans Tablosu

Tema	Kategori	Kod	Frekans	Yüzde
Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması	Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması	Destek Eğitim Uygulaması	2	18,18
		Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuk Hakkında Bilgilendirme	1	9,09
		Öğretimsel Uyarlama	1	9,09
	Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamasında Karşılaşılan Problemler	Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamasının Doğru Uygulanmaması	8	72,73
		Öğretmenlerin OSB Hakkında Bilgi Eksikliği	3	27,27
		Akranlar Tarafından Kabul Görmeme	3	27,27
		Öğretimsel Uyarlama Yapılmaması	5	45,45
		Destek Eğitimde Yaşanan Problemler	3	27,27
	Öğrencinin Gölge Öğretmenle Çalışırken Hissettiği	Yalnız Kalma İhtiyacı Duyması	2	18,18
		Gölge Öğretmene Bağımlılık Duyması	2	18,18
		Gölge Öğretmen İle Güvende Hissetmesi	9	81,82
	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenci İle Çalışırken Yaşanan Güçlükler	İletişim ve Sosyal Becerileri Desteklemede Yaşanan Güçlük	2	18,18
		Problem Davranışları Yönetmede Yaşanan Güçlük	5	45,45
		Takıntılarla Baş Etmede Yaşanan Güçlük	2	18,18

4.3.1. Kaynaştırma / bütünleştirme eğitiminde yapılan uygulamalar

Kaynaştırma/ bütünleştirme eğitiminde yapılan uygulamalar kategorisine ait üç kod oluşturulmuştur. Bunlar; destek eğitim uygulaması, otizm spektrum bozukluğu olan çocuk hakkında bilgilendirme ve öğretimsel uyarlamadır.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması temasında, “Çalıştığınız sınıfta ve okulda gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarından bahseder misiniz?” sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcılar (2) öğrencilerinin destek eğitim aldıklarını bildirmişlerdir. K8 şunları ifade etmiştir:

“Şöyle, ... için iki tane üç tane aynı derslerden birebir öğretmenlerinden destek eğitimi alıyor. Mesela İngilizce dersindeki bütün sınıf içerisindeki olan dersi bir de beni başka bir İngilizce öğretmeninden birebir alıyor ...Onun dışında başka bir kaynaştırma etkileşimi açıkçası şu an aklıma gelmiyor ama o da yok diye biliyorum bu.” (K8)

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuk hakkında bilgilendirme ile ilgili katılımcı (1) sınıf öğretmenin tipik gelişim gösteren akranlarına öğrenci hakkında bilgilendirme yaptığını bildirmiştir. K10 şunları dile getirmiştir:

“İşte mesela diyelim ki ders içerisinde gülmek istediğinde mesela yüksek sesle daha fazla yüksek sesle gülebiliyor özel bir gereksinim ya da kendini gülerken durdurmakta zorlanabiliyor. Böyle bir durumda sınıf öğretmeniniz veyahut ben işte ... sevincini bu şekilde gösterebiliyor. Bu çok doğal bir şey. Herkes sevincini farklı gösterebilir. Sen farklı gösterirsin, o farklı gösterebilir şeklinde ilerlediğimiz zaman çocuklar bunu anormal karşılamak yerine normal karşılıyor ve bunu artık hani o özel bir gereksinimli çocuğun bunu yaptığında nasıl davranacaklarını biliyorlar. Çok mutlu oldu diyorlar mesela. Önceden daha çok böyle gülerken çocuklar kendi aralarında o güldü diye. Dalga geçerek gülmektense çocuklar aa ... çok mutlu oldu öğretmenim diyorlar ve bunun artık daha böyle naif karşılıyorlar. Çocuklar da naif karşılıyor.” (K10)

Öğretimsel uyarlama ile ilgili iser katılımcı (1) öğretmenin öğretimsel uyarlama yaptığını söylemiştir. K2 şu sözlerle ifade etmiştir:

“mesela müzik derslerinde çocuklara birebir o aletlere dokunduruluyor ya da işte çalınmak isteniyor ve çocuklar sırayla çalıyorlar onun dışında resim derslerinde yaptıkları

şeyler gösteriliyor mesela her zaman benim kendi öğrencim onlarla iç içedir ya da İngilizce derslerimde sırasıyla soru soruluyorsa mesela ... geçilmiyor. Yani bazen kaynaştırma okullarında ya da öğrencilerinde soru sorulmaya çekiniyor ya da öğretmen sormak istemiyor ama biz birebir dahil oluyoruz buna. Onun dışında kitap çalışmalarında aynı şekilde sürekli dahil oluyoruz. Yani burada hani işte ya öğrenci kaynaştırma öğrencisi çok önemli değil şeyini ben özellikle kendi öğretmenlerimde bunu istemiyorum gördüğüm anda da hocam işte ...'ya da soralım ya da ...'ya da yaptıralım gibisinden. Yani çocuğu da katmaya çalışıyorum. Ya bu spor dersi de dans dersi de işte anaokulu olduğu için çok akademik değil de bu şekilde derslerimiz oluyor, her şeye katmaya çalışıyoruz. Öğretmenler de sağolsun bana yardımcı oluyorlar o konuda.” (K2)

4.3.2. Kaynaştırma / bütünleştirme uygulamasında karşılaşılan problemler

Kaynaştırma/ bütünleştirme uygulamasında karşılaşılan problemler kategorisine ait beş kod oluşturulmuştur. Bunlar; öğretimsel uyarlama yapılmaması, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin doğru uygulanmaması, öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu hakkında bilgi eksikliği, akranlar tarafından kabul görmeme ve destek eğitimde yaşanan problemlerdir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması Temasında, “Çalıştığınız sınıfta ve okulda gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarından bahseder misiniz?” sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcılar (8), kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin doğru uygulanmadığı konusunda yoğun görüş bildirmiştir.

K1 kaynaştırma uygulaması yapılmadığını daha çok ayırıştırma olduğunu şu sözlerle belirtmiştir:

“Açıkkası peki yok. Kaynaştırma adı altında geçiyor ama ayırıştırma diyebilirim ben buna.” (K1)

K4 sınıf öğretmeninin ilgili davrandığını ancak öğrenciye yönelik herhangi bir farklı uygulama yapılmadığını dile getirmiştir:

“Yani kaynaştırma uygulamaları yok. Şöyle ki o sürece ben ve sağolsun sınıf öğretmenimiz yönetiyoruz, ilgili davranıyor. İlgili davranmasının dışında herhangi bir kaynaştırma uygulamasıyla muhattap değiliz. Tamamen çocuk arkadaşları hangi süreçlerden geçiyorsa o çocuk o süreçlerden geçiyor.” (K4)

K9 ise özel okulda görev yaptığı için yorumsuz olduğunu ifade etmiştir:

“Hocam özel bir okul. Yorumsuzum.” (K9)

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması temasında, “Kaynaştırma uygulamasında karşılaştığınız problemlerden bahseder misiniz?” sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcılar (5), öğretmenlerin öğretimsel uyarlama yapmadığı ile ilgili görüş bildirmiştir. K1, 23 Nisan Ulusal Egemenlik Bayramı için gösteri seçiminde öğretmenin öğrencisinin performansını dikkate almadan gösteri hazırladığını belirtmiştir:

“Sınıf öğretmenleri evet yani okul öncesi öğretmenlerin bu konuda çok bilgisiz uyarlama yapamıyor yani verimsiz geçiyor mesela çoğu zaman bazı etkinlikler. Bazen bazı oyunlar oluyor çok zor mesela hocam 23 Nisan yaklaştı, 23 Nisan gösterilerine hazırlıyoruz çocukları öyle bir şarkı seçti ki bizim sınıf öğretmenimiz bizim öğrencimizin onu yakalaması, o hareketlerin hepsini aklında tutması zaten imkansız ama bunu daha kolay bir şarkı zaten mesela Atabarı benim öğrendiğim çok güzel atabarı oynuyormuş öğrenmiş. Buna daha öncesinde. 23 Nisan gösterileri seçilirken ben o öğretmenimizle konuştum, hocam böyle böyle oynuyor biliyor, onun etrafında bir şeyler yapsak diye konuştum yapmadı mesela böyle göz ardı etti söylediklerimi tamamen bambaşka bir şarkı geçti. Şu an öğrencinin sahnede durmasını yani sahnede dursun yeter mantığıyla bakıyor.” (K1)

K4, K5 ve K10 tipik gelişim gösteren akranların geçtiği süreçten öğrencisinin de geçtiğini ve herhangi bir uyarlama yapılmadığını şu sözlerle belirtmişlerdir:

“Tamamen çocuk arkadaşları hangi süreçlerden geçiyorsa o çocuk o süreçlerden gelişiyor. O süreci özel gereksinime uyarlayan bu noktada ben oluyorum.” (K4)

“bazı şeyleri o çocuğa göre uyarlamak gerekiyor. Bunu da öğretmenler yapmıyor. Hani benim kuralım bu sınıfım kuralı şeklinde davranıyor, daha esnek davranabilirler yani.” (K5)

“Ya az önce bahsettiğim gibi mesela özellikle bizimle çocuklara hani bir tık daha onu seviyesine uyarlanması gerektiğini bahsetmiştim. Ya işte tam da bu. Yani çok fazla bu olmuyor olmadığı için de tabii ki ... da ters tepedebiliyor.” (K10)

Katılımcılar (1) öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu hakkında bilgi eksikliğinin olduğunu bildirmiştir ve K8 şunları söylemiştir:

“Öğretmenin hüüngür hüüngür ağladığını biliyorum. Ne yapacağım ben bilmiyorum, çalışmadım. Ben bunu nasıl baş edeceğimi ilgili hiçbir fikrim yok. 40 öğrencinin dışında ayriyetten ben bu çocukla yetemem, yapamam diye çok fazla ağladığını biliyorum normal öğretmenin. Bu konularda işte tanımakla diyorum ya işte bilgisiz, bilgi dahilinde değiliz, bilmiyoruz maalesef. Bu konuyla ilgili bilgimiz olsa ya da bilinçlendirilmiş olsaydık bu kadar kaygılı olmayacaktı öğretmeni.” (K8)

Akranlar tarafından kabul görmeme ile ilgili katılımcılar (3) otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun akranları tarafından kabul görmediğini bildirmiştir. K6 ve K7 öğrencilerinin takıntılarından dolayı tipik gelişim gösteren akranların korktuğunu ya da dışladığını şu sözlerle söylemiştir:

“Mesela şimdi kaynaşma sırasında ...’nın takıntıları olduğu için karşıdaki çocuk önce korkuyor ondan sonra hani ben tabii ...’nın nasıl bir insan olduğunu korkulmaması gerektiğini anlatıyorum. İşte nasıl diyeyim ilk başta kaynaşmıyorlar uzak duruyorlar. Sonra tanıdıkça kaynaşıyorlar. Kaynaştığı zaman da koruma altına alıyorlar. Ama bazı çocuklar dışlama olabiliyor.” (K6)

“yine diğer çocukların çünkü kendi çalıştığım çocukla örnek verecek olursam A.’nin iletişim durumu biraz farklı dediğim gibi konuşamıyor. Sadece elleriyle veya temasla iletişim kurmaya çalışıyor ve bu da diğer çocuklarda bir korku uyandırıyor. O yüzden tek korktuğum ve endişelendiğim kısım burası aslında. Bu yüzden ben biraz daha anlayışlı olmalarının gerektiğini düşünüyorum. Bu da dediğim gibi sınıf öğretmenlerinin devreye girmesi gerekiyor.” (K7)

Destek eğitimde yaşanan problemler ile ilgili katılımcılar (3) destek eğitim odası ile ilgili sorunların olduğunu bildirmiştir. K3 ve K9 destek eğitim odasının yeterli olmadığını dile getirmiştir:

“okulda başka bir alan tanımıyor bana şurada destek eğitim odası yok olsa da gölge öğretmen olarak kullanmamız yasak, destek eğitimi alıyor ama orada burada alıyor çocuklar yani çok böyle gerçekten merdiven altında bir masa koymuşlar orada yapıyorlar mesela destek eğitimi.” (K3)

“Destek eğitim sınıfını diğer bir hoca arkadaşımız var, hani onunla zorla ayarlayıp bir şekil derslerimizi gerçekleştiriyoruz. Ders saatlerimiz çakışıyor aslında bize bu konuda bir

imkan sağlanmıyor hocam. Özel bence sadece maddiyatına bakıyor. Bu yüzden yorumsuzum dedim size.” (K9)

4.3.3. Öğrencinin gölge öğretmen ile çalışırken hissettiği

Öğrencinin gölge öğretmen ile çalışırken hissettiği kategorisine ait üç kod oluşturulmuştur. Bunlar; gölge öğretmen ile güvemde hissetmesi, yalnız kalma ihtiyacı duyması ve gölge öğretmene bağımlılık duymasıdır.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması temasında, “Çocukla beraber olmanız sizce çocuğu nasıl hissettiriyor?” sorusu yöneltilmiştir. Gölge öğretmen ile güvende hissetmesi ile ilgili yoğun görmüştür. Katılımcılar (9) , çocuğun gölge öğretmen ile beraber olmasının çocuğa güven verdiği ile ilgili yoğun görüş bildirmişlerdir. K4, K7, K8 ve K10 şunları söylemiştir:

K4 ve K7 özgüven verdiğini ifade etmiştir:

“Bence güvende hissettiriyor çünkü yanında olmadıgımda ihtiyacım için ayrıldığımda döndüğümde onu hep yerinde buluyorum ama ben yanındayken daha çok ayakta ayağa kalkmak istiyor. Arkadaşlarıyla etkileşim kurmak istiyor. Ben yokken hep yerinde oturuyor.” (K4)

“Özgüvenli olduğunu düşünüyorum. Özgüvenli hissediyor.” (K7)

K8 ve K10 öğrencinin gölge öğretmen yanındayken güvende olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir:

“Şey diyor mesela benim ... sen sen benim gölge öğretmenimsin değil mi? Bak sen olmasan ben ne yaparım. Bunun bile bilincinde mesela hani ben olmasam onu kaygıya girecek. Beni biri koruyamayacak.” (K8)

“Güvende hissettiğini biliyorum çünkü öğretmenimiz de aynı şeyi bunu söylüyor. “ (K10)

Yalnız kalma ihtiyacı ile ilgili katılımcılar (2), görüş bildirmiştir. K3 ve K5 öğrencinin yalnız kalma ihtiyacı duyduğunu bildirmiştir:

“Yani çocukta bireysel olmak istiyor. Bazen tek takılmak istiyor. “ (K3)

“Bence bazen benden çok sıkılıyor. Yani eee sınıfta bir köşeye gidiyor. Bir oyun köşesinde ve arkasından gelecek miyim diye bakıyor. Önce gitmiyorum, kendi oyun kuruyor, bir şeyler yapıyor fakat ağzına bir şeyleri çok alıyor. Ağzına bir şeyler attığında hemen yanına gidip onu çıkartıyorum. Ben oradayım diye başka bir köşeye gidiyor.” (K5)

Gölge öğretmene bağımlılık duyması ile ilgili katılımcılar (2), görüş belirtmiştir. Katılımcılar öğrencinin gölge öğretmenle çalışmasının, gölge öğretmene bağımlılık duymasına sebep olduğunu bildirmiştir. K1 şunları söylemiştir:

“Hocam aslında biraz bağımlılık geliştiriyor diye düşünüyorum ben. Sürekli yanında olmam ya da yanında birilerinin olması her işini yapabileceği, ondan başka yapabileceği birilerinin olduğunu bilmesi yapmasam bile bir süre sonra o buna alışıyor. O benim yerime yapar zaten moduna girmeye başlıyor. Bu da bağımlılık geliştirdiğini düşünüyorum ben.” (K1)

4.3.4. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenci ile çalışırken yaşanan güçlükler

Otizm spektrum bozukluğu olan Öğrenci ile çalışırken yaşanan güçlükler kategorisine ait üç kod oluşturulmuştur. Bunlar; problem davranışları yönetmede yaşanan güçlükler, iletişim ve sosyal becerileri desteklemede yaşanan güçlükler ve takıntılarla baş etmede yaşanan güçlüklerdir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması temasında, “ Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrenci ile çalışırken hangi konularda zorlanıyorsunuz? Çözüm önerileriniz ne olabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Problem davranışları yönetmede yaşanan güçlükler ile ilgili katılımcılar (5) görüş belirtmiştir.

K4 çevresindeki insanlardan bazı durumlarda çekindiği için davranış problemlerine müdahale etmekte zorlandığını ifade etmiştir:

“Hocam genellikle sosyal ortamdayken kamusal alanda. Çocuk problemli bir davranış gösteriyorsa bağırıyorsa, ağlıyorsa bu biraz sorun yaratabiliyor. Şöyle ki, tanıdık bilindik çevrelerde hiç problem değil. Gerekli şekilde müdahale sağlarım ama farklı bir bölgedeyken hani insanların bilmediği yani çocuğun özel gereksinimli olduğunu anlamadığı müdahale edilmesinden rahatsızlık duyabileceği bölgelerdayken biraz yanlış algıya sebep olabilir ve akşam kendime haber bültenlerinde izleyebilirim diye açıkçası çekiniyorum.” (K4)

K5 davranış problemlerini söndürmek konusunda zorlandığını dile getirmiştir:

“Problemlili davranışları söndürmede zorlanıyordum, ilk başta özellikle çünkü öğrenciyi de tanıımıyordum. Daha sonra bazen şeyde çok zorlanıyorum. Yani pekişmiyor. Hani bir boni bon falan da vermek istemiyorum.” (K5)

İletişim ve sosyal becerileri destekleme yaşanan Güçlük ile ilgili katılımcılar (2), görüş belirtmiştir. K6 ve K8 şunları ifade etmiştir:

“İletişim veya hani bir şey istemiyor ama olması gerekiyor. O an ona kabullenmek çok zor. Bu şekilde iletişim kurmak istemiyor. Hani bu böyleyse böyle farklı bir şey olsun istemiyor o zaman çok zorlanıyorum.” (K6)

“Davranış, sosyalleşmesi. ...nın sınıf arkadaşları ...yı gerçekten evet sevdiler yani şey yaptılar. Onu tuttular ama ne olursa olsun ...nın gidip bir arkadaşlarıyla devamlı benim dahil olmadığım bir şey değil. Arkadaşlık kurup da ama hadi gelin dışarıda gezelim yok işte oyun oynayalım öyle bir şey hiçbir zaman olmuyor. Ben işte arkadaşlarına ayrıca bu konuda hani ... ile birlikte vakit geçirebilir misin? Şöyle yaparsın değil mi? Bu şöyle yapar işte gelin birlikte hep birlikte. Ben mesela küçükken ilk 1-2. sınıflarda, ben oyunu kuruyordum. Onların çok hoşuna gidiyordu. Hemen katılıyorlardı falan biz çağırmadan onlar geliyordu. Ya biraz büyüdükçe o sevimlilik olayı kalktığı için birazcık daha gözde olmaya başlıyor çocuk. Yani bazen her şeyi çözemeyebiliyorsun o devam ediyor. Yani onu hiçbir zaman çözemeyeceğini düşünüyorsun, o da üzücü.” (K8)

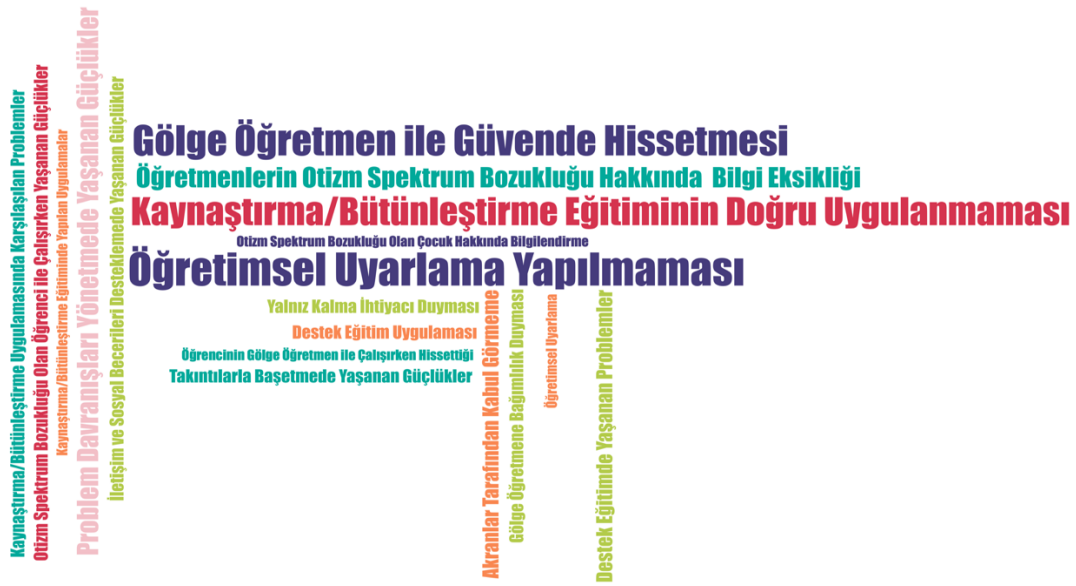
Takıntılarla baş etmede yaşanan güçlükler ile ilgili katılımcılar (2), takıntılarla baş etmede güçlük yaşadığını bildirmiştir. K3 ve K10 konuyla ilgili şunları söylemiştir:

“İnatçı, takıntılı davranışlarda zorlanıyorum mesela işte sürekli işte gitmediği kızlar tuvaleti mesela yani çocuklarla aynı tuvaleti kullanmayız reddediyor ve kendine başka bir tuvalet bulup ve ders başladığında ben ...'yı bulamıyorum ve okuldaki bütün tuvaletleri dolaşıyorum. Yani hangisinde bilemiyorum.” (K3)

“Stereotip. Takıntılara işte baş edebilme ve bunu işte yönlendirirken aslında çocuktan çocuğa bu değişebiliyor ama benim şu an en çok zorlandığım stereotipi yani onu yönlendirirken çocuk ona haz duyarak yaklaştığı için o içindeki hazza bir yere kadar engel olabiliyoruz veya yönlendirebiliyoruz. Yani benim en çok zorlandığım şeylerden bir tanesi de stereotipi diyebilirim.” (K10)

Kod Sistemi	K11	K10	K9	K8	K7	K6	K5	K4	K3	K2	K1
▼ Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması											
▼ Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi											
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan											
Öğretimsel Uyarlama											
Destek Eğitim Uygulaması											
▼ Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulama											
Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğit											
Öğretmenlerin Otizm Spektrum											
Akranlar Tarafından Kabul Görm											
Destek Eğitimde Yaşanan Probl											
Öğretimsel Uyarlama Yapılmam											
▼ Öğrencinin Gölge Öğretmen ile Çal											
Yalnız Kalma İhtiyacı Duyması											
Gölge Öğretmene Bağımlılık Du											
Gölge Öğretmen ile Güvende H											
▼ Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ö											
İletişim ve Sosyal Becerileri De											
Problem Davranışları Yönetmed											
Takıntılarla Başetmede Yaşanan											

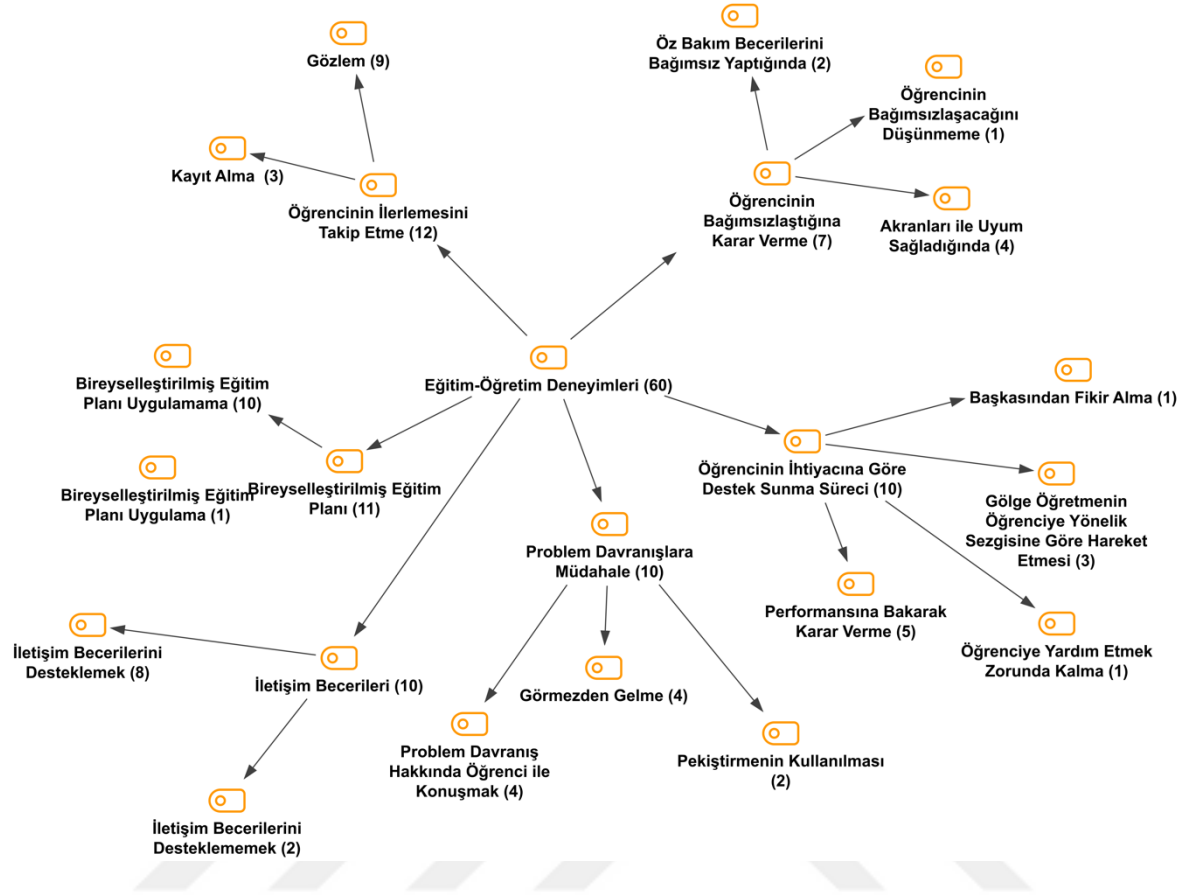
Şekil 4.9. Katılımcılara Göre Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması Teması



Şekil 4.10. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması Teması Kod Bulutu

Şekil 4.10. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması temasına ait kod bulutu incelendiğinde katılımcılar, öğretimsel uyarlama yapılmaması, kaynaştırma eğitiminin doğru uygulanmaması ve öğrencinin gölge öğretmenle güvende hissetmesine yoğunlaşmışlardır.

4.4. Eğitim-Öğretim Deneyimleri



Şekil 4.11. Eğitim-Öğretim Deneyimleri Temasına Ait Kategorisine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi

Eğitim-öğretim deneyimleri bu çalışmanın dördüncü temasıdır. Bu temaya ait altı kategori oluşturulmuştur. Bunlar; problem davranışlara müdahale, öğrencinin ilerlemesini takip etme, bireyselleştirilmiş eğitim planı, iletişim becerileri, öğrencinin ihtiyacına göre destek sunma süreci ve öğrencinin bağımsızlaştığına karar vermedir.

Tablo 4.8. Eğitim Öğretim Deneyimleri Frekans Tablosu

Tema	Kategori	Kod	Frekans	Yüzde
Eğitim- Öğretim Deneyimleri	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Uygulama	1	9,09
		Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Uygulamama	9	81,82
	İletişim Becerileri	İletişim Becerilerini Destekleme	8	72,73
		İletişim Becerilerini Desteklememe	2	18,18
	Problem Davranışlara Müdahale	Problem Davranış Hakkında Öğrenci ile Konuşmak	4	36,36
		Pekiştirmenin Kullanılması	2	18,18
		Görmezden Gelme	4	36,36
	Öğrencinin İlerlemesini Takip Etme	Gözlem	7	63,64
		Kayıt Alma	3	27,27
	Öğrencinin İhtiyacına Göre Destek Sunma Süreci	Öğrenciye Yardım Etmek Zorunda Kalma	1	9,09
		Başkasından Fikir Alma	1	9,09
		Gölge Öğretmenin Öğrenciye Yönelik Sezgisine Göre Hareket Etmesi	3	27,27
		Performansına Bakarak Karar Verme	5	45,45
	Öğrencinin Bağımsızlaşmasına Karar Verme	Öğrencinin Bağımsızlaşacağını Düşünmeme	1	9,09
		Akranları ile Uyum Sağladığında	4	36,36
		Öz Bakım Becerilerini Bağımsız Yaptığında	2	18,18

4.4.1. Bireyselleştirilmiş eğitim planı

Eğitim-öğretim deneyimleri temasında, katılımcılara “ Bireyselleştirilmiş eğitim planını nasıl uyguluyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı kategorisi ile ilgili iki kod oluşturulmuştur. Bunlar; Bireyselleştirilmiş eğitim planını uygulama ve bireyselleştirilmiş Eğitim Planını uygulamamadır.

Eğitim-öğretim deneyimleri temasında, bireyselleştirilmiş eğitim planını uygulamama ile ilgili katılımcılar (9) yoğun görüş bildirmiştir. K3, K4 ve K5 planlarının olmadığını belirtmiştir:

“Bize böyle bir şey yok açıkçası bir planımız yok.” (K3)

“Peki bundan haberdar olmayan ben yani söylediğim gibi az önce de bahsettik siz dediniz ki gölge öğretmenlikle ilgili size sözlü ve yazılı bir yönerge uyulması gereken kurallar yani bu formalitelerden uzağız. O yüzden ben kendi hazırladığım hedef programı uyguluyorum.” (K4)

“BEP’i hakkında bir bilgim yok. Hani ben de sormadım. Bu benim de eksiğim. Aslında sadece özel eğitim öğretmeniyle konuşurken bazen onundan bilgiler alıyorum, ona göre yönlendiriyorum bazı şeyleri.” (K5)

Bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulama ile ilgili katılımcı (1), bireyselleştirilmiş eğitim planını uyguladığını kendisinin hazırladığını dile getirmiştir. K9 şunları söylemiştir:

“Uyguluyorum hocam, ben hazırlıyorum. Tamamıyla her şeyi kendim hazırlıyorum hocam. Hazırladığım ders planı üzerinden de gidiyorum.” (K9)

4.4.2. İletişim becerileri

Eğitim-öğretim deneyimleri temasında, katılımcılara “ İletişim becerilerini nasıl destekliyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. İletişim Becerileri ile ilgili iki kod oluşturulmuştur. Bunlar; iletişim becerilerini desteklemek ve iletişim becerilerini desteklememektir.

Eğitim-öğretim deneyimleri temasında, iletişim becerilerini desteklemek ile ilgili katılımcılar (8) yoğun görüş bildirmiştir. Katılımcılar iletişim becerilerini desteklediklerini ifade etmişlerdir.

K1 desteklediğini ve kullandığı stratejileri şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yine iletişim becerilerini zaten ilk geldiğim ilk başladığımda hiç yani yoktu. Tek kelimeydi şu an onu 3-4 kelimelik cümlelere çıkabildik. Öncelikle mesela eksik bırakmayı çok kullandım. Eksik bırakmayı çok kullandım. Çeşitlendirmeyi çok kullandım daha sonra. Bir şeyi istediğinde mesela kalemi istediğinde kalemi göstermesi benim için yeterli değil. Kalemi istiyorum demesini bekliyorum. Beklentiyle beklemek gibi işte bu yaklaşımları kullanarak ilerliyoruz.” (K1)

K3 ve K4 desteklediklerini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Kullandığı kelimelere çok bakıyorum. Benimle iletişim kurduğunda mesela örnek verecek olursam işte bir şeyi sevdiğini ifade etmeye edeceği zaman ... seviyorum değil, bayılıyorum kelimesini çok kullanıyordu işte işte ben çikolata yemeye bayılırım. Ya da ben anneme bayılırım. Hayır bayılırım değil, seviyorum severim yani tek kelimeyle aslında birçok şeyi ifade etmeye çalışıyor az kelime ama çok sen anla yani gerisini hayır bak bayılıyorum diyebilirsin ama seviyorum ya da hayır yerine aslayı çok kullanıyordu. Ama artık hayır demeyi de biliyor. Evet demek yerine elbette mesela o söylediği şeyler. Evet değil, bak elbette elbette değil, evet de var de.” (K3)

“Desteklemeye çalışıyorum. Sosyal etkileşimde bulunması için hani baya şey yapıyorum. Hani arkadaşlarıyla etkileşimde bulunsun, onlarla oyun oynasın veya kelime çıktısı almaya çok çalışıyorum. Kelime çıktısı alamadan hani istediğini falan yapmıyorum, çalışıyorum yani onun için.” (K5)

İletişim becerilerini desteklememek ile ilgili katılımcılar (2), iletişim becerilerine destek sunmadığı ile ilgili görüş belirtmiştir. Katılımcılardan K4 öğrencisinin iletişim becerilerinde herhangi bir yetersizliği olmadığı için desteklemediğini dile getirmiştir:

“Öğrencim, öğrencimin iletişimle ilgili herhangi bir problemi yok. O anlamda ben çok şanslıyım aslında benim öğrencim gördüğüm en iyi otizmli öğrencilerden biri. Hem mental olarak hem fiziksel olarak o yüzden iletişim becerilerinde hiçbir problem yok. Çok küçük yaştan itibaren eğitim almaya başlamış. Tanı konulduğundan beri ABA eğitimleri vesaire çok çeşitli eğitimler almış. Kendi başına iletişim kurabiliyor. Bazen arkadaşları soru sorduğunda onlara yanıt vermeyebiliyor başka bir şeyle aklı meşgulse.” (K4)

Katılımcılardan K7 ise öğrencisinin herkese inanması ve herkesle iletişime geçmesinden dolayı iletişim becerilerini desteklemediğini ifade etmiştir:

“İletişim becerilerini aslında desteklemediğim yönleri var çünkü ... çok çabuk herkese inanıyor ve herkesle iletişime geçmeye hazır bir çocuk aslında o konuda. Dediğim gibi sadece konuşma problemi var ama herkesle iletişime geçebiliyor. Herkese çok çabuk sarılabiliyor. Onun kendi ailesi gibi görebiliyor bu konuda herkese yanaşmaması herkese güvenmemesi gerektiği konusunda desteklemiyorum.” (K7)

4.4.3. Problem davranışlara müdahale

Eğitim-öğretim deneyimleri temasında, katılımcılara “ Problem davranışları nasıl yönetiyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Problem davranışlara müdahale ile ilgili üç kod oluşturulmuştur. Bunlar; problem davranış hakkında öğrenci ile konuşmak, görmezden gelme ve pekiştirmenin kullanılmasıdır.

Eğitim-öğretim deneyimleri temasında, problem davranışlara müdahalede katılımcılar (4), problem davranış hakkında öğrenci ile konuştuklarını bildirmiştir. K7, K3 ve K5 şunları belirtmiştir:

“Şimdi problem davranışlarını ...'yı çözdüğüm için problemlili olduğum zaman o zaten geliyor, kucağıma oturuyor, piş piş, piş piş piş böyle oluyor. Sonra mesela benim daha sakin olduğu zaman onu başka bir sınıfa alıyorum. Baş başa konuşuyoruz, olmaması gerekenleri konuşuyoruz. Yaptığı yanlışları konuşuyoruz bu şekilde ilerliyoruz.” (K6)

“Problem davranışları ıı bazen istemsizce ağlamaları olabiliyor. Mesela bu durumda ben direk konuşmaya çalışıyorum. Şöyle oluyor o da ağladığı zaman çünkü bir anda ağlamaya krizleri olabiliyor. Çünkü ... babasını çok özliyor. Babasıyla iletişimi çok kuvvetli.” (K7)

Katılımcılar görmezden gelme ile müdahale ettiklerini ifade etmişlerdir. K11 ise şunları belirtmiştir:

“Genelde böyle görmezden geliyorum, sakinleşmesini bekliyorum. Yapmak istemediği bir şeye yapması gerektiğini böyle anlasın istiyorum.” (K11)

Pekiştirmenin kullanılması ile ilgili katılımcılar (2), problem davranışlara müdahalede pekiştireç kullandıklarını bildirmişlerdir. K3 ve K4 şunları ifade etmiştir:

“Problem davranışları sürekli tekrar ederek aslında ve uyarılarla bazen pekiştireç kullanıyorum bunlarla ilgili mesela işte küçük ödülleri. Bakıyorum, hani çok fazla ödülle şey yapıyor. Hani kanalın ödül odaklı gidiyor. Ödülünden sonra hemen unutuyor kesiyorum ödülü.” (K3)

“Tuvaletle ilgili problemlerimizi daha çok ödül ödüllendirerek tuvaletin daha tuvaleti daha çekici bir yer haline getirmeye çalışarak daha eğlenceli bir yer haline getirmeye

çalışarak ve sonrasında istediğimiz davranış bir kez olsun aldığımızda hemen bunu değerlendirip ödüllendirerek işte orada bol bol sevgi sözcükleri kullanarak öperek gibi ümit vaat ederek ödül ümidi vaad ederek bu şekilde.” (K4)

4.4.4. Öğrencinin ilerlemesini takip etme

Eğitim-öğretim deneyimleri temasında, katılımcılara “ Öğrencinizin ilerlemesini takip ediyor musunuz? (Kayıt almak mı izlemek mi?)” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencinin ilerlemesini takip etme kategorisine ait iki kod oluşturulmuştur. Bunlar; gözlem ve kayıt almadır.

Eğitim-öğretim deneyimleri temasında, öğrencinin ilerlemesini takip etme kategorisi, gözlem ile ilgili katılımcılar (7) yoğun görüş bildirmiştir. Katılımcılar öğrencinin ilerlemesini gözlem yaparak takip ettiklerini bildirmişlerdir. K7, K10 ve K11 şunları dile getirmiştir:

“Benim daha çok gözlem. Ben gözlemlerle yaptığım hiçbir şeyi unutmam. Çünkü ayrıntısına varana kadar hatırlarım.”(K10)

“İlerlemeyi takip ederken izliyorum. Hani kayıt altına almıyorum.” (K11)

“Kesinlikle izleyerek takip ediyorum. Çünkü onu ezberledim artık. Artık ben ... ezberledim artık. Herhangi bir kayıt almama gerek kalmadı.” (K7)

Kayıt alma ile ilgili katılımcılar (3), görüş bildirmiştir. Katılımcılardan K1, K4 ve K9 öğrencinin ilerlemesini kayıt alarak takip ettiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Evet hocam ediyoruz. O planlara göre işte amaçlarına göre onların listeleri var bende. Veri topluyoruz aslında gün içinde yazıyorum hemen unutmamak için bu şekilde takip ediyorum. Sonrasında özel eğitim öğretmenine gönderiyorum zaten.” (K1)

“Elbette bir hedef programım olduğundan bahsetmiştim. Bu hedef programına ulaşamadığımı tabii ki takip ediyorum. Sistemli bir şekilde ilerliyorum, gerek görüntü, video kaydı bunlarla kayıt altına alıyorum. Not da alıyorum zaten her gün veliyle de bu bilginin alışverişini yapıyoruz.” (K4)

“Kayıt alıyorum hem de izliyorum.” (K9)

4.4.5. Öğrencinin ihtiyacına göre destek sunma süreci

Eğitim- öğretim deneyimleri temasında, “Yeterli yardımı sunmak konusunda nasıl karar veriyorsunuz? (Çok az yardım etmekle çok fazla yardım etmek arasındaki dengeyi nasıl kuruyorsunuz?)” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Öğrencinin ihtiyacına göre destek sunma kategorisinde dört kod oluşturulmuştur. Bunlar; performansa bakarak karar verme, gölge öğretmen öğrenciye yönelik sezgisine göre hareket etmesi, öğrenciye yardım etmek zorunda kalma ve başkasından fikir almadır.

Performansa bakarak karar verme ile ilgili katılımcılar (5), öğrenciye yeterli destek sunma konusunda performansına bakarak karar verdiği görüşünü bildirmiştir. K2 ve K9 şunları dile getirmiştir:

“Performansına bakıyorum ben açıkçası hani yapabildiği bir şeyse ya da daha önce yaptığı bir şeyse çok fazla karışmıyorum yapmasını bekliyorum ya da ben sözel olarak ona söylüyorum.” (K2)

“Hocam bunu öğrencim belirliyor ya. Hani Bu nasıl örnek versem size mesela bu sene matematik dersi, çarpma, iş, çarpma konusuna geçtiğimiz zaman çok müdahil olmadım ama problemlere geçtiğimiz zaman hocam çok müdahil olmak zorunda kaldım. Hani bunu tamamıyla öğrenci belirliyor hocam. Çok veya az diyemem.” (K9)

Gölge öğretmenin öğrenciye yönelik sezgisine göre hareket etmesi ile ilgili katılımcılar(3), öğrencinin ne yapacağı ile ilgili fikirlerine göre hareket ettikleri görüşünü bildirmiştir. K4, K6 ve K8 şunları belirtmiştir:

“Yanında gerçek bir gölge gibi kalıyorum tabiri caizse yani gölge öğretmenlikten yola çıkarak. Gerçekten başa çıkamadığına kanaat getirirsem, evet o noktada yardımcı oluyorum. Onun dışında izlemeye kalıyorum.” (K4)

“Şimdi bazı şeylerde çok az yardım ediyorum, kendi yapabilsin diye bazılarında da yardım ediyorum çünkü yapacağını biliyorum. Bilerek hani isteyerek yapmıyor. Onda yardım ediyorum ama hani yapmaya çalışıp yapamadığı şeylerde çok yardım etmiyorum çünkü yapabilir. Bunu biliyorum. Yapacağını bildiğim için yani bu şekilde hani durum ve hareketine göre ilerliyorum.” (K6)

“Ya o biraz işte dediğim gibi ya bir şeyleri yapıyor olmasına bağlıyorum ya da yaşın da ya da bir şeyleri artık onu yapabileceğine inanmasıyla ben öyle karar vermiştim ya da öyle ilerlemiştim. Öyle söyleyeyim.” (K8)

Öğrenciye yardım etmek zorunda kalma ile ilgili katılımcı (1), öğrenci problem davranış sergilediğinde diğer çalışanlar rahatsızlık duyduğu için yardım etmek zorunda kaldığını ifade etmiştir. K3 bu konuda görüş şunları söylemiştir:

“Özellikle sınavlarda yani sürekli yardım bekleyen bir çocuk sürekli. Onun yerine yapan olmayı hiç isteyerek yapmıyorum aslında. Yani onun kendisinin yapması gerekiyor ama bu defa da çok büyük olaylar çıkıyor. Biz o kadar sıkıştık ki Cemre hanım. Şimdi biz bu çocukları birebirde sınav yapmamız bekleniyor diğerleri diğer öğrencilerle birlikte sınav yapamıyoruz. Öğretmenler onların güya şeylerine göre seviyelerine göre sınava hazırlıyorlar. O sınavı alıyoruz ve öğretmenler odasına gidiyoruz, yapıyoruz. Öğretmenler odasında da birkaç tane öğretmenimiz oluyor mutlaka. Bu çocuk mesela yardım etmediğinde problem çıkarıyor ama orada oturan öğretmen de bu defa bana problem çıkarıyor. Diyor ki, yani ben burada dinleniyorum. Sen bu çocuğu burada bağırttırıyorsun, o kadar arada kalıyoruz ki çok zorlar. O zaman o çocuğun yerine yapan olmak istemediğim halde o anı kurtarmak adına mecbur kalıyorum bazen yardım etmeye.” (K3)

Başkasından fikir alma ile ilgili katılımcı (1), yapamadığı durumlarda çevresindeki insanlara danıştığını bildirmiştir. K11 şunları belirtmiştir:

“Yani o an ne yapılması gerekiyorsa hani elimden geldiğince yapmaya çalışıyorum. Yapamadığımı anladığımda zaten hani çevremdeki insanlara danışıyorum. Ben mesela bu kadar yaptım. Sizce hani olmuş mudur ya da ne kadar daha yapmam gerekiyor? diye fikir soruyorum.” (K11)

4.4.6. Öğrencinin bağımsızlaştığına karar verme

Eğitim- Öğretim Deneyimleri temasında, “Öğrencinizin bağımsızlaştığına nasıl karar veriyorsunuz?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Öğrencinin bağımsızlaştığına karar verme kategorisinde üç kod oluşturulmuştur. Bunlar; akranları ile uyum sağladığında, özbakım becerilerini yaptığında ve öğrencinin bağımsızlaşacağını düşünmemedir.

Akranları ile uyum sağladığında ile ilgili katılımcılar (4) görüş bildirmiştir. Katılımcılar öğrencinin gölge öğretmen olmadan eğitime devam edebilmesi için akranları ile uyum

sağlaması gerektiğini ve problem çıkarmaması gerektiğini bildirmiştir. K2 ve K4 şunları söylemiştir:

“Sınıfın içerisinde diğer arkadaşlarının alanımı rahatsız etmeyecek şekilde duruyorsa o bağımsızlığını yakalamıştır derim.” (K2)

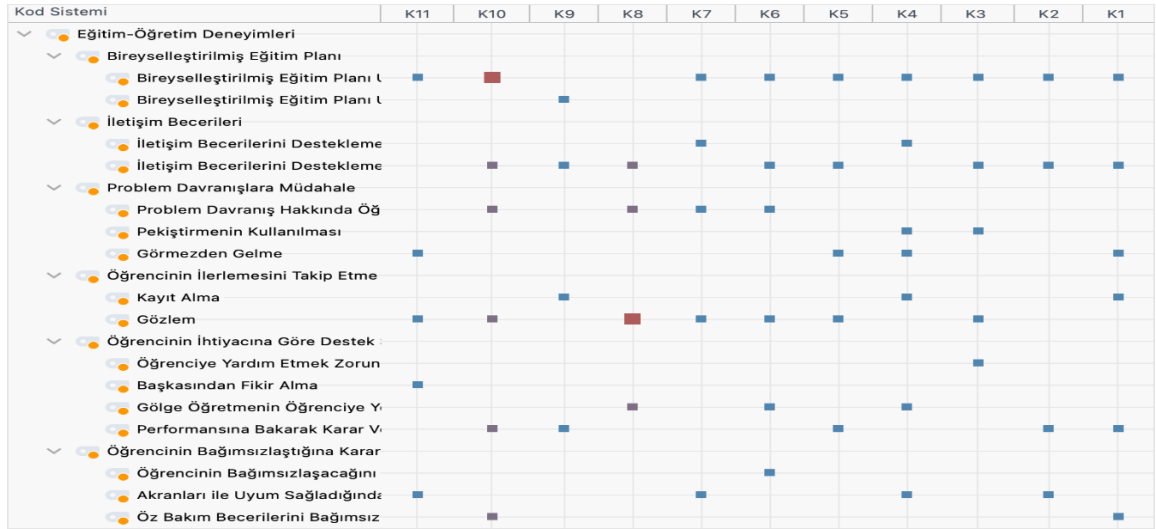
“Yavaş yavaş yanından ayrılacağım. Bu işte bir ders içindeki 10 dakika 20 dakika sonra bir ders artık okul başından sonuna kadar sadece dışarıda bekleyeceğim gibi artık ihtiyacım olmadığına da herhangi bir vukuatla bana geri bildirim gelmediğinde ve gün boyu okulda dışarıda beklediğimde karar verebilirim.” (K4)

Öz Bakım Becerileri ile ilgili katılımcılar (2), öz bakım becerilerini bağımsız yaptığında gölge öğretmen olmadan devam edebileceği ile ilgili görüş bildirmiştir. K10 şunları söylemiştir:

“Nasıl diyebilirim? Tamamen şu an bu söz konusu değil. Hâlâ ihtiyacı var. Tamamen kendi ihtiyaçlarını, hem öz bakım ihtiyacı olsun hem okul içerisinde işte diyelim ki akranları kitap çıkardığında bağımsız çıkarma işte bunları artık anlayıp hızlı bir şekilde bağımsız müdahalesiz yapabildiğini gördüğüm an, tamam artık bu tamamdır diyebilirim.” (K10)

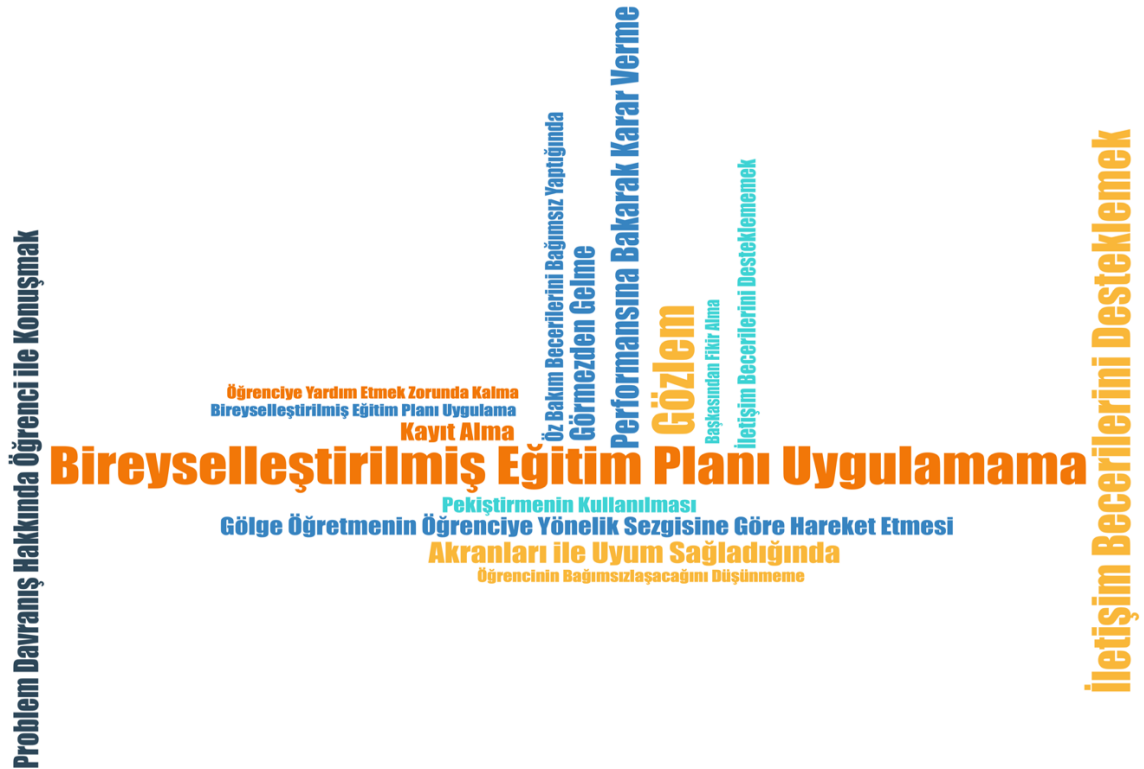
Öğrencinin Bağımsızlaşacağını Düşünmeme ile ilgili katılımcılardan K6 görüş bildirmiştir. K6 şunları söylemiştir:

“Şu an bağımsızlaşmadı çok hani nasıl diyeyim. Zaten çok bağımsızlaşacağını da zannetmiyorum. Birazcık tutucu bir de benden biliyorsunuz yani. O yüzden çok zaten kimseyle de hani nasıl diyeyim. Çok bir arkadaş ortamımız yok. Kimseyle iletişim kurmak istemiyor. Kurarsa da 5 dakika ondan sonra kopuyor. O yüzden şu an cevap veremeyeceğim, buna.” (K6)



Şekil 4.12. Katılımcılara Göre Eğitim- Öğretim Deneyimleri Teması

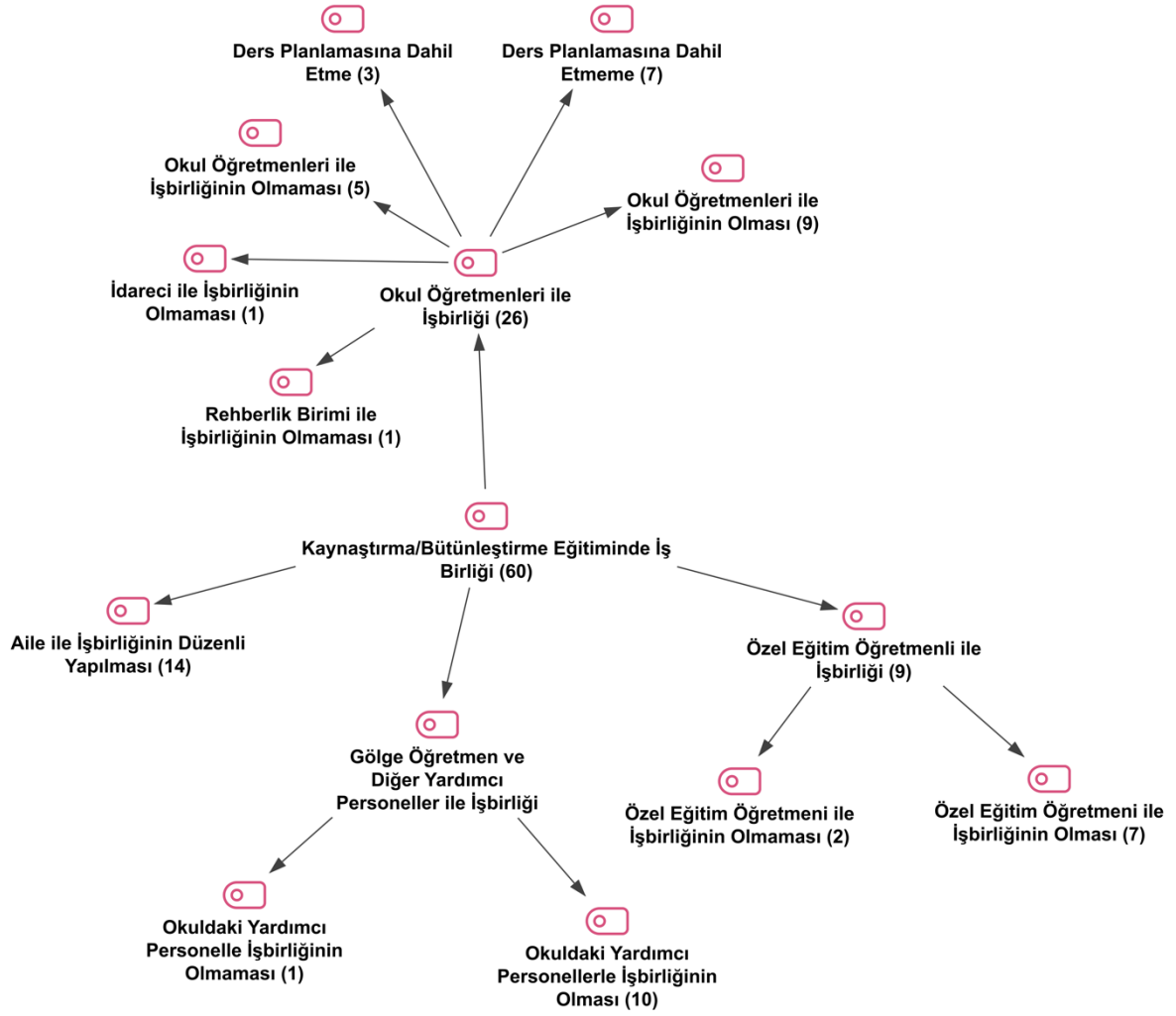
Şekil 4.12. Katılımcılara göre eğitim-öğretim deneyimleri teması incelendiğinde öğrencinin ilerlemesini gözlem ile takip etme ve bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulamama konusuna katılımcılar yoğunlaşmıştır.



Şekil 4.13. Eğitim Öğretim Deneyimleri Teması Kod Bulutu

Şekil 4.13. eğitim öğretim deneyimleri temasına ait kod bulutuna bakıldığında bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulamama konusuna katılımcılar yoğunlaşmıştır.

4.5. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde İş Birliği



Şekil 4.14. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde İş Birliği Kategorisi Gösterimi

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde iş birliği bu çalışmanın beşinci temasıdır. Katılımcılara “Öğrencinizle çalışırken öğrencinizin eğitiminde rol oynayan paydaşlarla olan iş birliğinizi değerlendirir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu temaya ait dört kategori oluşturulmuştur. Bunlar; okul öğretmenleri ile iş birliği, aile ile iş birliğinin düzenli yapılması, gölge öğretmen ve diğer yardımcı personeller ile iş birliği ve özel eğitim öğretmeni ile iş birliğidir.

Tablo 4.9. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde İş Birliği

Tema	Kategori	Kod	Frekans	Yüzde
Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde İş Birliği	Okul Öğretmenleri ile İş Birliği	Okul Öğretmenleri ile İşbirliğinin Olması	7	63,64
		Okul Öğretmenleri ile İşbirliğinin Olmaması	4	36,36
		Rehberlik Birimi ile İşbirliğinin Olmaması	1	9,09
		İdareci ile İşbirliğinin Olmaması	1	9,09
		Ders Planlamasına Dahil Etme	3	27,27
		Ders Planlamasına Dahil Etmeme	7	63,64
	Özel Eğitim Öğretmeni ile İşbirliği	Özel Eğitim Öğretmeni ile İşbirliğinin Olmaması	2	18,18
		Özel Eğitim Öğretmeni ile İşbirliğinin Olması	6	54,55
	Gölge Öğretmen ve Diğer Yardımcı Personeller ile İşbirliği	Yardımcı Personellerle İşbirliğinin Olması	10	90,91
		Yardımcı Personellerle İşbirliğinin Olmaması	1	9,09
	Aile ile İşbirliğinin Düzenli Yapılması		10	90,91

4.5.1. Okul öğretmenleri ile işbirliği

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde iş birliği temasında, katılımcılara “Okuldaki öğretmenlerle iş birliği yapıyor musunuz? (ne sıklıkla? Nasıl?)” sorusu yöneltilmiştir. Okul öğretmenleri ile iş birliği ile ilgili altı kod oluşturulmuştur. Bunlar; okul öğretmenleri ile iş birliğinin olması, okul öğretmenleri ile iş birliğinin olmaması, ders planlamasına dahil etme, ders planlamasına dahil etmeme, rehberlik birimi ile iş birliğinin olmaması ve idareci ile iş birliğinin olmamasıdır.

Okul öğretmenleri ile iş birliğinin olması ile ilgili katılımcılar (7), yoğun görüş bildirilmiştir. Katılımcılar okul öğretmenleri ile iş birliği yaptıklarını bildirmiştir. Bu konuda K3 ve K4 şunları belirtmiştir:

“Okuldaki öğretmenlerle iş birliği yapıyorum tabii ki de çünkü ... destek eğitimi alıyor. üç tane dersten destek eğitim alıyor. Özellikle sosyal bilgiler, matematikte, Türkçe’de öğretmenlerle sürekli dirsek temasındayız hani ders içindeki durumunu zaten ikimiz de aynı sınıfta olduğumuz için ortak değerlendirebiliyoruz. Ama ders dışında anlamadığı konularla ilgili özellikle destek eğitimi öğretmenleri ...’nın işte tamamen kapattığını, işte atıyorum. Bir hafta önceki haliyle şu anda farklılıkları onlar da çok rahat gözlemleyebiliyorlar. Dikkatinin araya bayram tatili girdi. Mesela dikkat tamamen dağınık bir biçimde geri döndü. Hemen anlaşılıyor. Onlarla hemen hızlı bir şekilde ben onlardan geri bildirim alıyorum. Aileye bildiriyorum...” (K3)

“Sınıf öğretmeniyle kesinlikle iş birliği içerisindeyiz. Çok anlayışlı bir öğretmen sağ olsun çok yardımcı oluyor. Hiçbir ricamızı geri çevirmiyor. Bazen hani eğitim materyaline ihtiyaç duyuyoruz ekstra, bunları bize sağlıyor. Her zaman yardımcı olabileceğini dile getirdi bize.” (K4)

Okul öğretmenleri ile iş birliğinin olmaması ile katılımcılar (4), okul öğretmenleri ile iş birliği sağlayamadıklarını, kendi çabaları ile iş birliği kurdukları görüşünü belirtmiştir. K6, K7 ve K9 şunları dile getirmiştir:

“Burada daha farklı. Çünkü öğretmenimiz çok işbirlikçi değil ama gene benim desteğimle hani ben ona söylüyorum. İlk başta daha şeydik tutucuyduk ama git gide daha daha iş birlikle yürümeye çalışıyoruz ama çok olmuyor.” (K6)

“Okuldaki öğretmenlerle hiçbir şekilde iş birliğim yok. Sadece bizim bulunduğumuz sınıf öğretmenimiz artık bizi tanıyor. Öğrencimi tanıyor. Nereelerde anlayış göstermesi gerektiğini biliyor. Çok da sabırlı. Bu konuda kendisini takdir ediyorum. Diğer öğretmenlerle bir iletişimimiz yok.” (K7)

“Hocam yük bende olduğu müddetçe iş birliği yapıyor gibi gözüksek de yapmıyoruz. Her şeyi ben hallediyorum. Onlar sadece görünüyor ama diğer kesim görünmüyor. Yapıyoruz ama yapmıyor gibiyiz hocam her şeyi ben hallediyorum.” (K9)

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde iş birliği temasında, ders planlamasına dahil etmeme ile ilgili katılımcılar (7), yoğun görüş bildirilmiştir. Katılımcılar okul öğretmenlerinin ders planlamasını hazırlarken öğrenciyi ve gölge öğretmeni göz önünde bulundurarak hazırlamadığını bildirmiştir.

K6 anaokulu öğretmeninin dahil ettiğini ancak ilkokul öğretmeninin şuan etmediğini belirtmiştir:

“Hayır. Etmiyorlar. Anaokulunda ediliyor ama ilkokulda böyle bir olay yok.” (K6)

K9 ise okulda olacak etkinlikler konusunda bilgi verilmediğini ve okul gruplarına dahil edilmediğini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Hocam etmiyorlar işte en büyük sıkıntım bu. Geçenlerde hocam gösteri olacak ve ben bunu gösteriye son bir ders saati kala öğrendim. İkide de çıktığım için kalamadım hocam mesela en basit örnek bu. E ben kalamadığım için hani video ve resim çekilmediği için hani aileyle orada bir çatıştık. Yani hiçbir şeye dahil olmuyorum hocam her şeyi ben araştırıyorum. Peşinden ben koşuyorum. Geçen sene gruplara alın dememe rağmen benim gruplara almadılar. Bu sene daha okul grubuna aldılar hocam. O sadece ders grubunu onun dışında okulla ilgili bir plan program olduğu zaman kimse bir şey söylemiyor hocam. Ben duydum duydum, duymadım, arada kaynıyor.” (K9)

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde iş birliği temasında, ders planlamasına dahil etme ile ilgili katılımcılar (3), okul öğretmenlerinin ders planlamasına gölge öğretmeni ve öğrenciyi dahil ettiğini bildirmiştir.

K4 görüşü doğrultusunda dahil edildiğini söylemiştir:

“şöyle görüşüm alınarak çünkü bunu da ayrıca parantezle belirteyim. Çocuğun duygu durumunun o an ne olduğunu ben bilebilirim ancak yan yana bulunduğumuz için. Görüşüm alınarak derse dahil ediliyor. Yani birinci sınıf biliyorsunuz bir sürü etkinlikler ve bunlara dahil etmek için evet sınıf öğretmeni elinden geleni yapıyor.” (K4)

K7 ise ders programına göre öğretmenler ile beraber hareket ettiğini ifade etmiştir:

“Biz öğretmenlerle aynı saatte girip çıkıyoruz. Ee yine ders programına göre derslere girip çıkıyoruz. Onun dışında beden dersleri olduğu zaman beden işte spor odasına, resim atölyesine gidiyoruz. Onlarla birlikte biz de aslında eğitim veriyoruz.” (K7)

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde iş birliği temasında, rehberlik birimi ile iş birliğinin olmaması ile ilgili katılımcı (1), rehberlik biriminin öğrenci ile yaşadığı

problemlerde destek sunmadığını, iş birliği sağlayamadığını ve çözümleri kendi ürettiğini bildirmiştir. K3 şunları söylemiştir:

“rehberlik birimlerinin okullardaki rehberlik birimlerinin buna hiç bulaşmak istememesi aman hani bu bu çocuk senindir sen çöz yani beni benle baş başa bırakıyor. Ben kişisel olarak kendi çözümlerini kendim üretiliyorum.” (K3)

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde iş birliği temasında, idareci ile iş birliğinin olmaması ile ilgili ise katılımcı (1), öğrencisinin problem davranışlarına müdahale etmede idareci ile iş birliği yapamadıklarını bildirmiştir. K3 bu konuda şunları dile getirmiştir:

“karşılaştığımız problemler başından beri söylediklerim aslında çocuk nezdinde problem davranışların ortadan kaldırılmasıyla ilgili işbirliği kurabileceğimiz bir idarenin olmaması” (K3)

4.5.2. Aile ile iş birliğinin düzenli yapılması

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde iş birliği temasında, katılımcılara “Öğrencinizin ailesi ile iş birliği yapıyor musunuz? (Ne sıklıkla? Ne tür bilgiler veriyorsunuz? Hangi kanal aracılığı ile yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar (10), bu konuda yoğun görüş bildirilmiştir. Katılımcılar aile ile telefon, yüz yüze ya da her iki kanal ile de iletişim kurduklarını. İletişimin hemen hemen her gün sağlandığını ve iş birliği yapabildiklerini belirtmişlerdir. K1, K2, K4 ve K11 şunları belirtmiştir:

“hocam okuldan yani her gün okuldan çıktığımızda o güne ne yaptık, nasıl geçti bunun zaten bir değerlendirmesini yapıyoruz. Bazı eksik noktaları gördüğümde evde bunun desteklerseniz daha iyi olur. Yine onlarda aynı şekilde bir gün önceden bana haber veriyorlar. Hocam işte bunu bunu çalıştık biz ama siz de bir destek verseniz sınıfta daha iyi olur gibi konuşuyoruz. Sonrasında da uyguluyoruz bunları” (K1)

“Tabii yani haftanın üç günü biz beraber oluyoruz. Çıkışta sürekli konuşuyoruz. Hani neler yapılabilir, okul içerisinde ne yaptık? Evde şunu şunu yapın gibisinden.” (K2)

“Genellikle yüz yüze ve bazen de telefonla.” (K4)

“ Genelde telefonla normal arama şeklinde görüşüyoruz. Mesela en son cuma günüydü. Öğrencime bayadır, ben gitmemiştim. Bayram tatili olduğu için araya bayram tatili falan

girince daha çok öğrenciden problem davranışın arttığını gördüm. bir çılgılık, atma, bağırma bunlar önceden yoktu, artmıştı. Annesine sordum işte hani evde de böyle yapıyor mu ya da sebebi ne olabilir falan? O şekilde hani annesi de o gün mesela biraz geç uyanışlar sanırım kahvaltayı falan pek yiyememiş. Hani aç olduğu için belki o şekilde davrandı falan bu şekilde sebebini öğrenmeye çalıştım. Hani önceden böyle değildi falan şimdi sebebi ne öyle.” (K11)

4.5.3. Gölge öğretmen ve diğer yardımcı personeller ile iş birliği

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde iş Birliği temasında, katılımcılara “Diğer gölge öğretmenlerle veya diğer yardımcı personellerle iş birliği yapıyor musunuz? Nasıl? “ sorusu yöneltilmiştir. Bu kategoride iki kod oluşturulmuştur. Bunlar; okuldaki yardımcı personellerle iş birliğinin olması ve olmamasıdır.

Okuldaki yardımcı personellerle iş birliğinin olması ile ilgili katılımcılar (10) yoğun görüş görmüştür. K3 ve K9 birbirlerine destek olduklarını, birbirlerini anladıklarını ifade etmiştir:

“Ya o bizim artık kaçınılmaz bir ihtiyacımız öyle söyleyeyim. Sürekli diğer gölge öğretmen arkadaşımla ancak birbirimizi anlayabiliyoruz çünkü okulda. Onun yaşadığı şeyler benim yaşadıklarım ya da yapmamız gereken farklı bir yöntem var mı? Hani nasıl bu sorun var, nasıl çıkamıyorum işin içinden 3 gün oldu hâlâ böyle ne yapabilirim? Hemen onunla konuşuyorum mesela ilk önce. Çünkü o 5 yıldır bu işi yapıyor. O yüzden benden daha tecrübeli olduğunu düşünüyorum o da bana başvuruyor zaman zaman. Biz birbirimize iyi bir ekip buluyoruz yani problem yok o konuda.” (K3)

“Bir tane daha gölge öğretmenimiz var. Daha doğrusu kendine yaşam koçu diyor ama o bana çok destekçi oldu. Hani materyallerimizi paylaşıyoruz işte sınıfta ortak kullanabiliyoruz. Diğer yardımcı personellerle de işte hani bir tuvalet işim oldu. Hani gidebilir miyim diyorum. Hani öğrencimin yanında durur musunuz diyorum. O şekilde destesk ve yardımcı oluyorlar, sağ olsun.” (K9)

Okuldaki yardımcı personellerle iş birliğinin olmaması ile ilgili katılımcılar (1), iş birliği kuramadığını çünkü farkı saatlerde çalıştıklarını bildirmişlerdir. K2 şunları dile getirmiştir:

“Başka bir gölge öğretmen olmadı ama sonradan yeni bir gölge öğretmen gelmiş bir öğrencimizle beraber ama ben daha birebir onla tanışmadım çünkü saatlerimiz tutmuyor. O yüzden herhangi bir şeyim olmadı.” (K2)

4.5.4. Özel eğitim öğretmeni ile işbirliği

Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde İş Birliği Temasında, katılımcılara “Öğrencinizin özel eğitim öğretmeni ile iş birliği yapıyor musunuz? Nasıl?” sorusu yöneltilmiştir. Bu kategoride iki kod oluşturulmuştur. Bunlar; özel eğitim öğretmeni ile iş birliğinin olması ve özel eğitim öğretmeni ile iş birliğinin olmamasıdır.

Özel eğitim öğretmeni ile iş birliğinin olması katılımcılardan (6) ilgi görmüştür. Katılımcılar öğrencinin kazanımları hakkında özel eğitim öğretmeninden bilgi aldıklarını, fikir alışverişinde bulunduklarını bildirmiştir. K8 ve K11 şunları söylemiştir:

“Görüşmelerimizi yapıyoruz, çoğu zaman da destek alıyorum bu konuda zaten çünkü tek kişinin verdiği kararsa daha çok bilgi sahibi olan ve bu konuda biraz daha uzmanlaşmış kişilerden destek almayı çok severim ve alıyorum da. Birlikte konuşup birlikte kararlar verdiğimiz oluyor böyle. “ (K8)

“Onunla konuşuyoruz, paslaşıyoruz böyle hani bana ne yapmam gerektiğini az çok bilgi veriyor. Şu şekilde davranırsın işte şu davranışı şu şekilde söndürebilirsin, bu şekilde onunla konuşuyoruz.” (K11)

Özel eğitim öğretmeni ile iş birliğinin olmaması ile ilgi katılımcılar (2) görüş bildirmiştir. K4 ve K7 şunları söylemiştir:

“Çıkar çatışması olabiliyor bazı konularda tabii ki herkesin kendi kazanç kapısı kimseye kötülemek istemez. Ama özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri biraz daha şöyle ki geriden geliyor yani çocuğun potansiyelinin farkında olsa da bu potansiyeli açığa çıkarmak için biraz yavaş davranıyor diyelim.” (K4)

“Hayır yapmıyorum.” (K7)

Kod Sistemi	K11	K10	K9	K8	K7	K6	K5	K4	K3	K2	K1
▼ Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde											
▼ Okul Öğretmenleri ile İşbirliği											
Okul Öğretmenleri ile İşbirliğini		■		■			■	■	■	■	■
Okul Öğretmenleri ile İşbirliğini	■		■		■	■					
Rehberlik Birimi ile İşbirliğinin Olmaması									■		
İdareci ile İşbirliğinin Olmaması									■		
Ders Planlamasına Dahil Etme					■		■	■			
Ders Planlamasına Dahil Etme	■	■	■	■		■			■	■	
▼ Özel Eğitim Öğretmeni ile İşbirliği											
Özel Eğitim Öğretmeni ile İşbirliğini					■			■			
Özel Eğitim Öğretmeni ile İşbirliğini	■		■			■	■		■	■	
▼ Gölge Öğretmen ve Diğer Yardımcı											
Okuldaki Yardımcı Personellerle	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■
Okuldaki Yardımcı Personelle İşbirliğini										■	
Aile ile İşbirliğinin Düzenli Yapılması	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■

Şekil 4.15. Katılımcılara Göre Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde İş Birliği Teması

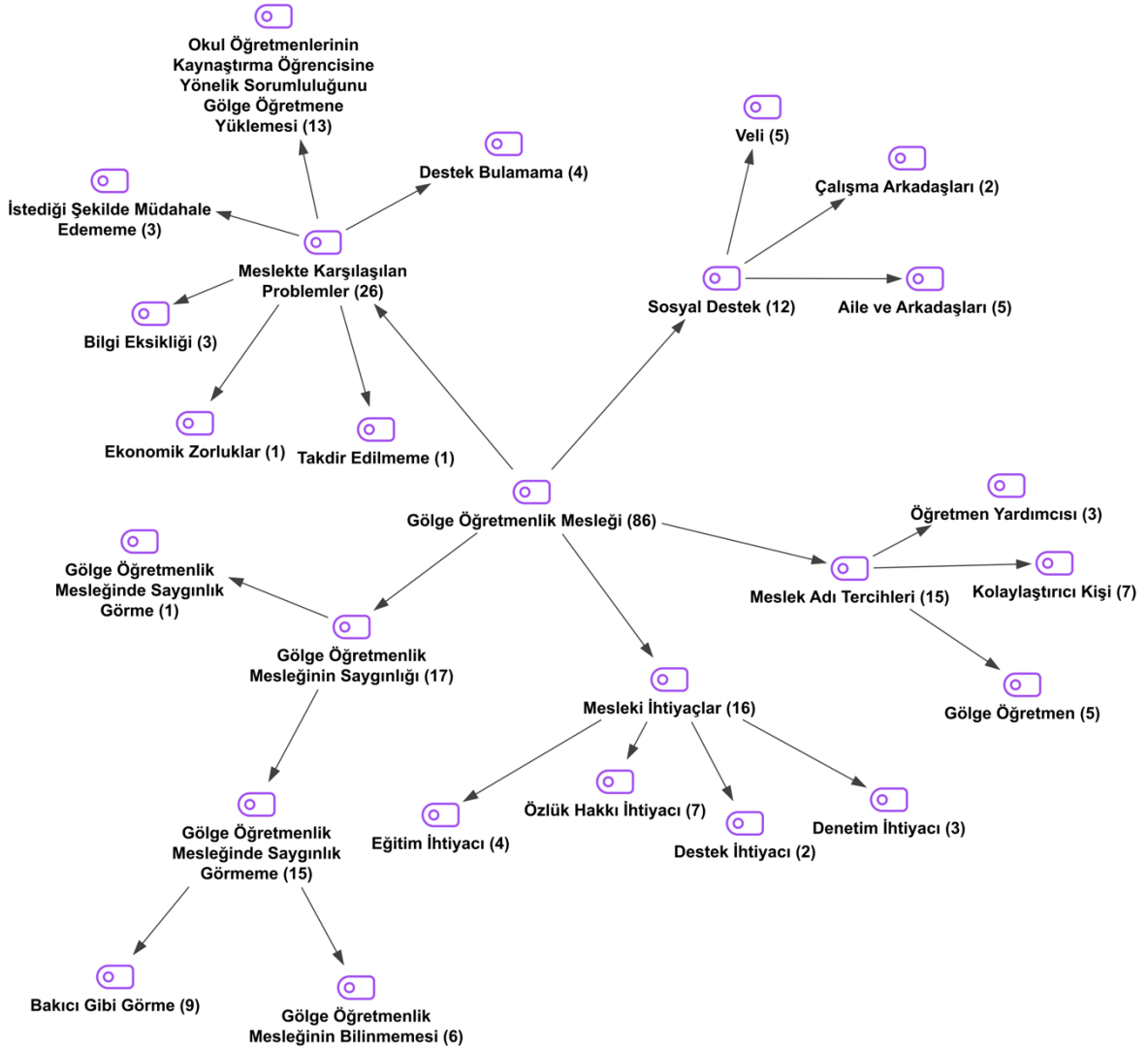
Şekil 4.15. Katılımcılara göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde iş birliği teması incelendiğinde okul öğretmenleri ile işbirliğinin olması ve olmaması, aile iş birliğinin düzenli yapılması, özel eğitim öğretmeni ile iş birliğinin olması konularına katılımcılar yoğunlaşmıştır.



Şekil 4.16. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde İş Birliği Teması Kod Bulutu

Şekil 4.16. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde iş birliği teması kod bulutu incelendiğinde katılımcılar aile ile iş birliğinin düzenli yapılması ve okuldaki yardımcı personelle iş birliğinin olması konularına yoğunlaşmıştır.

4.6. Gölge Öğretmenlik Mesleği



Şekil 4.17. Gölge Öğretmenlik Mesleği Kategori Gösterimi

Gölge Öğretmenlik Mesleği bu çalışmanın altıncı temasıdır. Bu temaya ait beş kategori oluşturulmuştur. Bunlar; meslekte karşılaşılan problemler, gölge öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, mesleki ihtiyaçlar, meslek adı tercihleri ve sosyal destektir.

Tablo 4.10. Gölge Öğretmenlik Mesleki Frekans Tablosu

Tema	Kategori	Başlık (Kod)	Alt Kod	Frekans	Yüzde
GÖLGE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ	Meslek Adı Tercihleri	Kolaylaştırıcı Kişi		6	54,55
		Gölge Öğretmen		4	36,36
		Öğretmen Yardımcısı		3	27,27
	Mesleki İhtiyaçlar	Destek İhtiyacı		2	18,18
		Denetim İhtiyacı		1	9,09
		Eğitim İhtiyacı		2	18,18
		Özlük Hakkı İhtiyacı		7	63,64
	Gölge Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığı	Gölge Öğretmenlik Mesleğinde Saygınlık Görme		1	9,09
		Gölge Öğretmenlik Mesleğinde Saygınlık Görmeme	Bakıcı Gibi Görme Gölge Öğretmenlik Mesleğinin Bilinmemesi	6 5	54,55 45,45
	Sosyal Destek	Aile ve Arkadaşları		5	45,45
		Veli		5	45,45
		Çalışma Arkadaşları		2	18,18
	Meslekte Karşılaşılan Problemler	Okul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencisine Yönelik Sorumluluğunu Gölge Öğretmene Yüklemesi		8	72,73
		Takdir Edilmeme		1	9,09
		Ekonomik Zorluklar		1	9,09
		Bilgi Eksikliği		3	27,27
		İsteddiği Şekilde Müdahale Edememe		3	27,27
		Destek Bulamama		4	36,36

4.6.1. Meslek adı tercihleri

Gölge öğretmenlik mesleği temasında katılımcılara “ Gölge öğretmen, kolaylaştırıcı, öğretmen yardımcısı siz hangi ismi tercih edersiniz neden?” sorusu yöneltilmiştir ve bu kategoride üç kod oluşturulmuştur. Bunlar; kolaylaştırıcı kişi, gölge öğretmen ve öğretmen yardımcısıdır.

Kolaylaştırıcı kişi kodu katılımcılar (6) tarafından ilgi görmüştür. Katılımcılar öğrencinin ve öğretmenin işini kolaylaştırdığını, gölge öğretmen olarak adlandırılmayı hoş bulmadıklarını ifade etmiştir.

K1 şunları söylemiştir:

“Kolaylaştırıcıyı tercih ederim hocam ben. Öğretmen yardımcısı olunca çünkü tüm sanki tüm sınıfla ilgilenmek zorundaymışım gibi bir algı yaratıyor sınıf öğretmenleri, gölge öğretmenlik deyince bana çok hoş gelmiyor açıkçası kolaylaştırıcı daha mantıklı geliyor.” (K1)

K7 ve K9 şunları dile getirmiştir:

“Kolaylaştırıcı diye daha çok tavsiye ederim çünkü gerçekten onların gölge gölgesi gibi oluyoruz, onları kolaylaştırıyoruz. Çünkü kendilerini yalnız hissedilebiliyorlar. Farklı olduklarını da onlar da biliyorlar. Eee, çünkü örneğin yemek yerken. Biraz daha kasları daha gelişmediği için çünkü bu da olabiliyor otizmlili çocuklarda. Kaşıklarını farklı tutabiliyorlar, üzerlerine dökabiliyorlar. Biz bunlara onlara yardımcı olarak ya da öğretmek bu tarz anlamda kolaylık sağlayabiliyoruz ya da tuvalet ihtiyaçlarını karşı koyduklarında yine aynı şekilde onlara kolaylaştırıcı olabiliyoruz.” (K7)

“Kolaylaştırıcı hocam.” (K9)

Ben:

“Neden hocam?” (Ben)

“Çünkü çocuk odaklı çalışıyoruz hocam orada öğretmene yardım olmaktan ziyade çocuk odaklı ilerliyoruz. Yani daha doğrusu ben kendim öyle ilerliyorum. Öncelik hedefim öğretmen değil de çocuk.” (K9)

Gölge öğretmen kodu ile ilgili katılımcılar (4), gölge öğretmen ismini tercih ettikleri ile ilgili görüş bildirmiştir. K6 ve K8 şunları söylemiştir:

“Yani gölge öğretmen fark etmiyor benim için benim için önemli olan çocukla iletişimin yani o yüzden fark etmiyor ama gölge öğretmen normal yani.” (K6)

“Yani gölge öğretmeni tercih ediyorum. Mesela gölge abla diyen de oluyor ama bir şeyleri öğretebilmek her zaman bizim için çok kutsaldır. Çok değer veriyoruz ama bence özel bir çocuğun her zaman birine ihtiyacı var diye yazık ki böyle ve onlara öğretmek daha da ayrı bir şey. Öyle söyleyeyim hani? Daha da bir özel ama herhalde onu seçerdim öyle söyleyeyim.” (K8)

Öğretmen yardımcısı kodu ile ilgili katılımcılar (3), gölge öğretmen adı yerine öğretmen yardımcısı meslek adının kullanılması ile ilgili görüş bildirmiştir. K2 ve K4 şunları söylemiştir:

“Ben yardımcıyı daha tercih ederim açıkçası çünkü burada zaten gölge deyince böyle her an çocukla beraber bağımlı bir şeymiş bir kelimesi geliyor benim aklıma gölge öğretmen deyince ama hani biz orda çocuğun bize bağımlı olması değil de tamamen zaten bağımsız olması ve okulun kurallarına arkadaşıyla olan iletişimini arttırmaya yönelik yanında olduğum için kolaylaştırıcı ya da yardımcı ikisini de tercih ederdim ya ama gölge öğretmen pek hoşuma gitmiyor açıkçası.” (K2)

“Yardımcı öğretmen olabilir. Yani gölge öğretmen tanımından rahatsız değilim ama sanki yardımcı öğretmen daha kulağa hoş geliyor gibi” (K4)

4.6.2. Mesleki ihtiyaçlar

Gölge Öğretmenlik Mesleği Temasında katılımcılara “ Mesleki ihtiyaçlarınız nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir ve bu kategoride dört kod oluşturulmuştur. Bunlar; özlük hakkı ihtiyacı, eğitim ihtiyacı, denetim ihtiyacı ve destek ihtiyacıdır.

Özlük hakkı ihtiyacı, katılımcılardan (7), yoğun ilgi görmüştür. Katılımcılar standardının olmasını, sosyal güvence, kadro ve ücret konusunda ihtiyaçlarının olduğunu belirtmiştir. K3, K4, K7 ve K9 şu sözlerle ifade etmiştir:

K3 standardı olması açısından özlük hakkı ihtiyacının olması gerektiğini ifade etmiştir:

“Yani dediğim gibi her meslekte olduğu gibi her işte olduğu gibi bir standardının olmasını isterim.” (K3)

“Mesleki ihtiyaçlar kesinlikle sosyal ve dayanaklara ihtiyaç duyuyorum. Rahatlıkla söyleyebilirim bunları ben kendim karşılıyorum. Yani günümüz şartlarına bakarak iyi bir ücret aldığımızı söyleyebilirim ama bu kesinlikle bir şans. Ha böyle olmasaydı tabii ki de ya ben kabul etmezdim yani şartlarım kabul edildiği için zaten hani bu işi yapıyorum yoksa başka bir yere yönelebilirdim ama birçok arkadaşımı biliyorum ki bu koşulları bulamadıkları için bu mesleği yapmıyorlar. Bu koşulları buldukları takdirde de çok istedikleri gibi olmayabiliyor daha sonrasında yani ben mesela iyi diyebileceğim bir ücrete çalışırken yine de keşke sosyal ve yan haklarım da olsaydı diye düşünüyorum.” (K4)

“Mesleki ihtiyaçlar, az önce de konuşmuştuk aslında gölge öğretmenliğiyle alakalı bir yine kadro anlamında okullarda böyle bir yönetmeliğin olması gerekiyor bence. Olması gerekir. Yine sigorta girişlerinin olmasını istiyorum. İki belirli bir çalışma saatleri olması gerektiğini düşünüyorum.” (K7)

“Yani aslında özlük haklarımız yok. Varız ama yokuz hocam.” (K9)

Eğitim ihtiyacı ile ilgili katılımcılar (2), eğitim ihtiyaçlarının olduğu görüşünü bildirmiştir. Katılımcılar K3 ve K6 şunları söylemiştir:

“hani böyle eğitimler olabilir bizim çünkü desteklenmemiz gerektiğini düşünüyorum. Hani hem psikolojik hem de teorik açıdan daha fazla eğitime ihtiyacımız var. Daha çok kendimizi geliştirmeye ihtiyacımız var.” (K3)

“Mesleki ihtiyaçlarım aslında hani biraz daha kendimi geliştirmek istiyorum. Çünkü bilmediğim bazı şeyler de var. İnşallah kursa gitmek istiyorum bakalım bu yazın.” (K6)

Denetim ihtiyacı ile ilgili katılımcı (1), denetleme olması gerektiği ile ilgili görüş belirtmiştir ve K3 şunları ifade etmiştir:

“Daha özele indirgenmiş denetimler olabilir. Ramdan mesela. Ne yaşıyoruz? Çocuğun durumu ne yani? Evet verdin bir rapor ama bu çocuk bu raporla bir yıl geçiriyor. Farkında mısınız? Yani çok uzun süre, ne, nerede bu çocuk, neyin neresinde, bu raporun neresinde? Bence bunlara da diyorum ya bizim mesleki açıdan çok eksiklerimiz var.” (K3)

Destek İhtiyacı ile ilgili katılımcılar (2), okul içinde desteğe ihtiyaç duydukları görüşünü belirtmiştir. K3 ve K10 şunları dile getirmiştir:

“okullardaki idari personelin ve rehberlik birimlerinin bizimle dirsek temasında olması gerekir. Yani benim en büyük sorunum bunlar. Yani destek yok. Tamamen kendi başımdayım. Kendi çözümü kendim buluyorum. Yanlış çözümler buluyor olabilirim yani” (K3)

“Ya açıkçası mesleki ihtiyaçlarımdan kastım şu olabilir, öğretmenimiz teneffüslerde falan çocuklara oyun anlamında tamamen bana teslim ettiği için şimdi ders ortamında öğrencimle birlikteyim ona işte yazı yazmakta zorlandığı için yardımcı oluyorum. İşte teneffüslerde de aynı şekilde hep uzaktan da olsa arkasındayım. Mesela orada öğretmenimiz diyelim ki bu teneffüs bende diyebilir. Ben etkileşime gireceğim çocuklarla diyebilir.” (K10)

4.6.3. Gölge öğretmenlik mesleğinin saygınlığı

Gölge Öğretmenlik Temasında, katılımcılara “ Mesleğinizin saygınlığı hakkında ne düşünüyorsunuz? “ sorusu yöneltilmiştir. Bu kategoride iki kod oluşturulmuştur. Bunlar; gölge öğretmenlik mesleğinde saygınlık görmeme ve gölge öğretmenlik mesleğinde saygınlık görmedir. Gölge öğretmenlik mesleğinde saygınlık görmeme ile ilgili iki alt kod oluşturulmuştur. Bunlar; Bakıcı gibi görme ve gölge öğretmenlik mesleğinin bilinmemesidir.

Gölge Öğretmenlik Temasında, Gölge Öğretmenlik Mesleğinde Saygınlık Görmeme yoğun ilgi görmüştür. Bakıcı Gibi Görme ile ilgili katılımcılar (6), görüş bildirmiştir. Katılımcılar mesleklerinin bakıcı gibi görüldüğünü ifade etmişlerdir. K3, K1 ve K9 şunları söylemiştir:

“Öncelikle bize işte hocam o bakıcı kavramı yine söyleyeceğim ama bize bakıcı olarak görmekten vazgeçmeleri gerekiyor şöyle çalıştığım kurumda görevli ablalar ve mesela temizlikten sorumlu öğrenciden sorumlu ablalar var. Benim öğrencimin diğeri öğrencilerin Mesela tuvaleti geldiğinde dışarıya çıkıp seslendiğinde çocukları alıp götürüyorlar tuvalete ve bekliyorlar. Bu onların görevi çünkü ama benim öğrencimin tuvaleti geldiğinde bunu benim yapmamı bekliyorlar. Yani bunlar olduğu için de sıkıntı bence yani böyle olmaması gerekiyor. Benim görevimi bilmiyorlar çünkü onların da bilinçlendirilmesi gerekiyor bu konu hakkında.” (K1)

“Çok şaşıyorum yani. Yerim ve konumumun tam olarak ne olduğunu bilemiyorum. Öğretmen değiliz bir kere hani ama bakıcı da değiliz. Çünkü diğerleri tarafından bakıcı olarak algılanıyoruz. Bence çok eksiklikler var.” (K3)

“Gölge öğretmenlik meslek tanımının daha net bir şekilde hani özlük haklarının meslek tanımı olsun, o çalışma saatleri olsun, toplumda var olunduğu bir bakıcı olmadığımı özellikle hocam bunu belirtirseniz ben çok sevinirim. Çünkü varız ama yokuz. Çok zorlandığım konu bu oldu.” (K9)

Gölge öğretmenlik mesleğinin bilinmemesi ile ilgili katılımcılar (5), görüş belirtmiştir. Katılımcılar gölge öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından bilinmediğini ifade etmişlerdir. K4, K9 ve K11 şu sözlerle dile getirmiştir:

“Sıfır. Şöyle ki, kimse sizi öğretmen olarak görmüyor. Yani siz kendinizi yetiştirmişsiniz, eğitim almışsınız, tecrübe edinmişsiniz, çocuklara neler neler kazandırmışsınız, kimleri nerden nereye getirmişsiniz bunun hiçbir önemi yok. Kimse sizin hikayenizi zaten bilmiyor. Yani bir adı yok aslında ya siz de dediniz ya hocam nasıl hitap edilse mutlu olursunuz yani henüz bir adı bile yok aslında. Yani saygınlık olarak da şöyle sanırım iş ilişkisi geliştiremiyorsunuz. Yani iş yerinde arkadaşlık ilişkisi geliştiremiyorsunuz. Çok kabul görmüyorsunuz esasen. ciddiye alınmıyorsunuz yani o açıdan kötü tabi.” (K4)

“Bu durum öncelikle velileri ve okul idaresi gölge öğretmenin bir öğretmen dala olduğunu, bu konuda yani herkesin toplumun bilinçlenmesi gerekiyor.” (K9)

“Gölge öğretmenlik, ya özel eğitim mesleğinin çok böyle iyi bir saygın olduğunu düşünüyorum ama gölge öğretmenliğin çok da iyi bir saygın olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Normal bir oyun ablası gözüyle bakıyorlar aslında bir gölge öğretmenlikten ziyade. Yani pek de bir saygınlığı yok bence diğer insanların gözünde.” (K11)

Gölge öğretmenlik mesleğinde saygınlık görme ile ilgili katılımcı (1), saygınlık ile ilgili sorun yaşamadığını bildirmiştir ve K5 şunları söylemiştir:

“Bulduğum anaokulunda herkes bana iyi davranıyor hani. Öyle bir konuda sorun yaşamadım.” (K5)

4.6.4. Sosyal destek

Gölge Öğretmenlik Temasında, katılımcılara “ Çalışma günü içinde duygu ve düşüncelerinizi kimlerle paylaşabiliyorsunuz? “ sorusu yöneltmiştir. Bu kategoride üç kod oluşturulmuştur. Bunlar; aile ve arkadaşları, veli ve çalışma arkadaşlarıdır.

Aile ve arkadaşları ile ilgili katılımcılar (5), çalışma günü içinde duygu ve düşüncelerini aile ve arkadaşları ile paylaşabildiği görüşünü bildirmiştir. K2, K6 ve K8 şunları söylemiştir:

“Gün içinde yaptıklarımızı mı ben kendi ailemle de paylaşıyorum.” (K2)

“bir tane rehabilitasyonda arkadaşım var ona soruyorum, hani bu şekilde.” (K6)

“Ya eşim bu konuda benim çok büyük bir destekçim açıkçası.” (K8)

Veli ile ilgili katılımcılar (5), gün içindeki duygu ve düşüncelerini öğrencinin velisi ile paylaşabildiğini söylemiştir. K1, K6 ve K7 bu konuda şunu dile getirmiştir:

“Aileyle paylaşabiliyorum.” (K1)

“Eee annesiyle paylaşıyorum daha çok onunla konuşabiliyoruz.” (K6)

“Sadece velileriyle anne babasıyla paylaşıyorum.” (K7)

Çalışma arkadaşları ile ilgili ise katılımcılar (2), gün içinde duygu ve düşüncelerini sınıf öğretmeni ile paylaştıklarını ifade etmişlerdir.

K4 sınıf öğretmeni ile paylaştığını ancak çok sık olmadığını dile getirmiştir:

“Nadiren öğrencimin sınıf öğretmeniyle nadiren.” (K4)

K10 ise sınıf öğretmeni ile duygu ve düşüncelerini paylaşabildiğini ifade etmiştir:

“Sınıf öğretmenimizle paylaşıyorum. Daha çok onunla birebir irtibatta olduğum için genelde onunla paylaşıyorum.” (K10)

4.6.5. Meslekte karşılaşılan problemler

Gölge Öğretmenlik Temasında, katılımcılara “Mesleğinizde karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Problemlere nasıl çözüm üretiyorsunuz?” sorusu yöneltmiştir. Bu kategoride altı

kod oluşturulmuştur. Bunlar; Okul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik sorumluluğunu gölge öğretmene yüklemesi, destek bulamama, bilgi eksikliği, istediği şekilde müdahale edememe, takdir edilmeme ve ekonomik zorluklardır.

Bu kategoride okul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik sorumluluğunu gölge öğretmene yüklemesi ile ilgili katılımcılar (8), yoğun görüş bildirmişler ve bu konuda problem yaşadıklarını belirtmişlerdir.

K5 çocuğun gölge öğretmene ihtiyacı olmadığına sınıftan çekilmek istediğini ancak öğretmenin öğrencinin sorumluluğunu almak istemediğini dile getirmiştir:

“Ara sıra oradan çekilmek istiyoruz çünkü bazı noktalarda çocuğumuzun gölgeye ihtiyacı yok ve hani bizsiz de yapabilecek bizce ama öğretmeniniz öğretmenimiz bunu kabul etmediği için her an onun yanında olmak durumunda kalıyoruz.” (K5)

K10 ve K11 ise tüm sorumluluğun kendilerinde olduğunu ifade etmiştir:

“Şöyle, diğer öğretmenler aslında çok da fazla karışmıyorlar, neredeyse yok denebilir diyebilirim.” (K10)

“Öyle çok uğraşmıyorlar aslında öğrenciyle. Her şey sanki benim sorumluluğundaymış gibi ama aslında o çocuk tamamıyla benim sorumluluğumda değil. O sınıfın hocasının sorumluluğunda ama çok da bir şey yapmıyor. Diğer hocalar da o şekilde hani çok uğraşmıyorlar aslında. Bana bırakmışlar resmen hani öyle.” (K11)

Destek bulamama ile ilgili katılımcılar (4), gölge öğretmenlik yaptığı öğrenci ile çalışırken destek bulamadıkları ile ilgili görüş belirtmişlerdir. K3, K9 ve K11 şunlar ifade etmiştir:

K3 ve K9 tek başına olduğunu şu sözlerle söylemiştir:

“Yani destek yok. Tamamen kendi başımdayım.” (K3)

“Hocam dediğim gibi hani mesela normalde okulda bir toplantı olur. İdare ve öğretmenler ortak bir karar alır, ortak bir ders programı çıkar. Buna göre ilerler ama gölge öğretmende sen tek başınasın. Her şeyi kendim halletmem gerekiyor. Ben bu konuda çok zorlanmışım hocam. Mesela bu konuda bir çözüm bulunmasını çok isterim.” (K9)

K11 diğer okul öğretmenleri ve çalışanların gölge öğretmeni aralarına dahil etmediğini dile getirmiştir:

“Yani biraz daha bana da aslında öğrencimden şey bana da biraz farklı bakıyorlar. Aslında çok da içlerini almıyorlar. Biraz daha böyle hani daha ılımlı yaklaşabilirler bence gölge öğretmenlere karşı bu şekilde.” K11

Katılımcılar (3), bilgi eksikliğinden dolayı sorun yaşadığını bildirmiştir. Katılımcılardan K3 ve K6 şu sözlerle yaşadığı sorunu ifade etmiştir:

“En büyük sorun eğitimsizlik. Bununla ilgili gerekli her yıl iki kere mesela katılmamız gereken zorunlu eğitimler olabilir, eğitim sayısı artırılabilir...” (K3)

“İlk başta çocuğu tanıma aşaması oluyor. Bu zaten büyük bir zorluk. Nasıl yol izleyeceğini bilemiyorsun.” (K6)

İstediği şekilde müdahale edememe ile ilgili katılımcılar (3), görüş bildirmiştir. Öğrenci ile çalışırken yeterli alan tanınmadığını ve istediği gibi müdahale edemediği görüşünü paylaşmışlardır. K1 ve K2 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“sınıfta alanım yok hocam bir bir problem davranış olduğunda istediğim gibi yönetemiyorum alan tanınmalı yapmam gerekeni biliyorum ama öğretmenin istediğini yapmak zorunda hissediyorum.” (K1)

“hani yemekhaneyi biliyor nerede olduğunu da biliyor ama oturup yemek yiyemiyoruz. Ben isterdim açıkçası. Hani işte yemekhanede de bir arkadaşlarıyla vakit geçirmesini ya da onları takip etmesini çünkü A. çok sever etrafında neler oluyor, neler yapıyorlar. Algısı çok açık bir çocuk. Ama yemekhane konusunda biraz problem yaşıyoruz çünkü girmek istemiyor. Hani zorlasam girer aslında aileden de hani zorlamayın. Hani benim yemeklerimi yiyor dediğinde ben de hani tamam demiştim.” (K2)

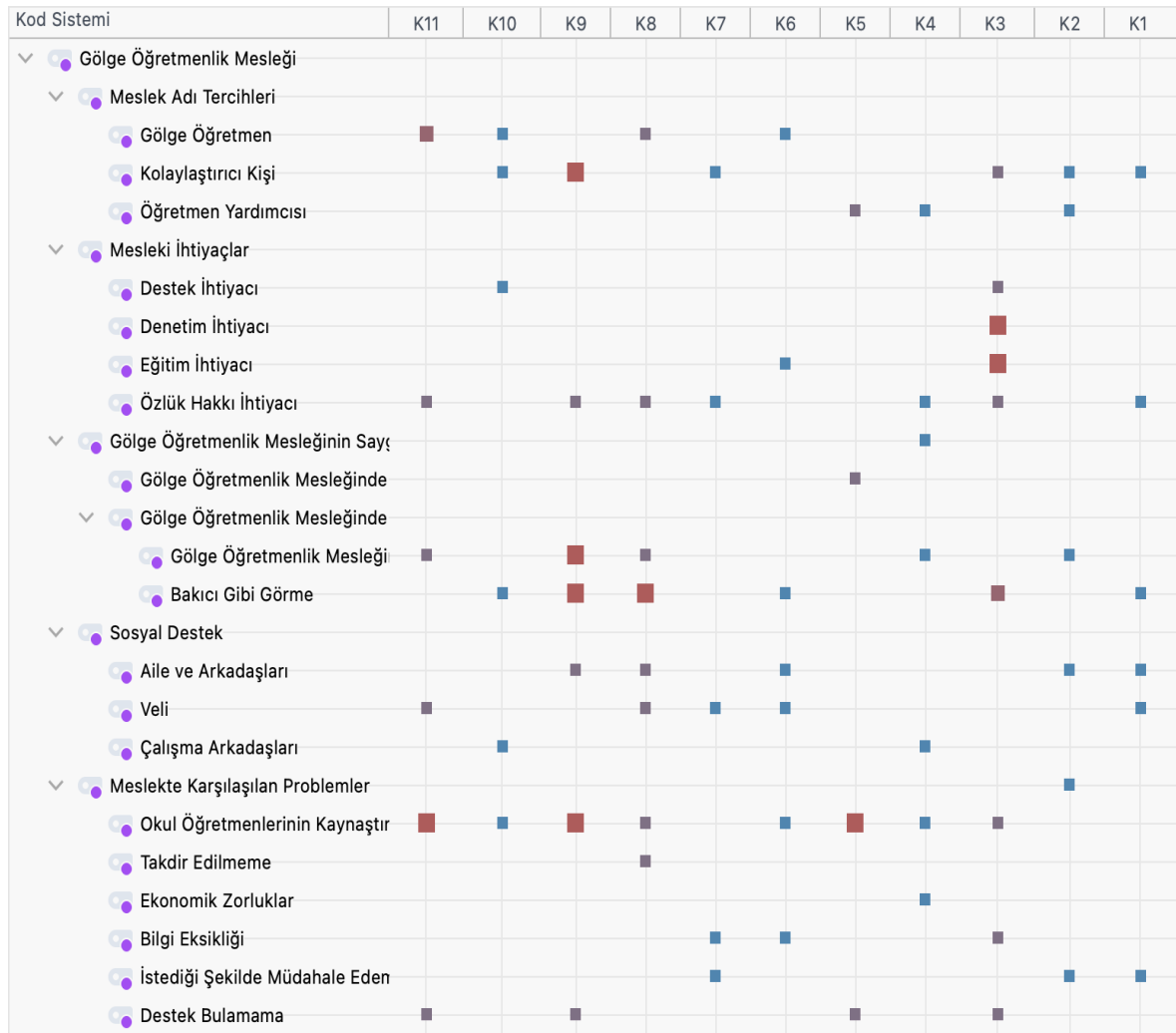
Takdir edilmeme ile ilgili katılımcı (1), görüş bildirmiştir. K8 yaptığı çalışmaların bir başkası tarafından takdir edilmediğini şu ifadelerle belirtmiştir:

“Beklentiler var mesela bir şeyleri yaptığına inanıyorsun. Büyük bir emeğin olduğunu biliyorsun farklı bir şey. Yani birazcık da hani başarmış ya başarabildiğini bildiğin için biraz daha karşı taraftan bunun şeyin istiyorsun yani hani güzel bir dönüş olsun istiyorsun.

Bazen o dönüş olmuyor ya da kendini bu sefer hani illa bu iş olmamalı da başka bir şeye mi geçmeyelim? Hani biraz daha konumlandırmak açısından. O kötü yanları yani biraz. Konumlanmamış bir iş aslında iş de değil. Yani bu ne?” (K8)

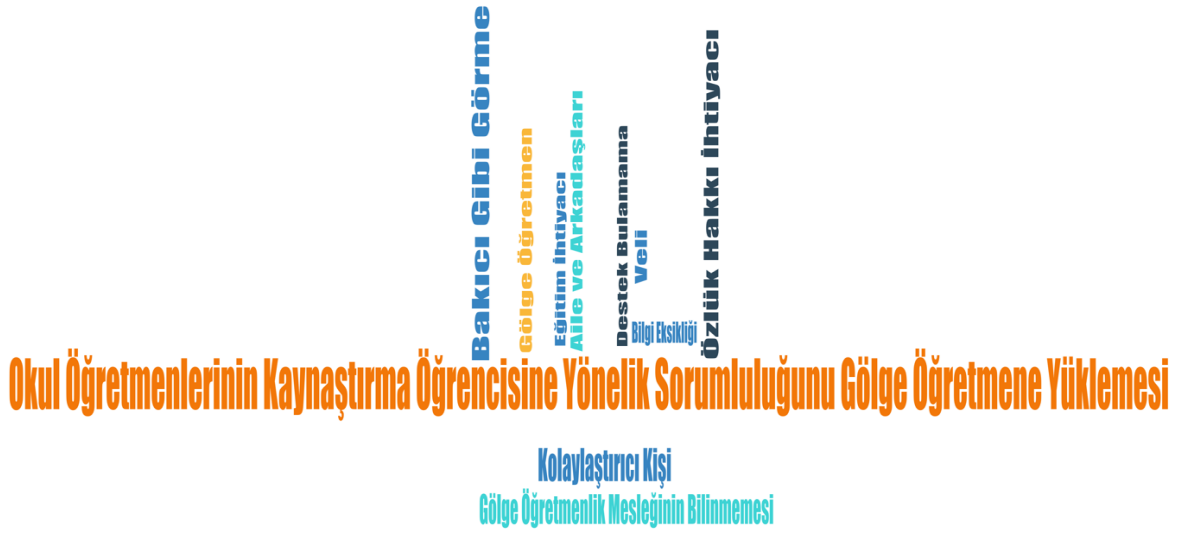
Ekonomik zorluklar ile ilgili ise katılımcı (1), görüş bildirmiştir. K4 ekonomik zorluklar ile ilgili problem yaşadığını belirtmiştir.

“Karşılaştığım zorluklar genelde hepimizin de olduğu gibi ekonomik zorluklar.” (K4)



Şekil 4.18. Katılımcılara Göre Gölge Öğretmenlik Mesleği Teması

Şekil 4.18. Katılımcılara göre gölge öğretmenlik mesleği teması incelendiğinde katılımcılar meslek adı tercihlerinde kolaylaştırıcı kişi, mesleki ihtiyaçlarda denetim ve eğitim ihtiyacı, saygınlık görmeme ile ilgili bakıcı gibi görme ve okul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik sorumluluğunu gölge öğretmene yüklemesi konularına yoğunlaşmıştır.



Şekil 4.19. Gölge Öğretmenlik Temasına Ait Kod Bulutu

Şekil 4.19. Gölge öğretmenlik temasına ait kod bulutu incelendiğinde katılımcılar, okul öğretmenlerinin öğrencisine yönelik sorumluluğu gölge öğretmene yüklemesine yoğunlaşmıştır.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada anaokuluna ve ilköğretime devam eden otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan gölge öğretmenlerin görüş ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gölge öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin neticesinde verilerin betimsel analizi neticesinde altı temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; 1) iş tanımı 2) gölge öğretmenlik mesleğine yönelik yasal dayanaklar 3) kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması 4) eğitim-öğretim deneyimleri 5) kaynaştırma bütünleştirme uygulamasında iş birliği ve 6) gölge öğretmenlik mesleğidir. Elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında, hem kendi içinde hem de literatür ışığında yorumlanmış ve diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Aşağıda tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. İş tanımı

Bu tema altında; gölge öğretmenlerin iş tanımının olması, iş tanımının olmaması, okul idaresinin iş hakkında bilgilendirmesi, okul idaresinin iş hakkında bilgilendirmemesi, okul içi görevler, okul dışı görevler, etik sorumluluklarının olduğunu düşünme, rol ve sorumluluklara yönelik beklentiler, işe alım sürecinde işveren beklentisi, işe alım sürecinde işveren beklentisinin olmaması, işe alınırken belge isteme durumu, işe alım süreci ile ilgili görüşler ve çalışma koşulları olmak üzere on üç alt tema tartışılacaktır.

İş tanımı, bir pozisyonun içeriğini, gereklilikleri, görevleri, yetki sınırlılıklarını içeren hukuki bir belgedir (Verboncu ve Zeininger, 2015). Bu çalışmada iş tanımına yönelik gölge öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde pek çok önemli bulguya ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan gölge öğretmenlerin çoğunun (9) iş tanımları işverenleri tarafından yapılmadığı ifade edilmiştir. Çoğu katılımcıya (10) okul idaresi tarafından yazılı ve sözlü olarak iş hakkında sınırlılıklar konusunda bilgi verilmediğini söylemiştir. Alanyazında gölge öğretmenlerin okullarda doğrudan bir yetkisinin olmadığı ve sorumluluklarının ne olacağı, ne yapması gerektiği konusunda denetleyenlere bağlı olması gerektiği bildirilmektedir (Shyman, 2010). Riggs ve Muller (2021) yaptığı çalışmada gölge öğretmenlerin bir kısmının iş tanımlarını bilmediklerini bildirmiştir. Yazılı iş tanımını bilen katılımcılar ise yalnızca çalışma saatleri, maaş, sosyal haklar ve görevler ile ilgili bilgiye sahiptir. Bu bulgu Riggs ve Muller'in (2021) araştırması ile paralellik göstermektedir. Howley vd. (2017) yaptığı çalışmada ise

Katılımcıların %12'si iş tanımlarına yönelik standartlara aşına olmadığını bildirmiştir. %35'i ise bu standartların ayrıntılarını bilmemekte ya da hiç haberleri bulunmamaktadır. Howley vd. (2017) araştırması önemli oranda katılımcının gölge öğretmenlere yönelik iş tanımı hakkında bilgi sahibi olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut sonucun bu açıdan araştırmamızın bulgularıyla çeliştiği görülmektedir. Bu araştırmalarda katılımcılar iş tanımları olmasına rağmen bilmemektedir ancak bizim çalışmamızda katılımcıların iş tanımı bulunmamaktadır. Bu açıdan da ilgili araştırmalarla farklılık göstermektedir (Howley vd., 2017; Riggs ve Muller, 2021).

Gölge öğretmenlerin bir kısmı (2) ise iş tanımlarının olduğunu bildirmiştir. Katılımcılar iş tanımını öğrenciye destek olmak, iletişim ve sosyal becerilere destek olmak, uyumsal becerilere destek olmak şeklinde belirtmiştir. Ancak aynı katılımcılar bu iş tanımının kendilerine bir kişi ya da kurum tarafından yazılı olarak belirtilmediğini bildirmiştir. Bu durum katılımcıların iş tanımlarını kendi yorumladığının göstergesidir. Türkiye’de gölge öğretmenlere yönelik makam oluru bulunmakta olup bu kişiler “kolaylaştırıcı kişi” olarak nitelendirilmektedir. Gölge öğretmenler, kaynaştırma eğitimi sürdüren OSB’li öğrencilere okullarda destek olabilmektedir (MEB, 2020). Ancak makam olurunda gölge öğretmenlik mesleğine yönelik herhangi bir iş tanımı yer almamaktadır. Katılımcıların iş tanımının olmaması ile ilgili yoğun görüş bildirmesinin ilgili yasal düzenlemenin olmaması ile alakalı olduğu düşünülmektedir. Yine katılımcılar, okul idaresinin iş ile ilgili yazılı ve sözlü sınırları belirtmediğini bildirmektedir. K1 “...okul idaresi açıkçası hiçbir şekilde iletişime geçmedi benimle...” sözleriyle okul idaresinin iletişime geçmediğini ve K9 “Belirtilmedi hocam. Bundan dolayı ilk zamanlar çok zorlandım.” İfadeleri ile belirtilmediğinden dolayı zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Okul idaresi çoğu ülkede (Amerika; Kanada; İngiltere) gölge öğretmenleri denetleyen konumdadır. Alanyazında gölge öğretmenlik uygulamasının başarılı olması açısından işe başladığı ilk gün okul ekibinin bir parçası olarak okulun tanıtılması, haftalık olarak neler yapılması ve ne zaman yapılması ile ilgili bilgilerin verilmesi önerilmektedir (Giangreco ve Doyle, 2004; Theoharis vd., 2007). Ülkemizde şuan için okul idaresinin gölge öğretmenleri denetleme sorumluluğu bulunmamaktadır. Araştırma bulguları ile alanyazındaki gölge öğretmenlik uygulamasına yönelik öneriler örtüşmemektedir. Gölge öğretmenlerin iş tanımı belirsizliği yaşadığı görülmektedir.

Araştırmanın diğer önemli bulgusu ise, araştırmaya katılan gölge öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının çeşitlilik göstermesidir. Bu araştırmada gölge öğretmenler, okul içi ve okul dışı görevlerinin olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların okul içi görevleri; akademik destek sağlama, iletişim ve sosyal becerileri desteklemek, öz bakımı desteklemek, idari işlere ve derslere destek sunma, problem davranışları yönetme, çocuğun güvenliğini sağlamadır. Alanyazın incelendiğinde gölge öğretmenlerin uzman tarafından planlanan bireysel eğitimler verme, davranış müdahale programlarını uygulama, öz bakımı sağlama, akran etkileşimlerini destekleme ve güvenlik önlemleri alma sorumlulukları bulunmaktadır (Downing vd., 2000; Etscheidt, 2005; Giangreco ve Broer, 2005; Görgün, 2013; Mazurik-Charles ve Stefanou, 2010; Özaydın, 2020). Araştırmanın bulguları alanyazın ile benzerlik göstermektedir. Sadece bir katılımcı K3 “...öğrencimizin gelmediği zamanlarda olabiliyor. Hastalık oluyor işte bir takım izinli olduğu dönemler olabiliyor. Buralarda da okul idaresi bizi evrak işlerinde bir memur gibi değerlendirebiliyor. Kaldı ki bir de boş derslere de bizleri gelmeyen bir öğretmenimizin yerine o dersi idare etmemiz yoklamayı almamız şeklinde bizi kullanabiliyor...” şeklinde idari işlere destek sunduğunu ve boş derslere girdiğini belirtmiştir. Gölge öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına yönelik ilgili araştırmalar incelendiğinde boş derslere girmek ve idari işler yapmak gibi görevlerin olmaması mevcut sonucun çalışmamıza özgü olduğunu ortaya koymaktadır. Buna ek olarak K9 okul içi görevinin akademik destek sağlama konusunda “öğrencimle birlikte derslere girmek, onun eksik konularını tamamlamak” olduğunu belirtmiştir. Akademik destek sağlama gölge öğretmenin görevidir ancak doğrudan öğretim sunmaması, genel eğitim öğretmenin hazırladığı ve uyguladığı BEP planı doğrultusunda yönlendirmesi ve denetlemesi önerilmektedir (French ve Gerlach, 1999; French ve Pickett, 1997; French, 2001; Trautman, 2004). Katılımcının görevi, önerilen gölge öğretmenlik görevi ile örtüşmemektedir. Bu durumun iş tanımlarının net olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcılardan çoğunun okul dışı görevi bulunmamaktadır. Köroğlu ve Gölge (2020) Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin, yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında yardımcı öğretmenlerin okul dışı görevlerinin bulunmadığını ortaya koymuştur. Giangreco ve Broer (2005), yaptığı çalışmada ise paraprofesyonellerin okul içi, uzman tarafından planlanan eğitimleri öğrenciye sunmak, davranış sağaltım programlarını uygulamak, öğrencileri takip etmek, büro işleri ve öz bakıma yardımcı olmak gibi bir takım görevlerinin olduğunu belirlemiştir. Ancak okul dışı görevleri ile ilgili bulguya rastlanmamıştır. Her iki araştırmada

da gölge öğretmenlerin okul dışı görevi bildirilmemiştir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili araştırmalar ile örtüşmektedir. Ancak katılımcılardan bir kısmı (2) okul dışı görevlerinin olduğunu belirtmiştir. Bunlar; ödevlere destek sunma, sosyal ve sportif faaliyetler, okula ulaşımını sağlamadır. Özaydın (2020) yaptığı araştırmada bazı gölge öğretmenlerin okul dışında görevlerinin olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın katılımcıları bu görevleri, öğrenciye evde ders çalıştırma, sportif etkinliklere götürmek olarak belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Özaydın'ın (2020) çalışması ile okul dışı görevler açısından benzerlik göstermektedir fakat rol ve sorumluluklarını inceleyen diğer araştırmalarla (Giangreco ve Broer, 2005; Görgün, 2013; Koroğlu ve Gölge, 2020) farklılık göstermektedir. Bu araştırmalarda okul dışı görevler belirtilmemiştir. Bu sonucun öğrencilerin eğitime devam ettiği kademedeki kaynaklı, ülkelerin uyguladığı gölge öğretmenlik politikalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Görev ve sorumluluklara ilişkin diğer bir bulgu ise araştırmaya katılan gölge öğretmenlerin etik sorumlulukları olduğunu ifade etmesidir. Etik, başkalarını etkileyen davranışların sonuçlarını düşünerek onları biçimlendirme sürecidir (Yıldırım ve Kadioğlu, 2007). Birkeland (2008), gölge öğretmenlerin OSB olan bir çocukla çalışırken sıklıkla ani etik kararlar aldığını belirtmiştir. Bu etik kararlar öğrencinin katılımını sağlama ile akranlarını rahatsız etmesi, sınıf öğretmenin tartışmalı bir kararını uygulamak ya da herhangi bir denetleyici olmadan kendini sorumluluk sahibi hissetmektir. Bu çalışmada gölge öğretmenlerden bazıları (5) etik sorumluluğunun çocuğun gelişiminde kendilerini sorumlu olarak görmek olduğunu bildirmektedir. K11 “...*O çocuğa hiçbir şey katmadan geri dönersem ben de vicdanen bir kötü hissederim zaten sınıfın hocası hiç ilgilenmiyor. Ben de hiçbir şey yapmazsam ve vicdanen rahatsız hissederim...*” şeklinde bu durumu ifade etmiştir. Bu ifadelerde gölge öğretmenlerin çocuğun gelişiminde yalnızca kendini sorumlu gördüğü görülmektedir. Bir kısmı ise (3), çocuğu kendilerine emanet olarak görmektedir. K1 bu konuyla ilgili “...*bir kere o an aile sanki sınıf öğretmeninden çok sana emanet ediyor gibi...*” sözleriyle çocuğun sorumluluğunun kendisinde olduğunu belirtmiştir. Ancak çocuğun birincil sorumluluğu genel eğitim okulundaki öğretmenlerdedir (ÖEHY, 2018). Gölge öğretmenlerin, tüm sorumluluğu kendilerinde görmelerinin sebebinin rol ve sorumluluklarındaki belirsizlikten kaynaklandığı düşünülmektedir. Özaydın (2020) bu konuda gölge öğretmenlik mesleğinin görevleri, rolü ve unvanının MEB tarafından yasal düzenleyeme alındığında çözüme ulaşabileceğini önermektedir.

Araştırmanın bir başka önemli bulgusu ise gölge öğretmenlerin işe alım sürecinde işverenlerinin beklentisinin farklılık göstermesidir. Katılımcıların bir kısmı (4) işe alım sürecinde işverenin belli bir beklentisinin olmadığını söylemiştir. Bir kısmı ise işverenlerin akademik destek sağlama (4), iletişim becerilerine destek sunma (2), davranış problemlerini yönetme (1), spor ve sanat becerilerini desteklemek (1) konusunda beklentileri bulunduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda işe alım sürecinde yalnızca bir kişiden diploma istenmiştir. Diğer katılımcılardan sabıka kaydı, diploma gibi belge talep edilmemiştir. Oysa ki işe alımlarda bu belgeler işverenler tarafından genellikle istenmektedir. Katılımcılardan bir kısmı (3) ise sözel olarak referans ile işe alınmıştır. Bu durum hem işveren hem de gölge öğretmen tarafından dezavantajlar oluşturmaktadır. Gölge öğretmen, çocuk ile okulda tüm günü beraber geçirmektedir bu açıdan çocuğun hayatında birincil rol üstlenen kişilerin güvenilir olması önem arz etmektedir. İşe alımlarda sabıka kaydı istenmesi önerilmektedir. Yalnızca bir katılımcıdan diploma istenmiştir. Diploma kişinin öğretim hayatını ortaya koyan resmi bir belgedir. Bu konuda K1 *...Mesela ben üniversitede okuyorum diyebilirim ama okumuyor da olabilirim. Bunun bunun için de öğrenci belgesi ve derslerinin özellikle mesela uda dersi almayan biri gölge öğretmenlik yapmamalı...* şeklinde diploma istenmediği takdirde sözel olarak beyan edilen öğrenimin yanıltıcı olabileceğini söylemiştir. Bu konuda diploma istenmesi çocuk ve işveren açısından güven verici olabilir. Gölge öğretmen açısından da işverenin beklentilerinin işe alım sürecinde bildirilmesi beklenmeyen rol ve sorumluluklar ile karşılaşılmasının önüne geçebilir.

Bu konuda çoğu ülkede gölge öğretmenlerin işe alım sürecinde bir standart oluşmaya başlamıştır. ABD’de gölge öğretmenler en az lise mezunu olmaktadır. 2002 tarihinden itibaren de ön lisans ya da lisans mezunu şartı aranmaktadır. Şartı sağlayanlar mülakat ile işe alınmaktadır. Bu kişiler devlet tarafından finans edilmektedir (ABD Eğitim Bakanlığı, 2004). Nitekim Kanada, Finlandiya ve İngiltere’de de durum benzerdir. Bu kişileri kamu tarafından işe alınmakta ve ücretlerini ödemektedir (Dfe, 2018; Eskelinen ve Lundbom, 2016; New Brunswick Eğitim Bakanlığı, 1994). Ülkemizde ise gölge öğretmenlerin işvereni ailelerdir (Özaydın, 2020). Kamu tarafından finanse edilmemektedir. Yalnızca bir katılımcı kamu tarafından işe alınmıştır. K3 *“...biz ilçe Milli Eğitim tarafından ataması yapılan ücretli öğretmen statüsünde geçen usta öğretici hani halk eğitimde usta öğretici tanımıyla gölge öğretmenlik mesleğini yapıyoruz. ...”* şeklinde ifade etmiştir. İşverenlerin çoğunun (10) aile olması diğer ülkeler ile farklılık göstermektedir. Bu durum ailelerin de üzerine maddi bir yük oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcıların mezuniyet durumları da işveren beklentileri gibi değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların beşi lise mezunu, altısı lisans mezunudur. Lise mezunlarının üçü özel eğitim öğretmenliği öğrencisi, ikisi çocuk gelişimi mezunudur. Lisans derecesine sahip katılımcıların, ikisi çocuk gelişimi, biri Türkçe öğretmenliği, biri grafik tasarım, biri rekreasyon, biri Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği mezunudur. Gölge öğretmenlerin mezuniyet durumlarının ve işveren beklentisinin çeşitlilik göstermesinin sebebinin meslekte belirli bir standardın olmaması, kamu tarafından yürütülmemesinden, ailelerin işveren konumunda olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum aileler açısından da sorun teşkil etmektedir. Özaydın (2020), yaptığı çalışmada anneler, gölge öğretmenlerin ücretlerinin yüksekliğinden ve bunu kendilerinin karşıladığından bahsetmiştir. Aynı zamanda okul dönemi içinde işten ayrıldıklarında zor durumla kaldıklarını belirtmiştir. İşverenin aile olması, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini de ekonomik açıdan zorlamaktadır. Aileler gölge öğretmenlerin devamlılığını sağlama ve bu işi yapacak kişilere ulaşmakta zorluk yaşamaktadır. Görgün'ün (2013), yaptığı araştırmada katılımcılar öğretmen yardımcılarının çocuk gelişimi ön lisans mezunu olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Özaydın'ın yaptığı çalışmada ise (2020) katılımcılar öğretmen yardımcılarının eğitim düzeyinin çocuk gelişimi ön lisans ya da en az çocuk gelişimi lise mezunu olmasını önermiştir. Bu araştırmaya katılan çoğu gölge öğretmen de referans ve diploma istenmesini (4), mülakat ve görüşme (5) yapılmasını önermektedir. Bu araştırmanın bulguları diğer ülkelerde izlenen prosedürler ile örtüşmemektedir ((Dfe, 2018; Eskelinen ve Lundbom, 2016; New Brunswick Eğitim Bakanlığı, 1994). Ancak ülkemizde yapılan ilgili araştırmaların (Görgün; 2013; Özaydın; 2020) önerileri ile katılımcıların işe alımlarda diploma istenmesi talebi benzerlik göstermektedir. Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında, gölge öğretmenlerin eğitim durumları, rol ve sorumlulukları, işe alım sürecindeki süreçler açısından bir standardın olmadığı görülmektedir. Bu konuda yaşanan problemler ile ilgili Sucuoğlu (2019; 2023) ülkemizde ivedilikle ara eleman yetiştirilmesi gerektiğini bildirmiştir. Kız meslek liselerinin Erken Eğitim ve Özel Eğitim Programı mezunlarının, OSB olan çocukların sınıflarında gölge öğretmen olarak görevlendirilmek üzere yetiştirilmesi gerektiğini önermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu gölge öğretmenlerin çalışma koşullarının değişkenlik göstermesidir. Çoğu gölge öğretmen (8) çalışma saatlerini uygun bulmaktadır. Ancak katılımcıların tamamı gün içinde mola hakkının belirli saatlerde olmadığını ifade etmektedir. Kişisel ve öz bakım ihtiyaçlarını gidermek için diğer personellere rica ettiklerini

ve bu durumdan dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ağgöl-Yalçın ve Yalçın (2018) okul öncesi öğretmenler ile yaptığı araştırmada mola vermemenin iş verimliliğini düşürdüğünü bildirmiştir. Bu açıdan mola vermek gölge öğretmenlerin iş verimliliği açısından önemlidir. Mola vermenin fiziksel ve ruhsal açıdan etkileri bulunmaktadır. Mola verme çalışanların daha az yorgunluk hissetmelerini sağlar (Bennett vd., 2018). Aynı zamanda da tükenmişlik düzeylerini de negatif yönde etkiler (Kinnunen vd., 2019). Bu araştırmanın bulgularında gölge öğretmenlerin belirli mola haklarının olmadığı görülmektedir. İlgili araştırmalara bakıldığında mola vermenin; iş verimi, yorgunluk ve tükenmişlik durumu üzerinde etkisi olduğu belirtilmektedir. Gölge öğretmenlerin mola vermeden çalışması iş verimliliğini düşürebilir ve tükenmişlik düzeyleri açısından olumsuz etkileri olabilir. Bu açıdan mola haklarının belirli standartta olması önerilmektedir.

Çalışma koşulları açısından bir diğer bulgu ise araştırmaya katılan gölge öğretmenlerin çoğunun (7) sosyal güvencesi bulunmamaktadır. Sosyal güvencesi olan katılımcıların (4) ise meslek kodu bulunmadığından dolayı meslek girişleri farklı kodlar üzerinden yapılmaktadır. K9 “...Geçenlerde meslek koduma bir bakayım dedim, Saç bakım güzellik elemanı yazıyordu...” şeklinde bu durumu ifade etmiştir. Sosyal güvenlik, çalışanların beden ve ruh sağlığını geçici veya kalıcı olarak kaybettiğinde sosyo-ekonomik açıdan güvence altına almaktadır (Ayhan, 2012). Ancak bu araştırmada gölge öğretmenlerin çoğunun böyle bir sosyal güvencesi yoktur, herhangi bir sağlık açısından olumsuz durum ile karşılaştıklarında ekonomik açıdan güvenceleri bulunmamaktadır. Skipp ve Hopwood (2009) İngiltere’de yaptığı çalışmada öğretim asistanlarının çalışma koşulları ile ilgili bulgulara ulaşmıştır. Öğretim asistanları, tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak istihdam edilmektedir. Çoğu okul tam zamanlı istihdam etmeyi tercih etmektedir. Öğretim asistanları, kalıcı ve geçici statüde çalıştırılabilmektedir. Çoğunlukla kalıcı statüde çalışmaktadır. Geçici statüde çalışan öğretim asistanları dönemlik sözleşme ile devam etmektedir. Çoğunlukla mesai saatleri okul başlangıcından bir saat önce ve okul bitişinden bir saat sonradır. Öğle yemeği için yarım saat boşlukları bulunmaktadır. Sözleşmeler okullardan okullara değişmektedir. Okul saati dışında çalıştırmak isteyen okullar öğretim asistanlarına ek ödeme yapmaktadır. Bu araştırmanın bulguları Skipp ve Hopwood’un (2009) çalışması ile gölge öğretmenlerin sosyal güvencelerinin olmaması ve belirli mola haklarının bulunmaması yönünden farklılık göstermektedir. Bu durumun ülkelerin yasal düzenlemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim Kanada’da toplu sözleşmeye göre öğretim asistanlarının öğle yemeği molası en az yarım saat olmalıdır. Arka arkaya çalışılan her üç saat için on beş

dakikalık bir mola verilmelidir (New Brunswick Eğitim Bakanlığı, 1994). Ancak ülkemizde böyle bir standart yoktur. Görgün'ün (2013), araştırmasında katılımcılar öğretmen yardımcılarının istihdam şekillerinin kadrolu ve sosyal güvenceli olması gerektiğini bildirmiştir. Ancak bulgulara görülmektedir ki gölge öğretmenler sosyal güvencesiz çalıştırılmakta ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar yaşamaktadır. Gölge öğretmenlerin iş tanımları, çalışma koşulları açısından standardın oluşturulması önem arz etmektedir.

5.1.2. Gölge öğretmenlik mesleğine yönelik yasal dayanaklar

Bu tema altında; gölge öğretmenlik mesleğine yönelik yasal dayanaklar ile ilgili katılımcı görüşleri ile ilgili bulgular tartışılacaktır. Bu başlıkta yasal dayanağım yok, yasal dayanağım var ve yasal dayanak hakkında bilğim yok olmak üzere üç alt tema tartışılacaktır.

Bu çalışmaya katılan gölge öğretmenler mesleklerine yönelik yasal bir dayanaklarının olmadığını (6) bildirmiştir. Katılımcılar, yasal bir dayanakları olmadığı için yıllık izin, tazminat ve maaş promosyonu gibi haklarının bulunmadığını belirtmiştir. Bir katılımcı K4 *“Şöyle ki, sanırım yani bundan emin değilim çünkü bu benim ilk gölge öğretmenlik deneyimim oluyor. Okulda sanırım bununla ilgili yani Milli Eğitim’de bununla ilgili bir madde vardır. Eğer olmasa bu kabul edilebilir bir şey olmaz her okul tarafından.”* şeklinde okul tarafından kabul edilmesine yönelik yasal dayanağın olduğunu belirtmiştir. Ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirmeye devam eden OSB olan çocukları desteklemek için BEP birimi kararı ile gölge öğretmenler okullarda bulunabilmektedir (MEB, 2020). Katılımcının bu görüşü ülkemizdeki yasal düzenleme ile örtüşmektedir. Ancak çoğu ülkede (ABD; Kanada; İngiltere; Finlandiya) gölge öğretmenler ile ilgili daha kapsamlı düzenlemeler bulunmaktadır. Örneğin ABD’de gölge öğretmenlerin seçim, rol ve sorumluluklar, haklar, denetleme gibi gölge öğretmenlik uygulamasına yönelik prosedürler yer almaktadır (IDEA, 1997; NCLB, 2002). Ülkemizdeki makam olurunda herhangi iş tanımı, çalışma koşulları, rol ve sorumluluklar hakkında bilgi bulunmaktadır. Bu konuda yasal düzenleme devam etmektedir (MEB, 2020). Yazıcıoğlu (2017) Türkiye’deki yasal düzenlemelerde yardımcı öğretmen tanımlaması bulunmamakta olup, öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarının, yardımcı öğretmenlerin yetiştirilmesi, seçilmesi, atanması ve yeterliliklerinin belirlenmesini kapsayacak şekilde yenilenmesi gerekmekte olduğunu bildirmiştir. Araştırmanın bulgularında yasal düzenlemenin olmaması ülkemizde şuan için yalnızca makam olurunun bulunması durumu ile örtüşmektedir. Nitekim araştırmanın bulgularına bakıldığında gölge öğretmenlerin işe alım süreci, rol ve sorumlulukları, mezuniyet durumları, çalışma koşulları

değişkenlik göstermektedir. Bu durumun yasal düzenlemenin olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımcılar mola haklarının olmadığını, sosyal güvencesiz ya da sosyal güvenceli olsa da meslek kodu olmadan çalıştırıldığını ifade etmektedir. Bu bulgular göz önüne alındığında, gölge öğretmenlik mesleğinin standartlara oturtulması ve bu meslekle ilgili kapsamlı yasal düzenlemelerin yapılması oldukça önemlidir. Gölge öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve akademik yönden desteklenmesinde kritik bir rol oynar. Bu açıdan, gölge öğretmenlik ile ilgili yasal mevzuatın oluşturulması ve uygulanması, bu çocukların okul ortamında nitelikli bir şekilde desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

5.1.3. Kaynaştırma bütünleştirme uygulaması

Bu tema altında; kaynaştırma/ bütünleştirme eğitiminde yapılan uygulamalar, kaynaştırma/ bütünleştirme uygulamasında karşılaşılan problem, öğrencinin gölge öğretmen ile çalışırken hissettiği, otizm spektrum bozukluğu olan öğrenci ile çalışırken yaşanan güçlükler olmak üzere dört alt tema tartışılacaktır.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğrenci başarısını desteklemek amacıyla çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Bunlar özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişimin sağlanması (Janney ve Snell, 2006), genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik inanç ve tutumları (Brownell ve Pajares,1999; Elliott ve McKenney, 1998; Galaterou ve Antoniou, 2017), öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik bilgi düzeyi (Brownell ve Pajares,1999; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Kaya, 2003; Sarı Taymaz vd., 2014), öğretimsel uyarlama (Özkubat vd., 2021) ve ekip çalışması (Salend, 2010) başarıyı etkilemektedir.

Katılımcıların bir kısmı (4) okullarında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına yönelik destek eğitim uygulaması, otizm spektrum bozukluğu olan çocuk hakkında bilgilendirme ve öğretimsel uyarlama yapıldığını belirtmiştir. Araştırmanın bulguları kaynaştırma/bütünleştirme ortamında özel gereksinimli öğrenciye sunulan sınıf içi ve sınıf dışı destekler ile örtüşmektedir (Gürgür, 2020; Gürgür ve Uzuner, 2010; Kargın, 2004). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarıya ulaşması ancak destek ve gerekli düzenlemelerin sunulması ile mümkündür (Glazzard vd., 2010, akt. Elif ve Gürgür, 2018; Eriks-Brophy vd., 2013; Meijer, 2003; Moore vd., 1998; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005;). Başarıya ulaşması ekip çalışması, BEP hazırlanması, öğretimsel uyarlamaların yapılması,

genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimini sürdürecektir bilgi düzeyine sahip olması ve destek özel eğitim hizmetlerin sunulması ile mümkündür (Gürgür, 2020). Ancak bu çalışmanın bulgularında, çoğu gölge öğretmen (8) kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının doğru uygulanmadığını ve bu sebepten problem yaşadıklarını belirtmektedir. K5 “*açıkçası ben çok bir şey yapıldığını görmedim...*” şeklinde herhangi bir düzenleme yapılmadığını belirtmiştir. Bu konuda bu çalışmanın bulguları alanyazında önerilen uygulamalar ile örtüşmemektedir.

Araştırmaya katılan katılımcılar kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında çeşitli problemler ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Gölge öğretmenlerin bir kısmı (5) öğretimsel uyarlama yapılmadığını, öğrencilerinin tipik gelişim gösteren çocuklar ile aynı süreçten geçtiğini, öğretimsel uyarlama yapılmadığından dolayı öğrenciye müfredatın zor geldiğini bunun bazen davranış problemlerine sebep olduğunu bildirmiştir. Vural ve Yıkmış (2008) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin uyarlama ile ilgili yaptığı çalışmaları belirlemeyi amaçlamıştır. 18 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme sağlamıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları ve yaptıkları çalışmanın sınırlı olduğunu bildirmişlerdir. Tufan ve Yıldırım (2013) ise okul öncesi öğretmenlerin erken müdahale ve kaynaştırmaya yönelik bilgi düzeylerini ve sınıflarında yaptıkları öğretimsel uyarlamaları incelemeyi amaçlamıştır. Yedi okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme sağlamıştır. Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri öğretimsel uyarlama ile ilgili öğretmenlerin yeterli bilgilerinin olmamasıdır. K5 “*Genelde biz ona öneri sunuyoruz...*” şeklinde öğretimsel uyarlama konusunda sınıf öğretmenine öneride bulunduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak araştırmaya katılan gölge öğretmenlerin çoğu öğretimsel uyarlama konusunda kendilerinin ne yaptığı ile ilgili de görüş belirtmemiştir. Bu çalışmanın katılımcılarının genel eğitim öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama yapmadığı yönündeki görüşü, alanyazındaki araştırmaların (Tufan ve Yıldırım, 2013; Vural ve Yıkmış, 2008) öğretmenlerin öğretimsel uyarlama konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmaması ve sınırlı çalışma yapılması ile örtüşmektedir. Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında da genel eğitim öğretmenlerinin, çocuğun BEP’ini hazırlama ve BEP doğrultusunda gölge öğretmeni yönlendirmesi gerekmektedir (French ve Gerlach, 1999; French ve Pickett, 1997; French, 2001; Trautman, 2004). Bu konuda araştırmaya katılan gölge öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında genel eğitim öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama konusunda bilgi ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada gölge öğretmenler öğretimsel uyarlama yapılmadığını

belirtmiştir ancak kendilerinin bu konuda ne yaptığı ile ilgili görüş paylaşmamıştır. Bu konuda gölge öğretmenlerin de desteklenmesi önerilmektedir.

Gölge öğretmenlerin bir kısmı (3) da destek eğitim odasının fiziksel açıdan yetersizliği konusunda problem yaşandığını belirtmiştir. K3 “...merdiven altında bir masa koymuşlar orada yapıyorlar destek eğitimi...” şeklinde fiziksel olarak ortam düzenlemesinin uygun olmadığını dile getirmiştir. Destek eğitim odası, kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencinin eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamıdır (MEB, 2012). Talas vd., (2016) yaptığı araştırmada Tokat ilinde kaynaştırma eğitimi kapsamında uygulanan destek eğitim odalarının mevcut durumlarının incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla nitel ve nicel veriler toplamıştır. Araştırmanın sonuçlarında destek eğitim odalarının fiziksel koşulları ve görev alan öğretmenlerin bilgi düzeylerinde yetersizlikler bulunmaktadır. Erkan (2018), ise ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasının kültür ve mesleki açıdan değerlendirmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda altı genel eğitim öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme sağlamıştır. Araştırmanın sonucunda, genel eğitim öğretmenlerinin yetersiz bilgiye sahip olduğu, materyal ve yer konusunda yetersizliklerin olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada gölge öğretmenlerin, destek eğitim odasının fiziksel açıdan yetersizliğinin bulunması görüşü, genel eğitim öğretmenlerinin destek eğitim odasına yönelik görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Yasal düzenlemelerimizde destek eğitim odasının özellikleri belirtilmektedir (MEB, 2012). Bu araştırmanın bulguları yasal düzenlememiz ile de örtüşmemektedir. Destek eğitim odalarının fiziksel ortamının düzenlenmesi ve materyal açısından eksikliğinin giderilmesi önerilmektedir (Aydın-Dalga, 2019).

Bu çalışmada gölge öğretmenlerin bazılarının (3) belirttiği diğer bir problem ise genel eğitim öğretmenlerinin OSB hakkında bilgi eksikliklerinin bulunmasıdır. Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına yönelik bilgi düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilere ihtiyaç duydukları desteği sunmak konusunda genel eğitim öğretmenlerinin yeterli eğitimlerinin olmadığı görülmektedir (Babaoğlu ve Yılmaz 2010; Robertson vd., 2003). Araştırmanın bu bulgusu, yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Bazı katılımcılar (3) ise özel gereksinimli öğrencinin akranların tarafından kabul görmediğini belirtmiştir. Hausstätter ve Jahnukainen (2014), araştırmasında kaynaştırma uygulamasında başarının önemli ölçütlerinden birinin

katılımının sağlanması olduğunu bildirmektedir. Kabasakal vd., (2008) yaptığı çalışmada kaynaştırma öğrencisinin konumunu, algılanış biçimini ve akran istismarının boyutlarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarında, kaynaştırma öğrencisi arkadaşları tarafından ortak bir çalışma yapmak için tercih edilmemekte ve tipik gelişim gösteren akranlar tarafından uyum ve iletişim problemleri olarak algılanmaktadır. Küçüker vd., (2014) kaynaştırma ortamında zihin yetersizliği bulunan çocukların akran kabulünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucu çocuklardan birisinin akranlarından kabul görmekte, birisinin reddedilmekte, diğerinin sosyal kabulünün ise “ihtilaflı” olduğudur, yani hem kabul hem de red gördüğüdür. Bu çocuklarda sosyal becerilerin gelişmiş olması akran kabulüyle ilişkiliyken, sosyal beceri yetersizlikleri ve problem davranışlar ise akran reddiyle ilişkilidir. Bu açıdan ilgili araştırmalar ile gölge öğretmenlerin akranları tarafından öğrencilerinin kabul görmediği görüşü benzerlik göstermektedir. Akran ilişkilerini geliştirmede planlı etkinliklerin yapılmadığı takdirde tipik gelişim gösteren akranların kabul düzeyi değişmemekte hatta olumsuz tutumlar artmaktadır (Manetti, Schneider ve Siperstein, 2001; Westwood, 1997 akt. Sucoğlu ve Kargın, 2006). Bu açıdan akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik programların uygulanması önerilmektedir (Küçüker vd., 2014). Gölge öğretmenin varlığı sosyal açıdan öğrenci için güven vericidir (Ainscow, 2000). Bu çalışmada da katılımcıların çoğu (9) kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında gölge öğretme ile çalışmanın çocuğa güven verdiğini ifade etmişlerdir. Bu yönden benzerlik göstermektedir. Ancak bazı katılımcılar (2), özel gereksinimli öğrencinin gölge öğretmene bağımlılık duyduğunu ifade etmiştir. Giangreco ve Broer (2007) yaptığı araştırmaya 244 katılımcı (okul yöneticisi, özel eğitim öğretmeni, genel eğitim öğretmeni ve diğer uzmanlar) katılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların %85'i ise bazı özel gereksinimli öğrencilerin gölge öğretmene gereksiz yere bağımlı olduğu ve bu durumu damgalayıcı bulduklarını belirtmiştir. Bu araştırmadaki özel gereksinimli öğrencinin gölge öğretmene bağımlılık duyması bulgusu Giangreco ve Broer'in (2007), sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bunun önüne geçilmesi açısından öğrencinin bağımsız olmasına fırsat tanınması, gölge öğretmenlerin özel gereksinimli birey ile akranlar arasındaki sosyal etkileşimi kolaylaştırması ve sadece belirli bir öğrencinin yardımcısı gibi gözükmemesinin sağlanması gerektiği önerilmektedir (Bartz vd., 2015). Bu araştırmanın bulgularında gölge öğretmenler öğrenci ile çalışırken davranış problemlerini yönetmede (5), takıntılıla baş etmede (2), iletişim ve sosyal becerileri desteklemede (2) güçlük yaşadıklarını belirtmektedir. Carter vd. (2009) yaptığı araştırmada 313 paraprofesyonelden (paraprofessional) anket yolu ile veri toplamıştır. Araştırmanın sonucunda, paraprofesyonellerin en yoğun olarak görüş bildirdiği alanlardan biri davranış

problemleri ve takıntılarla baş etmededir. Katılımcılar bu konuda eğitim ihtiyaçlarının olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın sonuçları ile bu çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Fisher ve Pleasants (2012), yaptığı araştırmada sosyal davranışsal destek sunmanın gölge öğretmenlerin birincil rolü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan gölge öğretmenlerin bu alanlarda desteklenmesinin OSB olan çocuğun gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

5.1.4. Eğitim-öğretim deneyimleri

Bu tema altında; problem davranışlara müdahale, öğrencinin ilerlemesini takip etme, bireyselleştirilmiş eğitim planı, iletişim becerileri, öğrencinin ihtiyacına göre destek sunma süreci ve öğrencinin bağımsızlaştığına karar verme alt temaları tartışılacaktır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı, “özel gereksinimli bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır” (ÖEHY, 2018). BEP, bireyin eğitim gördüğü okulda BEP birimi tarafından hazırlanmalıdır (Kargın, 2007).

Bu çalışmada gölge öğretmenlerin çoğu (9) BEP uygulamadıklarını bildirmektedir. Ancak alanyazında gölge öğretmenlerin görevlerinden biri de genel eğitim öğretmenleri tarafından hazırlanan BEP kazanımlarını takip etmektir. Bu konuda genel eğitim öğretmenleri BEP hazırlamalı, plan doğrultusunda gölge öğretmenin yönlendirmeli ve denetlemelidir (French ve Gerlach, 1999; French ve Pickett, 1997; French, 2001; Trautman, 2004). Bu çalışmada yalnızca bir katılımcı BEP uygulamaktadır. K9 *“Uyguluyorum hocam, ben hazırlıyorum. Tamamıyla her şeyi kendim hazırlıyorum hocam. Hazırladığım ders planı üzerinden de gidiyorum.”* şeklinde kendisinin hazırladığını ve uyguladığını belirtmiştir. BEP hazırlamanın BEP biriminin görevi olduğu (Kargın 2007; ÖEHY, 2018) göz önüne alındığında, bu durum önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Araştırmanın bulguları, gölge öğretmenlerin BEP toplantılarına katılmadığını ve sınıf öğretmenin BEP hakkında bilgi vermediğini göstermektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama ve uygulamada kendilerini yetersiz hissetmeleri ve aldıkları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz bulmalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Berkant ve Atılğan, 2017). Bir katılımcı öğrencisinin BEP planının bulunmadığını *“Bize böyle bir şey yok açıkçası bir planımız yok.”* (K3) şeklinde ifade etmiştir. Bu bulgu

öğretmenlerin sistematik bir şekilde BEP hazırlamamaları sonucuyla örtüşmektedir (Ersan ve Ata, 2016).

Bu araştırmanın başka bir bulgusu gölge öğretmenlerin BEP konusunda bilgi eksikliğinin bulunmasıdır. Bu konuda ilgili araştırmalar BEP hakkında öğretmenlerin, gölge öğretmene bilgi ve eğitim verilmesini, haftalık olarak neler yapacakları ve ne zaman yapacakları konusunda bilgilendirme sağlanmasını ve öğrencinin kazanımları, sunacağı destek seviyesi ve öğretimsel uyarlamalar birlikte gözden geçirilmesini önermektedir (Giangreco ve Doyle, 2004; Theoharis vd., 2007). Bu konuda okul öğretmenlerinin gölge öğretmenleri yönlendirmesi ve denetleme yapması önerilmektedir. Türkiye’de gölge öğretmenlik uygulamasının henüz bir standardı yoktur. Genel eğitim öğretmenlerinin de gölge öğretmeni yönlendirme ve denetleme sorumluluğu bulunmamaktadır. Bu açıdan gölge öğretmenlerin BEP konusunda bilgi eksikliği, yönlendirme ve denetlemenin olmaması beklenen bir durumdur. Ancak gölge öğretmenlik uygulamasının başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde genel eğitim öğretmenlerinin denetiminde sürdürülmesi gerekmektedir (French ve Gerlach, 1999; French ve Pickett, 1997; French, 2001; Trautman, 2004). Gölge öğretmenlerin öğrenci kazanımları hakkında bilgi sahibi olması açısından ve öğrenciyi yakından tanıyan kişi olarak BEP toplantılarına ihtiyaç duyulduğunda katılması alanyazında önerilmektedir (Howley vd., 2017). Türkiye’de BEP geliştirme biriminde gölge öğretmen bulunmamaktadır (ÖEHY, 2018). Bu çalışmada gölge öğretmenlerin BEP toplantılarına katılmama bulgusu ülkemizdeki mevzuattan kaynaklandığı düşünülmektedir.

BEP, özel gereksinimli öğrencinin eğitiminde doğru kararlar alınmasına, ilerlemenin takip edilmesinde ve ihtiyaçlarının karşılanmasında kritik öneme sahiptir (Smith ve Brownell, 1995). Gölge öğretmenler, öğrencinin sosyal ve bilişsel açıdan ihtiyaçlarını destekleyen kişilerdir (Manansala ve Dizon, 2010). Buna rağmen araştırmanın bulguları göstermektedir ki gölge öğretmenlerin öğrencinin BEP hedefleri konusunda yeterli bilgisi bulunmamaktadır. Carter vd. (2009) özel gereksinimli öğrencilerle çalışan paraprofesyonellerle yaptığı çalışmada, katılımcılar BEP planlanmasında ekip üyelerinin rol ve sorumlulukları konusunda düşük düzeyde bilgiye sahip olduklarını bildirmiştir. Aynı zamanda BEP toplantılarına katılmak ve BEP’leri planlama sürecine dahil olmak az yapılan görevler arasında yer almaktadır. Bu çalışmanın bulguları ile Carter vd. (2009) çalışması benzerlik göstermektedir. Howley vd. (2017) yaptığı çalışmanın katılımcıları grup ve bireysel destek sunan paraprofesyonellerdir. Katılımcıların %73’ü BEP toplantılarına

katılmamaktadır. Bireysel olarak öğrenci ile çalışan paraprofesyoneller ise bu toplantılara katıldığını ifade etmiştir. Bizim çalışmamızdaki katılımcılar bireysel destek sunan gölge öğretmenlerdir. Bu çalışmanın katılımcıları BEP toplantılarına katılmamaktadır. Bu açıdan bulgular farklılık göstermektedir. Sosyal ve bilişsel açıdan öğrencileri destekleyen bu kişilerin öğrenciyi hangi konuda, ne düzeyde, nasıl destekleyeceklerine yönelik bilgisinin bulunması önemlidir. Bu konuda genel eğitim öğretmenlerinin yönlendirme ve denetleme yapması; öğrencinin gelişimi ve gölge öğretmenlik uygulamasının başarıyı ulaşması açısından önerilmektedir. Gölge öğretmenler resmi olarak BEP ekibinde bulunmasalar da gerekli durumlarda BEP toplantılarına katılım sağlayabilirler ya da alınan kararlar ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu gölge öğretmenlerin öğrencinin ilerlemesini çoğunlukla (7) gözlem yaparak takip etmesidir. Bu konuda K10 “*Benim daha çok gözlem. Ben gözlemle yaptığım hiçbir şeyi unutmam...*” şeklinde ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise (3), kayıt altına alarak öğrencinin gelişimini takip etmektedir. Katılımcıların çoğu (8) iletişim becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Bu konularda hangi yaklaşım, hangi yöntem ya da stratejiyi kullandıklarını çoğunluğu bildirmemiştir. Yalnızca özel eğitim 3. Sınıf öğrencisi olan K1 “*...mesela eksik bırakmayı çok kullandım. Eksik bırakmayı çok kullandım. Çeşitlendirmeyi çok kullandım daha sonra. Bir şeyi istediğinde mesela kalemi istediğinde kalemi göstermesi benim için yeterli değil. Kalemi istiyorum demesini bekliyorum. Beklentiyi beklemek gibi...*” ifadeleri ile kullandığı stratejileri söylemiştir. Katılımcılar davranış problemlerine müdahalede etmekte sıklıkla pekiştirme (2), görmezden gelme (4) ve öğrenci ile davranış problemi hakkında konuşarak müdahale ettiklerini (4) belirtmiştir. Herhangi bir kayıt tekniği kullandığını, davranış sağaltım programı uyguladığını belirtmemiştir. Bu araştırmada gölge öğretmenler genellikle bu kararları kendileri almaktadır. Öğretmenler tarafından yönlendirilmediği ve bir yol haritasının olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan gölge öğretmenlerin mezuniyet durumları birbirinden farklıdır. Aynı zamanda çoğu katılımcı gölge öğretmenlik uygulamasına yönelik hizmet öncesinde herhangi bir eğitim almamıştır. Bu durumunun eğitim ortamındaki uygulamaların, sınırlı ve katılımcılar arasında değişkenliğe sebep olduğu düşünülmektedir.

Kanada’da gölge öğretmenlere uzmanlar tarafından eğitim verilmektedir. Gölge öğretmenlerden eğitim sonunda ipucu verme, model olma ve şekillendirme gibi stratejiler kullanabilmeleri, sosyal ve davranışsal becerileri desteklemede, tutarlı bir davranış

müdahale programı uygulamaları ve öğrencilerin davranışlarını kaydetmeleri beklenmektedir. Aynı zamanda özel eğitim danışmanı tarafından eğitim ihtiyaçları belirlenmekte ve desteklenmektedir (New Brunswick Eğitim [New Brunswick Department of Education, 1994). Yeterli düzeyde eğitim almış gölge öğretmenlerin müdahale programları üzerinde olumlu bir etkisi bulunmaktadır (Giangreco vd., 2001). Ancak bu araştırmaya katılan gölge öğretmenler işe başlamadan önce ve iş sırasında böyle bir eğitim fırsatına sahip olmamıştır. Bu durum eksiklik olarak görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu gölge öğretmenlerin yeterli yardım sunmak konusundaki görüşlerinin çeşitliliğidir. Bu konuda yardım etmek zorunda kaldığını (1), başkasından fikir aldığını (1), öğrenciye yönelik sezgisine göre hareket ettiğini (3) ve performansına bakarak (5) karar verdiği görüşünü paylaşmışlardır. Gölge öğretmenlere, genel eğitim öğretmenleri tarafından haftalık olarak neler yapacakları ve ne zaman yapacakları konusunda bilgilendirme sağlanmalıdır. Öğrencinin kazanımları, sunacağı destek seviyesi birlikte gözden geçirilmelidir (Giangreco ve Doyle, 2004; Theoharis vd., 2007). Bu araştırmaya katılan gölge öğretmenler yeterli yardım sunmak konusunda kendileri karar vermektedir ya da uzman olmayan kişilere danışmaktadır. Bulgular, genel eğitim öğretmeni tarafından düzenli bir bilgilendirme alınmadığı göstermektedir. Aynı zamanda araştırmaya katılan katılımcıların sınırlı yöntem ve strateji kullanması bu kişilerin eğitim ihtiyaçlarının olduğunu ortaya koymaktadır. Shyman (2010), yaptığı araştırmada gölge öğretmenlerin sorumlulukları ve yapması gerekenler konusunda denetçilere bağlı olduğunu ancak bir kısmının doğrudan süpervizör desteği almadığını bildirmektedir. Bulgular katılımcıların kendilerinin karar verdiğini ve süpervizör desteği almadığı göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları Shyman'ın (2010) çalışmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak, gölge öğretmenlerin BEP konusunda bilgi eksikliklerinin giderilmesi ve eğitim ve denetim süreçlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Gölge öğretmenlerin BEP toplantılarına katılım sağlanması ve bu süreçte aktif rol alması önerilmektedir. Ayrıca, genel eğitim öğretmenlerinin gölge öğretmenleri yönlendirme ve denetleme konusunda desteklenmesi, gölge öğretmenlik uygulamasının başarısını artıracaktır. Eğitim-öğretim sürecinde gölge öğretmenleri destekleyen ve denetleyen bir sistemin oluşturulması, öğrenci başarısının ve gölge öğretmenlerin etkinliğinin artırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

5.1.5. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında iş birliği

Bu temada; okul öğretmenleri ile iş birliği, aile ile iş birliğinin düzenli yapılması, gölge öğretmen ve diğer yardımcı personeller ile iş birliği ve özel eğitim öğretmenleri ile iş birliği alt kodu tartışılacaktır.

İş birliği TDK'ya göre “ amaçları aynı olan kişilerin bu amaç doğrultusunda birlikte eylemlerini gerçekleştirmeleri” olarak tanımlanmaktadır. Uzmanların ortak bir hedef doğrultusunda gönüllü olarak çalışmasıdır (Carter vd., 2009). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarıya ulaşmasında paydaşların (aile, öğretmen ve diğer personeller) iş birliği içinde çalışması önemlidir (Salend, 2010). Uzmanların bireysel olarak elde edemeyecekleri sonuçlar, ekip çalışması ile elde edilebilmektedir (Adams vd., 2018). Özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamada en iyi sonuçları elde etmek amacıyla öğretmen, gölge öğretmen, aile ve diğer profesyonellerin iş birliği yapması, bilgi ve deneyimlerini paylaşması önerilmektedir (Kopchuk-Kashetska vd., 2023).

Araştırmanın bulgularında katılımcıların çoğu (7) okul öğretmenleri ile iş birliği yapmaktadır. Katılımcılar, öğrencinin durumu hakkında görüş paylaşımı yapmakta olduğunu ve genel eğitim öğretmenlerinden materyal desteği aldığını bildirmektedir. Ancak araştırmaya katılan gölge öğretmenlerin bir kısmı (4), okul öğretmenleri ile yeterince iş birliğinin olmadığını bildirmektedir. Aynı zamanda okul öğretmeni ile iş birliği yapabildiğini söyleyen katılımcıların da çoğu (7), öğretmenlerin ders planlamasına onları dahil etmediğini bildirmektedir. K9 “*Hocam etmiyorlar işte en büyük sıkıntım bu. Geçenlerde hocam gösteri olacak ve ben bunu gösteriye son bir ders saati kala öğrendim. İkide de çıktığım için kalamadım hocam mesela en basit örnek bu. E ben kalamadığım için hani video ve resim çekilmediği için hani aileyle orada bir çatıştık...* “ şeklinde dahil edilmediğinden dolayı programı kaçırdığını ve öğrencisinin de o etkinliğe katılamadığını ifade etmiştir. Vítová vd., (2023) yaptığı araştırmada ilkokul öğretmenlerinin ve öğretim asistanlarının iş birliğini nasıl algıladığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ilkokul öğretmenleri ve öğretim asistanlarının bir kısmı iş birliğini yeterli bulmamış olup, iyileştirilmesi gerektiğini bildirmektedir. Özaydın'ın (2020) yaptığı çalışmada ise özel gereksinimli bireyin anneleri öğretmen yardımcıları ile öğretmenlerin iş birliği yapmadıklarını dile getirmiştir. Bu çalışmada gölge öğretmenlerin, okul öğretmenleri ile iş birliği sağlayamamaları ve ders planlamasına dahil edilmemeleri bulgusu diğer araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Jones vd., (2012), bu konuda okullarda sınıf içinde iş birliğini

destekleyen ortamların sağlanması, paydaşlar arasında iş birliği sağlanacak planlı zamanlar yaratılmasını önermektedir. Bu açıdan gölge öğretmenler ile genel eğitim öğretmenlerinin iş birliğini sürdürebilecekleri planlı toplantıların olması, gölge öğretmenin de okul ekibinin üyesi olarak okul gruplarında yer alarak etkinliklerden haberdar olmaları, gerektiğinde okul toplantılara dahil edilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın diğer önemli bulgusu, katılımcıların birinin rehberlik birimi ve okul idaresi ile iş birliği sağlayamadığını bildirmesidir. Biggs vd. (2016), dokuz farklı eğitim ekibinde yer alan 22 öğretmen ve paraprofesyonelin (paraprofessional) profesyonel ilişkilerinin kalitesini hangi unsurların etkilediğini incelediği çalışmada iş birliğini sağlamakta okul yöneticilerinin etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ghery ve York-Barr (2007), paraprofesyonellerin işten ayrılma sebeplerini, işten ayrılmanın maliyetini ve işte kalma durumlarını artıran unsurları belirlediği araştırmada paraprofesyonellerin kendilerini değerli hissettikleri bir ekip kültürünün geliştirilmesini önermiştir. Bu araştırmada gölge öğretmenlerden biri okul idaresi ile iş birliği sağlayamadığını dile getirmiştir. Diğer katılımcılar ise bu konuda görüş belirtmemiştir. Okul idaresinin iş birliğini sağlaması paydaşların ilişkilerini etkilemesi açısından da önemlidir. Bu konuda okul idaresinin iş birliğini sağlayan uygulamalara yer vermesi önerilmektedir.

Araştırmanın diğer önemli bulgusu katılımcıların çoğunun (10), gölge öğretmenler ve diğer yardımcı personeller ile iş birliği içinde olmasıdır. Katılımcılar karşılaştıkları problemlerde birbirlerine destek olduklarını, bilgi eksikliğinin bulunduğu konularda diğer gölge öğretmene danıştıklarını ifade etmiştir. K3 *“Ya o bizim artık kaçınılmaz bir ihtiyacımız öyle söyleyeyim. Sürekli diğer gölge öğretmen arkadaşım ile ancak birbirimizi anlayabiliyoruz çünkü okulda...”* şeklinde okul içinde yalnızca birbirlerini anlayabildiklerini söylemiştir. Bu araştırmada başka bir bulgu ise katılımcıların bazısı (6) özel eğitim öğretmeni ile iş birliği yaparken, bir kısmı (2) bu iş birliğini sağlayamamaktadır. Katılımcılar iş birliğini genellikle öğrenci hakkında görüş almak, öğrencinin kazanımları ve yaşadıkları problemlere çözüm üretmek amacıyla yaptığını ifade etmiştir. Katılımcıların çoğu bu iş birliğinin sıklığını bildirmemiştir. Florian (2007), yaygın olarak kullanılan hizmet sunum modelinde özel eğitimcinin sorumlu profesyonel olarak görev yapmakta olduğunu, genel eğitim öğretmenine gezici danışman olarak ve öğretim asistanlarına da yönetici olarak hizmet verdiğini belirtmektedir. Ülkemizde genel eğitim okullarında bu amaç doğrultusunda özel eğitim öğretmenleri görev yapmamaktadır. Gölge öğretmenlerin yaşadıkları

problemlerde birbirlerinden destek alması, bazı gölge öğretmenlerin özel eğitim öğretmenleri ile iş birliği sağlayamaması özel eğitim öğretmenin okullarda süpervizörlük amacıyla görev yapmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer önemli bulgusu ise katılımcıların çoğunun (10) aile ile iş birliği içinde olmasıdır. Katılımcılar yüz yüze ve telefon aracılığı ile hemen hemen her gün düzenli iletişim kurduklarını ifade etmiştir. Gül ve Vuran (2015) kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında başarıyı yakalamanın vazgeçilmez öğelerinin; öğretmenler, yöneticiler, aileler, tipik gelişim gösteren akranlar ve özel gereksinimli öğrencilerin aktif bir şekilde katılımıyla gerçekleşeceğini belirtmektedir. Bu araştırmanın bulgularında gölge öğretmenlerin çoğunun aileler ve diğer yardımcı personeller ile iş birliği içinde çalışması istenen bir durumdur. Okul öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, idari personel ve rehberlik birimi ile iş birliğini güçlendiren uygulamaların yapılması kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarılı olması açısından önerilmektedir.

5.1.6. Gölge öğretmenlik mesleği

Gölge öğretmenlik mesleği temasında; meslekte karşılaşılan problemler, gölge öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, mesleki ihtiyaçlar, meslek adı tercihleri ve sosyal destek alt kategorileri tartışılacaktır.

Gölge öğretmen desteği özel gereksinimli öğrencilerin sayısı arttıkça ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yaygınlaştıkça sık kullanılan bir destektir (ABD Eğitim Bakanlığı, 2013; Boomer, 1994; French ve Pickett, 1997 Pickett, 1986; Giangreco ve Broer, 2005; Giangreco vd., 2013; Takala, 2007; Wallace, 2003). Gölge öğretmenler, öğretmenlerin veya diğer uzmanların yanında, onların denetimi altında çalışan okul çalışanlarıdır (French, 1999). Yaşanılan ülkeye göre öğretim asistanı, öğrenme destek asistanı, öğretmen yardımcısı, paraprofesyonel, para eğitimci ve özel ihtiyaç asistanı gibi çeşitli isimler kullanılmaktadır (Giangreco ve Doyle, 2007 s.429).

Bu araştırmanın bulgularında katılımcıların meslek adı tercihleri değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların bazısı (6) kolaylaştırıcı kişi adını tercih etmektedir. Bu adı tercih etme nedeni olarak çocuğun ve öğrencinin işini kolaylaştırdıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı (4) gölge öğretmeni tercih etmektedir. Gölge abla yerine, bir şeyleri öğrettikleri için gölge öğretmen olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bir kısmı ise (3) öğretmen yardımcısını tercih etmektedir. Tercih sebebi olarak gölge öğretmenin kulağa hoş

gelmediğini, öğretmen yardımcısı kavramının işlerini daha iyi ifade ettiğini belirtmişlerdir. Bu kişiler, MEB görüş yazısında “kolaylaştırıcı kişi” olarak geçmektedir (MEB, 2020). Ülkemizde yapılan araştırmalarda ise gölge öğretmen (Ergenekon, 2019; Huri ve Ceran, 2013; Parlak, 2023), öğretmen yardımcısı (Görgün, 2013; Kızır ve Demirdağlı, 2023; Köroğlu ve Gölge, 2020; Özaydın, 2020) ve yardımcı öğretmen (Er-Sabuncuoğlu, 2016; Yazıcıoğlu, 2017) kavramları kullanılmıştır. Alanyazındaki kavram karmaşası ile araştırmadaki katılımcıların meslek adı tercihlerinin değişkenliği benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın diğer bir bulgusu katılımcıların tamamı gölge öğretmenlik mesleğinde saygınlık görmediğini ifade etmiştir. Katılımcıların bazıları (6) bakıcı gibi görüldüğünü belirtmiştir. Özaydın (2020) paydaşların (öğretmen, aile, öğretmen yardımcısı) gölge öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına yönelik görüşlerini incelediği çalışmada, gölge öğretmenlerin güvenlikçi ve bakıcı rollerini üstlendiklerini bildirmiştir. Lim vd. (2014) yaptığı çalışmada bazı katılımcılar, profesyonel olarak saygı görmediklerini ve sınıfta düzen bozulmasın diye bir bakıcı olarak görüldüklerini ifade etmektedir. Bu çalışmanın sonuçları ile Özaydın (2020) ve Lim vd. (2014) çalışmaları benzerlik göstermektedir. Gessler-Werts vd. (2004), araştırmasında veliler paraöğreticilerin (paraeducators) öğretmen olarak algılandığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın katılımcılarının çoğu profesyonel olarak görülmediğini, diğer kişiler tarafından bakıcı olarak algılandığını ifade etmektedir. Bu bulgu Gessler-Werts vd. (2004) araştırması ile farklılık göstermektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise bazı katılımcılar (5) gölge öğretmenlik mesleğinin bilinmediğinden dolayı saygınlığa sahip olmadıklarını belirtmiştir. Erden (2009), bir işin meslek olarak kabul görebilmesi için, tanımlanmış bir alanda hizmet vermesi, o konuda uzmanlığa sahip olması, belirli bir kültürün oluşması, mesleki kuruluşların ve giriş denetimlerinin bulunması ve mesleğin toplumca tanınması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcıların çoğu (7) özlük haklarının olmadığını ve buna ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. K9 “*Yani aslında özlük haklarımız yok. Varız ama yokuz hocam.*” ifadesi ile aslında gölge öğretmenlik mesleğinin resmi olarak bir karşılığının olmadığını dile getirmiştir. Ülkemizde gölge öğretmenlik mesleğine yönelik tanımlanmış bir meslek kodu bulunmamaktadır. Herhangi bir denetim bulunmamaktadır ve bu araştırmanın katılımcıları da denetim ihtiyaçlarını dile getirmiştir. Meslek olarak algılanması ve saygınlık görmesi için gerekli standartların oluşturulması önerilmektedir.

Mesleki saygılığın önemli bir belirleyicisi, ekonomik olarak iyi bir kazanç ve eğitim seviyesidir (Sunar ve Kaya, 2018 akt. Atmaca, 2020). Araştırmanın diğer bir bulgusu ise bazı katılımcıların (4) eğitim ihtiyacı olduğunu belirtmesidir. Ülkemizde bazı üniversiteler 2020 yılından itibaren (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi; Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi) gölge öğreticilik programını ön lisans düzeyinde vermektedir. Bu sevindirici bir gelişmedir ancak bu araştırmanın katılımcılarında gölge eğiticilik programı mezunu kişiye rastlanmamıştır. Katılımcılar çeşitli bölümlerden mezun şekilde bu görevi yapmaktadır. Bu konuda uzmanlaşmış bir eğitime sahip değillerdir. Mesleğin bilinmemesi bulgusunun, bölümlerin yeterli mezun henüz vermemesinden ve kamuda istihdam alanı yeterli olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımcıların çoğu sosyal güvencesi olmadan çalışmaktadır ve düşük ücretler almaktadır. Fisher ve Pleasants (2012), yaptığı çalışmada da paraeğitimcilerin (paraeducators) düşük ücret almaktadır. Bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Düşük ücretlerin saygılığı etkilediği düşünülmektedir. Bu açıdan bu kişilerin maaşlarında asgari sınır belirlenmesi önerilmektedir.

Bu araştırmanın diğer bir bulgusu gölge öğretmenlerin okul içinde sosyal destek bulamamalarıdır. Katılımcılar çoğunlukla gün içinde duygu ve düşüncelerini aile ve arkadaşları ile paylaştığını ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı (2) okul öğretmeni ile paylaşımda bulunabilmektedir. K4 “...iş yerinde arkadaşlık ilişkisi geliştiremiyorsunuz. Çok kabul görmüyorsunuz esasen. ciddiye alınmıyorsunuz yani o açıdan kötü ...” şeklinde iş yerinde sosyal destek bulamadığını ifade etmiştir. Biggs vd. (2016) yaptığı çalışmada çoğu katılımcı öğretmenlerin, paraprofesyonellere saygı duyduğunu ve onlarla çalışmaya istekli olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmanın bulgusu ile örtüşmemektedir. Bu kişiler okul ekibinin resmi olarak bir üyesi değildir, aileler işverenidir. Bu durumun okul içinde ilişkileri etkilediği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın diğer bir bulgusu ise katılımcıların tamamının okul öğretmenlerinin öğrencinin sorumluluğunu gölge öğretmene yüklediği görüşüdür. Blatchford vd. (2012) gölge öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciye sınırları belli olmadan öğretim desteği sunduğunda genel eğitim öğretmenlerinden öğrencinin sorumluluğu uzaklaştığını ve bu durum öğrencinin nitelikli eğitim fırsatlarını ulaşmasının önüne geçebildiğini ifade etmiştir. Bu araştırmanın bulgularında, gölge öğretmenin bir iş tanımı bulunmamakta ve yazılı ve sözlü olarak çoğu katılımcıya sınırlar belirtilmemiştir. Sorumluluk ile ilgili karmaşa

yaşanmasının sebebinin rol ve sorumlulukların belirgin olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Başka bir bulgu ise bazı gölge öğretmenlerin diğerleri tarafından takdir edilmemesidir. Fisher ve Pleasants (2012), araştırmasında paraeğitimcilerin (paraeducators) problem yaşadığı birincil konu takdir eksikliğidir. Bu araştırma ile araştırmanın bulgusu benzerlik göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları, gölge öğretmenlerin mesleki saygınlık, tanınma, ücretlendirme ve sosyal destek konularında önemli zorluklar yaşadığını göstermektedir. Gölge öğretmenler, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yaygınlaşması ile özel gereksinimli çocukların dahil edilmesinde önemli rol oynamaktadır. Ancak, mesleğin tanınmaması ve standartlarının belirlenmemiş olması, işlerini profesyonelce yapmalarını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, mesleki standartların belirlenmesi, görev tanımlarının netleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, gölge öğretmenlerin özlük hakları iyileştirilmeli, sosyal güvence sağlanmalı ve makul ücret politikası uygulanmalıdır. Mesleki gelişim programları ve denetim mekanizmaları oluşturulmalı, okul ortamında ekip kültürünü geliştirecek uygulamalara yer verilmelidir. Bu önerilerin, gölge öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların azalmasına ve mesleğin daha profesyonel bir düzeye ulaşmasına katkı sağlaması düşünülmektedir. Eğitim sisteminde gölge öğretmenlerin etkin ve saygın bir şekilde yer almasının, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını artırması düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın amacı anaokulu ve ilköğretime devam eden otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan gölge öğretmenlerin görüş ve önerilerinin incelenmesidir. Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayanarak uygulamaya, politika geliştirmeye ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunacaktır.

Uygulamaya yönelik öneriler

- Bu araştırmanın bulgularında katılımcılar iş tanımlarının olmadığını ve çalışma koşullarında bir standardın bulunmadığını belirtmiştir. Gölge öğretmenler için meslek standartları geliştirilmesi önerilmektedir.

- Bu araştırmada katılımcılardan bazıları bu mesleği uzun süre yapabilmeye ilişkin yatırımlarının olmadığını belirtmiştir. Gölge öğretmenlerin meslek standartlarının geliştirilmesi iře devamlılık ačíısından teşvik edici olabilir.
- Bu araştırmada katılımcıların işverenleri ailelerdir. Araştırmanın bulgularında işe alım sürecinde herhangi bir belge istenmediği ve işverenlerin beklentilerinin çeşitliliği görölmektedir. Gölge öğretmenlerin, işe alım süreci kamu tarafından yapılması ve belli standartlar aranması önerilmektedir.
- Bu araştırmanın bulguları gölge öğretmenlerin BEP uygulama, davranış müdahale programları ve iletişim becerilerini destekleme konusunda desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Gölge öğretmenlere bu konularda eğitimler düzenlenebilir.
- Bu araştırmada katılımcılar yönlendirme ve denetim almadıklarını belirtmiştir. Gölge öğretmenlik uygulamasına yönelik denetim sistemleri geliştirilebilir.
- Bu araştırmanın katılımcıları OSB olan öğrencilerle çalışan gölge öğretmenlerdir. Gölge öğretmenlik uygulamasından diğer özel gereksinimli öğrencilerin de yararlanabileceği şekilde yasal mevzuatın geliştirilmesi önerilmektedir.
- Bu araştırmada gölge öğretmenlerden bazıları iş birliği sağlayamadıklarını ifade etmiştir. Okul idarelerine paydaşlarla iş birliğini sağlama konusunda stratejiler geliştirmesi önerilmektedir.
- Bu araştırmada katılımcılar, okul öğretmenlerinin OSB'ye yönelik bilgi eksikliğinin olduğunu belirtmektedir. Genel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme konusunda desteklenmesi önerilmektedir.
- Bu araştırmanın başka bir sonucu da katılımcıların okul öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama sınırlı yaptığını belirtmesidir. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin üniversitelerde özel eğitime yönelik aldığı derslerin niteliğinin arttırılması önerilmektedir.

İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırmada gölge öğretmenlerin deneyimleri ve görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile elde edilmiştir. İlerleyen araştırmalarda gözlem yolu ile veri toplanabilen nitel araştırmalar düzenlenebilir.
- Gölge öğretmenlerin bilgi ve tutum düzeylerini belirleyen nicel çalışmalar yapılabilir.
- Gölge öğretmen desteğine yönelik özel gereksinimli bireylerin deneyimleri ile ilgili nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Gölge öğretmenlerin ekip çalışmasını inceleyen gözlem ya da yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile verilerin toplandığı nitel araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma kaynaştırma/bütünleştirme ortamında görev yapan gölge öğretmenler ile yapılmıştır. Farklı ortamlarda görev yapan gölge öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinin alındığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2018). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58-72.
- Ağgöl Yalçın, F., & Yalçın, M. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarıyla İlgili Görüşleri: Ağrı İli Örneği. *İlkogretim Online*, 17(1). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413784>
- Ahmetoğlu, E., Burak, Y., & Acar, İ. H. (2019). Otizmli öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.465601>
- Aile, T. C., Engelli, S. P. B., & Müdürlüğü, Y. H. G. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)*.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British journal of special education*, 27(2). <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00150>
- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 43-68. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m>
- Akay, E., & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-36. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-4049.1.6.1.1>
- Akçamete, G., Gürgür, H., & Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 39-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000206

- Akçin, N. (2017). Genel eğitim programları ve özel eğitim uygulamaları. İçinde Cavkaytar A. (Ed.), *Özel Eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Akkuş, M. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu tanılı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik uyarlamaları* (Tez No. 721339) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Allen, M. H., Matthews, C. E., & Parsons, S. A. (2013). A second-grade teacher's adaptive teaching during an integrated science-literacy unit. *Teaching and Teacher Education*, 35, 114-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.002>
- Altun, T., & Gülben, A. (2023). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 48(2), 123-145. <https://doi.org/10.1234/abcd.5678>
- Alur & V. Timmons (Eds.). (t.y.). *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas*(pp. 121–134). Los Angeles, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9788132108320>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed). American Psychiatric Association.
- Anthony, B. J., Robertson, H. A., Verbalis, A., Myrick, Y., Troxel, M., Seese, S., & Anthony, L. G. (2020). Increasing autism acceptance: the impact of the Sesame Street “See Amazing in All Children” initiative. *Autism*, 24(1), 95-108. <https://doi.org/10.1177/1362361319847927>
- Ashbaker, B. Y., & Morgan, J. (2001a). Growing roles for teachers' aides. *The Education Digest*, 66(7), 60.
- Ashbaker, B. Y., & Morgan, J. (2001b). Paraeducators: A powerful human resource. *Streamlined Seminar*, 19(2), 1–4.

- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341165>
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and special education*, 22(4), 245-255. <https://doi.org/10.1177/074193250102200408>
- Ayhan, A. (2012). Sosyal güvenlik kavramı ve sosyal güvenlik ilkeleri. *SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi*, 2(1).
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Education Journal*, 18(2), 345-354.
- Barnard, J., Harvey, V., Prior, A., & Potter, D. (2000). *Inclusion and autism: Is it working?* London: National Autistic Society.
- Bartz, J. M., Kurth, J., & Wangeman, M. (2015). Facilitating supports and services for learners with low-incidence disabilities. In *Including learners with low-incidence disabilities* 5, 111-136. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000005005>
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 169-184. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(00\)80010-5](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80010-5)
- Batten, A. (2005). Inclusion and the autism spectrum. *Improving Schools*, 8(1), 93-96. <https://doi.org/10.1177/1365480205049341>
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04).35-45. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000050
- Batu, S., İftar, G. K., & Uzuner, Y. (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000082

- Batu, S., & Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4(1), 19-29. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000071
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2007). Kaynaştırma. Kök Yayıncılık.
- Batu, S. (2008). Kaynaştırma ve destek özel hizmetleri. In İ. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 89-107). Pegem Akademi.
- Batu, S., & Kırcaali İftar, G. (2009). Özel eğitim ortamları ve kaynaştırma. In *Kaynaştırma* (4th ed., pp. 16-18). Kök Yayıncılık.
- Batu, S., & Diken, H.İ. (2022). Kaynaştırmaya giriş. In İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma*. Pegem Akademi.
- Baxter, A. J., Brugha, T., Erskine, H., Scheurer, R., Vos, T., & Scott, J. (2015). The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. *Psychological Medicine*, 45, 601-613. <https://doi.org/10.1017/S003329171400172X>
- Beghin, H. (2021). The benefits of inclusion for students on the autism spectrum. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(2), 12-16.
- Bennett, A. A., Bakker, A. B., & Field, J. G. (2018). Recovery from work-related effort: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 39(3), 262-275. <https://doi.org/10.1002/job.2217>
- Berkant, H. G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Yansımaları*, 1(1), 13-25.
- Beylikdüzü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü. (2019, 26 Aralık). Beylikdüzü'nde gölge öğretmen uygulaması başlıyor. *Beylikdüzü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü*. <https://beylikduzu.meb.gov.tr/www/beylikdüzünde-golge-ogretmen-uygulamasi-basliyor/icerik/1349>
- Biggs, E. E., Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2016). Accomplishing more together: Influences to the quality of professional relationships between special educators and paraprofessionals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 256-272. <https://doi.org/10.1177/1540796916665604>

- Birkeland, L. (2008). Ethics and the special education assistant. *Paideusis*, 17(1), 59-65. <https://doi.org/10.7202/1072468ar>
- Blatchford, P., Russell, A., & Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Routledge.
- Blaxill, M. F. (2004). What's going on? The question of time trends in autism. *Public Health Reports*, 119(6), 536-551. <https://doi.org/10.1016/j.phr.2004.09.004>
- Bodur, Ş., & Soysal, A. Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13(10), 394-398.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Allyn & Bacon.
- Boomer, L. W. (1994). The utilization of paraprofessionals in programs for students with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 9(2), 1-9. <https://doi.org/10.1177/108835769400900201>
- Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2014.994565>
- Booth, T. (2009). Keeping the future alive: Maintaining inclusive values in education and society. In M. Ainscow & L. M. Booth (Eds.), *The future of inclusive education: Lessons from the past, challenges for the future* (pp. 15–28). Routledge.
- Botour, C. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmlili kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 572962) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Bouck, E. C. (2007). Co-teaching... not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 46-51. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.2.46-51>
- Bozak, B., & Çay, E. (2023). Destek eğitim odalarının kaynaştırma uygulamasındaki yeri ve önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-18. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1321255>

- Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164. <https://doi.org/10.1177/088840649902200303>
- Brock, M. E., & Carter, E. W. (2013). A systematic review of paraprofessional-delivered educational practices to improve outcomes for students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(4), 211-221. <https://doi.org/10.1177/154079691303800401>
- Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., & Kennedy, C. H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(1), 15-25. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.1.15>
- Carter, E. W., O'Rourke, L., Sisco, L. G., & Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education*, 30(6), 344-359. <https://doi.org/10.1177/0741932508324395>
- Carter, N. J., Prater, M. A., Jackson, A. P., & Marchant, M. (2009). Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure*, 54(1), 60-70. <https://doi.org/10.3200/PSFL.54.1.60-70>
- Cederlund, M., Hagberg, B., & Gillberg, C. (2010). Asperger syndrome in adolescent and young adult males: Interview, self-and parent assessment of social, emotional, and cognitive problems. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 287-298. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.09.006>
- Chakrabarti, S., & Fombonne, E. (2005). Pervasive developmental disorders in preschool children: Confirmation of high prevalence. *American Journal of Psychiatry*, 162(6), 1133-1141. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.6.1133>
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55-66.

- Ciechalski, J. C., & Schmidt, M. W. (1995). The effects of social skills training on students with exceptionalities. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29(3), 217-222.
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Cologon, K. (2013). *Inclusion in education: Towards equality for students with disability*. *Inclusion*. [PDF]. Şu adresten alındı: https://www.academia.edu/download/34251940/CDA_Issues_Paper_on_Inclusion.pdf
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28. <http://dx.doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.
- Çakıcı, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sorunlarına genel bir bakış. *Bogazici University Journal of Education*, 37(2), 81-106.
- Çitil, M. (2023). *Türkiye'de özel eğitim: Tarihsel, politik ve yasal gelişmeler* (4. baskı). Vize Akademik.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Damiani, M., Woodfield, C., Elder, B., & Freedman, J. (2023). Professional development for paraprofessionals on inclusive practices using disability studies in education. *Journal of Special Education Preparation*, 3(3), 6-27. <https://doi.org/10.33043/JOSEP.3.3.6-27>

- de Graaf, G., Van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(1), 21-38. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x>
- Demir, O. Ö. (2011). Nitel araştırma yöntemleri. İçinde K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 275-306). Alfa Yayınları.
- Demirdağlı, Ş., & Kizir, M. (2023). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmen yardımcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 202-227. <https://doi.org/10.19171/uefad.1177019>
- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Department for Education. (2018). *School workforce in England: November 2017*. <https://www.gov.uk/government/statistics/school-workforce-in-england-november-2017>
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (2. Baskı, s. 2-23). Pegem Akademi.
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2013). Bölüm 1: Kaynaştırmaya giriş. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (2. baskı, s. 12-13). Pegem Akademi.
- Diken, İ. H. (2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren öğrenciler. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (12. baskı). Pegem Akademi.
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2022). *İlköğretimde kaynaştırma* (6. baskı.). Pegem Akademi.
- Downing, J. E., Ryndak, D. L., & Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms: Their own perceptions. *Remedial and Special Education*, 21(3), 171-181. <https://doi.org/10.1177/074193250002100308>

- Downs, A., & Smith, T. (2004). Emotional understanding, cooperation, and social behavior in high-functioning children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 34, 625-635. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-5284-0>
- Dömbekci, H. A., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Erdal, N., Korkmaz, G. H., Nurkan, İ., Yeşil, C., & Aslan, Y. G. (2022). *Farklılıklarımızla birlikteyiz: Etkili kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları* (Cilt 3).
- Eriks-Brophy, A., & Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American annals of the deaf*, 158(1), 63-97. <http://www.jstor.org/stable/26234870>
- Erkan, D. T. (2018). Ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 17-30.
- Er-Sabuncuoğlu, D. M. (2016). Autism knowledge: Preschool educators. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3(1), 28-52. <https://doi.org/10.21020/husbfd.259140>
- Ersan, D. T., & Ata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366706>
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568.
- Eskelinen, Teppo, and Pia Lundbom. "Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä." *Kasvatus & aika* 10, no. 4 (2016).
- Etscheidt, S. (2005). Paraprofessional services for students with disabilities: A legal analysis of issues. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(2), 60-80. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.2.60>
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S., & Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal*

of *Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(3), 439-450.
<https://doi.org/10.1080/15374410902851739>

Eldevik, S., Hastings, R. P., Jahr, E., & Hughes, J. C. (2012). Outcomes of behavioral intervention for children with autism in mainstream pre-school settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 210-220. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1234-9>

Elliot, D., & McKenney, M. (1998). Four inclusion models that work. *Teaching Exceptional Children*, 30(4). <https://doi.org/10.1177/0040059998030004>

Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European journal of special needs education*, 24(4), 407-422.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/08856250903223070>

Erden, M. (2009). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*.

Ergenekon, Y., Cavkaytar, A., & Çolak, Ö. Ü. A. (2019). Kaynaştırmada başarı için birlikte yürüyelim: Yardımcı destek personel eğitimi el kitabı. A. Çolak (Ed.), *Çocuklarda sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi*, 81-96.

Ergenekon, Y. (Ed.). (2019). *Kaynaştırmada başarı için birlikte yürüyelim: Yardımcı destek personel eğitimi el kitabı*. Ayrıntı Basımevi.

Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, J., & Hollowood, T. M. (1992). Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities in an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17(4), 205-212. <http://dx.doi.org/10.1177/154079699201700401>

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. (t.y.). *Engelliler için gölge öğreticilik*.
<https://ego.fsm.edu.tr/Engelliler-Icin-Destek-Programi-Program-Bilgisi--Program-Hakkinda>

- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A., & Falkmer, T. (2015). Parents' perspectives on inclusive schools for children with autism spectrum conditions. *International journal of disability, development and education*, 62(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984589>
- Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2011). Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41, 19-28. <https://doi.org/10.1007/s10879-010-9156-y>
- Fisher, M., & Pleasants, S. L. (2012). Roles, responsibilities, and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. *Remedial and special education*, 33(5), 287-297. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0741932510397762>
- Forster, E. M., & Holbrook, M. C. (2005). Implications of paraprofessional supports for students with visual impairments. *RE: view*, 36(4), 155. <https://doi.org/10.3200/REVU.36.4.155-163>
- Frederickson, N. Ve Cline, T. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- French, N. K., & Lou Pickett, A. (1997). Paraprofessionals in special education: Issues for teacher educators. *Teacher Education and Special Education*, 20(1), 61-73. <https://doi.org/10.1177/088840649702000107>
- French, N. K., & Chopra, R. V. (1999). Parent perspectives on the roles of paraprofessionals. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(4), 259-272. <https://doi.org/10.2511/rpsd.24.4.259>
- French, N. K., & Gerlach, K. (1999). Paraeducators and teachers: Shifting roles. *Teaching Exceptional Children*, 32(2), 69-73. <https://doi.org/10.1177/004005999903200210>
- French, N. K. (2001). Supervising paraprofessionals: A survey of teacher practices. *The Journal of Special Education*, 35(1), 41-53. <https://doi.org/10.1177/002246690103500105>
- Friend, M. (2006). Contemporary perspectives for school professionals. *Special education*. Boston: Allyn and Bacon.

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Fritzsche, B., & Köpfer, A. (2022). (Para-) professionalism in dealing with structures of uncertainty—a cultural comparative study of teaching assistants in inclusion-oriented classrooms. *Disability & Society*, 37(6), 972-992. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1867068>
- Frazeur Cross, A., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183. <https://doi.org/10.1177/02711214040240030401>
- Fryxell, D., & Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 20, 259-269. <https://doi.org/10.1177/154079699602000403>
- 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>.
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658.
- Gartner, A., & Riessman, F. (1974). The paraprofessional movement in perspective. *Personnel & Guidance Journal*, 53(4). <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1974.tb03778.x>
- Garwood, J. D., Van Loan, C. L., & Werts, M. G. (2018). Mindset of paraprofessionals serving students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*, 53(4), 206-211. <https://doi.org/10.1177/1053451217712958>

- Gaylord, V., Wallace, T., Pickett, A. L., & Likins, M. (2002). Impact: Feature issue on paraeducators supporting students with disabilities and at risk. *Impact*, 15(2).
- Gerlach, K., & French, N. K. (1999). Paraeducators: Who are they and what do they do? *Teaching Exceptional Children*, 32(1), 65-69. <https://doi.org/10.1177/004005999903200109>
- Gessler Werts, M., Harris, S., Young Tillery, C., & Roark, R. (2004). What parents tell us about paraeducators. *Remedial and Special Education*, 25(4), 232-239. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040601>
- Ghere, G., & York-Barr, J. (2007). Paraprofessional turnover and retention in inclusive programs: Hidden costs and promising practices. *Remedial and Special Education*, 28(1), 21-32. <https://doi.org/10.1177/07419325070280010301>
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Broer, S. M., & Doyle, M. B. (2001). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children*, 68(1), 45-63. <https://doi.org/10.1177/001440290106800103>
- Giangreco, M. F., Broer, S. M., & Edelman, S. W. (2002). "That was then, this is now!" Paraprofessional supports for students with disabilities in general education classrooms. *Exceptionality*, 10(1), 47-64. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1001_4
- Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2005). Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressing symptoms or causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 10-26. <https://doi.org/10.1177/10883576050200010201>
- Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2007). School-based screening to determine overreliance on paraprofessionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(3), 149-158. <https://doi.org/10.1177/10883576070220030201>
- Giangreco, M. F., & Doyle, M. B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 429-439). SAGE Publications.

- Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/10474410903535356>
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2012). Constructively responding to requests for paraprofessionals: We keep asking the wrong questions. *Remedial and Special Education*, 33(6), 362-373. <https://doi.org/10.1177/0741932511413472>
- 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>
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 148-170.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Görgün, B. (2013). *Sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yardımcısının rol ve sorumlulukları hakkındaki görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Anadolu Üniversitesi Yüksek Lisans Tezleri Veri Tabanı.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2).
- Grapel, J. N., Cicchetti, D. V., & Volkmar, F. R. (2015). Sensory features as diagnostic criteria for autism: Sensory features in autism. *Yale Journal of Biology and Medicine*, 88(1), 69-71.
- Granpeesheh, D., Dixon, D. R., Tarbox, J., Kaplan, A. M., & Wilke, A. E. (2009). The effects of age and treatment intensity on behavioral intervention outcomes for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 1014-1022.

- Gray, A. T. (2009). *Co-teaching in inclusive classrooms: The impact of collaboration on attitudes, efficacy and student achievement*. [Master's thesis, Arizona State University]. Arizona State University Graduate Research Repository.
- Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-25. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000130
- Gül, S. O., & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4205>
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Matrix*, 5(2), 15-27.
- Gürgür, H., & Rakap, S. (2019). *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme*. Pegem Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2020). Özel eğitim ve kaynaştırma. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* (1. baskı., s. 123-140). Pegem Akademi.
- Güven, D. (2021). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 1-25. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.731858>
- Güzel-Özmen, R. (2005). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. İçinde A. Ataman (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (s. 71-103). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Hall, L. J., Grundon, G. S., Pope, C., & Romero, A. B. (2010). Training paraprofessionals to use behavioral strategies when educating learners with autism spectrum disorders across environments. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 25(1), 37-51. <https://doi.org/10.1002/bin.294>
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268. <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Harris, S. L., Handleman, J. S., Gordon, R., Kristoff, B., & Fuentes, F. (1991). Changes in cognitive and language functioning of preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 281-290. <https://doi.org/10.1007/BF02207325>
- Harrower, J. K. (1999). Educational inclusion of children with severe disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(4), 215-230. <https://doi.org/10.1177/109830079900100404>
- Hausstätter, R. S., & Jahnukainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. *Inclusive Education Twenty Years After Salamanca*, 19, 199-131.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Abt Associates.
- Howley, C., Howley, A., & Telfer, D. (2017). Special education paraprofessionals in district context. *Mid-Western Educational Researcher*, 29(2), 136-165.
- Hui, M. (2015). *Factors influencing the success of inclusive practices in Singaporean schools: Shadow teachers' perspectives* [Yüksek Lisans Tezi, Universiteteti Oslo, Reprosentralen].
- Hull, L., Petrides, K. V., & Mandy, W. (2020). The female autism phenotype and camouflaging: A narrative review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7, 306-317. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00197-9>

- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(3), 200-214. <https://doi.org/10.1177/154079699401900308>
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Wrenn, M., Hirose-Hatae, A., & Goetz, L. (1997). Promoting interactive partnerships in inclusive educational settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22(3), 127-137. <https://doi.org/10.1177/154079699702200301>
- Huri, M., & Ceran, E. (2013). Otistik belirtiler gösteren okul öncesi çocuklarda duyu bütünleme ve DIR/Floortime tabanlı ergoterapi, aile eğitim müdahalesi ve gölge öğretmen uygulamalarından oluşan tedavi modülünün 6 aylık sonuçları. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 1(2), 160-161.
- Janney, R., & Snell, M. E. (2006). *Social relationships and peer support* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publisher.
- Jardí, A., Puigdemívol, I., & Petreñas, C. (2021). Teacher assistants' roles in Catalan classrooms: Promoting fair and inclusion-oriented support for all. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 313-328. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545876>
- Jerwood, L. (1999). Focus on practice: Using special needs assistants effectively. *British Journal of Special Education*, 26(3), 127-129. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00123>
- Jones, M., Michael, C., Mandala, J., & Colachico, D. (2008). Collaborative teaching: Creating a partnership between general and special education. *International Journal of Learning*, 15(7). <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v15i07/45855>
- Jones, C. R., Ratcliff, N. J., Sheehan, H., & Hunt, G. H. (2012). An analysis of teachers' and paraeducators' roles and responsibilities with implications for professional development. *Early Childhood Education Journal*, 40, 19-24. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0487-4>

- Jung, L. A., Frey, N., Fisher, D., & Kroener, J. (2019). *Your students, my students, our students: Rethinking equitable and inclusive classrooms*. ASCD.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N., & Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23).
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382. <https://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Kale, M., & Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve Matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(4).
- Kale, M., Sığırtaç, A. D., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Karahan, S., Uca, S., & Güdük, T. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme türleri ve görüşme tekniklerinin uygulanma süreci [Interviews and interviewing techniques in qualitative research]. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(1), 78-101. <https://doi.org/10.47105/nsb.1118399>
- Karakoç Demirkaya, S. (2019). Otizm neden artışta?. *Klinik Psikiyatri Dergisi-Turkish Journal of Clinical Psychiatry*. <https://dx.doi.org/10.5505/kpd.2019.84755>
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000080
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci [The process for educational assessment and individualized education programme]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103

- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1045-1056. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0955-5>
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*. Retrieved from http://www.internationalsped.com/magazines_articles/172full.pdf#page=27
- Kaya, U. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi* (Tez No. 133842) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Kinnunen, U., De Bloom, J., & Virtanen, A. (2019). Do older teachers benefit more from workday break recovery than younger ones?. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology* 4(1). <http://dx.doi.org/10.16993/sjwop.87>
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma [Inclusion in special education]. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G., & Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000046
- Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellikleri gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. Ya-Pa Yayın Pazarlama Sanayi ve Tic. A.Ş.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. Daktylos Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G., & Batu, S. (2012). *Kaynaştırma* (6. baskı). Kök Yayıncılık.

- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.
- Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi. (t.y.). Engelliler için gölge öğreticilik. Erişim adresi: <https://kocaelisaglik.edu.tr/avrupamyo/engelliler-icin-destek-programi/>
- Kopchuk-Kashetska, M., Tsiuniak, O., & Dovbenko, S. (2023). Modern aspects of the activity of a teacher's assistant in an inclusive educational environment. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*(29), 90-95. <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.29.90-95>
- Köpfer, A., & Óskarsdóttir, E. (2019). Analysing support in inclusive education systems—a comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980s focusing on policy and in-school support. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 876-890. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1624844>
- Köroğlu, A. Y., & Göle, M. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 16-28. <http://dx.doi.org/10.37754/658124.2020.512>
- Küçüker, S., Erdoğan, N. I., & Çürük, Ç. (2014). Okulöncesi kaynaştırma ortamlarında yetersizliği olan çocukların akran kabulü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 163-178.
- Lewis, K. C. (2005). Chapter 6: Seen But Not Heard: ESEA and Instructional Aides in Elementary Education. *Review of Research in Education*, 29(1), 131-149. <https://doi.org/10.3102/0091732X029001131>
- Lewis, S., & McKenzie, A. R. (2009). Knowledge and skills for teachers of students with visual impairments supervising the work of paraeducators. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(8), 481-494. <https://doi.org/10.1177/0145482X0910300806>
- Lock, R. H., Hauge, J. M., & Babkie, A. M. (2006). Develop Collaborative Special Educator—Paraprofessional Teams: One Para's View. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 51-53. <https://doi.org/10.1177/10534512060420010901>

- Locke, J., Kratz, H., Reisinger, E., & Mandell, D. (2014). Implementation of evidence-based practices for children with autism spectrum disorders in public schools. In *Child and adolescent therapy: Dissemination and implementation of empirically supported treatments* (pp. 261-276). Routledge.
- Losberg, J., & Zwozdiak-Myers, P. (2024). Inclusive pedagogy through the lens of primary teachers and teaching assistants in England. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 402-422. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946722>
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.55.1.3>
- LoVette, O. K. (1996). Inclusion: Who Wins? Who Loses?. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405680.pdf>
- Maenner, M. J. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR. Surveillance Summaries*, 72.
- Maensivu, K. T., Uusiautti, S., & Maatta, K. (2012). Special needs assistants: The special characteristics and strengths of the school system of Finland. *European Journal of Educational Research*, 1(1), 23-36. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.1.1.23>
- Manansala, M. A., & Dizon, E. I. (2010). Shadow teaching scheme for children with autism and attention deficit-hyperactivity disorder in regular schools. *Education Quarterly*, 66(1), 34-49.
- Mansaray, A. A. (2012). *The roles and positions of teaching assistants in two urban primary schools: An ethnographic study of educational work and urban social change* (Doktora tezi, University of London).
- Marco, E. J., Hinkley, L. B., Hill, S. S., & Nagarajan, S. S. (2011). Sensory processing in autism: a review of neurophysiologic findings. *Pediatric research*, 69(8), 48-54. <https://doi.org/10.1203/pdr.0b013e3182130c54>

- Marjaei, S., Yazdi, F. A., & Chandrashekara, M. (2019/03//). MAXQDA and its Application to LIS Research. *Library Philosophy and Practice*, , 1-9. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/maxqda-application-lisresearch/docview/2236131089/se-2>
- 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. <https://doi.org/10.1177/10534512050400050201>
- Mazurek, M. O., Kanne, S. M., & Wodka, E. L. (2013). Physical aggression in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 455-465. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.rasd.2012.11.004>
- Mazurik-Charles, R., & Stefanou, C. (2010). Using paraprofessionals to teach social skills to children with autism spectrum disorders. *Journal of Instructional Psychology*, 37(2), 161-169.
- Max, C. S., & McCoy-Dailey, K. (2024). Paraprofessionals in a special education setting: A Qualitative exploration of their perceptions. *The Qualitative Report*, 29(1), 0_1-115. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6532>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. SAGE Publications.
- McDonnell, J. (1998). Instruction for students with severe disabilities in general education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 199-215.
- McLeskey, J., Landers, E., Williamson, P., & Hoppey, D. (2012). Are we moving toward educating students with disabilities in less restrictive settings?. *The Journal of Special Education*, 46(3), 131-140. <https://doi.org/10.1177/0022466910376670>
- MEB, (2010). *Okullarımızda neden nasıl niçin kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: MEB.

- MEB. (2020). Kolaylaştırıcı kişi konulu yazı. Erişim sağlandığı tarih: 20 Ocak 2024.
<http://programdeha.com/mevzuat/kolaylastiricikisi.pdf>
- Meijer, C. J. (2003). *Inclusive education and classroom practices*. European Agency.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Metin, E. N. (2015). *Kaynaştırma*. N. Baykoç (Ed.). Eğiten Kitap.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Moore, C., Gilbreath, D., & Maiuri, F. (1998). Educating students with disabilities in general education classrooms: A summary of the research.
- Motavalli Mukaddes, N. (2017). *Bebeklikten erişkinliğe otizm: Aileler için kılavuz*. Nobel Tıp Kitapevleri.
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?. *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
<https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Myles, B. S., Simpson, R. L., Ormsbee, C. K., & Erickson, C. (1993). Integrating preschool children with autism with their normally developing peers: Research findings and best practices recommendations. *Focus on autistic behavior*, 8(5), 1-19.
<https://doi.org/10.1177/108835769300800501>
- National Research Council, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, & Committee on Educational Interventions for Children with Autism. (2001). *Educating children with autism*. National Academies Press.
<https://doi.org/10.17226/10017>
- Navarro, F. M. (2015). *Learning support staff: A literature review*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/5jrnzm39w45l-en>

- Nevin, A. I., Thousand, J. S., Villa, R. A., Room, M. B., Aberdeen, A., Thousand, J., & Nevin, A. (2007). Collaborative teaching for teacher educators? Implications for university curriculum reform.
- New Brunswick Department of Education. (1994). Teacher assistant guidelines. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/TeacherAssistantGuidelines.pdf>. Erişim tarihi: 9 Haziran 2024
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology*, 11(4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education and Treatment of children*, 35(3), 477-490. <https://dx.doi.org/10.1353/etc.2012.0020>
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27. <https://doi.org/10.1177/027112140002000104>
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., ... & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00044.x>
- Orhan, S., & Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2). <https://doi.org/10.21560/spcd.35323>
- Ökcün Akçamuş, M. Ç. (2023). Dil ve iletişim gelişimi. İçinde B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu, & M. Ç. Ökcün-Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* (1. baskı, s. 257). Vize Akademik.
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. (Tez No. 124649) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

- Öncül, N. (2022). Kaynaştırma ortamında sık rastlanan yetersizlik gruplarını tanıyalım. In E. Sema Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* (2. baskı). Vize Akademik.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmeti içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özaydın, L. (2020). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yardımcısının görevlerine ilişkin paydaş görüşleri: Karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 561-587. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.563242>
- Özmen, E. R. (2012). *Temel öğretim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim, öğretim ilkeleri ve öğretimsel uyarlamalar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özkubat, U., Sanır, H., & Özmen, E. R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.979746>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427-440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Palinkas LA, Horwitz SM, Green CA, Wisdom JP, Duan N, Hoagwood K. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5):533-44 <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Parlak, C. (2023). Gölge öğretmenler tarafından kullanılan doğal öğretim yöntemlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin iletişim becerilerine etkisi. (Tez No. 784658) [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Parvey, M. C. (2008). *Teacher assistants in classrooms and schools: Roles, collaboration, and responsibilities*. (Doktora Tezi, Fordham University).

- Paul, R. (2008). Communication development and assessment. In K. Chawarska, A. Klin & F. R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers* (pp.76-103). The Guilford Press.
- Pickett, A. L. (1986). Certified partners: Four good reasons for certification of paraprofessionals. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 10(3), 31.
- Porter, G. L., & Richler, D. (1991). *Changing Canadian Schools: Perspectives on disability and inclusion*. The Roeher Institute, Kinsman Building, York University, 4700 Keele St., North York, Ontario M3J 1P3, Canada.
- Preston, Z. B. (2015). *Challenging behaviors: Perceived training needs of special education paraprofessionals*. (Doktora tezi, Brandman University).
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467-479. <https://doi.org/10.1177/001440290306900405>
- Rämä, I., Kontu, E., & Pirttimaa, R. (2020). Special education without teaching assistants? The development process for students with autism. *Journal of Education and Learning*, 9(6). <https://doi.org/10.5539/jel.v9n6p163>
- Rhoad-Drogalis, A., & Justice, L. M. (2020). Is the proportion of children with disabilities in inclusive preschool programs associated with children's achievement?. *Journal of Early Intervention*, 42(1), 83-96. <https://doi.org/10.1177/1053815119873100>
- Riggs, C. G., & Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *The Journal of Special Education*, 35(1), 54-62. <https://doi.org/10.1177/002246690103500106>
- Roach, V. (1995). Supporting inclusion: Beyond the rhetoric. *Phi Delta Kappan*, 77(4), 295.

- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>
- Robertson, K., Chamberlain, B. & Kasari, C. (2003) 'General education teachers' relationship with included students with autism', *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 123–130. <https://doi.org/10.1023/a:1022979108096>
- Russell, G., Rodgers, L. R., Ukoumunne, O. C., & Ford, T. (2014). Prevalence of parent-reported ASD and ADHD in the UK: Findings from the Millennium Cohort Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(1), 31-40. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1845-8>
- Salend, S. J. (2010). *Creating inclusive classrooms*. Pearson Education.
- Sarı, H., & Pürsün, T. (2016). *Özel eğitimde etkili kaynaştırma bütünleştirme*. Atlas Yayınevi.
- Schopler, E. & Mesibov, G.(Eds). (1995). *Learning and Cognition in Autism*. Plenum Press.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Schwartz, H., & Drager, K. D. (2008). Training and knowledge in autism among speech-language pathologists: A survey. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 27-37. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/03-0024\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/03-0024))
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01249.x>

- Sharples, J., Webster, R., & Blatchford, P. (2018). *Making best use of teaching assistants: Guidance report*. Education Endowment Foundation.
- Shyman, E. (2010). Identifying predictors of emotional exhaustion among special education paraeducators: A preliminary investigation. *Psychology in the Schools*, 47(8), 828-841. <https://doi.org/10.1002/pits.20501>
- Sirkko, R., Sutela, K., & Takala, M. (2022). School assistants' experiences of belonging. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2103471>
- Skipp, A., & Hopwood, V. (2019). Deployment of teaching assistants in schools. Department for Education. <https://www.gov.uk/government/publications/deployment-of-teaching-assistants-in-schools>
- Smith, S.W., & Brownell, M.T. (1995). Individualized education programs: Considering the broad context for reform. *Focus on Exceptional Children*, 28(1), 1-12.
- Smith, T., Groen, A. D., & Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 105(4), 269-285. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2000\)105%3C0269:RTOIEI%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2000)105%3C0269:RTOIEI%3E2.0.CO;2)
- Speaks, A. (2012). Autism speaks. <https://www.autismspeaks.org/about-us>
- Spears, R., Tollefson, N., & Simpson, R. (2001). Usefulness of different types of assessment data in diagnosing and planning for a student with high-functioning autism. *Behavioral Disorders*, 26(3), 227-242. <https://doi.org/10.1177/019874290102600307>
- Stahmer, A. C., & Ingersoll, B. (2004). Inclusive programming for toddlers with autism spectrum disorders: Outcomes from the children's toddler school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 67-82. <https://doi.org/10.1177/10983007040060020201>

- Subaşı Yurtçu, A. B. (2022). Kaynaştırma ortamında destek özel eğitim hizmetleri. İçinde S. Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* (Bölüm 6, ss. 169-189). Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.
- Subaşı Yurtçu, A. B., & Batu, S. (2022). *Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik bir destek eğitim hizmeti: Özel eğitim danışmanlığı* (1. baskı). Vize Akademik Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000079
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000086
- Sucuoğlu, B. (2006). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Yayınları. Ankara.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2019). *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve bütünleştirme*. Tohum Otizm Vakfı.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (Eds.). (2023). *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* (1. baskı). Vize Akademik.
- Sucuoğlu, B. (2023). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Değerlendirilmesi. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (Bölüm 2, s. 47). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- 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. <https://doi.org/10.1002/pits.20468>
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, 432, 113-118.

- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50-57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00467.x>
- 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.
- Taymaz-Sarı, O., Yıldız, M., Akdemir, B., & Cinoğlu, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi. 24. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Timmons, V. (2007). Towards inclusive education in Canada. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (Vol. 4, pp. 133-140). Springer.
- Tozak, E. (2024). *Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı bir öğrenci ile Türkçe kapsamında gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma sürecinin incelenmesi* (Tez No. 853511) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Turner-Brown, L. M., Lam, K. S., Holtzclaw, T. N., Dichter, G. S., & Bodfish, J. W. (2011). Phenomenology and measurement of circumscribed interests in autism spectrum disorders. *Autism*, 15(4), 437-456. <https://doi.org/10.1177/1362361310375848>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2020). *Down sendromu, otizm ve diğer gelişim bozukluklarının yaygınlığının tespiti ile ilgili bireylerin ve ailelerinin sorunlarının çözümü için alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi amacıyla kurulan Meclis Araştırması Komisyonu raporu*. Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- US Department of Education. (2004). *Paraprofessional Requirements Under No Child Left Behind*. U.S. Department of Education.

- U.S. Department of Education. (2004). *Title I paraprofessional: Non-regulatory guidance*. Washington, D.C.: Author.
- U.S. Department of Education. (2010). *IDEA 2004: Functional behavior assessment - Fact sheet*. Retrieved November 8, 2017, from http://www.csus.edu/indiv/b/brocks/courses/eds%20240/eds%20240%20handouts/2010-03-05_fba-fact_sheet.pdf
- U.S. Department of Education. (2013). *IDEA section 618 data products, part B personnel: 2013* [Data file]. Retrieved from <http://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/state-level-data-files/index.html>
- Uysal, A. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *13. Ulusal Eğitim Kongresi*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Uysal, Ç., Koç, H., & Gürgür, H. (2022). Özel gereksinimli öğrencilere sunulan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının basındaki yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 724-744. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-896267>
- Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği* (Tez No. 218940) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Varlıer, G. (2004). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Anadolu Üniversitesi Kurumsal Akademik Arşiv
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., Schumm, J. S., & Hughes, M. T. (1998). Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 428-436. <https://doi.org/10.1177/002221949803100502>
- Verboncu, I., & Zeininger, L. (2015). The manager and the managerial tools: Job description. *Revista de Management Comparat International*, 16(5), 603.

- Vítová, J., Wolf, J., Maněnová, M., & Skutil, M. (2023). Cooperation of a teacher with a teaching assistant. In *Edulearn, 23 Proceedings* (pp. 1509-1515). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2023.0470>
- Vural, M., & Yıkımsı, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Wagner, M., Marder, C., Blackorby, J., Cameto, R., Newman, L., Levine, P., & Davies-Mercier, E. (2003). *The achievements of youth with disabilities during secondary school*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407. <https://doi.org/10.1177/002221949703000406>
- Warger, C. (2002). *Supporting paraeducators: A summary of current practices*. ERIC/OSEP Digest.
- Watson, S. (2018). Introduction to special education resource rooms.
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2010). Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 319-336. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513533>
- Webster, R., Blatchford, P., & Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership & Management*, 33(1), 78-96. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724672>
- Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, 41(2), 324-342. <https://doi.org/10.1002/berj.3144>

- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior modification*, 25(5), 785-802. <https://doi.org/10.1177/0145445501255007>
- Weiss, M. P., & Lloyd, J. W. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *The Journal of Special Education*, 36(2), 58-68. <https://doi.org/10.1177/00224669020360020101>
- Weiss, M. P., & Lloyd, J. (2003). Conditions for co-teaching: Lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 27-41. <https://doi.org/10.1177/088840640302600104>
- Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., Caldwell, N. K., & Salisbury, C. L. (1996). Supports and resources associated with inclusive schooling: Perceptions of elementary school teachers about need and availability. *The Journal of Special Education*, 30(2), 187-203. <https://doi.org/10.1177/002246699603000204>
- Werts, M. G., Zigmond, N., & Leeper, D. C. (2001). Paraprofessional proximity and academic engagement: Students with disabilities in primary aged classrooms. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 424-440.
- Whitaker, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education*, 31(4), 215-222. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00357.x>
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x>
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29. <https://doi.org/10.1007/BF01531288>
- Yazıcıoğlu, T. (2017). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde yardımcı öğretmenlik uygulamaları [Assisted teaching practices in the training of individuals with special

needs]. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 21-33.
<https://doi.org/10.29250/sead.336342>

Yell, M. L., Katsiyannis, A., Drasgow, E., & Herbst, M. (2003). Developing legally correct and educationally appropriate programs for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 182-191.
<https://doi.org/10.1177/10883576030180030601>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, G. & Kadioğlu, S. (2007). Etik ve tıp etiği temel kavramları. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 7-12.

Yıldırım, H. H., & Kılıç, Y. (2024). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yapılan ilkököl sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına müdahalede iş birliğine yönelik öğretmen görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 66-76. <https://doi.org/10.33206/mjss.1279220>

Yıldız, S. (2024). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden okul öncesi dönem özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme sürecinin incelenmesi* (Tez No. 856976) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Yücelkan, C. (2022). Kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran etmenler. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (17), 26-38.

Yüksel, A. (2019). *İlkököl kaynaştırma (bütünleştirme) sınıflarında öğrenim gören hafif düzey zihin engelli ve normal gelişim gösteren son sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Tez No. 556703) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

- Yüksel, A. N. (2022). Nitel bir araştırma tekniği olarak: görüşme. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 6(56), 547-552. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.2099>
- Zobell, E., & Hwang, J. (2020). An Examination of the Current Status of Paraprofessionals through Their Lens: Role, Training, and Supervision. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 9(1). <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1099>



EKLER

Ek 1: Görüşme Klavuzu

GÖRÜŞME KLAVUZU

Telefon görüşmemizde belirttiğim gibi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda yüksek lisans yapıyorum, tez aşamasında bulunuyorum. Bu görüşmeyi yüksek lisans tezim kapsamında gerçekleştireceğim. Öncelikle vakit ayırdığınız için teşekkür ederim. Çalışmamın amacı, anaokuluna ve ilköğretime devam eden otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan gölge öğretmenlerin mesleklerine yönelik görüş ve önerilerini belirlemektir.

Bu çalışmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Görüşme benim tarafımdan gerçekleştirilecektir. Görüşmeleri gerçekleştirmek için belirli bir zaman ayırmanızı rica edeceğim. Görüşme sırasında, konuşma akışını daha verimli kullanabilmek ve belirlenen zaman dilimini aşmamak için telefonla ses kaydı alacağımı belirtmek isterim. Bu ses kaydını sadece veri analizinde görev alacak araştırmacı dinleyecektir. Kaydınızın başka bir amaçla kullanılmayacağını garanti ederim ve bu süreçte sizi rahatsız edecek herhangi bir durum olmayacağını taahhüt ediyorum. Bu amaçla, karşılıklı olarak imzalayacağımız katılımcı onam formunun olası tedirginliği gidereceğine inanıyorum.

Ek 2: Demografik Bilgi Formu**Gölge Öğretmene İlişkin Kişisel Bilgiler**

Cinsiyet: K () E ()

Eğitim Düzeyiniz:

Ortaokul () Lise () Üniversite()

Üniversite ise okuduğunuz bölüm:

Meslekteki çalışma süreniz

1 yıldan az ()

1-5 yıl arası ()

5-10 yıl arası ()

11 yıl ve üzeri ()

Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Öğrenciler ile Çalışma Süreniz

1 yıldan az ()

1-5 yıl arası ()

5-10 yıl arası ()

11 yıl ve üzeri ()

Ek 3: Görüşme Formu

Değerli,

Öncelikle araştırmamıza katıldığınız için teşekkür ederim. Adım Cemre Uludağ Boz. Marmara Üniversitesi Özel Eğitim bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda deneyimleriniz ve görüşleriniz bu çalışmanın temelini oluşturacaktır. Size mesleğiniz hakkında deneyimlerinize ilişkin sorularımı soracağım. Görüşmemizi kayıt altına almak istiyorum. Bu ses kayıtları, yazıya dökülecek ve araştırmanın verilerini oluşturacaktır.

İzin verirsiniz sorularıma başlamak istiyorum .

Görüşme Soruları

1. Gölge öğretmen olarak iş tanımınız var mı? Varsa iş tanımınız hakkında görüşleriniz neler?
 - 1.1. İş tanımınız size açıkça tanımlandı mı? Kim ya da hangi kurum tarafından?
 - 1.2. Okul içinde görevleriniz nelerdir?
 - 1.3. Okul dışında görevleriniz var mı? Varsa nelerdir?
 - 1.4. Sizce nasıl olmalı nedenlerine ilişkin görüşlerinizi nelerdir?
 - 1.5. Okul içinde idari kadro tarafından gölge öğretmen mesleği kapsamında sınırlarınız yazılı ve sözlü olarak belirtildi mi? Bu sınırlılıkları nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 1.6. Gölge öğretmen, kolaylaştırıcı, öğretmen yardımcısı siz hangi ismi tercih edersiniz neden?
 - 1.7. Çalışma saatleriniz ve koşullarınız nasıl? Sizce nasıl olmalı nedenlerine ilişkin görüşlerinizi açıkla mısınız?
 - 1.8. Gün içinde işinizi yaparken dinlenme seçenekleriniz var mı? Bunlar nelerdir? Okul saatleri içinde kişisel/öz bakım ihtiyaçlarınızı nasıl karşılıyorsunuz?
 - 1.9. İşe alınırken ailenin sizden beklentileri nelerdir? Bu süreci anlatır mısınız? Herhangi bir belge talep ettiler mi? (Sabıka kaydı, mezuniyet belgesi, referans vb.)
 - 1.10. Gölge öğretmenlerin seçim/işe alım süreci nasıl olmalıdır?
 - 1.11 İstihdam şekliniz hakkında ne düşünüyorsunuz? Kadrolu/ücretli nasıl olmalıdır? SGK'nız var mı? SGK meslek kodunuz var mı?
2. Etik açıdan mesleğinizin getirdiği sorumluluklar var mı? Buna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Mesleğiniz ile ilgili yasal dayanaklarınız var mıdır? Varsa bu dayanağa ilişkin görüşleriniz nelerdir?

4. Çalıştığınız sınıfta ve okulda gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarından bahseder misiniz?
5. Kaynaştırma uygulamasında karşılaştığınız problemlerden bahseder misiniz?
6. Öğrencinizle çalışırken öğrencinizin eğitiminde rol oynayan paydaşlarla olan iş birliğinizi değerlendirir misiniz?
 - 6.1.Okuldaki öğretmenlerle iş birliği yapıyor musunuz? (ne sıklıkla? Nasıl?)
 - 6.2.Okuldaki öğretmenler sizi der planlamasına dahil ediyor mu? (Ne sıklıkla? Ne ölçüde?)
 - 6.3.Öğrencinizin özel eğitim öğretmeni ile iş birliği yapıyor musunuz?
 - 6.4.Diğer gölge öğretmenlerle veya diğer yardımcı personellerle iş birliği yapıyor musunuz?
 - 6.5.Öğrencinizin ailesi ile iş birliği yapıyor musunuz? (Ne sıklıkla? Ne tür bilgiler veriyorsunuz? Hangi kanal aracılığı ile yapıyorsunuz?)
7. Mesleki ihtiyaçlarınız hakkında görüşleriniz nelerdir?
8. Sınıftaki bir gününüz nasıl geçiyor?
 - 8.1.Bireyselleştirilmiş eğitim planını nasıl uyguluyorsunuz?
 - 8.2.Problem davranışları nasıl yönetiyorsunuz?
 - 8.3. İletişim becerilerini destekliyor musunuz? Nasıl?
 - 8.4.Öğrencinizin ilerlemesini takip ediyor musunuz? (Kayıt almak mı izlemek mi?)
 - 8.5. Yeterli yardımı sunmak konusunda nasıl karar veriyorsunuz? (Çok az yardım etmekle çok fazla yardım etmek arasındaki dengeyi nasıl kuruyorsunuz?)
 - 8.6. Çocukla beraber olmanız sizce çocuğu nasıl hissettiriyor?
 - 8.7.Öğrencinizin bağımsızlaştığına nasıl karar veriyorsunuz?
 - 8.8.Diğer öğretmenler, öğrenciye yardım etmek için orada olduğunuz sorumluluklarını üzerinden alıyormuş gibi hissediyor mu?
 - 8.9.Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrenci ile çalışırken hangi konularda zorlanıyorsunuz? Çözüm önerileriniz ne olabilir?
9. Mesleğinizin saygınlığı hakkında ne düşünüyorsunuz?
10. Çalışma günü içinde duygu ve düşüncelerinizi kimlerle paylaşabiliyorsunuz?
11. Mesleğinizde karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Problemlere nasıl çözüm üretiyorsunuz?

Ek 4: Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcı,

Katılacağınız bu araştırma, “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Gölge Öğretmenlerin Mesleklerine Yönelik Görüş ve Önerilerinin İncelenmesi “ adıyla, Cemre ULUDAĞ BOZ tarafından 12.02.2024-24.06.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Anaokuluna ve ilköğretime devam eden otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan gölge öğretmenlerin mesleklerine yönelik görüş ve önerilerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Sessiz bir oda

Araştırma Uygulaması: Yarı yapılandırılmış Görüşme

Araştırma uygulamasına katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmada sizden kimliğinizi belirleyecek hiçbir bilgi istenmemektedir. Verdiğiniz 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 : Cemre Uludağ Boz

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İsim-Soyisim İmza:

Ek 5: Kod Anahtarı

1 İş Tanımı	0
1.1 Okul İçi Görevler	0
1.1.1 Problem Davranışlar Yönetme	1
1.1.2 Akademik Destek	11
1.1.3 Çocuğun Güvenliğini Sağlama	1
1.1.4 İdari İşlere ve Derslere Destek Sunma	2
1.1.5 İletişimi ve Sosyal Becerileri Desteklemek	7
1.1.6 Özbakımı Desteklemek	7
1.2 İşe Alım Sürecinde İşveren Beklentisi	0
1.2.1 Davranış Problemlerini Yönetme	1
1.2.2 İletişim Becerilerine Destek Sunma	2
1.2.3 Akademik Destek Sağlama	4
1.2.4 Spor ve Sanat Becerilerini Destekleme	1
1.3 İş Tanımının Olmaması	9
1.4 Okul Dışı Görevler	0
1.4.1 Okul Dışı Görevin Olmaması	9
1.4.2 Ödevlere Destek Sunma	3
1.4.3 Okula Ulaşımını Sağlama	1
1.4.4 Sosyal ve Sportif Faaliyetleri Destekleme	3
1.5 İşe Alım Sürecinde İşveren Beklentisinin Olmaması	5
1.6 İşverenin Belge İsteme Durumu	0
1.6.1 Mezuniyet Belgesi İsteme	1
1.6.2 Sözel Olarak Referans	3
1.7 Etik sorumluluklarının Olduğunu Düşünme	0
1.7.1 Çocuğun Gelişiminde Kendini Sorumlu Görmek	5
1.7.2 Çocuğun Mahremiyetinden Sorumlu Olmak	2
1.7.3 Çocuğu Emanet Olarak Görmek	3
1.8 Okul İdaresinin İş Hakkında Bilgilendirmesi	1
1.9 Rol ve Sorumluluklara Yönelik Beklentiler	0
1.9.1 Okul İçinde Çocuğa Bireysel Destek Sunma Beklentisi	1
1.9.2 Çocuğun Gelişim Raporlarında Görüş Bildiren Olma	1
1.10 İşe Alım Süreci ile İlgili Görüşler	0
1.10.1 Görüşme ve Mülakat Yapılmalı	5
1.10.2 Referans ve Diploma İstenmeli	4
1.11 Okul İdaresinin İş Hakkında Bilgilendirmemesi	11
1.12 Çalışma koşulları	0

1.12.1 Sosyal Güvencesi Yok	10
1.12.2 Mesai Saatlerinin Uygun Olmaması	3
1.12.3 Sosyal Güvencesi Var Meslek Kodu Yok	7
1.12.4 Mola Hakkının Belirli Saatlerde Olmaması	17
1.12.5 Mesai Saatlerinin Uygun Olması	9
1.13 İş Tanımının Olması	0
1.13.1 İletişim ve Sosyal Becerilere Destek Olarak Yorumlanması	2
1.13.2 Akademik ve Uyumsal Becerilere Destek Olarak Yorumlanması	1
1.13.3 Öğrenciye Destek Olarak Yorumlanması	4
2 Gölge Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yasal Dayanaklar	0
2.1 Yasal Dayanak Hakkında Bilgi Yok	1
2.2 Yasal Dayanağı Var	1
2.3 Yasal Dayanağı Yok	6
3 Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması	0
3.1 Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Yapılan Uygulamalar	1
3.1.1 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuk Hakkında Bilgilendirme	1
3.1.2 Öğretimsel Uyarlama	1
3.1.3 Destek Eğitim Uygulaması	2
3.2 Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamasında Karşılaşılan Problemler	2
3.2.1 Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminin Doğru Uygulanmaması	8
3.2.2 Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğu Hakkında Bilgi Eksikliği	5
3.2.3 Akranlar Tarafından Kabul Görmeme	3
3.2.4 Destek Eğitimde Yaşanan Problemler	3
3.2.5 Öğretimsel Uyarlama Yapılmaması	10
3.3 Öğrencinin Gölge Öğretmen ile Çalışırken Hissettiği	1
3.3.1 Yalnız Kalma İhtiyacı Duyması	2
3.3.2 Gölge Öğretmene Bağımlılık Duyması	2
3.3.3 Gölge Öğretmen ile Güvende Hissetmesi	9
3.4 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenci ile Çalışırken Yaşanan Güçlükler	2
3.4.1 İletişim ve Sosyal Becerileri Desteklemede Yaşanan Güçlükler	2
3.4.2 Problem Davranışları Yönetmede Yaşanan Güçlükler	5
3.4.3 Takıntılarla Başetmede Yaşanan Güçlükler	2
4 Eğitim-Öğretim Deneyimleri	0
4.1 Problem Davranışlara Müdahale	3
4.1.1 Problem Davranış Hakkında Öğrenci ile Konuşmak	4
4.1.2 Pekiştirmenin Kullanılması	2
4.1.3 Görmezden Gelme	4

4.2 Öğrencinin İlerlemesini Takip Etme	0
4.2.1 Kayıt Alma	3
4.2.2 Gözlem	9
4.3 Öğrencinin İhtiyacına Göre Destek Sunma Süreci	0
4.3.1 Gölge Öğretmenin Öğrenciye Yönelik Sezgisine Göre Hareket Etmesi	3
4.3.2 Performansına Bakarak Karar Verme	5
4.3.3 Başkasından Fikir Alma	1
4.3.4 Öğrenciye Yardım Etmek Zorunda Kalma	1
4.4 Öğrencinin Bağımsızlaştığına Karar Verme	0
4.4.1 Öz Bakım Becerilerini Bağımsız Yaptığında	2
4.4.2 Akranları ile Uyum Sağladığında	4
4.4.3 Öğrencinin Bağımsızlaşacağını Düşünmeme	1
4.5 Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı	0
4.5.1 Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Uygulamama	10
4.5.2 Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Uygulama	1
4.6 İletişim Becerileri	0
4.6.1 İletişim Becerilerini Desteklememek	2
4.6.2 İletişim Becerilerini Desteklemek	8
5 Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde İş Birliği	0
5.1 Okul Öğretmenleri ile İşbirliği	0
5.1.1 Okul Öğretmenleri ile İşbirliğinin Olması	9
5.1.2 Okul Öğretmenleri ile İşbirliğinin Olmaması	5
5.1.3 Ders Planlamasına Dahil Etme	3
5.1.4 Ders Planlamasına Dahil Etmeme	7
5.1.5 Rehberlik Birimi ile İşbirliğinin Olmaması	1
5.1.6 İdareci ile İşbirliğinin Olmaması	1
5.2 Özel Eğitim Öğretmenli ile İşbirliği	0
5.2.1 Özel Eğitim Öğretmeni ile İşbirliğinin Olmaması	2
5.2.2 Özel Eğitim Öğretmeni ile İşbirliğinin Olması	7
5.3 Aile ile İşbirliğinin Düzenli Yapılması	14
5.4 Gölge Öğretmen ve Diğer Yardımcı Personeller ile İşbirliği	0
5.4.1 Okuldaki Yardımcı Personellerle İşbirliğinin Olması	10
5.4.2 Okuldaki Yardımcı Personelle İşbirliğinin Olmaması	1
6 Gölge Öğretmenlik Mesleği	0
6.1 Meslek Adı Tercihleri	0
6.1.1 Gölge Öğretmen	5
6.1.2 Kolaylaştırıcı Kişi	7

6.1.3 Öğretmen Yardımcısı	3
6.2 Mesleki İhtiyaçlar	0
6.2.1 Destek İhtiyacı	2
6.2.2 Denetim İhtiyacı	3
6.2.3 Eğitim İhtiyacı	4
6.2.4 Özlük Hakkı İhtiyacı	7
6.3 Gölge Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığı	1
6.3.1 Gölge Öğretmenlik Mesleğinde Saygınlık Görme	1
6.3.2 Gölge Öğretmenlik Mesleğinde Saygınlık Görmeme	0
6.3.2.1 Bakıcı Gibi Görme	9
6.3.2.2 Gölge Öğretmenlik Mesleğinin Bilinmemesi	6
6.4 Sosyal Destek	0
6.4.1 Aile ve Arkadaşları	5
6.4.2 Veli	5
6.4.3 Çalışma Arkadaşları	2
6.5 Meslekte Karşılaşılan Problemler	0
6.5.1 Okul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencisine Yönelik Sorumluluğunu Gölge Öğretmene Yükleme	13
6.5.2 Takdir Edilmeme	1
6.5.3 Ekonomik Zorluklar	1
6.5.4 Bilgi Eksikliği	3
6.5.5 İsteddiği Şekilde Müdahale Edememe	3
6.5.6 Destek Bulamama	4

Ek 6: Araştırmacı Günlüğü

Günlük No:17		Tarih: 25.04.24 S.1
Betimsel İndeks	Satır No	
Uzman Görüşü Değerlendirmesi	215	██████████ ile 15:30'da uzman görüşlerini değerlendik. Sorularımın son hali
	216	gerçekten çok güzel oldu. Görüşmelerimi gerçekleştirdikten sonra tekrar bir
	217	görüşme sağlayacağız. ██████████ ile yarın görüşme sağlayabilirim.