



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 3, Sayfa No: 561-587

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.563242

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 11.05.19

Kabul Tarihi: 12.05.20

Erken Görünüm: 17.05.20

## Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yardımcısının Görevlerine İlişkin Paydaş Görüşleri: Karma Yöntem Çalışması

Latife Özyayın<sup>ID\*</sup>

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Öz

Genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli çocukların adil ve eşit eğitim fırsatlarından yararlanması için öğretmen yardımcılara ihtiyaç vardır. Çalışmanın amacı, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmen yardımcısının görevleri hakkında paydaşların (öğretmen, öğretmen yardımcısı ve anne) görüşlerini incelemektir. Çalışma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden *eş zamanlı desen* ile yürütülmüştür. Paydaşların görüşleri öğretmen yardımcısının yeterliklerinden oluşturulan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Anket katılımcıları ( $n = 127$ ) ve bireysel görüşme katılımcıları ( $n = 24$ ) Ankara'nın üç ilçesindeki resmi ve özel anaokulları ile ilkokulların 1. 2. ve 3. sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri, öğretmen yardımcıları ve anneleridir. Çalışmanın bulguları öğretmen yardımcılarının özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sistemine erişimini ve derslere katılımını sağlama, akranları ile etkileşimini destekleme, problem davranışlarını önleme, güvenlik tedbirleri alma ve özbakım ihtiyaçlarını karşılama görevlerini yaparak öğretmene ve öğrenciye yardımcı, iletişimi kolaylaştırıcı, güvenlikçi ve bakıcı rolünü üstlendiklerini göstermiştir.

**Anahtar sözcükler:** Paraprofesyonel, öğretmen yardımcısı, ön lisans programı, kaynaştırma, öğretmen yardımcısının görevleri ve rolleri.

### Önerilen Atıf Şekli

Özyayın, 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. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.563242

\***Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., E-posta: latife.ozyaydin@hku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2975-1620>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Günümüzde doktor, diş hekimi, kütüphaneci, öğretmen ve mühendis gibi hemen her uzmanın verdiği hizmetin niteliğini artırmak amacıyla, kısa süreli bir eğitimden geçmiş ve belirli yeterliliklere sahip laborant ya da tekniker gibi yardımcı personel ile iş birliği içinde çalıştığı bilinmektedir. Türkiye’de daha çok mühendislik ve sağlık sektöründen aşına olduğumuz yardımcı personele kaynaştırma uygulamaları nedeni ile öğretmenlerin de ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir (Özaydın, 2014; Özaydın & Çolak, 2011). Kaynaştırma uygulamaları 1983 yılından itibaren Özel Gereksinimli Öğrencilerin (ÖGÖ) en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarına yerleştirilmesi ilkesi temel alınarak uygulanmaya başlamıştır. Genel eğitim sınıflarına yerleştirilme kararı verilen ÖGÖ’ler için Destek Eğitim Hizmetleri, ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine ve öğretmenlerine; sınıf içinde veya dışında sunulabilen personel, araç-gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri olarak tanımlanmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018; Sucuoğlu & Kargın, 2006). Destek personel konusu sık sık gündeme gelmekle birlikte Türkiye’de “özel eğitim öğretmeni” dışında Özel Eğitim Danışmanı, Öğretmen Yardımcısı (ÖY) gibi bir meslek tanımı yapılmamıştır. Bu duruma rağmen kaynaştırma sınıflarında öğretmene ve ÖGÖ’ye gerekli desteği sağlamak amacıyla ailelerin finanse ettiği ÖY’lere daha sık rastlanmaktadır. Otizm Spektrum Bozukluğu olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planına (OSBUEP) “gölge öğretmenlik” uygulamasının (OSBUEP, 2016) yerleştirilmesinin de ÖY uygulamasının başlamasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ÖGÖ’lerin sınıflarında uzun yıllardır çalıştığı bilinen ve alanyazında oldukça ilgi gören ÖY desteğini küreselleşme süreci ile Türkiye’deki ÖGÖ’lerin ailelerinin de bildiği ve ekonomik sorumluluğu üstlenerek hizmetin başlamasına öncülük ettikleri görülmektedir. Dolayısı ile bu araştırma kaynaştırma sınıfının paydaşları olan; ÖGÖ’nün ailesi, ÖY ve öğretmeni üçgeninde ÖY’lerin görevleri hakkında farklı algı ve görüşleri bütüncül bir bakış açısıyla incelemesi açısından alanyazına katkı sağlayacak ve araştırmacılara rehberlik edebilecektir. Çalışmanın gündemdeki gölge öğretmenlik uygulamasının hayata geçirilmesine de yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin iş yüklerini paylaşarak asli görevlerine daha fazla zaman ayırmaları ve teorik bilgilerini uygulamaya aktarabilmeleri amacıyla eğitim sektöründe ÖY’lerin istihdamına 1960’lı yıllarda rastlanmaktadır. O dönemde Refah Asistanı unvanı verilen bu kişilerin çocuklara ilk yardım ve özbakım hizmeti verdiği öğretmenlere evrak işleri ve etkinlikler için materyal hazırlamada yardımcı oldukları belirtilmektedir (Kaplan, 1977; Watkinson, 2008). Yıllar içinde ÖY’lerin görevleri, özel eğitim öğretmeni azlığı (Billingsley, 2004; Vittek, 2015), ÖGÖ’lerle ilgili yasal düzenlemeler ve akademik beklentilerin artması ile daha öğretim ağırlıklı olmaya başlamıştır (Bernal & Aragon, 2004; Feldman & Matos, 2012; French, 1998; Ratcliff, Jones, Vaden, Sheehan, & Hunt, 2011; Robinson, 2011). ÖY’ler yeni öğretimsel görevlerinin yanı sıra ilk yıllardaki evrak işleri, özbakım hizmetleri gibi görevlerini sürdürmüşlerdir. ÖY olarak çalışan bazı gençlerin ÖGÖ’lerin aileleri ile aynı semtte ikamet etmeleri ve anadillerini bilmeleri nedeniyle okul ve aile arasında, okul ve öğrenci arasında iletişimi kolaylaştırıcı rollerinin ön plana çıktığı görülmüştür (Chopra vd., 2004; French & Chopra, 1999). Bazı çalışmalarda ÖGÖ’lerin bu kişileri zaman zaman koruyucu, arkadaş ve anne gibi algıladıkları da tespit edilmiştir (Broer, Doyle, & Giangreco, 2005). Son yıllardaki araştırmalar ise ÖY’lere model olma, video model, rol oynama ve geri bildirim ile öğretim yapıldığında ÖGÖ’lere başarılı uygulamalar yaptıklarını göstermektedir. Örneğin; ÖY’ler, okuma öğretimi (Samson, Li, & Hines, 2015), akran etkileşimi desteği (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005; Feldman & Matos, 2012; Koegel, Kim, & Koegel, 2014), olumlu davranış desteği (Hall, Grondon, Pope, & Romero, 2010) ve erken müdahale hizmetlerini yürüterek (Rosenberg, Robinson, & Fryer, 2002) ÖGÖ’lerin öğrenmelerine katkı sağlamışlardır. ÖY’lerin çalıştıkları ÖGÖ’ler arasında; otizm, zihin, işitme, görme ve hatta çoklu yetersizlikleri olan öğrencilerin olduğu görülmektedir (Conroy, 2008; Frith & Teller, 1982; Robinson, 2011; Whitburn, 2013).

Kaynaştırma uygulamalarında niteliğin küresel bir sorun olduğu günümüzde UNESCO (2017) “Eğitime Katılım ve Eşitlik İçin Rehber” raporunda tüm öğrencilerin genel eğitim ortamlarında adil ve eşit eğitim fırsatlarından yararlanması için öğretmenlerin yanı sıra sınıflarda destek personelin bulunması ve öğretmenler gibi onların da sürekli eğitime erişimlerinin sağlanması önerilmiştir. Birçok ülkede ÖY’lere yasal düzenlemelerde yer verilmiş ve “ÖGÖ’lere özel eğitim ve ilgili hizmetlerin sağlanmasında yardımcı olmaları için eğitilen ve sınıf öğretmenleri ya da sorumlu kişilerce denetlenen yardımcı elemanlar” olarak tanımlandığı görülmüştür (IDEA, 1997; Takala, 2007). Ancak alanyazında özellikle Amerika’da hemen her sınıfta bir ÖY’nin olduğunu, sayılarının neredeyse öğretmen sayısına ulaştığını kaygı ile ifade eden araştırmacı görüşleri dikkat çekicidir (Appl, 2006;

Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron, & Fialka, 2005). Yine de öğretmenlerin sınıfın bel kemiği olarak nitelendirdikleri ÖY'lerden kısa zamanda vazgeçemeyecekleri alanyazına hâkim bir görüştür (Brown & Stanton-Chapman, 2017; Hughes & Valle-Riestra, 2008; Killoran, Templeman, Peters, & Udell, 2001).

ÖY'lerin niceliksel olarak hızlı artışı araştırmacıların ÖY'lerin eğitimlerine odaklanmalarına neden olmuştur. Aslında, Amerika, Kanada ve İngiltere gibi ülkelerde ilk yıllardan itibaren ÖY'lerin ön lisans programlarından mezun olmaları gerektiği vurgulanmış ve uygulanan ön lisans programları ile ilgili boylamsal araştırmalar yapılmıştır (Bernal & Aragon, 2004; Boyer & Overall, 1971; Takala, 2007). ÖY'lerin yıllar içinde değişen ve çeşitlenen görevlerinin okuldan okula bile farklılık göstermesi nedeniyle sahip olmaları gereken temel yeterlikler ve standartlar oluşturulmuştur (Hampden-Thompson, Diehl, & Kinukawa, 2007; Killoran vd., 2001). ÖY'lerin bilgi, beceri ve yetkinlik sahibi olması gereken beş temel yeterlik alanı; çocuk gelişimi, aile katılımı, hizmetler, program yönetimi ve mesleki gelişim olarak sıralanmıştır (Killoran vd., 2001). ÖY olarak çalışabilmek için ön lisans mezunu olma koşulu, söz konusu ülkelerde yasal düzenlemelerle garanti altına alınmış olsa da araştırmalar hâlâ sektörde sertifikasız, emeklilik sonrası ve hatta deneyimsiz kişilerin ÖY olarak çalıştığını göstermektedir (Hampden-Thompson vd., 2007; Riggs & Mueller, 2001). Yeterli eğitimi olmayan ÖY'ler hakkında en büyük kaygının ÖGÖ'lerle birebir çalıştıkları için bu öğrencilerin ÖY'lere bağımlılıklarının artabileceği yönündedir (Giangreco, 2013; Giangreco vd., 2005; Giangreco, Suter, & Doyle, 2010; Hall, McClannahan, & Krantz, 1995). Araştırmacılar yaşanan sorunların; ÖY çalıştırma ölçütlerinin belirlenmesi, hizmet içi eğitimlerin artırılması (Radford, Bosanquet, Webster, & Blatchford, 2015) ve uzaktan eğitim, bilgisayar temelli eğitim gibi alternatif modellerin uygulanmasıyla (Layden vd., 2018); ÖGÖ'lerin ÖY'lere bağımlılıklarının ise akranların desteğinden yararlanılarak çözülebileceğini (Feldman & Matos, 2012; Giangreco, 2013; Giangreco, Edelman, Broer, & Doyle, 2001) önermişlerdir. Türkiye'de bu alandaki çalışmalar; kaynaştırma uygulamalarında okul öncesi öğretmenleri tarafından ÖY'lerin görevlerinin belirlenmesiyle ilgili bir bildiri (Özaydın, 2014), erken çocukluk özel eğitimi alanındaki personel yetersizliğinin meslek lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (ÇGE) programı mezunlarının yetiştirilerek giderilmesi hakkında bir araştırma makalesi (Sucuoğlu, Sarıca, Bakkaloğlu, & Keçeli-Kaysılı, 2014) ve bir derleme çalışması (Yazıcıoğlu, 2017) ile sınırlıdır. Özaydın (2014) tarafından okulöncesi öğretmenlerinin ÖY yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen durum çalışmasında, öğretmenlerin belirttikleri ÖY yeterlikleri arasında en önemli alanın bireysel yeterlikleri olduğu tespit edilmiştir. Bireysel yeterlikler teması altında öğretmenler ÖY'lerin; öğretmenle iş birliği içinde çalışmalarını, sınıf ortamını hazırlayarak ÖGÖ'ye ve yardıma ihtiyacı olan sınıftaki tüm çocuklara yardımcı olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Sucuoğlu ve diğerleri (2014), kız meslek lisesi mezunlarının erken müdahale alanında istihdam edilmeleri amacıyla Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı kapsamında 60 saatlik bir kursa katılan 25 katılımcının kursa ilişkin görüşlerini odak grup görüşmeleri ile incelemişlerdir. Katılımcılar, kursta kullanılan materyallere, eğitimcilere ve kursun düzenlenmesine ilişkin olumlu görüşler paylaşmışlardır. Ayrıca, kurs süresinin ve video örneklerinin artırılmasını, uygulamalara daha fazla zaman ayrılmasını ve kursun yaygınlaştırılmasını önermişlerdir. Katılımcıların kurs sayesinde, özel gereksinimli çocukların gelişimi, çocuklarla iletişim kurma yolları hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu alanda çalışma konusunda motive oldukları anlaşılmaktadır.

Alanyazında ÖY'ler ile ilgili ilk araştırmaların 1990'lı yıllarda yapıldığı görülmektedir. Giangreco ve diğerleri (2001), bu çalışmaların çoğunun ÖY'lerin görevleri, rolleri ve eğitimleri hakkında olduğunu belirtmiş, çok azının uygulamalı ve SSCI veri tabanına dayalı araştırma oluşu nedeniyle dönemin ÖY uygulamalarını yeterince aydınlatamadığını vurgulamıştır. Araştırmacılar ÖY'lerin ÖGÖ'lerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerini inceleyen daha fazla sayıda araştırmaya gereksinim duyulduğunu belirtmişlerdir. ÖY'lerin öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar 2000'li yıllarda artmıştır (Hampden-Thompson vd., 2007; Minondo, Meyer, & Xin, 2001). Son yıllarda ise ÖY'lerin öğrencilerin bakış açısıyla nasıl değerlendirildiği, ÖY'lere bağımlılığı önlemek için alternatif uygulamaların neler olabileceği (Giangreco vd., 2010; Radford vd., 2015), mesleki gelişimleri ve eğitimleri (Koegel vd., 2014; Layden vd., 2018) konulu çalışmalara rastlanmaktadır.

Alanyazında uzun yıllardır uygulandığı bilinen ÖY'nin görevlerine ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) mevzuatında bir açıklama yer almamaktadır. Aslında Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ),

1'den 8'e kadar değişen seviyelerde hangi meslek elemanının ne tür yeterliliklere sahip olacağını tanımlama fırsatı getirmiştir. Özel eğitim öğretmenliği yeterliklerinin 6. seviyede (lisans) hazırlanmış olması bu uygulamanın bir sonucudur (TYYÇ, 2011). TYYÇ, eğitim seviyesi ve alanlarına göre eğitim programlarının sınıflandırılmasına ve ülkemizde ihtiyaç duyulan programların hazırlanmasına zemin oluşturmaktadır. Böylece bireylerin yalnızca kazanç sağlayacakları bir meslek sahibi olmaları değil, uzmanlık alanları ile bir üst mesleğin verimliliğini artırmak ve gençlerin kariyer planlamalarına yardımcı olmak amaçlamıştır. Bu bağlamda ülkemizde ilk kez ÖGÖ'ler için yardımcı eleman yetiştirmeye yönelik 5. Seviye ÇGE ön lisans programı, MEB-YÖK iş birliği ile 2003 yılında hazırlanmış ve aynı yıl uygulanmaya başlamıştır. Program 2010 yılında İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) kapsamında uluslararası yeterlikler doğrultusunda düzenlenmiştir. ÇGE programı, mesleki ortaöğretim ve yükseköğretim müfredatları arasındaki uyumu sağlamak, iş piyasası analizleri ile sektörün ara eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla; Okul Öncesi Eğitimde ve Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Asistanı (KEÖA) olmak üzere iki dal programı olarak hazırlanmıştır. KEÖA programını başarı ile tamamlayan öğrencilerin; "Resmi ve özel kurumlarda okul öncesi eğitimde veya kaynaştırma eğitiminde öğretmen asistanı unvanı ile mezun olmaları" hedeflenmiştir. Ancak Devlet Personel Başkanlığınca (DPB) ÖY kadrosu tanımlanmadığı için mezunların MEB'e bağlı kurumlara atamaları gerçekleşmemiştir. Yükseköğretim sisteminde iki yıl eğitim alan kız öğrencilerden oluşan ÇGE mezunlarının istihdamını engelleyen bu durum nitelikli iş gücünün kaybı olduğu kadar kaynaştırma sınıflarındaki öğrenciler, aileleri ve öğretmenler açısından da kayıp olmuştur. Bu süreç içinde ailelerin ÖY arayışlarının devam ediyor olması piyasa koşullarında yüksek bedellerle bu iş kolunu yetiştirdiğini iddia eden merkezlerin oluşmasına ve iş arayan mezunların mağduriyetine sebep olmuştur. Çok boyutlu bu gerçeği nicel veya nitel tek bir yaklaşım ile açıklamak mümkün olmamıştır. Araştırma problemi hem nicel hem de nitel yöntemi birarada kullanmayı gerektirdiği için karma yöntem araştırması olarak yürütülmüştür. Bu çalışmada, nicel yaklaşımı uygulamaya fırsat veren bir MYO programı yeterlikleri doğrultusunda hazırlanan anket ile katılımcıların ÖY yeterliklerini ne derece önemli buldukları belirlenmiştir. Nicel veri kaynağının sonuçlarını örneklemek ve teyit etmek amacıyla eş zamanlı olarak nitel bir yaklaşım ile veri toplanmıştır (Creswell & Plano Clark, 2011). Alanyazın ışığında gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı kaynaştırma sınıflarında çalışan ÖY'lerin görevleri hakkında paydaşların (öğretmen, ÖY ve anne) görüşlerini incelemektir. Araştırmanın yanıt aradığı iki soruya aşağıda yer verilmiştir:

1. ÖY'lerin görevleri hakkında öğretmenler, ÖY'ler ve annelerin görüşleri Öğretmen Yardımcısı Mesleki Yeterlikleri anketinin alt boyutlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. ÖY'lerin görevleri hakkında öğretmenler, ÖY'ler ve annelerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilen veriler anket verilerini ne ölçüde desteklemektedir?

### Yöntem

#### Desen

Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, sosyal yaşamın içinde problem niteliği olan çok boyutlu olgu ve olayları nicel ve nitel yöntemler aracılığı ile anlamaya çalışan pragmatik çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışma, ÖY'nin görevleri hakkında nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden eş zamanlı desen ile yürütülmüştür. Araştırmacı eş zamanlı desene uygun olarak nicel ve nitel verileri bir arada toplamış, ayrı ayrı analiz ederek bulgulara ulaşmış ve bulguları harmanlayarak yorumlama aşamalarını izlemiştir (Klingner & Boardman, 2011). Çalışmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir grubun belirli özelliklerini doğal sürecinde ölçmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017). Kaynaştırma uygulamalarında ÖY'nin görevlerine ilişkin paydaş görüşleri bir müdahale olmaksızın yapılandırılmış ölçme aracı olan anket kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda katılımcıların ÖY'nin görevlerine ilişkin görüşlerini elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada eş zamanlı desen sürecinde izlenen aşamalar Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

*Araştırma Süreci*

Bileşen	Nicel	Nitel
Veri toplama tekniđi	Anket	Bireysel görüşme
Veri analizi	Frekans dağılımı	İçerik analizi
Bulgular	ÖY yeterliklerine ilişkin önem derecesi	ÖY görevleri; tema-alt temalar
Tartışma ve sonuç	Nicel ve nitel bulguların birlikte yorumlanması ve sonuç	

**Katılımcılar**

**Tarama çalışması.** Tarama çalışması için evren 2014-2015 öğretim yılında Ankara ilindeki resmi ve özel anaokulları ile ilkokulların birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarındaki ÖĖÖ'lere destek veren ÖY'ler, ÖY ile çalışma deneyimi olan öğretmenler ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırma örnekleminin seçiminde ölçüt örnekleme yapılmış ve şu basamaklar izlenmiştir: a) Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki (SED) okulların bulunduğu üç ilçe seçilmiş, b) Bu ilçelerdeki anaokulları ile ilkokullarda son bir yıl içinde ÖY olarak çalışanlar, ÖY ile çalışma deneyimine sahip öğretmenler ve anneler belirlenmiş ve c) Çalışmaya katılmayı gönüllü kabul eden katılımcılar tespit edilmiştir. Araştırma, SED'leri farklılık gösteren ailelerin bulunduğu Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinde yürütülmüştür. Üç ilçede toplam 215 ilkokul, 36 bağımsız anaokulu vardır. Bu okullarda çalışma yapabilmek için İl Millî Eğitim Müdürlüğünden (MEM) izin alınmıştır. Araştırmacıya her bir İlçenin Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) yöneticileri tarafından kaynaştırma öğrencilerinin yoğun olduğu ve dolayısı ile ÖY'lerin çalışıyor olabileceğini düşündükleri 19 anaokulu ile 67 ilkokulun isimleri verilmiştir. Bu okulların 44'ü Çankaya, 28'i Keçiören ve 14'ü Mamak ilçelerindedir. Araştırmacı bu okulların yöneticilerini ziyaret ederek örnekleme seçimindeki (b) ve (c) ölçütlerini karşılayan öğretmen ( $n = 117$ ) ve ÖY'lere ( $n = 37$ ) ulaşmıştır. Araştırmacı ÖY'lerden annelerin iletişim bilgilerini alarak irtibata geçmiş ve anketi yanıtlamayı kabul eden annelere ( $n = 17$ ) anket formu kapalı zarf içinde ÖY'ler aracılığı ile ulaştırılmıştır. Çocuklarını okuldan almaya gelen bir grup anneye ( $n = 10$ ) anket formunu araştırmacı vermiştir. Toplam 185 katılımcıya (öğretmen, ÖY ve anne) anket formu verilmiştir. Anket formunu, 82 öğretmen, 25 ÖY ve 20 anne olmak üzere 127 kişi (%68) yanıtlamıştır.

Tablo 2

*Nicel ve Nitel Çalışmanın Katılımcılarının Demografik Özellikleri*

Demografik özellikler	Nicel ( $n = 127$ )			Nitel ( $n = 24$ )		
	Öğretmen ( $n = 82$ )	ÖY ( $n = 25$ )	Anne ( $n = 20$ )	Öğretmen ( $n = 10$ )	ÖY ( $n = 8$ )	Anne ( $n = 6$ )
Cinsiyet						
Kadın	72	25	20	9	8	6
Erkek	10	-	-	1	-	-
Yaş						
19-25	6	15	-	-	6	-
26-36	34	10	10	3	2	-
37-47	27	-	9	2	-	3
48-57	15	-	1	5	-	3
Eğitim durumu						
Ortaokul	-	2	3	-	-	-
Lise	-	6	3	-	1	2
Lise+AÖF	-	5	-	-	2	-
Ön lisans	-	7	-	-	3	-
Lisans	78	5	12	8	2	2
Yüksek lisans	4	-	1	2	-	1
Doktora	-	-	1	-	-	1

Tablo 2 (devamı)

Demografik özellikler	Nicel (n = 127)			Nitel (n = 24)		
	Öğretmen (n = 82)	ÖY (n = 25)	Anne (n = 20)	Öğretmen (n = 10)	ÖY (n = 8)	Anne (n = 6)
Mesleki deneyim (yıl)						
2-11	36	25	-	2	8	-
12-21	33	-	-	4	-	-
22-33	13	-	-	4	-	-
Kaynaştırma deneyimi (yıl)						
1-3	59	8	4	2	4	2
4-6	15	15	11	4	1	4
7-9	8	2	5	4	3	-
ÖY ile çalışma deneyimi (yıl)						
1-2	57	7	10	7	5	1
3-4	19	14	4	2	2	3
5-6	6	4	6	1	1	2
ÖGÖ'nün okul türü						
Okul öncesi	42	11	9	4	4	2
İlkokul	40	14	11	6	4	4
ÖGÖ'nün yetersizlik türü						
OSB	25	12	13	6	6	6
Öğrenme güçlüğü	28	5	4	2	-	-
Hafif zihinsel yetersizlik	22	4	1	1	1	-
Gelişimsel yetersizlik	5	2	1	-	-	-
Süreğen hastalık	2	2	1	1	1	-

**Yarı yapılandırılmış görüşmeler.** Araştırmacı, anket formlarını verdiği öğretmen ve ÖY'lere bireysel görüşme yapmak istediğini ve kabul edip etmeyeceklerini sormuştur. Katılımcılar maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik; çalışılan probleme taraf olan bireylerin çeşitliliğinin olabildiğince farklı durumları temsil etmesine ve bu grup içindeki benzer ve farklı görüşlerin belirlenmesine fırsat vermektedir (Creswell & Plano Clark, 2011). Gönüllük esasına dayalı olarak görüşmeleri kabul eden öğretmen ve ÖY'lerin eğitim durumu ve kaynaştırma deneyimlerinin homojen olmamasına dikkat edilerek maksimum çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, annelerle bireysel görüşme talebinde bulunmuş ve gönüllük esasına dayalı olarak SED'leri ve yaşlarının homojen olmamasına dikkat edilerek maksimum çeşitliliği sağlayan altı anne belirlenmiştir. Böylece 10 öğretmen, sekiz ÖY ve altı anne nitel çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Nicel ve nitel çalışmanın katılımcılarının demografik özellikleri Tablo 2'de özetlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

**Anket.** Araştırmanın nicel veri toplama aracı *Kaynaştırma Eğitiminde ÖY'ün Yeterlikleri* anketidir. Anket formu, ÇGE Programının KEÖA dalının yeterlikleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Araştırmacı bu programın hazırlandığı projede ekip lideri olarak görev yapmıştır. Aynı zamanda programın uygulandığı bir MYO'da öğretim üyesi olarak yedi yıl görev yapmıştır.

Anket üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. İkinci bölüm, her biri bir yeterliği ifade eden toplam 54 maddeden oluşmaktadır. Bu bölümde izlenen aşamalar şunlardır: KEÖA dalında bilgi, beceri ve yetkinliklerden oluşan 86 yeterlilik mevcuttur. Bu yeterliklerden anket maddelerini düzenlemek için ÖY'ler ile çalışma deneyimi olan; okul öncesi ve sınıf öğretmeni, özel eğitim uzmanı, anne ve araştırmacının katılımıyla 11 kişiden oluşan uzman grubu toplantısı düzenlenmiştir. Programın modüler yapısı nedeniyle farklı modüllerde tekrarlanan bilgi, beceri ve yetkinlikler çıkarılmış ve madde sayısı 54'e inmiştir. Bazı yeterlikler okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirileceği için ortak terimler üzerinde uzlaşma sağlanmış veya her iki kavramın bir arada (örn, etkinlik/ders) verilmesine karar verilmiştir. Yeterlikler uzman grubu tarafından uluslararası ÖY standartları

(Killoran vd., 2001; Minondo vd., 2001) doğrultusunda sekiz alt boyut altında toplanmıştır. Katılımcıların her bir yeterliği ne derece önemli olduğunu yanıtlamaları için “5 = Çok önemli”, “4 = Oldukça önemli”, “3 = Önemli”, “2 = Biraz önemli” ve “1 = Önemsiz” seçeneklerinden oluşan Likert tipi 5’li dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Üçüncü bölüm ise katılımcıların, ÖY’lerin yeterlikleri arasında yer almasını istedikleri görevleri yazmaları için ayrılan bir bölümden oluşmuştur. Son olarak taslak formun yönergesi katılımcılara yönelik olarak düzenlenmiştir. Taslak formun yönerge ve maddelerinin amaca uygunluğu, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği açısından özel eğitim alan uzmanlarından ( $n = 5$ ) görüş alınmış ve küçük düzeltmeler yapılmıştır. Anketin anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini kontrol etmek için her gruptan üçer kişinin (okul öncesi, sınıf öğretmeni, ÖY ve anne) anketi yanıtlaması istenerek ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda, formun anlaşılabilir olduğu dile getirilmiştir.

**Görüşme formu.** Araştırmanın nitel veri toplama aracı, araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu ve yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı görüşme formudur. Görüşme soruları, katılımcıların ÖY’nin görevlerine ilişkin algılarını ve deneyimlerini ortaya çıkarabilmek için “nasıl, niçin ve nedir” soru kalıplarının kullanıldığı açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Görüşme tekniği, katılımcıların ÖY’lerin görevlerine ilişkin yaşantılarına dayalı algılarını betimlemeye etkili bir yarı toplama yöntemi olduğu için tercih edilmiştir. Katılımcılar (öğretmen, ÖY ve anne) için 12 sorudan oluşan üç ayrı görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme sorularının bir mesleği ne derece betimlemeye hizmet ettiğini ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek için uzman grubunun görüşlerine başvurulmuştur. Uzman grubu görüşme sorularının amaca uygun ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Soru ifadeleri üç farklı katılımcı grubuna hitaben düzenlenmiştir.

Öğretmenler ve ÖY’ler ile görüşmeler, çalıştıkları okullarda öğle tatilinde veya günün sonunda gerçekleştirilmiştir. Anneler ile görüşmeler ise evlerinde veya işyerlerinde gerçekleştirilmiştir. ÖY’ler ile yapılan görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Öğretmenler ve annelerle yapılan görüşmelerde tercihleri doğrultusunda araştırmacı not tutarak kaydetmiştir. ÖY’ler ile yapılan görüşmeler 35-70 dakika, öğretmenlerle yapılan görüşmeler 30-55 dakika, annelerle yapılan görüşmeler 25-90 dakika arasında değişim göstermiştir. Ses kayıtlarının dökümü ve araştırmacının notları ile 122 sayfa veri kaydı elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışmada ÖY’lerin yeterliklerine ilişkin katılımcıların verdikleri cevapların farklılaşıp farklılaşmadığı ki-kare testi ile incelenmek istenmiştir. Ancak analiz sayıltıyı karşılamadığı için bulgular sadece çapraz tablo üzerinden yüzde kullanılarak yorumlanmıştır.

Görüşmelerle elde edilen nitel veriler; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi ve bulguların tanımlanması işlemlerini kapsayan içerik analizi ile analiz edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliği için önerilen bir dizi önleme bu çalışmada yer verilmiştir: Araştırmacının kaynaştırma uygulamalarında mesleki deneyimi 27 yıldır. Öğretmenler, ÖY’ler ve anneler ile doğal ortamlarında görüşülerek veri kaynakları çeşitlendirilmiştir. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenerek ÖY mesleği kendi gerçek koşulları içinde ve deneyim sahibi paydaşlarca betimlenmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için veri toplama aracının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında uzman görüşleri alınmıştır. Aktarılabilirliği sağlamak için görüşmelerin katılımcılarla sohbet ortamında yürütülmesine özen gösterilmiş ve görüşme soruları katılımcılara aynı ifadelerle ve aynı biçimde yöneltilmiştir. Toplanan veriler, veri analizleri ve bulgular detaylı olarak rapor edilmiş ve katılımcılarla paylaşılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### Bulgular

#### Nitel Çalışma

Katılımcıların yanıtları ankette 5’li dereceleme ile ölçülmesine rağmen (anneler, öğretmenler ve ÖY) farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla üçlü dereceleme (önemsiz, önemli ve çok önemli) yapılmış ki-kare testi katılımcı sayısının azlığı nedeniyle uygulanamamıştır. Bu nedenle katılımcıların ÖY’nin sekiz boyutta

tanımlanan görevlerinin önem düzeyine ilişkin görüşleri frekans dağılımları olarak sekiz ayrı tabloda verilmiştir. İlk olarak katılımcıların çocuk gelişimi boyutu ile ilgili görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

*Katılımcıların Çocuk Gelişimi ile İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
Normal gelişim gösteren çocuğun gelişimini bilmek	2	5	93	0	0	100	0	5	95
Öğrencinin gelişim düzeyini bilmek	2	5	93	0	0	100	0	0	100
Öğrencinin yetersizliğinin nedenlerini bilmek	6	10	84	0	0	100	0	5	95
Öğrencinin yetersizliğinin gelişimine olan etkilerini bilmek	4	6	90	0	0	100	0	0	100
Çocuklarda sık karşılaşılan uyum ve davranış sorunlarının nedenlerini bilmek	1	7	92	0	0	100	0	0	100

Tablo 3 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu *Çocuk Gelişimi* ile ilgili tanımlanan yeterlikleri her bir madde için çok önemli görmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin, ÖY’lerin ve annelerin çocuk gelişimi konusunda ÖY’lerin donanımlı olması gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Daha detaylı incelendiğinde öğretmenlerin %10’u *Çocuğun yetersizliğinin nedenlerini bilmek* maddesini önemli olarak işaretlemiştir. Az sayıda öğretmenin önemsiz olarak işaretlediği maddeler de tespit edilmiştir. Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında çocuk gelişimi ile ilgili maddelerin çok önemli olduğunu en çok düşünen grup ÖY’ler, sonra anneler ve en son öğretmenlerdir. Katılımcıların çocukları değerlendirme ile ilgili görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

*Katılımcıların Çocukları Değerlendirme ile İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
Gelişim ölçeklerini seçebilmek ve kullanabilmek	6	16	78	0	4	96	0	10	90
Gözlem tekniğini bilmek ve kullanmak	13	10	77	0	0	100	0	10	90
Aile ile görüşme tekniğini bilmek ve kullanmak	4	17	79	0	0	100	5	5	90
Çocukların öğrenme biçimlerini öğrenmek	1	7	92	0	0	100	0	0	100
Çocukların bireysel eğitim ihtiyaçları konusunda bilgi ve beceri sahibi olmak	0	6	94	0	0	100	0	0	100

Tablo 4 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu *Çocukları Değerlendirme* ile ilgili tanımlanan yeterlikleri her bir madde için çok önemli görmektedir. Öğretmenlerin %13’ü *Gözlem tekniğini bilmek ve kullanmak* maddesini önemsiz olarak işaretlemiştir. Bu öğretmenlerin *Gözlem tekniğini bilmek ve kullanmak* yeterliğini kendi asli görevleri olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Az sayıda öğretmenin diğer maddeleri de önemsiz olarak işaretlediği tespit edilmiştir. Bu anlamda çocukları değerlendirme boyutunun en çok önemli olduğunu düşünen grup ÖY’ler, sonra anneler, en son da öğretmenlerdir. Katılımcıların ailelerle ilgili görüşleri Tablo 5’de verilmiştir.



Tablo 5

*Katılımcıların Ailelerle İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
Çocuğun ailesi ile etkili iletişim kurmak	1	13	86	0	0	100	0	0	100
Aile eğitimi etkinliği hazırlamada öğretmene yardımcı olmak	1	16	83	0	4	96	5	5	90
Aile katılımı tekniklerini bilmek	2	26	72	0	8	92	0	0	100
Ailelerin kültürel ve bireysel farklılıklarına saygı duymak	2	15	83	0	4	96	0	0	100
Çocuğun yetersizliğinin aileler üzerindeki etkilerini bilmek	0	11	89	0	0	100	0	0	100

Tablo 5 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu *Aileler* ile ilgili tanımlanan yeterlikleri her bir madde için çok önemli görmektedir. Öğretmenlerin %18'i *Ailelerle çocukları hakkında bilgileri paylaşmak* maddesini önemsiz olarak işaretlemiştir. Bu durum bazı öğretmenlerin ailelerle çocukları hakkında bilgi paylaşma görevini kendi sorumlulukları olarak gördükleri şeklinde düşünülebilir. Bu anlamda aileler ile ilgili yeterlikleri en çok önemli olduğunu düşünen grup anneler, sonra ÖY'ler ve daha sonra da öğretmenlerdir. Katılımcıların sunulan hizmetler ve bireysel yeterliliklerle ilgili görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Katılımcıların Sunulan Hizmetler ve Bireysel Yeterlilikler ile İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sınıf öğretmenine destek olmak	1	3	96	0	0	100	0	0	100
Çocuklar için uygun eğitim ortamı hazırlamak	2	6	92	0	0	100	0	0	100
Etkili öğretim yöntemlerini sınıf öğretmeninin denetiminde uygulamak (Drama, oyun, müzik, vb.)	5	11	84	0	0	100	0	5	95
Etkili öğretim yöntemlerini uygulamada sınıf öğretmenine destek olmak (Akran aracılı uygulamalar vb.)	2	4	94	0	24	76	0	0	100
Özel gereksinimi olan çocuklara uygun araç-gereç hazırlamak	5	5	90	0	0	100	0	0	100
Çocuklarla etkili iletişim kurmak	0	6	94	0	0	100	0	0	100
Sınıf öğretmeni ile etkili iletişim kurmak	1	5	94	0	4	96	0	0	100
Özel durumları olan çocukların beslenme alışkanlıkları izlemek ve beslenme etkinliklerinde önlem almak (Besin vb. alerjisi olanlar)	1	7	92	0	0	100	0	0	100
Çocukların hangi davranışlarının problem davranış olarak tanımlanacağı bilmek	0	7	93	0	0	100	0	0	100
Etkili sınıf davranış yönetimi tekniklerini bilmek	2	11	87	0	0	100	0	0	100
Öğretmenin davranış yönetimi uygulamalarına destek olmak	1	7	92	0	4	96	0	0	100
Günlük program akışını bilmek ve izlemek	5	10	85	0	0	100	0	10	90
Sınıf öğretmeni ile iş birliği yapmak	2	6	92	0	12	88	0	0	100
Gözlem kaydı tutmak, öğrenci dosyalarını doldurmak gibi öğretmenin verdiği evrak işlerini yapmak	17	16	67	8	20	72	0	20	80
Öğrencilerin öz bakım gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olmak	7	1	92	0	4	96	0	20	80

Tablo 6 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu *Sunulan Hizmetler ve Bireysel Yeterlikler* ile ilgili maddeleri çok önemli görmektedir. Annelerde önemsiz görülen maddenin olmadığı, öğretmenlerin %17'sinin ve ÖY'lerin %8'inin *Gözlem kaydı tutmak, öğrenci dosyalarını doldurmak gibi öğretmenin verdiği evrak işlerini yapmak* maddesini önemsiz bulduğu görülmektedir. *Sunulan hizmetler ve bireysel yeterlikler* boyutunda çok önemli seçeneğini en çok işaretleyenler anneler, daha sonra ÖY'ler ve en son öğretmenlerdir. Katılımcıların program yönetimi ile ilgili görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

*Katılımcıların Program Yönetimi ile İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
Okul öncesi/ilkokul programının uygulama ilkelerini bilmek	5	7	88	0	4	96	0	10	90
Programı uygulamada sınıf düzenini sağlayıp, materyal hazırlayıp, güvenlik tedbirleri alarak sınıf öğretmenine yardımcı olmak	4	6	90	16	16	68	0	10	90
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilmek ve uygulamak	1	10	89	0	0	100	0	0	100
Kaynaştırma öğrencisi için hazırlanan Bireysel Eğitim Programının amacını bilmek	1	12	87	0	0	100	0	0	100
BEP'in uygulanmasında sınıf öğretmenine yardımcı olmak	4	7	89	4	12	84	0	0	100
BEP'de yer alan hedefler doğrultusunda kaynaştırma öğrencisinin ilerlemesini değerlendirmek	14	19	67	0	8	92	0	30	70
Sınıfın eğitim programındaki etkinlikleri ve materyalleri vb. kaynaştırma öğrencisine uyarlamak	6	13	81	0	4	96	0	0	100
Erken çocukluk dönemi destek eğitim programlarını bilmek	6	15	79	0	8	92	0	0	100

Tablo 7 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu Program Yönetimi ile ilgili maddeleri çok önemli görmektedir. Program yönetimi ile ilgili anneler hiçbir maddenin önemsiz olduğunu düşünmemektedir. ÖY'lerin %16'sı Programı uygulamada sınıf düzenini sağlayarak, materyal hazırlayarak, güvenlik tedbirleri alarak sınıf öğretmenine yardımcı olmak maddesini, öğretmenlerin ise %14'ü BEP'de yer alan hedefler doğrultusunda kaynaştırma öğrencisinin ilerlemesini değerlendirmek maddesini önemsiz olarak işaretlemiştir. Genel olarak annelerin, daha sonra ÖY'lerin ve en son öğretmenlerin Program Yönetimi ile ilgili maddeleri önemli gördükleri ifade edilebilir. Katılımcıların iş birliği içinde çalışma ile ilgili görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

*Katılımcıların İş birliği İçinde Çalışma ile İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
Kaynaştırma öğrencisinin destek özel eğitim aldığı merkezleri/kurumları bilmek	10	16	74	8	12	80	0	20	80
Öğrencinin BEP geliştirme ekibi ile iş birliği yapmak	9	11	80	0	12	88	0	5	95
Sınıf öğretmeni ile iş birliği içinde çalışmak	1	6	93	0	0	100	0	0	100
Problem çözebilme becerilerine sahip olmak	1	7	92	0	0	100	0	0	100
Öğrenciyi devam edeceği bir üst sınıfa hazırlamak	26	23	51	0	8	92	5	15	80
Öğrenciyi bir üst gelişim düzeyine ulaştırmak	15	29	56	0	0	100	0	0	100
Çocukların devam edecekleri okulları ve özelliklerini bilmek	17	22	61	0	4	96	0	15	85

Tablo 8 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu İş birliği İçinde Çalışma ile ilgili maddeleri çok önemli görmektedir. Anneler ve ÖY'lerden birer maddeyi önemsiz olarak işaretlemiş küçük bir grup olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %26'sı Çocukları devam edecekleri bir üst sınıfa hazırlamak, %17'si Çocukların devam edecekleri okulları ve özelliklerini bilmek, %15'i Öğrenciyi bir üst gelişim düzeyine ulaştırmak maddelerini önemsiz olarak işaretlemiştir. Diğer boyutlarda olduğu gibi iş birliği içinde çalışma boyutunda da maddeleri anneler ve ÖY'ler öğretmenlere göre çok daha önemli görmektedir. Katılımcıların mesleki gelişim ile ilgili görüşleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*Katılımcıların Mesleki Gelişim ile İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
İş yaşamında diğer personelle etkili iletişim kurmak	6	20	74	4	4	92	0	15	85
Mesleki yeterliliklerini geliştirmek için eğitimlere katılmak	1	6	93	0	4	96	0	5	95
Sınıf öğretmenin verdiği geri bildirimleri anlamak ve uygulamak	2	4	94	0	4	96	0	5	95
Çizim yapmak ve temel tasarım eğitimi sahibi olmak	16	13	71	0	12	88	5	20	75

Tablo 9 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu *Mesleki Gelişim* ile ilgili maddeleri çok önemli görmektedir. Öğretmenlerin %16'sı *Çizim yapmak ve temel tasarım eğitimi sahibi olmak* maddesini önemsiz olarak işaretlemiştir. ÖY'lerin mesleki gelişimi ile ilgili yeterlikleri anneler ve ÖY'ler öğretmenlere göre çok daha önemli görmektedir. Katılımcıların araştırma ile ilgili görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

*Katılımcıların Araştırma ile İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
Alanı ile ilgili araştırma yapmak	0	8	92	0	0	100	0	15	85
Alanı ile ilgili yaptığı araştırmaları sınıf öğretmeni ve diğer eğitimcilerle paylaşmak	1	10	89	0	0	100	0	10	90
Alanı ile ilgili bilimsel ve yasal gelişmeleri takip edebilmek	1	5	94	0	0	100	0	10	90
Alanı ile ilgili Sivil Toplum Kuruluşları, dernekler vb. kuruluşların çalışmalarını takip etmek	4	12	84	0	12	88	0	35	65

Tablo 10 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu *Araştırma* ile ilgili maddeleri çok önemli görmektedir. Anneler ve ÖY'lerden maddeleri önemsiz gören bulunmamaktadır. Öğretmenlerin küçük bir oranı *araştırma* ile ilgili üç maddeyi önemsiz olarak işaretlemiştir. ÖY'lerin araştırma ile ilgili yeterliklerini ÖY'ler, annelere ve öğretmenlere göre çok daha önemli görmektedir.

**Nitel Çalışma**

Çalışmanın nitel bulguları; katılımcıların görüşme sorularına ve ek olarak anketin üçüncü bölümünde yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların içerik analizi ile değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Analiz ile üç tema belirlenmiştir: (1) ÖY'nin görevleri, (2) ÖY'nin rolleri ve (3) Sorunlar ve çözüm önerileri. Temalar ve bu temaları oluşturan alt temalar aşağıda açıklanmıştır.

**Tema 1: ÖY'nin görevleri.** ÖY'lerin ÖGÖ'nün bulunduğu sınıf içi, sınıf dışı ve okul dışı ortamlarda öğrenciye, öğretmene ve aileye yönelik görevlerine ilişkin görüşler; öğrenciler için öğretimi uyarlama, sosyal etkileşimini destekleme, problem davranışlarını önleme, öz-bakım ve güvenliğini sağlama, öğretmene sınıf rutinlerinde yardımcı olma ve okul dışındaki işler, alt temaları altında sıralanmıştır.

**Öğretimi uyarlama.** Katılımcıların çoğunluğu, ÖY'nin öncelikli görevinin öğrencinin öğrenmesini desteklemek için akademik düzeyi ve performansı doğrultusunda öğretimi uyarlamak ve derse katılımını sağlamak olduğu konusunda hemfikirdirler. ÖY'lerin öğretimi uyarlamak için ders başlamadan önce, öğrencinin hazırlanmasına yardımcı oldukları, dersin konusu ile ilişkili ve öğrencinin ilgisini çekebilecek araç-gereç, materyal ve etkinlik örneklerini basitleştirerek veya görselleştirerek hazırladıkları ifade edilmiştir. Bir ÖY güne nasıl başladığını şöyle açıklamıştır. ÖY4; "...Sınıf öğretmeni geldiğinde hangi ders işlenecek ise bir gün önceden ders notlarını alıp, ertesi gün için öğrencinin o derste onun anlayacağı ve yapacağı şekilde çalışma sayfaları hazırlıyorum. İlk önce öğretmenine gösteriyorum daha sonra çocuğa nasıl yapacağını anlatıyorum". Ayrıca; ÖGÖ'nün öğretmeninin ve akranlarının sorularını dinlemesi ve gerektiğinde parmak kaldırarak söz hakkı istemesini ÖY'lerin sözlü motivasyon ile sağladıkları ifade edilmiştir. A7; "Oğlum bildiği sorulara dâhi cevap vermiyordu. Parmak kaldırması için -Haydi sen söyle! diye cesaretlendirecek veya yazmaya başlaması için omuzuna dokunacak birinin onun yanında olması yeterli, sadece bu kadar..." diyerek oğlunun motivasyon ve ipucuna duyduğu yardımı dile getirmiştir.

**Sosyal etkileşimi destekleme.** Katılımcıların görüş birliği sağladığı ÖY'nin bir diğer görevi öğrencinin sınıf içi veya dışında (teneffüsler, yemek zamanı, temizlik, okula gelişi ve gidiş rutinleri) akranları ile sosyal etkileşim fırsatlarını değerlendirmesine, kendini doğru ifade etmesine, akranlarına uyum sağlayabilmesine yardımcı olmaktır. ÖY'lerin; ÖGÖ'lere akranlarının isimlerini öğretme, akranları ile oluşan etkileşim fırsatlarına tepki vermelerini sağlama ve sosyal iletişim becerilerine model olma gibi işleri yaptıkları belirtilmiştir. Annelerin tümü ÖGÖ'lerin akranları ile etkileşimlerinin desteklenmesi için ÖY'ye bağımlı olmamaları gerektiğini ve ÖY'nin çocuklarını özellikle teneffüslerde uzaktan izlemesi konusunda uyarılar yaptıklarını dile getirmişlerdir. A4; "Her çalıştığımız ablaya söylediğimiz şey oğluma gerektiği yerde gerektiği kadar yardım ve destek sunması, zaten yapabildiği ya da bildiği konularda destek olmasına gerek yok. Bağımsız olarak yapabildiklerini istediğini belirtiyorum." demiştir. Bir anne (A1), çocuğu arkadaşları ile etkileşime katılmayı öğrense bile bağımsız olarak bu beceriyi sürdürebilmesi için ÖY'nin gölge pozisyonunda onu izlemeye devam etmesi gerektiğini dolayısıyla öğrendiklerinin aksi takdirde untabildiğini vurgulamıştır. Annelerin bu konudaki hassasiyetinin nedenini ÖY3; "Çocuğun sosyalleşmesini dert edinen sadece annesi. Çünkü çocuğunun sosyal becerilerindeki yetersizliklerine diğer çocukların ve ailelerin nasıl tepki verdiklerini uzun zamandır yaşıyor ve bu sorunların destek olunmazsa devam edeceğini de ne yazık ki biliyor." diyerek açıklamıştır.

**Problem davranışları önleme.** Katılımcıların, ÖGÖ'nün sınıftaki diğer öğrencilerin ve öğretmenin dikkatini dağıtan, kendine veya akranlarına zarar veren davranışlarının ortaya çıkmaması veya en kısa zamanda çözümlenebilmesinin ÖY'lerden beklediği bir başka önemli görev olduğu anlaşılmaktadır. ÖGÖ'lerin kendine ve akranlarına vurma, eşyalara zarar verme, küfür etme gibi sözlü veya fiziksel saldırganlık davranışları ile öğretmenlerin ve akranlarının dikkatini dağıtan; sınıf içinde yürüme, bağırma, ağlama, kalemini sallama gibi tekrarlayan davranışlarını çoğunlukla öğretmenler ve anneler problem davranış olarak nitelendirmiştir. Ö3; "...Sınıfın programının akışını bozmasına izin vermiyorum. Öğrenci sınıfın içinde geziyordu. Birinci dönemin sonunda yerinde oturmayı öğrendi." diyerek diğer öğrencilerin dikkatinin dağılmasına neden olan davranışları kabul etmediğini vurgulamıştır. ÖY'lerin bu bağlamda en sık kullandığı müdahalelerin; öğrencinin dikkatini başka bir yöne çekmek, yakınlık kontrolü sağlamak, sözlü uyarmak, fiziksel müdahale etmek ve bunların etkili olmadığı durumlarda öğretmenin yönlendirmesiyle sınıf dışına çıkarmak (Destek eğitim odasına götürme veya koridorlarda gezinme) olduğu ifade edilmiştir. ÖY1; "Sınıf öğretmeni, sınıf düzeninin bozulmamasını istiyor. Öğrenci sınıfta sorun çıkarmazsa derse sınıfta devam ediyoruz." diyerek görüşlerini belirtmiştir. ÖY3 "Öğrencinin şiddet eğilimini minimum düzeye indirmesi için yakın kontrol seviyesinde iletişim kuruyorum." demiştir. Annelerin çoğunluğu ÖY arayışına çocukları anaokuluna veya ilkokula başladıkları zaman ihtiyaç duyduklarını, sınıf içinde

çocuklarının yanında bu tür bir yardımcıının istihdamını sağlamadıkları takdirde okul yönetimi ve öğretmenler tarafından sınıfa kabul edilmediğini ve bu nedenle birkaç okul değiştirmek zorunda kaldıklarını beyan etmişlerdir. Bir anne A2; “15 aydır gölge öğretmenimiz var. Çocuğumun kazandığı davranışların devamı konusunda çok gelişme gördük, sinirlenince elini ısırma başlıyordu. Şu an çok azaldı.” diyerek ÖY'nin çocuğunun problem davranışlarının azalmasında etkili olduğunu belirtmiştir.

**Öz-bakım ve güvenliği sağlama.** ÖY'ler ÖGÖ'lere öz bakım ihtiyaçları için tuvalet, lavabo ve kantinlerde eşlik etmekte veya yardımcı olmaktadır. Süreğen hastalığı olan bir öğrenci ile çalışan ÖY8 öğrencinin sağlık sorunu nedeniyle yemek yeme, tuvalet gibi öz-bakım ihtiyaçlarını karşıladığını, günlük fizik egzersizlerini yaptırdığını ve sınıflar arasında kucağında taşıyarak ulaşımını sağladığını ifade etmiştir. ÖY'lerin tümü ÖGÖ'nün yetersizlik türü ne olursa olsun teneffüslerde, okul koridorları, bahçe, kantin ve spor salonunda yakın veya uzaktan öğrencileri izleyerek güvenliğini kontrol altına almaktadırlar. Ayrıca bahçe ve koridorlarda oluşabilecek kaza, çarpma ve düşme gibi durumlara fırsat vermemek için ÖGÖ'nün güvenliğini sağlamak, basit ilk yardım tedbirlerini uygulamak, öğretmeni ve ailesini bilgilendirmek ÖY'lerin yaptığı işler arasında sıralanmıştır. ÖY1 ve ÖY4'ün öğrencilerle birlikte okula geliş-gidiş yaptıkları, diğerlerinin öğrencileri sabah okul servisinden veya ailelerinden teslim alıp okul çıkışında okuldan uzaklaşmasını veya yanlış okul servisine binmesini önleyerek güvenli bir biçimde eve dönüşlerini sağladıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler ve annelerden bazıları ÖY'ler olmadan önce öğrencilerin güvenliği konusunda yaşanan olumsuz yaşantıları; öğrencinin okul bahçesinden çıkıp uzaklaşması, büyük sınıflardaki öğrenciler tarafından baskı altında bırakılması ve alay edilmesi olarak örneklendirmişlerdir. Okuldaki güvenlik zafına dikkat çeken bir anne yaşadığı olayı şöyle açıklamıştır; A4; “Servise giderken büyük sınıftaki çocuklar oğlumu bir köşede sıkıştırıp ağlatıncaya kadar alay etmişler. Okulun penceresinden bir öğretmeni görmüş ve müdahale etmiş benim de öyle haberim oldu. Savunmasız işte...” diyerek ÖY'ün çocuğunun güvenliğini korumasına okulda her an ihtiyacı olabileceğini dile getirmiştir.

**Öğretmene sınıf rutinlerinde yardımcı olma.** ÖY'lerden ikisi (ÖY2, ÖY7) boya malzemelerini hazırlama, etkinlik örneklerini çoğaltma, sınıf yoklamasını alma ve ödev kontrolü yapma gibi işlerde öğretmenlere yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumu ÖY2 şöyle açıklamıştır; “...Sınıf süslenecek, yardım eder misin? Geziye gidilecek, çocukların yanında gelir misin? Ben sınıfa gelene kadar çocukları susturur musun?” diyerek bu tür işlerin kendi sorumluluğunda olmadığı halde öğretmenin kendisinden beklediğini dile getirmiştir.

**Okul dışındaki işler.** ÖY'lerden sınıf ve okul dışında da ÖGÖ'yü evde ders çalıştırmak, spor ve fizik tedavi etkinliklerine götürme vb. işlerin beklediği görülmüştür. Anneler (A4, A6, A8) ve ÖY'ler (ÖY4, ÖY5) ebeveynlerin uzun iş saatleri nedeniyle okul çıkışı öğrencileri evlerine götürerek yemek yemesine, ders çalışmasına, anne veya babası gelinceye kadar vakit geçirmesine eşlik ettiklerini, hafta sonlarında ise yüzme kursu, spor ve sanat etkinliklerine götürdüklerini belirtmişlerdir. Annelerin bir kısmı (A2, A3 ve A4) yaz aylarında da benzer görevler için ÖY'lere ihtiyaç duyduklarını ve eğer ÖY yazın çalışmayacaksa yeni ÖY arayışına girdiklerini belirtmişlerdir.

**Tema 2: ÖY'nin rolleri.** Bu tema katılımcıların ÖY'nin rolleri hakkındaki görüşlerinden oluşmaktadır. ÖY'lerin rolleri; öğretmene ve öğrenciye yardımcı, iletişimi kolaylaştırıcı, güvenlikçi ve bakıcı alt temaları altında belirtilmiştir.

**Öğretmene ve öğrenciye yardımcı.** ÖGÖ'nün derse ve etkinliklere katılımını öğretmenin bilgisi dâhilinde yaparak öğretmene ve öğrenciye yardımcı olma rolü katılımcıların çoğunluğu tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. ÖY'lerin öğretmenlerin önerileri ve yönlendirmesi ile ÖGÖ'ler için etkinlikleri basitleştirerek, görsel materyalleri araştırarak veya öğretmenin hazırladığı etkinlikleri ÖGÖ ile bireysel uygulayarak öğretmene yardımcı oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca ÖY'lerin ÖGÖ'nün sınıf rutinini bozan tekrarlayıcı ve problem davranışlarını kontrol etmeye ve önlemeye çalıştıkları belirtilmiştir. Bir öğretmen bu durumu şöyle açıklamıştır; Ö3 “...Sabır ve sakinlik gerekiyor önce. Yıpratıcı ve stresli olduğunu düşünüyorum. Gölge ablasını ısırıldı, vurdu, herkes yapamaz... Sinirlenince hâkim olmak gerekiyor. Ablası olmasa işim çok zor”. Bir anne (A3); “Anasınıfı, 1. sınıf ve 2. sınıfta ÖY'lerimiz oldu. Bu süre içinde farklı kişilerle çalıştık. Çoğunlukla oğluma ve sınıf öğretmenlerimize çok çok

yardımları oldu. Akademik çalışmalar ya da sınıf içerisinde takip edilen dersin oğlumun seviyesinde kolaylaştırılarak uyarlanması çok faydalı oldu.” diyerek ÖY’nin hem öğretmene hem de oğluna desteğini vurgulamıştır. Katılımcılar, ÖY’lerin sınıfta bağımsız bir eğitici rolü sergilemedikleri konusunda hemfikirlerdir. Bir ÖY7; “Sabah okulda öğrencimle bir araya geliyoruz. Sınıf içinde arkadaşları ve öğretmeni ile olan davranışlarını gözlemliyorum. Bu konuda pek müdahale etmiyorum. Derslerde yetişemediği geri kaldığı yerlerde yardım ediyorum.” diyerek ÖGÖ’ye gerektiği zaman yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi (Ö6, Ö9) ÖY’ün ÖGÖ’nün yardımcısı olduğuna dikkat çekmektedir. Bir öğretmenin görüşleri bu fikri yansıtmaktadır. Ö9; “..’nün ablası, öğrenciyi uzun zamandır tanıyor. Sınıf içinde kendi alanına yönelik çalışmalar yapıp, öğretmen otoritesini sarsacak davranışlarda bulunmaması gerekir.” demiştir.

**İletişimi kolaylaştırıcı.** ÖY’lerin tümünün öğrencinin ailesini gün içinde okulda yaşanan durumlar, dersleri ve ödevleri hakkında yüz yüze ya da telefon ile görüşerek veya hazırladıkları bilgi notu ile bilgilendirdikleri görülmüştür. Tüm ÖY’ler aileler tarafından bulunarak finanse edilmekte olsa da sadece aileleri çocuklarının durumu hakkında bilgilendirmekle kalmayıp okul yönetimi, öğretmen ve aile arasında iletişimi kolaylaştırdıkları anlaşılmaktadır. ÖY’lerin öğretmenin verdiği ödevleri, sınav ve gezi tarihleri gibi önemli konuları ailelere bildirmesi sonucu öğrencinin sınıfa ödevlerini yapmış, istenen malzemeleri eksiksiz getirmiş olması, öğretmenin öğrenciyi kabulü kadar akranları arasında da kabul edilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir. ÖY7’inin bu duruma ilişkin dikkat çekici bir örneği şöyledir: ÖY7; “Öğretmen öğrencilerden çarşamba günü derse gelirken boş kutular getirmelerini istemişti. Ben bir gün önce öğrencime –Sakin Unutma kutuları! demiştim. Annesine de not yazmışım. Sınıfa çarşamba günü kutu getiren çok az öğrenciden birisi de oydu...”. ÖY7, öğrencinin öğretmenin istediği malzemeleri getirmiş olmasının ve malzemeleri tam getirmiş olan az sayıda öğrenci arasında ÖGÖ’nün bulunmasının hem öğrenciyi hem de kendisini çok mutlu ettiğini belirtmiştir.

**Güvenlikçi ve bakıcı.** ÖY’lerin sınıf içi ve dışında ÖGÖ’lerin fiziksel ve sosyal bir şiddete uğramaması veya akranlarına fiziksel bir saldırıda bulunmaması veya teneffüslerde okul bahçesinden uzaklaşmaması için öğrencinin güvenliğini sağlayıcı rolü konusunda katılımcıların hemfikir oldukları görülmüştür. Katılımcılar, öğretmenlerin teneffüslerde öğrencilerin yanında olmadığını, nöbetçi öğretmenlerin de ÖGÖ’leri tanıyabileceğini ve okul bahçesinde de güvenlik olmadığı için ÖY’lerin ÖGÖ’leri izlemesi gerektiğini dile getirmiştir. Bir anne daha önce çalıştıkları ÖY’lerin ÇGE mezunu olmamalarına rağmen güvenlikçi rolünden dolayı memnuniyetini şöyle açıklamıştır: A6; “Çocuğumun gelişimine katkıları tartışılrsa da okulda oğlumun genel olarak korunup, kollanması gibi konularda beni çok rahatlatıyorlar. ...ben de içim daha rahat bir şekilde işime gidebiliyorum.” diyerek ÖY’ün güvenlikçi rolünün önemine dikkat çekmiştir.

Genelde ÖY’lerin teneffüs saatlerinde tuvalet, lavabo ve kantinlerde öğrencilere eşlik ettikleri anlaşılmaktadır. ÖY’lerin öğrencilerin beslenmelerini hazırlamalarına, yemeklerini bitirmelerine ve kantinde sıraya girerek alışveriş yapmalarına yardımcı oldukları ifade edilmiştir. Yalnızca bir ÖY’nin ÖGÖ’nün özbakım ihtiyaçlarını karşıladığı tespit edilmiştir. Süreğen hastalığı olan öğrenci ile çalışan ÖY8; “Öğrencimin tuvaletini tutamama sorunu var. Tuvalete sık sık götürüyorum, bazen de bezini bağlamam gerekiyor... Okulda asansör olmadığı için üst kata kucağımda taşıyorum.” diyerek ÖGÖ’nün her an bakımını karşılamak üzere yakınında olması gerektiğini dile getirmiştir.

**Tema 3: Sorunlar ve çözüm önerileri.** Katılımcıların görüşleri arasında yaşadıkları bazı sorunların ve önerilerin de ifade edildiği tespit edilmiştir. Bu görüşlere; sorunlar ve öneriler olarak iki alt tema altında yer verilmiştir.

**Sorunlar.** Üç katılımcı grubun da farklı sorunları dile getirdiği görülmüştür. Annelerin çoğu, ÖY ücretlerinin kendileri tarafından verilmesini, ücretlerin yüksekliğini ve ÖY’lerin bazı öğretmenler tarafından kabul edilmediğini ve iş birliği yapmadıklarını sorun olarak dile getirmişlerdir. Bazı anneler ÖY’lerin kendilerine haber vermeden veya okul dönemi içinde işlerini bırakarak kendilerini zor durumda bıraktıklarını belirtmişlerdir. Bir anne okul yönetiminin ve öğretmenin ÖY hakkındaki olumsuz tutumunu şöyle örneklemiştir: A6; “...Okul önceleri hiç olumlu değildi ama çocuğumun iki sene içindeki gelişimi okulu da memnun etti ve şaşırttı artık ÖY’ye

karşı daha olumlular.” demiştir. ÖY ücretinin yüksekliğini dile getiren bir anne A1; “*Tabii yardımcı öğretmen okulun kendi bünyesinde olsa bizim üzerimizden büyük bir masraf ve yük kalkacak.*” demiştir.

ÖY’ler, eğitimsiz veya farklı eğitimleri olan kişilerin ÖY olarak çalıştığını, sosyal güvencelerinin olmadığını ve rollerinin öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından kabul edilmediğini sorun olarak dile getirmişlerdir. Dört yıldır ÖY olarak çalışan ÖY3, “... Biz yıllarca meslek liselerinden sonra çocuk gelişimi ön lisans bölümlerinden mezun olup gerçekten çok çalışıyoruz. Ama gazetelerdeki ilanlara bakınca gölge abla, usta öğretici vb. gibi bir sürü değişik isim var. Bazıları meslek edindirme kurslarından 3 ayda mezun olup bizim yerimize işe başlıyorlar...” diyerek mesleğin bir tanımı ve standardı olmadığından yakınmıştır. Bazı ÖY’ler işlerini sürdürmedeki kaygıları nedeniyle Açık Öğretim Fakültesindeki (AÖF) bölümlerini tamamlamaya çalıştıklarını ve atanmaları için lisans mezunu olmalarının gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili anne A5 “...Bizim ablamız atama bekliyor, atandığı zaman gidecek...Sonra yeniden ÖY aramaya başlayacağız...” diyerek kaygısını ifade etmiştir. Öğretmen ve okul yöneticileri tarafından ilk yıl kendisinin kabul edilmediğini ifade eden ÖY7 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır; “*Öğretmenler sınıfta ikinci bir öğretmen gözüyle baktıkları için yardımcı öğretmen olarak bize çok sıcak bakmıyorlar. Sınıfta otorite kaybı olacağının korkusu bir başkası varken rahat davranamama korkusu da diyebiliriz. Genellikle yardımcı öğretmeni sadece çocuğun güvenliği için biri gibi düşünerek ders esnası yerine sadece tenefüslerde öğle aralarında istiyorlar. Ama ÖGÖ’ler sınıfa yardımcı öğretmensiz girdikleri anda 40 dakikalık dersi boş geçiriyorlar*”.

İki öğretmen, ÖY rolünün öğretmen olarak algılanması veya rollerin karışması halinde bu durumun sorun olabileceğini dile getirmiştir. Bir öğretmen kaygısını; Ö6 “*Öğrencim ÖY’ye de öğretmenim diyor. Sınıfın genel yönetimi ile ilgili öğretmene yardımcı olması önemlidir ancak görevleri iç içe girer mi? Girmeli mi? Kararsız kaldım.*” diyerek ifade etmiştir.

**Çözüm önerileri.** Katılımcıların yukarıda paylaşılan sorunların çözümlerine yönelik görüşlerine; ÖY’lerin eğitim düzeyi ve kişilik özellikleri, ÖY meslek tanımı ve unvanının MEB mevzuatına yerleştirilmesi, öğretmenlerin ÖY’ler hakkında bilgilendirilmesi, ÖGÖ’nün ÖY’ye gereksinimi ve süresi, başlıkları altında yer verilmiştir. Katılımcılar, ÖY’lerin eğitim düzeyinin ÇGE ön lisans mezunu veya en az ÇGE lise mezunu olmasını önermiştir. Bu konuda dikkat çeken bir görüş şöyledir: A4; “*Oğlumun anasını ve ilkokulda kaynaştırma eğitimi almaya başladığı günden bugüne 5 yıldır gölge öğretmen uygulamasını kullanıyoruz. Bu 5 yıllık süreçte 4 farklı kişiyle çalıştık. İlk 2 kişinin çocuk gelişimi eğitimi yoktu, biraz problemlili geçti bu nedenle. Fakat son 2 öğretmenimizin çocuk gelişimi mezunu olması birçok konuda farklılık gösterdi*”. Ayrıca, ÖY’lerin; işini ve çocukları seven, sabırlı, saygılı ve iletişimi güçlü kişiler olmaları önerilmiştir. ÖY mesleğinin görevleri, rolü ve unvanı tanımlanarak MEB’in yasal düzenlemelerine yerleştirildiği zaman YÖK, MEB ve DPB’ce hangi mezunların bu kadrolara atanacağı netleşecektir. Dolayısı ile gündemde olan gölge öğretmen, yardımcı öğretmen ve gölge abla gibi unvanlardaki çeşitliliğin, ailelerin üzerindeki finansal yükün, öğretmen ve ÖY rolünün karışabileceği konusundaki kaygıların ve sektörde eğitim almadan çalışmanın önlenmesi ifade edilmiştir. Katılımcılar öğretmenlerin ÖY’leri kabul etme ve iş birliği içinde çalışmada yaşadıkları sorunların öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi ile çözülebileceğini dile getirmişlerdir. Son olarak, ÖGÖ’lerin farklı ihtiyaçları nedeni ile ÖY’lerin tek bir ÖGÖ ile tüm gün bir arada olması ve özbakım yardımı yapması gerektiği (*üst kata kucağımda taşıyorum*), bazen de gölge pozisyonunda uzaktan gözlemesi ve sınırlı yardım etmesinin (*gerektiği yerde gerektiği kadar yardım ve destek sunması*) yeterli olduğu anlaşılmıştır.

### Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ÖY’lerin görevleri hakkında paydaşların (öğretmen, ÖY ve anne) görüşleri belirlenmiştir. ÖY’lerin görevleri hakkında paydaşların görüşlerini inceleyen araştırmalarda ve özel eğitim alanında karma yöntemin kullanılmaması bir sınırlılık olarak ifade edilmiştir (Brown & Stanton-Chapman, 2017; Giangreco vd., 2010; Klingner & Boardman, 2011). Dolayısı ile bu çalışmada paydaşların görüşleri nicel ve nitel yöntemlerle eş zamanlı toplanmış, analiz edilmiş ve elde edilen bulgular bu bölümde harmanlanarak tartışılmıştır.

Çalışmanın nicel ve nitel bulguları ÖY'lerin; ÖGÖ'nün genel eğitim sistemine erişimini ve derslere katılımını sağlama, akranları ile etkileşimini destekleme, problem davranışlarını önleme, güvenlik tedbirleri alma ve öz bakım ihtiyaçlarını karşılama görevlerini yaparak, öğretmene ve öğrenciye yardımcı olma rolünü üstlendiklerini göstermiştir. Bu bağlamda araştırmanın ÖY'nin görevleri (Giangreco vd., 2005; Hughes & Valle-Riestra, 2008; Killoran vd., 2001) ve rollerine ilişkin bulguları alanyazındaki araştırmalarla benzerlik göstermektedir (French & Chopra, 1999; Chopra vd., 2004; Radford vd., 2015). Çalışmanın farklı bir bulgusu ÖY'lerden okul dışında ve yaz aylarında beklenen görevler olmuştur. Çalışmaya özgü bu durum annelerin okul dışında ve yaz aylarında uzun tatil nedeniyle çocuklarının öğrendiklerini unutmamaları ve kendi sorumluluklarına yardımcı olacak profesyonel bir desteğe gereksinim duymaları ile açıklanabilir.

Katılımcıların nicel ve nitel görüşlerinin ÖY'nin görevleri hakkında örtüştüğü görülmüştür. ÖY ile en az bir yıl çalışma deneyimi olan katılımcılar ÇGE programının yeterliklerini çoğunlukla çok önemli bulmuşlardır. Bu durum ÇGE programının yeterliklerinin ÖY'nin görevlerini kapsayıcı bir program olarak algılandığını göstermiştir. Çalışmanın anketinde yer alan ÖY yeterliklerin çoğunun çalışmanın nitel bulguları olarak katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanmış olması, programın ÖY yetiştirmeye hizmet ettiğinin bir göstergesidir. Çalışmanın nitel bulguları ile ÖY'nin rolleri hakkında ankette doğrudan yer almayan ayrıntılı bilgiler de elde edilmiştir. ÖY'lerin; öğretmene ve öğrenciye yardımcı, iletişimi kolaylaştırıcı ve güvenlikçi rollerinde katılımcıların çoğunluğu görüş birliği sergilerken çok az katılımcının ÖY'lerin özbakım hizmeti vererek bakıcı rolünü de işaret ettiği görülmüştür. Anket maddelerinde yer alan (...sınıf öğretmenine yardımcı olmak, ...öğretmene destek olmak, ...iş birliği içinde çalışmak) eylemlerin nitel bulgular arasında sıklıkla ifade edilmesi (...öğrencimin derse katılması için yardımcı oluyorum. Hazırladıklarımı önce öğretmenine gösteriyorum...) ÖY'ün öğretmene ve öğrenciye öğretim yardımcısı rolü hakkında katılımcıların hemfikir olduklarını göstermiştir. Dolayısı ile bu çalışmada derslerin öğretmenin liderliğinde yürütüldüğü, öğretmenlerin çoğunun öğretimsel uyarlamalar ve materyal için ÖY'lerden yardım istedikleri ve iş birliği yaptıkları görülmüştür. Alanyazında ÖY'lerin, öğretmen yardımcısı, tercüman, antrenör, bakıcı, savunucu, anne gibi farklı rollerine işaret edildiği, en büyük kaygının ise ÖY'nin öğretmenin rolünü üstlenmesi olduğu ifade edilmiştir (Broer vd., 2005; French, 1998; Radford vd., 2015; Riggs & Mueller, 2001). Bu çalışmanın bulguları alanyazındaki kaygının aksine ÖY'lerin sınıfta bağımsız bir eğitici rolü sergilemedikleri yönündedir. ÖY'nin ÖGÖ'yü gerektiği zaman desteklemesi, gerekmediği durumlarda bağımsız olmasına fırsat vermesi yönünde dikkat çeken görüşler paylaşılmıştır. Hatta bazı annelerin ÖY olmadan çocuklarının sınıfta yalnız kaldıklarını ve aşamalı olarak ÖY desteğine son vermeyi planladıkları görülmüştür. Bu durum alanyazında ÖGÖ'lerin ÖY'lere bağımlılıklarını sıklıkla vurgulayan araştırma bulguları (Broer vd., 2005; French & Chopra, 1999) ile örtüşmemektedir. Dolayısı ile sınıfın sorumluluğunu üstlenen geleneksel öğretmen rolü ve çocuklarının bağımsızlığı konusunda bilinçlenen anneler nedeniyle ÖY'ün görev sınırlarının oluşturulduğu ve ÖGÖ'lerin bağımlılık geliştirmesinin önlenmesi anlaşılmaktadır.

Küresel bir sorun olarak algılanan kaynaştırma uygulamalarında niteliği sağlamak için öğretmenlerin yanı sıra sınıflarda destek eğitim personelinin bulunması ve eğitimlerinde sürekliliğin sağlanması önerilmiştir (UNESCO, 2017). Bu çalışmada Türkiye'de özel eğitim öğretmeni dışında bir meslek elemanı DPB'ce kabul edilmediği için kaynaştırma sınıflarına destek eğitim personelinin (ÖEHY, 2018; Sucuoğlu & Kargın, 2006) atanması konusunda yasal bir sınırlılık olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ÖY veya diğer destek eğitim personeline ilişkin yasal bir düzenleme yapılması halinde genel ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği içinde çalışacakları yeni meslekler ortaya çıkacaktır (Bernal & Aragon, 2004; Watkinson, 2008).

Çalışmanın nicel ( $n = 7$ ) ve nitel katılımcıları arasında ( $n = 3$ ) ÇGE ön lisans programı mezunu ÖY'lerin oluşu ve aileler tarafından tercih edilmeleri programın amaca hizmet ettiğini göstermiştir. Anneler ÖY'nin ÇGE mezunu oluşunu bir avantaj olarak değerlendirmiştir. Ülkemizdeki iki araştırmanın sonuçları da ÇGE mezunlarının ÖY olarak (Özaydın, 2014) ve erken müdahale alanında yardımcı personel olarak (Sucuoğlu vd., 2014) yetiştirilebileceklerini göstermiştir. Dolayısı ile söz konusu program mezunlarının ÖY olarak DPB tarafından kadro tanımı yapıldığında, MEB tarafından atamalarının yapılması mümkün olabilecek ve kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunların çözümüne bir ölçüde katkı sağlanabilecektir. Ayrıca ÇGE programına kız



öğrencilerin devam ettiği düşünülürken bu program mezunlarının atanmaları halinde cinsiyet eşitliğine de hizmet edilecektir. Yine bu çalışmanın nicel katılımcıları arasında ilkokul/ortaokul mezunu ( $n = 2$ ), nitel katılımcıları arasında ortaokul ( $n = 1$ ) mezununun olması, diğerlerinin en az lise ve üzerinde eğitime sahip olması ÖY olarak ailelerin eğitilmiş kişileri tercih ettikleri ve eğitimlerine önem verdiklerini göstermiştir (Brown & Stanton-Chapman, 2017; Radford vd., 2015). Alanyazında ÖY olarak çalışanlar arasında lise mezunu hatta eğitimsiz kişilerin çalıştığını vurgulayan araştırma sonuçları, bu çalışmanın bulguları ile farklılık göstermektedir (Broer vd., 2005; Killoran vd., 2001).

Çalışmanın nicel katılımcılarından az sayıda öğretmenin anketteki bazı maddeleri önemsiz olarak işaretlemesi araştırmacı için şaşırtıcı bir durum değildir. Türkiye’de genel eğitim sınıflarının tek bir öğretmeni vardır ve tüm sorumluluk öğretmendir. Dolayısı ile öğretmenlerin bazı ÖY yeterliklerini önemsiz olarak değerlendirmeleri bunları kendi asli görevleri olarak görmeleri ile açıklanabilir. Bir başka açıdan köklü bir devlet geleneğine sahip MEB sisteminde ÖY kadrosu bulunmadığı için öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili kayıtları güvenlik nedeniyle ÖY’lerle paylaşmadıklarını akla getirmektedir.

Alanyazında okullarda ÖY sayısının çok hızla arttığını belirten çalışmalara rastlanırken (Appl, 2006; Giangreco vd., 2005) Türkiye’de ÖY hizmetinden ÖGÖ’lerin ve öğretmenlerin ailelerin ekonomik gücü oranında yararlanıyor oldukları anlaşılmaktadır (Özaydın, 2014). Dolayısıyla bu durum kaynaştırma uygulamalarında eşit ve adil eğitim hizmetlerinden tüm ÖGÖ’lerin yararlanmadığını göstermektedir (UNESCO, 2017). Ayrıca, ön lisans ÇGE programı mezunlarının iş güvenceleri olmadığı için ÖY olarak çalışmayı sürdürmek yerine Dikey Geçiş Sınavına (DGS) girerek lisans programlarına geçiş yapmayı ve lisans mezunu olup KPSS’ye hazırlanarak sınavı kazanmayı ve öğretmen olmayı hedefledikleri anlaşılmaktadır. MEB’e bağlı genel ve özel eğitim okullarına yalnızca lisans mezunlarının atanması nedeniyle çoğunlukla ÖY’lerin işlerini kısa süreli yaptıkları ve lisans tamamlamayı hedefledikleri anlaşılmaktadır. Diğer yandan farklı lisans programlarından mezunların ÖY olarak çalışması nedeniyle ÖGÖ’lerin öğretimsel ihtiyaçlarının ikinci plana itildiği ve bu ÖY’lerin mezuniyetleri doğrultusunda spor etkinlikleri ağırlıklı hizmetlerin ön plana çıktığı görülmüştür.

Bu çalışmanın katılımcıları Ankara ilindeki farklı SED’lerden seçilen üç ilçenin (Çankaya, Keçiören ve Mamak) kaynaştırma sınıflarındaki ÖY ile en az bir yıl çalışma deneyimi olan öğretmen, ÖY ve ÖGÖ’lerin anneleri ile sınırlıdır. MEB sisteminde görev yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yasal düzenlemelerde yer almayan ÖY’ün görevleri hakkında ankete verdikleri yanıtların bu çalışma için sınırlılık oluşturduğu düşünülebilir. Ancak araştırmanın karma yöntem kullanılarak uygulanması ve eş zamanlı desen gereği nicel ve nitel verilerin aynı zaman diliminde toplanması ve paydaşların çeşitliliği (öğretmen, ÖY ve anne) bu sınırlılığı en aza indirmiştir. Sınıflarda gözlem yapılamamış olmasının ÖY’nin görevlerini durum bağlamında belirlemek ve ortaya koyabilmek adına bir sınırlılık oluşturduğu düşünülmektedir.

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

ÇGE ön lisans programının kaynaştırma sınıflarındaki ÖGÖ’lerin ihtiyaçlarına ve eğitim kademelerine göre (okul öncesi, ilkokul öğrencileri için) YÖK tarafından yeniden düzenlenmesi gündeme alınabilir. Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programının ilk iki yılını tamamlayan öğretmen adaylarının ÖY olarak mezun olmaları için lisans programlarında bir düzenleme yapılabilir. DPB tarafından ÖY kadrosunun kabul edilmesi halinde her bir kaynaştırma okuluna bir ÖY ataması yapılarak ÖGÖ’lerin ihtiyaçları doğrultusunda (öğretim, sosyal etkileşim, problem davranış desteği veya I., II. ve III. düzey olarak) ÖY hizmetinden yararlanma koşulları belirlenmelidir.

### **İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılar; ÖGÖ’lerin ÖY’lere ilişkin algılarını betimleyen araştırmalara yer verilebilirler. Deneysel veya yarı deneysel çalışmalarla ÖY’nin ÖGÖ’nün akademik ve sosyal gelişimine katkıları incelenebilir. Bu çalışmanın bulguları olarak belirlenen sorunları çözmeye yönelik öğretmen-ÖY arasındaki iş birliği sürecini ve ÖGÖ’lerin ÖY’lere olan ihtiyaçlarını betimlemek amacıyla gözlem tekniğinin de dâhil edildiği durum araştırmaları ve süreci iyileştirmeye yönelik eylem araştırmaları yapılabilir.

## Kaynaklar

- Appl, D. (2006). First-Year early childhood special education teachers and their assistants: Teaching along with her. *Teaching Exceptional Children*, 38(6), 34-40. doi: 10.1177/004005990603800605
- Bernal, C., & Aragon, L. (2004). Critical factors affecting the success of paraprofessionals in the first two years of career ladder projects in Colorado. *Remedial and Special Education*, 25(4), 205-213. doi: 10.1177/07419325040250040301
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *Journal of Special Education*, 38(1), 2-4. doi: 10.1177/00224669040380010401
- Boyer, M. A., & Overall, J. (1971). Paraprofessional training programs in junior colleges. *Junior College Research Review*, 5(6), 1-5.
- Broer, S. M., Doyle, M. B., & Giangreco, M. F. (2005). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children*, 71(4), 415-430. Retrieved from <https://fokt.pw/kob-content.pdf>
- Brown, T. S., & Stanton-Chapman, T. L. (2017). Experiences of paraprofessionals in US preschool special education and general education classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 18-30. doi: 10.1111/1471-3802.12095
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Causton-Theoharis, J. N., & Malmgren, K. W. (2005). Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessionals training. *Exceptional Children*, 71(4), 431-444. doi: 10.1177/001440290507100403
- Chopra, R. V., Sandoval-Lucero, E., Aragon, L., Bernal, C., Berg de Balderas, H., & Carroll, D. (2004). The paraprofessional role of connector. *Remedial and Special Education*, 25(4), 219-231. doi: 10.1177/07419325040250040501
- Conroy, P. W. (2008). Paraprofessionals and students with visual impairments: Potential pitfalls and solutions. *Review*, 39(2), 43-54.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage.
- Feldman, E. K., & Matos, R. (2012). Training paraprofessionals to facilitate social interactions between children with autism and their typically developing peers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(3), 169-179. doi: 10.1177/1098300712457421
- French, N. K. (1998). Working together: Resource teachers and paraeducators. *Remedial and Special Education*, 19(6), 357-368. doi: 10.1177/074193259801900606
- French, N. K., & Chopra, R. (1999). Parent perspectives on the roles of paraprofessionals. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(4), 259- 272. doi: 10.2511/rpsd.24.4.259
- Frith, G. H., & Teller, H. E. (1982). Using paraprofessionals in programs for hearing-impaired children: A discussion of roles. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 13(3), 172-176. doi: 10.1044/0161-1461.1303.172
- Giangreco, M. F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 93-106. doi: 10.1017/jse.2013.1
- 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. doi: 10.1177/001440290106800103
- 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. doi: 10.1080/10474410903535356

- Giangreco, M. F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P., & Fialka, J. (2005). "Be careful what you wish for ...": Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children, 37*(5), 28-34. doi: 10.1177/004005990503700504
- 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, 25*(1), 37-51. doi: 10.1002/bin.294
- Hall, L. J., McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1995). Promoting independence in integrated classrooms by teaching aides to use activity schedules and decreased prompts. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30*(3), 208-217. Retrieved from www.jstor.org/stable/23889172
- Hampden-Thompson, G., Diehl, J., & Kinukawa, A. (2007). *Description and employment criteria of instructional paraprofessionals* (No. NCES 2007- 008). Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Hughes, M. T., & Valle-Riestra, D. M. (2008). Responsibilities, preparedness, and job satisfaction of paraprofessionals: Working with young children with disabilities. *International Journal of Early Years Education, 16*(2), 163-173. doi: 10.1080/09669760701516892
- IDEA. (1997). *Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997*. Pub. L. 105-117, 20 U.S.C. § 300.324(a)(2)(iv). Retrieved from https://www.govinfo.gov/content/pkg/FR-1999-03-12/pdf/99-5754.pdf,
- Kaplan, G. R. (1977). *From aide to teacher: The story of the career opportunities program*. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED139798.pdf
- Killoran, J., Templeman, T. P., Peters, J., & Udell, T. (2001). Identifying paraprofessional competencies for early intervention and early childhood special education. *Teaching Exceptional Children, 34*(1), 68-73. doi: 10.1177/004005990103400109
- Klingner, J. K., & Boardman, A. G. (2011). Addressing the 'research gap' in special education through mixed methods. *Learning Disability Quarterly, 34*(3), 208-18. doi: 10.1177/0731948711417559
- Koegel, R. L., Kim, S., & Koegel, L. K. (2014). Training paraprofessionals to improve socialization in students with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(9), 2197-2208. doi: 10.1007/s10803-014-2094-x
- Layden, S., Hendricks, D., Inge, K., Sima, A., Erickson, D., Avellone, L., & Wehman, P. (2018). Providing online professional development for paraprofessionals serving those with ASD: Evaluating a statewide initiative. *Journal of Vocational Rehabilitation, 48*(2), 285-294. doi: 10.3233/JVR-180932
- Minondo, S., Meyer, L., & Xin, J. (2001). The roles and responsibilities of teaching assistants in inclusive education: What's appropriate? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26*(2), 114-119. doi: 10.2511/rpsd.26.2.114
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (OSBUEP) [National Action Plan for Individuals with Autism Spectrum Disorder]. (2016). Retrieved from http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161203-16.htm
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ve "okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı"na ilişkin görüşleri [The views of preschool education teachers over mainstreaming education and over in-service education program of mainstreaming education at preschool education]. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 189-226. doi: 10.23863/kalem.2017.6
- Özaydın, L. (2014, Nisan). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okulöncesi öğretmenlerinin öğretmen yardımcısı meslek elemanının görevlerine ilişkin görüşleri [The opinions of pre-school teachers about the duties of the teacher assistant in inclusion]*. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Antalya.

- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]. (2018). Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and TA roles for children with SEN. *Learning and Instruction*, 36(3), 1-10. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.10.005
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Vaden, S. R., Sheenan, H., & Hunt, G. H. (2011). Paraprofessionals in early childhood classrooms: An examination of duties and expectations. *Early Years*, 31(2), 163-179. doi: 10.1080/09575146.2011.576333
- Riggs, C. G., & Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *The Journal of Special Education*, 35(1), 54-62. doi: 10.1177/002246690103500106
- Robinson, S. E. (2011). Teaching paraprofessionals of students with autism to implement pivotal response treatment in inclusive school settings using a brief video feedback training package. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 105-118. doi: 10.1177/1088357611407063
- Rosenberg, S. R., Robinson, C., & Fryer, G. E. (2002). Evaluation of paraprofessional home visiting services for children with special needs and their families. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(3), 158-168. doi: 10.1177/02711214020220030301
- Samson, J. F., Li, K., & Hines, S. J., (2015). Effective use of paraprofessionals as early intervention reading tutors in grades K-3. *Mentoring and Tutoring: Partnerships in Learning*, 23(2), 164-177. doi: 10.1080/13611267.2015.1049014
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları [Inclusive applications in primary education]*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, N. B., Sarıca, A. D., Bakkaloğlu, H., & Keçeli-Kaysılı, B. (2014). Paraprofesyoneller İçin Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı Kursu: Kursiyerler ne söylüyor? [The Small Steps Early Intervention Program Course for Paraprofessionals: What do paraprofessionals say?]. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 377-396. doi: 10.1501/Egifak\_0000001331
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50-57. doi: 10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi [Turkey Higher Education Qualifications Framework] (TYYÇ). (2011). <http://tyyc.yok.gov.tr/dosyalar/08022011-13%20ocak%20GK%20Karar%20metni.pdf> adesinden elde edilmiştir.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Vitteck, J. E. (2015). Promoting special educator teacher retention: A critical review of the literature. *SAGE Open*, 5(2), 1-6. doi: 10.1177/2158244015589994
- 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. doi: 10.29250/sead.336342
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Whitburn, B. (2013). The dissection of paraprofessional support in inclusive education: “You’re in mainstream with a chaperone”. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 147-161. doi: 10.1017/jse.2013.12
- Watkinson, A. (2008). *Leading and managing teaching assistants: A practical guide for school leaders, managers, teachers, and higher-level teaching assistants*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 3, Page No: 561-587

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.563242

RESEARCH

Received Date: 11.05.19

Accepted Date: 12.05.20

OnlineFirst: 17.05.20

## Stakeholders' Views on the Tasks of Teaching Assistants in Inclusive Education: A Mixed Method Study

Latife Özaydın \*

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

### Abstract

In general education classes, the students with disabilities need to receive the teaching assistant provision within the scope of a fair and equal education. This study examines the views of stakeholders (teachers, teaching assistants and mothers) on the tasks of teaching assistants employed in inclusive classes. The study was conducted using a concurrent design (a mixed-method approach) in which qualitative and quantitative methods were used together. The views of stakeholders were collected using a questionnaire and semi-structured interview questions examining the competencies of the TAs. The respondents to the questionnaire ( $n = 127$ ) and those interviewed in individual meetings ( $n = 24$ ) were teachers, teaching assistants and the mothers of kindergarten and 1st, 2nd, and 3rd grade students with special education needs attending public and private kindergartens and elementary schools in three districts of Ankara. The findings of the study revealed that teaching assistants acted as assistants, facilitators of communication, security guards and caregivers. These roles provided support to students with special education needs in gaining access to the general education system and participating in the classes, supporting their interaction with peers, preventing problematic behaviors, taking security measures and meeting their self-care needs.

**Keywords:** Paraprofessionals, teaching assistants, associate degree programs, inclusion, tasks and roles of teaching assistants.

### Recommended Citation

Özaydın, L. (2020). Stakeholders' views on the tasks of teaching assistants in inclusive education: A mixed method study. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(3), 561-587. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.563242

\*Corresponding Author: Assoc. Prof., E-mail: latife.ozaydin@hku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2975-1620>

It is widely known that most professionals, including physicians, dentists, librarians, teachers and engineers work in cooperation with lab assistants and technicians who acquire certain competencies after a relatively short period of education or training. Previous studies have found that assistant staff members, who are more common in the fields of engineering and health in Turkey, are needed also in the teaching profession as a result of inclusion practices (Özaydın, 2014; Özaydın & Çolak, 2011). Aside from Special Education Teachers, however, there is no official job description for Special Education Consultants or Teaching Assistants (TAs) in Turkey. The employment of TAs in inclusive classes, a practice initiated by families, has become widespread with the goal of helping students with Special Educational Needs (SEN) adapt to general education classes and providing teachers and students with SEN with the support they need. This study makes a holistic examination of the views and perceptions of the tasks of TAs among parents of students with SEN, TAs and teachers who are the three main groups of stakeholders in inclusive classes. Thus this study serves as a guide for future research.

The earliest recorded use of TAs in the field of education was in the 1960s. At those times, the aim was to reduce the workload on teachers, allowing them to spend more time on their principal tasks and implementing their theoretical knowledge. Referred at the time as *Welfare Assistants*, they provided emergency care and self-care services to the children, and helped teachers with paperwork and in the preparation of materials for activities (Watkinson, 2008). Over time, the tasks of TAs evolved to become more instruction-oriented due to the lack of special education teachers (Billingsley, 2004; Vittek, 2015), the enacted legislation related to students with SEN and the increasing academic expectations (Bernal & Aragon, 2004; Feldman & Matos, 2012; French, 1998; Ratcliff, Jones, Vaden, Sheehan, & Hunt, 2011; Robinson, 2011). In addition to their new instructional tasks, TAs were expected to continue with their initial paperwork responsibilities and self-care support. It was found that TAs were usually young people who lived in the same neighborhood and spoke the same language as the students with SEN, and were sometimes perceived by students with SEN as protectors, friends or mothers, even though their job was to provide instructional support to the teacher and students (Broer, Doyle, & Giangreco, 2005; Chopra et al., 2004; French, 1998).

The first studies on TAs were conducted in the 1990s, most of which focused on their tasks, roles and education. Very few of these studies were practice-oriented or based on the high-impact journals, and so were found to shed insufficient light on the TA practices of the time (Giangreco, Edelman, Broer, & Doyle, 2001). By the 2000s, the number of studies examining the effects of TAs on students had increased (Hampden-Thompson, Diehl, & Kinukawa, 2007; Minondo, Meyer, & Xin, 2001). More recently, the studies have been conducted on how TAs are evaluated from the perspective of students with an aim to suggest alternative practices to prevent children from being more dependent on TAs (Giangreco, Suter, & Doyle, 2010; Radford, Bosanquet, Webster, & Blatchford, 2015), and to evaluate the professional development and education of TAs (Koegel, Kim, & Koegel, 2014; Layden et al., 2018).

Previous studies carried out on national basis are limited to examining the assignment of tasks to TAs by teachers of inclusive classes (Özaydın, 2014), and putting forward suggestions for the resolution of the problem of staff member shortages in the field of early intervention by offering degree programs in Child Development and Education (Sucuoğlu, Sarıca, Bakkaloğlu, & Keçeli-Kaysılı, 2014). Given the current state of relevant literature, this study aims to examine the views of stakeholders (Teachers, TAs and mothers) on the tasks of TAs employed in inclusive classes.

## Method

### Research Design

This study uses a mixed method approach. It aims to provide an understanding of problematic and multi-dimensional events and phenomena in social life through the use of both qualitative and quantitative methods (Yıldırım & Şimşek, 2018). The quantitative part of the study utilized a survey model in which the views of stakeholders on the tasks of TAs in inclusive education were collected using a structured questionnaire as a measurement tool. The stages of the concurrent design used in the study were summarized in Table 1.

Table 1

*The Research Process*

Component	Quantitative	Qualitative
Data collection	Questionnaire	Personal interviews
Data analysis	Frequency	Content analysis
Findings	Level of importance of TA competencies	Themes and sub-themes of the tasks of TAs
Discussion and conclusion	Interpretation of the qualitative and quantitative findings and conclusions	

**Participants**

**Survey.** The population for the survey consisted of TAs employed to provide support to kindergarten and 1st, 2nd, and 3rd grade students attending public and private kindergartens and elementary schools in the province of Ankara in the 2014/2015 Academic Year, teachers with experience working with TAs, and the parents of these students. Criterion sampling was used in the selection of the sample for the study, consisting of the following steps: a) Three districts with schools serving different socioeconomic status (SES) were selected, b) The TAs employed in the kindergartens and elementary schools in these districts within the last year were identified along with the teachers with experience working with TAs, and the mothers of the students, and c) The participants who volunteered to take part in the study were identified. The study was conducted in the districts of Çankaya, Keçiören and Mamak. The researcher visited different Guidance and Research Centers within these districts to reach teachers ( $n = 117$ ) and TAs ( $n = 37$ ) who met criteria (b) and (c) for sampling. The researcher obtained the contact details of mothers from the TAs, then contacted the mothers and sent questionnaires to those who agreed to participate ( $n = 27$ ) via the TAs in closed envelopes. The questionnaire was sent to a total of 185 participants. A total of 127 people (68%) responded to the questionnaire, 82 of which were teachers, 25 were TAs and 20 were mothers.

**Personal interviews.** The researcher asked those teachers and TAs who received the questionnaires whether they would agree to participate in personal interviews. The efforts were made to avoid homogeneity and to maximize diversity in terms of the education levels and inclusion experiences of the teachers and TAs who volunteered to take part in the interviews. The researcher also requested personal interviews with the mothers. Six volunteer mothers were selected, while aiming to avoid homogeneity and maximize diversity in terms of SES and age. Thus, a total of 24 people participated in the qualitative part of the study: 10 of them were teachers, eight were TAs and six were mothers.

**Data Collection Tools**

**Questionnaire.** The questionnaire entitled "TA Competencies in Inclusion Education" was used for the collection of quantitative data for the study. It was prepared based on the TA Competencies in Inclusion Education division of the Child Development and Education (CDE) program. The researcher served as the team leader in the project for the preparation of this program, and also served as a faculty member in the vocational school of higher education in which this program was implemented.

The questionnaire was compiled in three sections. The first section contained items related to the demographics of the participants. The second section consisted of a total of 54 items, each representing a different competency. The following steps were taken for this section: There was a total of 86 competencies in the Teacher Assistant in Inclusive Education (TAIE) branch, consisting of knowledge, skills and abilities. An expert group meeting was held with the involvement of 11 people with experience working with TAs in the process of forming questionnaire items based on these competencies. The knowledge, skills and abilities that were duplicated in different modules due to the modular structure of the program were removed, and the number of items was kept at 54. The competencies were grouped under eight dimensions by the group of experts based on International TA standards (Killoran, Templeman, Peters, & Udell, 2001; Minondo et al., 2001). The participants rated the level of importance of each competency using a 5-point Likert-type scale consisting of the following options: "5 = absolutely essential", "4 = very important", "3 = of average importance", "2 = of little importance", and "1 = not

important at all". In the third section, on the other hand, the space was provided for the participants to write down the tasks they would like to be included among the TA competencies

**Interview form.** The interviews were based on open-ended questions including "how," "why" and "what" to learn about the participants' perceptions and experiences regarding the tasks of TAs. This interview technique was preferred as it was an effective data collection method allowing the participants to describe their experience-based perceptions of the tasks of TAs. A total of three different interview forms consisting of 12 questions were created for the participants. The expert group was consulted to evaluate the comprehensibility of the interview questions and how well they described a profession.

### **Data Analysis**

The goal was to conduct a Chi-square analysis to identify any differences in the responses of the participants related to TA competencies. However, since the Chi-square test could not be applied due to the low number of participants, the findings were only interpreted on the crosstab as a percentage.

The qualitative data obtained from the interviews was analyzed with content analysis, which involved coding the data, identifying the themes, organizing the codes and themes, and describing the findings (Yıldırım & Şimşek 2018). A number of measures recommended for validity and reliability in qualitative studies were taken: The interviews were conducted with participants who exhibited maximum diversity in their natural environment by an experienced researcher. The procedure of triangulation was implemented among the data, participants, and methods.

## **Results**

### **The Quantitative Part**

Although the responses of the participants to the items in the questionnaire were measured using a 5-point scale, this was scaled down to three points (not important, important, very important) to identify any differences between the groups (teachers, TAs and mothers). It was not possible to conduct a Chi-square test due to the small number of participants. Thus, the views of the participants on the tasks of the TAs were grouped under eight dimensions and organized in eight separate tables showing frequency distributions.

An examination of the tables showed that a large majority of the participants rated items on TA competencies as very important. Among the mothers and TAs, there were very few people who found the items to be unimportant (less than 10%). A small percentage of the teachers, on the other hand, rated some of the items as unimportant. "Preparing the student for the next grade; sharing information about the children with parents; keeping observation records, doing tasks assigned by the teacher, such as filling out student files; learning about the schools the children will attend; being able to draw and having basic design knowledge; evaluating the progress of the student and knowing and utilizing observation techniques" were rated as unimportant by 13-26 percent of the teachers.

### **The Qualitative Part**

The qualitative findings of the study were based on the content analysis of the responses of the participants to the interview questions and to the open-ended questions in the third section of the questionnaire. A total of three themes were identified in the analysis: (1) The tasks of TAs, (2) The roles of TAs, and (3) The problems and proposed solutions. The themes and sub-themes were explained below.

#### **Theme 1: The tasks of TAs.**

**Adapting instruction.** The majority of the participants held the opinion that the primary task of the TAs was to adapt instruction in line with the academic level and performance of the student as a means of supporting their learning, and to ensure their participation in class. It was reported that TAs helped students prepare before class sessions, and prepare various simplified and visualized tools, materials, and activities related to the topic that may attract their attention. TAs were also reported to provide verbal encouragement to the students with SEN to listen to the questions of their teachers and peers, and to participate when needed by raising their hands.



**Supporting social interaction.** Another TA task that the participants agreed upon was helping the student to engage in social interactions with their peers, both in class and outside the classroom (breaks, lunchtime, cleaning, arriving at and leaving school), to express themselves better and to adapt to their peers. The TAs were reported to carry out tasks such as teaching students with SEN the names of their peers, helping them react to interaction opportunities with peers, and modeling social communication skills. All of the mothers stressed that the students with SEN should not become too dependent on the TAs in their interactions with their peers, and urged the TAs to monitor their children from a distance, especially during breaks.

**Preventing problem behaviors.** Another important task TAs were expected to perform was preventing or resolving the behaviors of students with SEN that may distract other students or the teacher, or that may hurt themselves or their peers. The most common interventions used by TAs in such contexts were reported to be drawing the attention of the student to something else, proximity control, verbal warnings, physical interventions, and (when these proved to be ineffective) taking the student out of the class under the direction of the teacher to the learning support room or to walk in the corridors.

**Providing self-care and safety.** TAs accompanied or helped students with SEN in bathrooms, lavatories and cafeterias for their self-care needs. TAs, who worked with a student with a chronic illness, reported meeting the self-care needs of the student such as eating and going to the bathroom because of the student's health problem, performing daily physical exercises with the student, and physically carrying the student between classrooms.

Regardless of the disability of the students with SEN, all TAs ensured the safety of students by monitoring them closely or from a distance during breaks in the school corridors, in the playground, in the cafeteria and in the gymnasium. Among the tasks carried out by TAs were ensuring the safety of the students with SEN, preventing accidents, falls or collisions in the corridors and the playground, providing basic emergency care, and keeping the teacher and the parents informed.

**Helping the teacher in classroom tasks.** Two TAs (TA2, TA7) helped teachers paint materials, photocopy activity samples, check the attendance and homework.

**Out-of-school tasks.** TAs were also expected to help students study at home and take them to outdoor activities and physical therapy sessions. The mothers (M4, M6, M8) and TAs (TA4 TA5) reported that TAs took the students home after school because of the long working hours of the parents. They helped children eat and study until their parents arrived. Also, at the end of the week, it was stated that TAs took the children to swim, sports and art activities. Some of the mothers (M2, M3, and M4) reported that they needed TAs for similar tasks during summer as well. They also searched for a new TA if their TA would not be working in the summer.

## **Theme 2: Roles of TAs.**

**Assistant to the teacher and the student.** Serving as an assistant to the teacher and the student by ensuring the participation of the student with SEN in class and in activities under the direction of the teacher was a role frequently mentioned by the majority of participants. TAs were reported to assist the teacher by simplifying activities for the student with SEN, researching visual materials, and conducting activities prepared by the teacher one-on-one with the student with SEN. In addition, TAs were reported to control and prevent repetitive and problematic behaviors by students with SEN that disrupted the class routine. The participants were in agreement that TAs did not act as independent educators in class.

**Facilitator of communication.** All TAs informed the students' parents about the daily events related to school, classes and homework through face-to-face, phone conversations, or by writing memos. All TAs were recruited and paid by the parents, although their role in communication went beyond informing the parents about the status of their children. Therefore, they also facilitated communication among the school administration, teachers, and parents. The TAs informed parents about such important issues as homework and materials and trips, which helped the students do their homework and bring the necessary materials to class. They stated that this contributed to the acceptance of these students with SEN in the class environment by the teacher as well as their peers.

**Security guard and caregiver.** The participants were in agreement that TAs provided security to the students with SEN to prevent them being subjected to physical or social violence, both in class or outside, to ensure they did not physically assault their peers or leave playground during breaks. The participants needed TAs to monitor students with SEN as teachers were not with the students in breaks. In addition, since there was no security staff member in the playground, it was expected from the teacher assistant to ensure the safety of the student and his / her peers.

### **Theme 3: Problems and proposed solutions.**

**Problems.** The three groups of participants reported different problems. One of the problems reported most by the mothers were to pay high salaries to TAs out of their own pockets. The others were that teachers did not want to invite the paid teacher assistants to be part of their classes and did not cooperate with the families. Some mothers reported that TAs left them in a difficult situation when they quitted their jobs without giving prior notice or during the school term.

The problems reported by TAs included people without proper education or those trained in different fields working as TAs, the lack of social security, and the teachers' and school administrators' refusal to accept TAs. Two of the teachers reported that it could be a problem when TAs were viewed as teachers, or when the roles were confused. One teacher (T6) expressed concern in the following: *"My student addresses the TA as his teacher. It is important that they [TAs] assist the teacher in terms of overall class management, but do their tasks overlap? Should they overlap? I am not sure."*

**Proposed solutions.** These solutions can be grouped under the level of education and personality traits of TAs such as including an official title and job description for TAs in the regulations of the Ministry of National Education (MONE), informing teachers about TAs roles and duties and the quality and working hours of the TA needed by SEN students. The participants recommended that TAs had associate degrees in CDE or be graduates of high schools. It was also recommended that TAs should love their job and children, be patient and respectful, and have strong communication skills. The participants held the opinion that the problems teachers had in accepting and working in cooperation with TAs could be resolved by informing the teachers about this issue. Finally, it was suggested that a TA may have to spend a whole day with a SEN student. However, it was also stated that a TA could monitor a number of students with SEN remotely and be there when the students needed him/her.

### **Discussion and Conclusion**

This study examined the views of stakeholders on the tasks of TAs. A common limitation of studies that involved the stakeholders on the tasks of TAs was that they did not use mixed methods (Brown & Stanton-Chapman, 2017; Giangreco et al., 2010; Klingner & Boardman, 2011). The present study used a mixed-method design involving the collection and analysis of stakeholder opinions using qualitative and quantitative methods.

The findings of the study showed that TAs acted as assistants by helping students with SEN to access the general education system and participate in classes, support their interactions with their peers, prevent problem behaviors, take security measures and meet their self-care needs. In this context, the findings of the present study about the tasks (Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron, & Fialka, 2005; Hughes & Valle-Riestra, 2008; Killoran et al., 2001) and roles of TAs are consistent with those of previous studies (Chopra et al., 2004; French, 1998; Radford et al., 2015). A novel finding in this study was that TAs were expected to perform various tasks outside the school as well as during the summer. This finding indicated that the mothers needed professional help to assist them with their responsibilities to ensure the continuity of their children's learning outside the school or during the long summer months.

The competencies included in the questionnaire were frequently mentioned by the participants in the qualitative part of the study, indicating that the program served its intended purpose of training TAs. The qualitative findings provided detailed knowledge about the roles of TAs not found in the questionnaire. Most participants agreed upon the roles of assisting the teacher and the student, facilitating communication and serving as security guards; whereas very few participants mentioned the caregiver role of TAs who provided self-care

services. The participants were in agreement about the role of TAs as assistants to the teacher and the student. Previous studies indicated that TAs played the role of translators, educators, carers, advocates and mothers, but researchers reported that their common concern was that TAs would take the role of teachers (Broer et al., 2005; French, 1998; Radford et al., 2015; Riggs & Mueller, 2001). One finding contrary to the ones among previous studies was that TAs did not act as independent educators in class.

In addition to teachers, the education support members need to be employed and continuous training should be provided to them (UNESCO, 2017). It should be noted that there is a legal barrier to the appointment of education support members among inclusive classes in Turkey (ÖEHY, 2018; Sucuoğlu & Kargın, 2006) as special education teachers are the only professional group in this field that is recognized by the State Personnel Presidency (SPP). New legislation related to TAs or other education support personnel will create new professions. Those employed in these professions could work in cooperation with general and special education teachers (Bernal & Aragon, 2004; Watkinson, 2008).

Some of the participants were graduates of CDE associate degree programs and they were preferred by the parents. This indicated that the program served its intended purpose. The mothers reported that it was an advantage for a TA to have a degree in CDE. The number of middle school graduates among the TAs was small, indicating that the parents preferred well-educated candidates. There are two studies conducted in Turkey reporting that the graduates of CDE programs performed well when employed as TAs (Özaydın, 2014) or as assistant staff members in the field of early intervention (Sucuoğlu et al., 2014). Thus, if the MONE defined the position of "TAs", it would be possible for the SPP to appoint them. This would contribute to the resolution of the problems encountered in inclusive education. Given that CDE programs are mostly attended by female students, the appointment of graduates of these programs will serve gender equality as well. The findings differed from those of other studies reporting the presence of high school graduates and even people with no formal education among those working as TAs (Broer et al., 2005).

A small number of teachers who participated in the quantitative part of the study rated some of the items on the questionnaire as unimportant. General education classes in Turkey have a single teacher who assumes all the responsibilities. Therefore, the teachers may have rated some competencies as unimportant as they viewed these competencies as part of their main tasks. From another perspective, it is likely that teachers do not share their students' records with TAs for security reasons as being a TA is not a recognized position in the MONE system which has a well-established bureaucratic tradition.

The studies report that the number of TAs is close to the number of teachers (Appl, 2006; Giangreco et al., 2005). On the other hand, TAs are paid by the parents themselves, which puts a significant burden on the parents. Moreover, not every student with SEN has access to this service in Turkey. This, in turn, means that some students with SEN are unable to receive a fair and equal education in inclusion classes (UNESCO, 2017). It was found that the graduates of physical education programs were employed as TAs. As a result, the instructional needs of the students with SEN were overlooked and the services involving sports activities were prioritized. In addition, the lack of social security ensured that TAs kept pursuing bachelor's degrees through distance learning and online courses.

The participants in this study were limited to the mothers of students with SEN from inclusive classes with different SESs in the provinces of Ankara, TAs and teachers with a work experience amounting to at least a year. Preschool and class teachers employed in the MONE system responded to a questionnaire about the tasks of TAs, who were not officially recognized in this system. This may be considered a limitation of the present study. On the other hand, the mixed method approach and the diversity of stakeholders who participated in the study served to minimize this limitation.