

PAPER DETAILS

TITLE: Kaynastırma/Bütünleştirme Uygulamalarında Öğretmen Yardımcıları

AUTHORS: Serife DEMİRDAGLI,Mine KIZIR

PAGES: 202-227

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2657828>

Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarında Öğretmen Yardımcıları

Paraprofessionals In Inclusive Education Settings

Şerife Demirdağlı

Arş. Gör. Dr. ♦ Bursa Uludağ Üniversitesi, Özel Eğitim ABD ♦ serifegezer@gmail.com ♦ ORCID:
0000-0001-5744-2836

Mine Kizir

Dr. Öğr. Üyesi ♦ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Özel Eğitim ABD ♦ minekizir@gmail.com ♦ ORCID:
0000-0001-8801-5693

Özet

Paraprofesyoneller olarak da ifade edilen öğretmen yardımcıları, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı olmasında önemli bir sınıf içi destek olarak görülmektedir. Öğretmen yardımcısı, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında, bir uzmanın yönlendirmesi ve denetlemesiyle özel gereksinimli öğrenciye eğitim hizmeti sunulmasında hem öğretmen hem öğrenci hem de aile için süreci kolaylaştıran ve yardım eden kişi veya personel olarak tanımlanabilir. Öğretmen yardımcıları, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından özel eğitim okullarına; okul öncesi eğitimden yetişkinlikte bağımsız yaşam becerileri öğretilmesine kadar çok çeşitli kademelerde destek hizmet sağlayıcılar olarak yer almaktadır. Ayrıca eğitim ortamlarında çok çeşitli sorunlara çözüm bulmak amacıyla yer aldıkları görülmektedir. Etnik farklılıklar ve anadili farklı olan çocukların eğitim ortamlarına uyum sağlamasında, davranış sorunları veya öğrenme sorunları olan çocukların desteklenmesinde ve sınıf yönetimine destek olmada sıklıkla öğretmen yardımcılarının yararlandığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarının somut bir şekilde tanımlanmamış olması, bu uygulamadan beklenen etkili ve verimli sonuçların alınmasında olumsuz bir etkiye sahip görülmektedir. Bu çalışmada alanyazına dayalı olarak öğretmen yardımcısının tanımlanması, bir öğretmen yardımcısının sahip olması gereken niteliklerinin açıklanması, öğretmen yardımcılarının ve öğretmen yardımcısı ile birlikte çalışan sınıf öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarının açıklanması, öğretmen yardımcısı yetiştirme süreçleri ve istihdama yönelik bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen yardımcılarının yaşadığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bütünleştirme, Kaynaştırma, Öğretmen yardımcısı, Paraprofesyonel, Rol ve sorumluluklar

Abstract

Teacher assistants, also referred to as paraprofessionals, are seen as an important in-class support for the success of inclusion settings. A paraprofessional can be defined as a person or staff who facilitates and assists the process for both the teacher, the student, and the family in inclusion settings, in providing education services to students with special needs under the guidance and supervision of an expert. Paraprofessionals, are involved as primary service providers at a wide range of levels, which extend from inclusion settings to special education schools or from early age education to independent life skills teaching in adulthood. In addition, it is seen that they take place in regular educational systems to find solutions to a wide variety of problems such as to adapt children with ethnic differences and different mother tongues to educational environments, to support children with behavioral or learning problems, and to support classroom management. However, the fact that the roles and responsibilities of paraprofessionals are not defined concretely seems to have a negative effect on the effective and productive results expected from this practice. This study aims to define the paraprofessional based on the literature, to explain the qualifications that a paraprofessional should have, to explain the roles and responsibilities of paraprofessionals and

classroom teachers working with the paraprofessionals, to provide information about paraprofessional training processes and employment.

Keywords: Inclusion, Mainstreaming, Teacher assistant, Paraprofessional, Roles and responsibilities

Giriş

Geçmişten günümüze nitelikli bir eğitim sunma isteği tüm dünyada üzerinde sıklıkla çalışılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin niteliğini artırmada geliştirilen öğretim yöntemleri kadar, öğretimin sunulduğu ortamlar ve öğretmen niteliklerinin de önemli bir yer tuttuğu herkes tarafından kabul gören bir durum olagelmıştır (Garnett, 1988). Eğitimin niteliğini artırmada uygulanan stratejilerden birisi de öğretmenlerin iş yükünü hafifletecek kişilerin eğitim ortamlarında yer almasıdır (Pickett, 1986). Öğretmen yardımcısı olarak da bilinen bu kişiler eğitim sistemi içerisinde uzun yıllardır görev alarak özel eğitim alanı içerisinde çeşitli kademelerde katkı sağlamaktadırlar. Türkiye’de kaynaştırma / bütünleştirme uygulamaları kapsamında özellikle son yıllarda öğretmen yardımcısına daha sık rastlanmaktadır (Özaydın, 2020).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin akranları ile bir arada karşılanmasını ifade eden kaynaştırma / bütünleştirme uygulamaları kapsayıcı eğitim içinde ele alınmaktadır (Garnett, 1988; Gürgür, 2019). Kapsayıcı eğitim, biyolojik, fiziksel, zihinsel, psikolojik, kültürel ve sosyal koşullarına bakılmaksızın tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatlarının erişilebilir hale getirilmesi anlamını taşımaktadır. Eğitimde kapsayıcılık anlayışı okulların, sınıftaki tüm çocukların öğretim etkinliklerine ulaşmalarında eşit fırsatlar sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmelerini gerektirmiştir (Wang vd., 2015). Sınıflarda destek personellerin yer alması bu düzenlemeler arasında yer almaktadır (Angelides, 2009).

Uluslararası alanyazında öğretmenlere sınıf içi destek sağlanmasının gündeme geldiği ilk yıllardan itibaren paraprofesyonel kelimesinin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Boomer, 1977; Boomer, 1980; Blalock, 1991; Pickett, 1986). Kelime anlamı olarak paraprofesyonel kavramı “uzmanlık gerektiren bir konuda çalışan uzmanların, teknik bilgi ve becerilerini daha etkin kullanabilmelerini sağlayan “yardımcı kişiler” olarak tanımlanmaktadır (Pickett, 1986). Paraprofesyonellerin sınıflarda yaygınlaşması ile zamanla görev tanımları da değişmiştir (Carter vd., 2009; Douglas vd., 2019; French, 1998; Pickett, 1986). Yeni tanımlanan rol ve sorumlulukların öğretim etkinliklerini içermesiyle birlikte (Ashbaker & Morgan, 2012) paraprofesyonel ifadesi yerine “paraeducator” (yardımcı eğitmen) ifadesinin kullanılmaya başlandığı da görülmektedir. Paraprofesyonellik, genel olarak eğitim, sağlık, mühendislik gibi belirli seviyede uzmanlık gerektiren meslek alanlarındaki yardımcı personellere verilen unvan olarak tanımlanmaktadır. Özel eğitim alanında paraprofesyoneller dil konuşma terapisti, ruh sağlığı uzmanı, çocuk gelişimi uzmanı, iş-uğraşı terapisti, fizyoterapist, teknikerlik gibi uzmanlık gerektiren bir görevde lisans sahibi uzmanın sorumluluğunda yer alan, gönüllü veya ücretli çalışanlar olarak ifade edilmektedir (Pickett, 1986; Westling & Fox, 2000). Bununla birlikte “öğretmen yardımcısı, yardımcı öğretmen, eğitim asistanı, bireysel yardımcı, eğitmen, destek öğretmen ve paraprofesyonel” tanımlamaları da kullanılmaktadır (Angelides, 2009; Ashbaker & Morgan, 2012; Douglas vd., 2019; Garnett, 1988). Farklı isimlerle anılsa da tüm bu tanımlar için aynı niteliklerin ve görev tanımlarının yapıldığı görülmektedir.

Genel olarak “paraprofesyoneller” olarak tanımlanan (Douglas vd., 2019) ve kaynaştırma/bütünleştirme ortamları başta olmak üzere dezavantajlı bireylere yönelik sınıf içi desteklerde rol alan (Pickett, 1986) kişiler, “öğretmen yardımcısı” olarak ifade edilmişlerdir (Görgün;

2013; Özaydın, 2020). Bu çalışmada kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev alan paraprofesyonellere atfedilen “öğretmen yardımcısı” terimi kullanılmıştır.

Öğretmen yardımcısı bulunan sınıflarda yetersizlikten etkilenmiş bireylerin sınıf içinde eğitim olanaklarına daha fazla erişebildikleri belirtilmektedir (Wang vd., 2015). Öğretmenlerin kaynaştırma / bütünleştirme uygulamaları yürütürken talep ettiği destekler arasında öğretmen yardımcısı önemli bir yer tutmaktadır (Werts vd., 1996). Buna karşın bir destek uygulaması olarak öğretmen yardımcılarının okullarda yaygınlaşması ile eğitimde “öğretmen yardımcısı” tanımının net bir şekilde yapılmamış, rol ve sorumluluklarının somut bir biçimde tanımlanmamış olması tartışma konusu olmuştur (Boomer, 1977; Douglas vd., 2019; Pickett, 1986; Pickett vd., 2003).

Türkiye’de özel eğitimde sınıf içi destek sağlayan kişileri tanımlamada farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu tanımların yardımcı öğretmen (Yazıcıoğlu; 2017), öğretmen yardımcısı (Görgün, 2013; Özaydın, 2020), yardımcı destek personel (Acar, 2019) gibi farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2020) içinde sınıf içi destekler arasında kolaylaştırıcı kişi görevlendirilmesi önerilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 06.01.2020 tarihinde, bağlı okullara gönderilen makam oluru ifade eden yazıda yine “kolaylaştırıcı kişi” kavramı kullanılmıştır (MEB, 2020). Bununla birlikte ilgili yazıda kolaylaştırıcı kişinin sahip olması gereken nitelikler, istihdamının nasıl sağlanacağı, görev tanımları ve rollerinin açıkça belirtilmediği görülmektedir. Ayrıca ilgili yazıda kolaylaştırıcı kişi, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların desteklenmesi için tanımlanmış; diğer yetersizlik türleri bu kavramın dışında bırakılmıştır.

Özel eğitim alanında görev yapan öğretmen yardımcılarının rol ve sorumlulukları, sahip olması gereken nitelikler, istihdam süreçleri gibi konuların ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Coogole vd., 2022). Bu eksiklik hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için belirgin sınırlılıklara neden olabilmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülmesinde büyük öneme sahip (Douglas vd, 2019; French, 1998; Pickett, 1986; Wang vd., 2015) öğretmen yardımcısına ilişkin kavramlar ile rol ve sorumluluklarının literatüre dayalı olarak tanımlanmasıdır.

Özel Eğitim Uygulamalarında Öğretmen Yardımcıları

Eğitimde öğretmen yardımcısı, sınıf öğretmenin öğretme faaliyetlerinde daha fazla vakit ayırabilmesi için, bireysel destek sağlayıp öğrencilere yardımcı olan kişiler olarak tanımlanabilir (Boomer, 1977). Paraprofesyoneller eğitim ortamlarında çok çeşitli konularda yer alsa da en fazla özel gereksinimli çocukların eğitiminde görev aldıkları ifade edilmektedir (Blalock, 1991; NCES, 2007, 2013; Pickett, 1986).

Yardımcı öğretmenlik, her ne kadar benzer şekilde tanımlanıyor olsa da farklı ortamlarda farklı uygulamaların yürütüldüğü görülmektedir (Coogole vd., 2022; Douglas vd., 2019; Patterson, 2006). Türkiye’de ise öğretmen yardımcısı, yeni tartışılmaya başlanmış bir konudur (Özaydın, 2020). Pek çok ülkede öğretmen yardımcısı yasal dayanaklarla görev yapmaktadır (French, 1998; French ve Pickett, 1997). Ancak Türkiye’de henüz yasal zemin oluşmamıştır. Öğretmen yardımcısı, ailelerin isteği ile kaynaştırma uygulanan sınıflarda yer almaktadır (MEB, 2020). Herhangi bir meslek tanımı yapılmamıştır (Özaydın, 2020). Bu nedenle özel eğitim uygulamalarında yardımcı öğretmenlerin durumu, Dünya’da ve Türkiye’de öğretmen yardımcısı şeklinde ele alınmıştır.

Dünya’da Öğretmen Yardımcıları

Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD), öğretmen yardımcılarının özellikle kaynaştırma / bütünleştirme uygulanan sınıflarda yer alması 1960’lı yıllarda gündeme gelmiştir (Pickett, 1986). İlk uygulamalara bakıldığında öğretmen yardımcılarının, özel gereksinimli bireylerin öz bakım ihtiyaçlarını gidermelerinde destek oldukları görülmektedir (Blalock, 1997; Pickett, 1986).

Öğretmen yardımcıları, farklı zamanlarda farklı araştırmacı ve kurumlar tarafından tanımlanmıştır. Bunlardan Boomer (1977), öğretmen yardımcılarını bir özel eğitim öğretmenin yönlendirmesi ile çalışan ve özel gereksinimli çocukların sınıflarda eğitim olanaklarına daha fazla erişmelerini sağlayan kişiler olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre öğretmen yardımcısı; sadece özel gereksinimli çocukların özbakımına yardım eden kişi olarak kabul edilmemektedir. Aynı zamanda çocuğa doğrudan öğretimi de kapsayacak şekilde ekibin bir üyesidir. French (1998) ise, öğretmen yardımcıları olarak kullanılan bütün terimleri bir arada değerlendirerek öğretimsel görevleri yerine getiren sertifikalı olmayan kişiler olarak açıklamıştır. Pickett (1986;1999), rol ve sorumluluklar ile ortama vurgu yaparak, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulanan sınıflarda görev alan öğretmen yardımcılarını, sınıf öğretmeni veya bir başka uzmanın sorumluluğunda planlanan eğitim programlarını uygulayan; doğal kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında genel sınıf içinde eğitim desteği sunan veya özel gereksinimli bireylerle veya aileleri ile doğrudan bire bir eğitimler gerçekleştiren kişiler olarak tanımlamaktadır. Tüm dünyada otorite olarak kabul edilen bir kurum olan Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği (American Speech-Language-Hearing Association-ASHA) (1999) tarafından, uygun akademik eğitim ve/veya iş başında eğitimi takiben, lisanslı uzmanlar tarafından görevleri belirlenen, yönlendirilen ve denetlenen çalışanlardır, şeklinde bir tanım yapılmıştır. Willis (2009), kısa ve net bir şekilde öğretmen yardımcısını, sınıf içerisinde öğretmene yardımcı olmak için eğitilmiş kişi olarak açıklamıştır. Sucuoğlu ve diğerleri (2010) ise alan uzmanlığına vurgu yaparak “Uzmanlara destek vermek için eğitim almış ancak uzmanlık düzeyinde lisans veya izne sahip olmayan bireylerin mesleği (s. 92)” olarak tanımlamaktadırlar. Yapılan tanımlara bakıldığında temelde, ortama, uzmanlığa, rol ve sorumluluğa değinildiği görülmektedir. Sonuç olarak öğretmen yardımcısı, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında, bir uzmanın yönlendirmesi ve denetlemesiyle özel gereksinimli öğrenciye eğitim hizmeti sunulmasında hem öğretmen hem öğrenci hem de aile için süreci kolaylaştıran ve yardım eden kişi veya personel olarak tanımlanabilir.

Öğretmen yardımcılarının eğitim ortamlarında çok çeşitli sorunlara çözüm bulmak amacıyla yer aldığı görülmektedir. Etnik farklılıklar ve anadili farklı olan çocukların eğitim ortamlarına uyumunu kolaylaştırmada (Kerry & Kerry, 2003; Rueda & Monzo, 2002), davranış sorunları veya öğrenme sorunları olan çocukların desteklenmesinde ve sınıf yönetimine destek olmada (Douglas vd., 2019; Reddy vd., 2020) sıklıkla öğretmen yardımcılardan yararlanıldığı görülmektedir. Öğretmen yardımcıları, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından özel eğitim okullarına; okul öncesi eğitimden yetişkinlikte bağımsız yaşam becerileri öğretimine kadar çok çeşitli kademelerde birincil hizmet sağlayıcılar olarak yer almaktadır (Blalock, 1991). Öğretmen yardımcılarının sınıflarda yer almasıyla birlikte kendilerine tanımlanan görevlerde zaman içerisinde çeşitlilik artmış, okul ile aile arasında iletişimi sağlamak; geçiş hizmetleri; öğretim etkinliklerinde yardımcı olmak gibi roller eklenmiştir (Pickett, 1986). Bu durum öğretmen yardımcılarının rolleri, nitelikleri ve görev tanımlarının gözden geçirilmesi gerektiği düşüncesini beraberinde getirmiştir (Boomer, 1977; 1980; Pickett, 1986).

Türkiye’de Öğretmen Yardımcıları

Türkiye’de öğretmen yardımcılığı hem kavram hem de işleyiş bakımından nispeten yeni bir uygulama olmaktadır. Türkiye’de öğretmen yardımcılarının ilişkin çalışmalar incelendiğinde toplamda yayınlanmış dört araştırma raporuna ulaşılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu çalışmaların özel eğitimde öğretmen yardımcılarını tanımlama ve Türkiye’de öğretmen yardımcılarının durumunu ortaya koymayı amaçladıkları görülmektedir.

Bunlardan ilki Görgün (2013) tarafından kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıflarda öğretmen yardımcısı ile çalışmış öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada ortaya konan öğretmen yardımcılarının rol ve sorumlulukları incelendiğinde özel gereksinimli çocuğun güvenliğini sağlama ve özbakım becerilerine destek olmanın başta geldiği görülmektedir. Ek olarak öğretim materyali hazırlama, sınıftaki diğer çocuklarla ilgilenme ve davranış problemlerine müdahale etme görevleri olduğu da görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen yardımcılarının tamamı ya ücretli öğretmen olarak ya da ailenin istihdam ettiği kişiler olarak görev yapmaktadır. Aile tarafından istihdam edilen öğretmen yardımcılarının sigortası bulunmamaktadır. Ücretli öğretmen olarak çalışan öğretmen yardımcısı için günlük sigorta yapılmaktadır. Tatil günlerinde veya hastalık izni aldıklarında ücret ödenmemekte ve bugünlerde sigortaları devam etmemektedir. İstihdam edilmelerinde okul müdürü ya da aile karar verici konumdadır, sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmamaktadır. Öğretmenler, öğretmen yardımcısının lise veya önlisans derecesine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte lisans mezunu kişilerle çalışmayı tercih etmedikleri de görülmektedir (Görgün, 2013)

İkinci çalışma Yazıcıoğlu (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmen yardımcılarının ilişkin tanım ve kavramların ortaya konması amaçlanmıştır. Öğretmen yardımcılarının özel gereksinimli bireylere sunulan eğitimin niteliğini artırmadaki önemi üzerinde durulmuştur. Öğretmen yardımcısı, sınıf öğretmenin denetiminde görev yapan kişiler olarak tanımlanmıştır. Sınıf içindeki rol ve sorumlulukların ders materyali hazırlama ve özbakım becerilerine yardımcı olmanın yanı sıra öğretimden sorumlu olmayı da kapsadığı belirtilmiştir. Türkiye’de yardımcı öğretmenlik olmadığı ifade edilmiştir. Yardımcı öğretmenlerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve istihdamının sağlanmasına ilişkin mevcut yönetmeliklerin ve yükseköğretim programlarının yetersiz olduğuna vurgu yapılarak kapsamlı bir planlama yapılması gerektiği savunulmuştur. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve sosyal Politikalar Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu’nun işbirliği içerisinde çalışarak Türkiye’de öğretmen yardımcılığı uygulamalarının hayata geçirilmesi önerilmiştir (Yazıcıoğlu, 2017).

Üçüncü çalışma Otizmlili Bireyleri Destekleme Vakfı (Ergenekon, 2019) tarafından gerçekleştirilen “Sınıfta Yanımda Ol, Başarmama Destek Ol” projesi kapsamında geliştirilen el kitabıdır. Bu çalışmada sınıf içi yardımcılar, “yardımcı destek personel” olarak tanımlanmıştır. Yardımcı öğretmenlerin otizmlili çocukların eğitim süreçlerindeki rol ve sorumlulukları tanımlanmıştır. Buna göre yardımcı destek personelin rol ve sorumlulukları özbakım becerilerine destek olma, özel gereksinimli bireyin sınıfa uyumunu sağlama, öğretim materyali hazırlamanın yanı sıra sınıf öğretmeni veya özel eğitim öğretmeni tarafından hazırlanan öğretim planını uygulamada görev alma olarak özetlenmiştir. Sınıf öğretmeni ve diğer paydaşların yardımcı destek personeli yetiştirme görevlerine değinilmiştir. (Acar, 2019). Proje kapsamında bir meslek yüksekokuluna bağlı çocuk gelişimi programında dördüncü dönem uygulama dersini alan öğrencilerin yardımcı destek personel olarak görev almalarını öneren bir uygulama planı önerilmiştir. Paydaşların rol ve sorumlulukları tanımlanmış, uygulamada kullanılacak formlar ve tanımlar açıklanmıştır. Bununla birlikte, el kitabında uygulama süreçleri ve sonuçlara ilişkin bilgilere yer verilmediği görülmektedir (Çolak vd., 2019).

Türkiye’de öğretmen yardımcıları üzerine gerçekleştirilmiş dördüncü çalışma Özaydın (2020) tarafından öğretmen yardımcılarının rollerine ilişkin öğretmen, öğretmen yardımcısı ve hizmetin sağlandığı özel gereksinimli çocukların annelerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışmada öğretmen yardımcıları, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitiminde yer alan, sınıf içi destek personel olarak tanımlanmıştır. Öğretmen yardımcılarına ilişkin MEB mevzuatında bir açıklamanın yer almadığı belirtilmiştir. Ayrıca Devlet Personel Başkanlığı’nca öğretmen yardımcılarının istihdamına ilişkin kadro tanımlanmamış olmasını, istihdamı engelleyen bir durum olarak belirtilmiştir. Paydaş görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öğretmen yardımcıların yeterlilikleri temel alınarak oluşturulan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen yardımcıları, özel gereksinimli öğrencilerin derse katılımını sağlama, akran etkileşimini sağlama, problem davranışlarına müdahale etme, güvenlik tedbirleri alma ve öz bakım ihtiyaçlarına yardım etme görevlerini üstlendikleri görülmüştür. Paydaşların rol ve sorumluluklara ilişkin görüşlerinin örtüştüğü belirtilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen yardımcılarının aileler tarafından istihdam edildiğini göstermektedir. Özaydın (2020), yükseköğretim programlarının yeniden düzenlenerek öğretmen yardımcılığı meslek elemanı yetiştirilmesini ve Devlet Personel Başkanlığı tarafından öğretmen yardımcılığı kadrosu tanımlanarak resmi atama yapılmasını önermiştir.

Bu araştırmalar incelendiğinde kaynaştırma eğitiminden yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin özbakım, sosyal ve güvenlik becerileri ile öğretimsel hedeflerinin kazanılmasında öğretmen yardımcılarının önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye’de uygulanan mevcut yasal düzenlemeler kapsamında öğretmen yardımcılarının yetiştirilmesi ve istihdamına yönelik bir yapılanma olmadığı ve işleyişte farklılıklar olduğu söylenebilir.

Öğretmen Yardımcılarının Sahip Olması Gereken Nitelikler

Öğretmen yardımcıları özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır ve bu öğrencilerin öğrenilen becerileri sürdürmeleri ve genelleştirmeleri, kesintisiz öğretim için ortamın düzenlenmesi gibi pek çok konuda destek sağlamaktadırlar (Stockall, 2014). Sağladıkları katkılar nedeniyle uzun yıllardır özel eğitimde çeşitli rolleri yerine getirmek için okullar tarafından istihdam edilmektedirler (French & Pickett, 1997). ABD’nin resmi kuruluşu olan Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi (National Center for Educational Statistics –NCES) raporları yıllar içerisinde özel eğitim hizmeti sağlamada görev alan öğretmen yardımcılarının sayısında büyük bir artış olduğu göstermektedir (NCES, 2007, 2013). Öğretmen yardımcıları sayısındaki bu artış pek çok farklı nedene bağlanmaktadır. Bunlar arasında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yaygınlaşması, özel eğitim için tanımlanmış öğrenci sayısındaki artış, standartlara dayalı reformlar, ailelerin hak arayışları ve nitelikli özel eğitim öğretmeni sayısının yetersizliği öne çıkmaktadır (Carter vd., 2009; Giangreco vd., 2012; Mason vd., 2021). Özellikle OSB ve öğrenme güçlüğü gibi nöroçeşitlilik gruplarındaki yaygınlığın ciddi orandaki artışı ile öğretmen yardımcılarına olan gereksinimin artması ve oldukça fazla sayıda istihdam edilmeleri söz konusu olmuştur (Fisher vd., 2022). ABD Eğitim Bakanlığı (U.S. Department of Education) (2021) yıllık raporuna göre 3 ile 21 yaş arasındaki özel gereksinimli bireylere yaklaşık olarak 1.000.000 öğretmen yardımcısının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim hizmeti sunduğu belirtilmektedir. Farklı ülkelerde de benzer bir durumun söz konusu olduğu ifade edilmektedir (Angelides vd., 2009; Köpfer, & Böing, 2020; Zhao, vd., 2021).

Türkiye’de ise öğretmen yardımcılarının istihdamına yönelik sayısal bir veri bulunmamaktadır. Ayrıca Türkiye’de öğretmen yardımcıların yeterlilikleri, görev ve sorumlulukları, işe alma süreç ve koşulları vb. gibi konularda herhangi bir standart veya yasal düzenleme bulunmamaktadır (Özaydın,

2020; Yazıcıoğlu, 2017). Öğretmen yardımcılarının sahip olmaları gereken nitelikler daha çok ebeveyn ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak açıklanmıştır. Buna göre öğretmen yardımcılarının öncelikle özel eğitim hakkında genel bilgilere ve sınıftaki özel gereksinimli öğrenci hakkında öznel bilgilere sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Görgün, 2013; Özaydın, 2020). Ayrıca öğretmen yardımcılarının sınıf yönetimi ve davranışları yönetme konusunda da bilgi sahibi olmaları gerektiği düşünülmektedir (Özaydın, 2020). İşbirliği içinde çalışma ve etkili iletişim kurma becerileri de yine öğretmen yardımcılarından beklenen nitelikler arasında görülmektedir (Özaydın, 2020). Görgün (2013), öğretmen yardımcıları ile birlikte çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmen yardımcılarının sahip olması gereken özellikleri sabırlı olma, gizliliği koruma, dürüst olma, işbirliğine açık olma, paylaşımcı olma ve adil olma olarak belirtmektedir.

Pek çok araştırma bulgusuna göre öğretmen yardımcıları, özel eğitim hakkında bilgi sahibi değildir (Carter vd., 2009; Görgün, 2013; Özaydın, 2020). Ancak böylesine heterojen bir öğrenci grubuna, çok çeşitli ortamlarda ve bireysel farklılıklara uygun öğretim sunarak etkili bir şekilde hizmet etmek, yardımcı öğretmenlerin belirli yeterliklere sahip olmasını zorunlu kılmaktadır (Carter vd., 2009). Öğretmen yardımcılarının görev tanımlarının yapılmasında yasal kararlar almada ABD'nin öncü olduğu söylenebilir. Engelli Bireylerin Eğitimi İyileştirme Yasası (Individuals with Disabilities Education Improvement Act –IDEIA, 2006), öğretmen yardımcıları herhangi bir çalışma alanında en az lise diploması ve en az iki yıl eğitim dahil olmak üzere “uygun şekilde eğitilmiş ve denetlenmiş” olmak ve ayrıca okuma, yazma ve matematik eğitimi sunmakla yükümlü kılmaktadır. Ancak pek çok öğretmen yardımcısının lise dışında veya liseden sonra örgün bir eğitimi yoktur ve genellikle bir kez iş başında asgari düzeyde bir eğitim verilmektedir (Fisher & Pleasants, 2012; Malachowski, 2018; Sobeck vd., 2020). Pek çoğu temel öğretim stratejileri konusunda hiçbir zaman hizmet içi eğitim almamıştır (Carter vd., 2009). Yardımcı öğretmenlerin yeterli eğitim almamaları, öğrencilerin akademik ilerlemesini sınırlandırabilmekte, problem davranışları pekiştirebilmekte ve hızlı bir şekilde istenmeyen bağımlılığa neden olabilmektedir (Gerencser vd., 2018). Dolayısıyla öğretmen yardımcılarının nitelikli eğitim verebilmeleri için iyi eğitilmeleri zorunlu olmaktadır.

Yapılan araştırmalar, öğretmen yardımcılarının nadiren mesleki eğitim aldığını, bunun yerine eğitim ihtiyaçlarının bir öğretmen veya öğretmen yardımcısı bir akran tarafından iş başında karşılandığını göstermektedir (Bronstein vd., 2021; Douglas vd., 2016). Benzer şekilde Coogle ve diğerlerinin (2022), yaptıkları çalışmada, öğretmen yardımcılarının büyük bir çoğunluğunun OSB olan öğrencilere hizmet veriyor olmasına rağmen bu hizmeti sunmak için herhangi bir hazırlıkları olmadığı belirlenmiştir. Fisher ve Pleasants (2012), yaptıkları araştırmada yardımcı öğretmenlerin “önceden” hazırlanmak yerine iş üzerinde eğitildiklerini belirlemişlerdir. Reddy ve diğerleri (2020) ise öğretmen yardımcılarının mesleki gelişimlerinin sağlanması için ya hiç ya da çok sınırlı eğitim ve iş başında gömülü destek sağlandığını; öğretim ve problem davranışlara müdahale etmede yetersiz eğitim ve bilgisi olan öğretmen yardımcılarının her geçen gün arttığını ve bu durumun nitelikli hizmet sunumunda büyük bir boşluğa neden olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın Lichte ve Scheef'in (2022) çalışmalarında öğretmen yardımcıları hem hizmet öncesi hem de hizmet sırasında yeterince bilgiye sahip olmadıklarını ve kültürel olarak duyarlı pedagoji, kanıta dayalı uygulamalar ve kapsayıcı eğitim dahil olmak üzere çeşitli alanlarda eğitim alma isteklerini dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Zobell ve Hwang'ın (2020) çalışmalarında ilk olarak öğretmen yardımcılarına roller ve beklentiler hakkındaki bilgilerin net veya verimli bir şekilde sağlanmadığı ve bazı katılımcıların mevcut görevleriyle ilgili kendilerine sözlü veya yazılı olarak herhangi bir bilgi verilmediği belirlenmiştir. İkincisi, iyileştirilmesi gereken öncelikli alanların, rollerin netleştirilmesi, mesleki gelişim ve eğitimin sunulması ile denetim sağlanması gereklilikleri vurgulanmıştır.

Özel eğitim destek hizmetleri kapsamında görev alan ve sayıları her geçen gün artan öğretmen yardımcılarının özel gereksinimli öğrencilere nitelikli eğitim hizmeti sunmadaki etkileri önemli olmaktadır. Bu amaçla öğretmen yardımcılarının rollerinin açık olması, öğretmenler tarafından etkili denetim stratejilerinin kullanılması, öğretmen yardımcılarının performansını belirlemeye ve artırmaya yönelik yasal ve etik yönergeler ile sorumluluklarının net olması önemlidir (Hilton & Gerlach, 1997). Ancak yapılan araştırmalar öğretmen yardımcılara ilişkin başta sorumluluklar olmak üzere ifade edilen konularda belirsizliğin hâkim olduğunu göstermektedir (Downing vd., 2000; Riggs & Mueller, 2001). Ayrıca öğretmen yardımcılarının işe alım süreçlerinde özel eğitim konusunda belirli bir yeterliliğe, deneyime veya eğitime sahip olma şartları genellikle aranmamaktadır (Stewart, 2019). Söz konusu duruma açıklık getirmek amacıyla konuya ilişkin çeşitli standartlar belirlenmiştir.

Öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarına bağlı olarak onlardan beklenen standartlardan biri erken çocukluk eğitimi veren öğretmen yardımcılara ilişkin belirlenenlerdir. Bu standartlar, (1) tipik ve atipik çocuk gelişimi, (2) değerlendirme, (3) aile, (4) hizmet sunumu, (5) program yönetimi, (6) iş birliği, (7) araştırma ve (8) profesyonel gelişim, değerler ve etik konularını kapsayan sekiz maddeden oluşmaktadır (Killoran vd., 2001). Bir diğeri ise Özel Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children – CEC, 2022) tarafından yayınlanan temel yetkinlikler olmuştur. CEC (2022), bu yetkinlikleri yedi alanda birleştirmiştir. Bu yetkinlikler; mesleki öğrenme ve etik uygulama yapma; bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrencinin gelişimini sağlama; öğrenme ortamında özel eğitim hizmet ve desteklerini uygun şekilde sunma; değerlendirme süreçlerine katkıda bulunma; etkili strateji kullanarak destek sunma; sosyal, duygusal ve davranışsal destek sağlama ve ekip üyeleriyle işbirliği yapma olarak ifade edilmektedir. Ancak Carter ve diğerleri (2009), tarafından yapılan araştırmanın sonuçları öğretmen yardımcılarının temel yetkinlikler konusunda sınırlı yeterliğe sahip olduğunu ve CEC tarafından belirlenen standartların tamamında genel olarak orta düzeyde bilgi seviyeleri olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra çalışma yılı ve buna bağlı olarak sahadaki deneyimlerinin, öğretmen yardımcılarının bilgi düzeylerinde yeterlikler bakımından farklılaşmaya neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen yardımcıları, yeterli niteliklere sahip olmadığında özel gereksinimli öğrencilerin diğer çocuklarla etkileşime girmelerinde engelleyici unsur olabilmektedir (Angelides vd., 2009). Benzer şekilde sınıf öğretmenleri de yardımcı öğretmenlerle işbirliği içinde çalışma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığında özel gereksinimli çocukla ilgilenme görevini tamamen öğretmen yardımcısına bırakabilmekte veya yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle daha az ilgilenme eğiliminde olabilmektedirler (Giangreco, 2003; Patterson, 2006). Bu durum özel gereksinimli öğrencinin sınıf öğretmeninden gerekli desteği alması önünde bir engel olarak görülebilir.

Öğretmen Yardımcılarının Rol ve Sorumlulukları

Bütünleştirme uygulamaları ağırlık düzeyine etkileme düzeyine bakılmaksızın tüm özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim içerisinde yer alması gerekliliğini savunuyor olmasına rağmen günümüzde hala özellikle ağır veya ileri düzeyde yetersizliğe sahip olan öğrencilerin oldukça sınırlı şekilde sınırlı oranlarda bu okullara yerleştirildiği görülmektedir (Giangreco, 2020). Bu durumun önüne geçilebilmesi için sayıları her geçen gün artan öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarının netleştirilerek bunlara uygun olarak niteliklerinin artırılması gerekli olmaktadır. Bu durumun değiştirilmesi için öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarının netleştirilmesi ve bu rol ve sorumluluklarla uyumu bir şekilde niteliklerinin artırılması gereklidir. Ancak daha önce de belirtildiği

gibi geçmişte olduğu gibi bugün de bu konuda bir belirsizlik söz konusu olmaktadır (Downing vd., 2000; Mason vd., 2021).

Öğretmen yardımcıları eğitim ortamlarında ilk defa yer almaya başladıklarından bu yana işlevleri büyük oranda değişikliğe uğramıştır (Gerzel-Short, vd., 2018). Geçmişte öğretmen yardımcıların üstlenmesi gereken rollerin öğretmenle iş birliği kurma; öğretmenlerin denetiminde öğretim planı geliştirme ve uygulamada yardımcı olma; materyal hazırlama, fotokopi çekme gibi büro işlerini yürütme ve sınıf yönetiminde öğretmenle eşit sorumluluk alma olarak tanımlandığı görülmektedir (Boomer, 1977). Yıllar geçtikçe, öğretmen yardımcıların rolü, daha önce tamınlanan diğer görevlere ek olarak, resmi değerlendirme, ilköğretim ve evde desteği içerecek şekilde genişlemiştir (Jones & Bender, 1993). Downing ve diğerleri (2000) öğretmen yardımcıların rollerini materyalleri uyarlamak, davranışsal müdahaleleri uygulamak, kişisel bakım sağlamak, veri toplamak ve doğrudan eğitim vermek olarak tanımlamışlardır. Rueda ve Monzo (2002) ise bu rolleri, sınıf içerisinde öğretmenin yönlendirmesi altında öğretim sunma, büro işleri yapma ve çırak olarak hizmet etme; okulda ise irtibat kurma ve iş birliği sağlama olarak ifade etmişlerdir. Bunlar arasında yoğun olarak büro ve evrak işleri ile öğretmene öğretim konusunda yardım sunma rolleri öne çıkmaktadır. Bu rolleri yerine getirmek için, öğretmen yardımcıların okul sonrası bir yeterliliğe sahip olmaları gerekli görülmemiştir. Ancak, 2000'li yılların ortalarından bu yana daha kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı benimsenerek, özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim okullarına kaydolmaları mümkün kılınmış ve buna paralel olarak, öğretmen yardımcıların rolleri önemli ölçüde gelişmiştir (Butt, 2018). Örneğin Patterson'un (2006), yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına göre yardımcı öğretmenler, genel eğitim sınıflarında yer alan özel gereksinimli öğrenciler için akademik eğitim verme, öğrenci davranışlarını yönetme, büro görevlerini yerine getirme ve etkinlikleri uyarlamayı içeren çok çeşitli sorumluluklar belirtilmiştir. Özaydın (2020), ilkököl ve okul öncesi eğitim kademelerinde görev yapan öğretmen yardımcıların üstlendikleri görevlerin güvenlik tedbirleri alma ve öz bakım ihtiyaçlarına yardım etmenin yanı sıra akademik ve sosyal becerilerde özel gereksinimli öğrencilerin desteklenmesini de içermekte olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Görgün (2013), okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmen yardımcıların görevleri arasında özel gereksinimli çocuğun güvenliğini sağlama ve özbakım becerilerine destek olmanın ilk sorada geldiğini ancak rollerin bu görev tanımları ile sınırlı olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen yardımcıları, öğretim materyali hazırlama, özel gereksinimli öğrenciyi öğretim etkinliklerine dahil etme, sınıftaki diğer çocuklarla ilgilenme ve davranış problemlerine müdahale etme gibi öğretimsel görevleri olduğu da görülmektedir (Görgün, 2013). Downing ve diğerlerinin (2000) çalışmalarında öğretmen yardımcıların, öğrencilerin eğitim programlarından sorumlu olma ve öğrenciye yönelik bağımsız karar verme sorumluluklarının olduğu görülmüştür. Öğretmen yardımcıların, özel gereksinimli öğrenciler hakkında karar verme yeterliliğine sahip olmamaları nedeniyle katılımcılar tarafından yapılan bu açıklamalar endişe verici bulunmuştur (Downing vd., 2000). Süreç içerisinde öğretmen yardımcıların rol ve sorumluluklarının çeşitlenerek değişime uğradığı görülmektedir. Bunun temel nedeni daha önce de ifade edildiği gibi bütünleştirme uygulamalarının yaygınlaşması ve eğitimden yararlanan özel gereksinimli öğrenci sayısının artmasıyla birlikte öğretmen sayısının yetersiz kalması olarak ifade edilmektedir (Mason vd., 2021). Fisher ve Pleasants'ın (2012) çalışmalarında da görüldüğü gibi öğretmen yardımcıların rol ve sorumlulukları, sıklıkla öğrencilere davranışsal ve sosyal destek sağlama; öğretmen tarafından planlanmış öğretimi uygulama ve öğrencileri denetleme olmuştur. Bunun yanı sıra daha ikincil görevler olmakla birlikte, dersi planlama veya toplantılara katılma ile plan geliştirme, öğretmen yardımcıların rolleri arasında gösterilmiştir (Fisher & Pleasants, 2012). Başlangıçta amaçlandığı gibi, yardımcı bir rolde hizmet etmek yerine, öğretmen yardımcıları, öğretim sunma, davranış müdahale planlarını uygulama ve sosyal destekleri

kolaylaştırma dahil olmak üzere doğrudan eğitim hizmetleri sağlamak için daha fazla zaman harcamaktadırlar (Fisher & Pleasants, 2012; Mason vd., 2021). Günümüzde öğretmen yardımcısı zamanlarının büyük bir bölümünü sınıfta davranış yönetimine ayırmaktadırlar (Bronstein vd., 2021; Sobeck vd., 2020). Sonuç olarak öğretmen yardımcılarının rol, sorumluluk ve sınıf içi ilişkileri hakkında tanımlanması gereken çok şey olmakla birlikte literatürde “deneyim/bilgi düzeyi”, “mesleki eğitim”, “sınıf içi sorumlulukları ve rolleri anlama”, “öğretmenler ve öğrencilerle ilişkiler” ve “iş tatmini” olmak üzere iç içe geçmiş ortak temalara işaret edilmektedir (Brown, & Stanton-Chapman, 2017).

Çeşitli çalışmalarda öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarına yönelik olarak benzer ifadeler kullanılmış olmasına rağmen çeşitli öğretim bağlamlarında çok çeşitli sınıflarda geniş bir öğrenci yelpazeyle çalışmakta oldukları (Carter vd., 2009) unutulmamalıdır. Öğretmen yardımcılarının sınıf, bahçe, kafeterya gibi farklı ortamlarda öğrenciyi akran ilişkileri, özbakım desteği, eğitim faaliyetleri vb. gibi çok çeşitli durumlarda desteklemeleri, rol ve sorumluluklarının karmaşık ve belirsizleşmesine neden olabilmektedir (Östlund vd., 2021). Genellikle öğretmen yardımcısı, farklı ortamlarda bire bir veya küçük grup eğitim düzenlemelerinde özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş destek sağlamak üzere görevlendirilmekte ve sorumlulukları, destekledikleri öğrencilere, çalıştıkları sınıflara ve birlikte çalıştıkları öğretmenlere özgü olmaktadır (Ashbaker & Morgan, 2012; Stewart, 2019). Bu durum Patterson’un (2006) çalışmasında katılımcı olan öğretmen yardımcısı tarafından da ifade edilmiş ve aynı okulda çalışan bireyler arasında bile sıklıkla değişen roller, görevler, sorumluluklar ve beklentiler hakkında farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Öğretmen yardımcılarının beklenen rol ve sorumlulukların karmaşık ve belirsiz olmasının yanı sıra bu rol ve sorumlulukların fazlalığı, güçsüzlük duygusuna, öz yeterliliklerini sorgulamaya (Mason vd., 2021) ve tükenmişliğe neden olabilmektedir (Frith & Mims, 1985).

Sayıları sürekli artan ve özel gereksinimli öğrencileri desteklemekte önemli yerleri olan öğretmen yardımcılarının (Zobell & Hwang, 2020), rol ve sorumluluklarının net olarak ortaya konmamış olması etkili ve nitelikli eğitimin geliştirilmesinin önündeki birincil engel olabilmektedir (Mason vd., 2021). Lockman Turner ve Curran Mansouri (2022) öğretmen yardımcısına açıkça tanımlanmış roller verildiğinde ve bu rollerin yerine getirilmesinde yol gösterildiğinde etkili uygulamaların gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle sadece öğretmen yardımcılarının değil onlarla birlikte çalışan öğretmenlerin de rol ve sorumluluklarının bilinmesi gerekmektedir. Öğretmen yardımcılarının rollerini ve sorumluluklarını nasıl gördüklerini anlamak, özel eğitimcilere, genel eğitimcilere, ilgili hizmet sağlayıcılara ve okul yöneticilerine olası yanlış anlamaları düzeltmede, performans için kılavuzlar oluşturmada ve uygun denetim ve eğitimi sağlamada yardımcı olabilir (Downing vd., 2000).

Öğretmen Yardımcıları İle Çalışan Sınıf Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin, nitelikli eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarının netleştirilmesine ihtiyaç olduğu gibi ortak bir amaca hizmet eden öğretmenlerin de rol ve sorumluluklarının bilinmesi gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görev tanımlarının açıkça ortaya konmaması durumunda hem eğitim sistemi hem de özel gereksinimli öğrencinin ilerlemesi olumsuz etkilenebilmektedir (Mason vd., 2021). Bunun önüne geçmek amacıyla alanyazında öğretmenlerin öğretmen yardımcısına ilişkin rol ve sorumluluklarına yönelik belirli çerçevelerin çizildiği görülmektedir. Örneğin, Östlund ve diğerleri (2021) öğretmenlerin, müfredattaki içerik ve öğrenme hedefleri, değerlendirme ve öğrenci gelişimi ile ilgili konularda öğretmen yardımcısına rehberlik etme, onları yönlendirme ve denetleme yapma görevleri olduğunu ifade etmektedirler.

Giangreco (2003) ise öğretmenlerin, öğretmen yardımcılara karşı rol ve sorumluluklarını aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

- Mümkün olan en yetenekli, ilgili ve yetkin öğretmen yardımcılarını işe almak
- Öğretmen yardımcılara iyi davranarak çalışmalarına takdir ve saygı göstermek
- Okula, sınıfa ve öğrencilere yönlendirmek
- Rollerini netleştirmek ve becerilerine uygun görevler vermek
- Hem hizmet öncesi hem de süresince öğretmen yardımcılarının rolleri ile eşleşen eğitim sunmak
- Öğretmen yardımcılarının takip etmeleri için öğretim planları vermek
- Süreklilik içinde ve destekleyici denetim yoluyla çalışmalarını yönlendirmek
- Öğrencinin eğitime katkıda bulunan ekip üyeleri olmaları için fırsatlar sağlamak.

Türkiye’de ise öğretmen yardımcılarının işe alım süreçleri çoğunlukla aileler tarafından gerçekleştirilmektedir (Özaydın, 2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında okul idaresi tarafından ücretli öğretmenlerin istihdam edilme duurları da bulunmaktadır (Görgün, 2013). Sınıf öğretmenleri, işe alım süreci ile ilgili kendi görüşlerinin alınması gerektiğini vurgulamışlardır. İstihdamın aile tarafından ya da okul idaresi tarafından sağlandığı durumların hiçbirinde sınıf öğretmenleri görüş bildirmemektedir (Görgün, 2013). Çolak ve diğerleri (2019, s.160), öğretmen yardımcıları ile çalışacak sınıf öğretmenlerinin rollerini yedi madde ile açıklamıştır:

- Öğretmen yardımcılarının mesleki gelişimine destek olmak
- Öğretmen yardımcılara gerekli kaynakları ve ortamı sağlamak
- Öğretmen yardımcıları ile işbirliği içinde çalışmak
- Öğretmen yardımcılarının çalışmalarında gözlemci ve değerlendirici olmak
- Öğretmen yardımcılarını sınıfta tek başına bırakmamak
- Öğretmen yardımcılarının ders saati içinde sınıfta olmalarını sağlamak
- Ortaya çıkabilecek sorunları ilgili koordinatörlere bildirmek

Giangreco (2003), Çolak ve diğerleri (2019) ve Östlund ve diğerleri (2021) tarafından yapılan tanımlamalar incelendiğinde yönlendirme ve denetleme konularına değinildiği görülmektedir. Görüldüğü gibi nitelikli özel eğitim hizmeti sunmada öğretmen yardımcılarının süreçteki performansları da öğretmenler tarafından değerlendirilerek denetim sağlanması önerilmektedir. Bu amaçla öğretmenler tarafından etkili denetim stratejilerinin kullanılması gerekmektedir. Ancak, öğretmenler kendilerine verilen görevleri etkili bir şekilde yerine getirmek için ihtiyaç duydukları becerilere sahip olmadıkları gibi etkili denetimi ne zaman ve nasıl sağlayacaklarını, hatta denetimin onların sorumluluğunda olup olmadığını bilmemektedirler (Mason vd., 2021). Ayrıca öğretmen yardımcılarının, öğretmenlerden mesleki gelişimleri için oldukça sınırlı destek almakta ve öğretmenler tarafından denetlenmek için çok az fırsatları olmaktadır (Östlund vd., 2021; Reddy vd., 2020). Bunun nedenleri, öğretmenlerin zaman yetersizliği, zamanlama zorlukları ve diğer öğrencilere karşı da sorumlulukları olmasıdır (Douglas vd., 2016).

Öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına yönelik alan yazında yapılan açıklamaların yanı sıra yasal düzenlemelerin de yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda ABD, öncü denilebilecek yasal düzenlemeler yapmıştır. IDEA (2006)’da özel gereksinimli çocuklar için erken müdahale, eğitim ve geçiş hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi adına disiplinler arası eğitim de dahil olmak üzere özel eğitim öğretmenleri, öğretmen yardımcıları için program geliştirmek ve iyileştirmekten sorumlu olduğu belirtilmektedir. Ancak Douglas ve diğerlerinin (2016) çalışmalarında öğretmenlere, öğretmen yardımcılara süpervizyon sağlama konusunda çok az eğitim verildiği veya hiç verilmediği bulgusu

dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Malachowski (2018) öğretmenlerin, öğretmen yardımcılarının eğitim ve denetimlerinden sorumlu olmalarına rağmen öğretmenlere yönelik bir süpervizyon eğitiminin yok denecek kadar az olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmalar öğretmen yardımcılarında olduğu gibi öğretmenlerin de gerekli olan eğitimden yoksun olduklarını göstermektedir. Söz konusu durum öğretmenler için süpervizyon sağlama görevini kaçınılmaz ve göz korkutucu bir görev haline getirmektedir, çünkü özellikle öğretmenler genellikle bu rolü üstlenmek için kendilerini rahatsız ve hazırlıksız hissetmektedirler (Douglas vd., 2016; Fisher & Pleasants, 2012; Lockman Turner & Curran Mansouri, 2022). Öğretmenler öğretmen yardımcılarıyla çalışırken daha memnun görünseler de öğretmenlerin olumlu mesleki ilişkileri beslemek için gerekli becerilere sahip olduğunu destekleyen sınırlı kanıt bulunmakta ve birçok öğretmen onlarla iş birliği yapmaya, eğitim vermeye ve denetlemeye hazır olmamaktadır (Gerzel-Short vd., 2018; Jones vd., 2012). Bunun yanı sıra alanyazında öğretmen ve öğretmen yardımcısı arasındaki süpervizyon sağlama süreci, ekip çalışması ve bunların sonucunda elde edilen öğrenci çıktıları üzerine etkililik durumlarına ilişkin bilginin de oldukça sınırlı olduğu vurgulanmaktadır (Malachowski, 2018). Az sayıdaki çalışma öğretmenlerin, öğretmen yardımcılarını eğitime ve denetlemeleri hakkında bir belirsizlik ve boşluk olmasına rağmen bu durumun değişmeye başladığını göstermektedir. Örneğin; Brock ve Anderson'un (2021), 2012-2019 yılları arasında öğretmen yardımcılarının eğitimlerine yönelik yapılmış olan müdahalelerin derlendiği bir çalışmada, son yıllarda öğretmenlerin, öğretmen yardımcıları için çeşitli eğitim modellerini kullanmaya başladıkları ifade edilmektedir. Ek olarak Zobell ve Hwang (2020) ise yürüttükleri çalışmada denetleme yapan öğretmen ve yöneticilerin, öğretmen yardımcıları ile düzenli olarak veya gerekli durumlarda iletişim kurduklarında öğretmenlerin endişelerinin azaldığını ve bundan oldukça memnun kaldıklarını belirlemiştir.

Öğretmen yardımcıları, kendilerine süpervizörlük desteği sağlayan öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olma ve onlar tarafından sürekli eğitim alma gereksinimi duymaktadırlar (Lichte & Scheef, 2022). Ayrıca rol ve sorumlulukları anlamak, öğrencilere yaklaşımları koordine etmek ve öğretmen yardımcılarıyla olumlu bir ilişki kurmak için etkili iletişim gerekli olmaktadır. Denetleyici öğretmenler, ortak bir anlayış ve olumlu bir iklimde birlikte çalışmak için öğretmen yardımcılarıyla olumlu bir ilişki kurmalıdırlar (Stockall, 2014). Ayrıca öğretmenler, öğrenciler için en iyi ve en güvenli ortamı yaratmak adına başka bir yetişkinle çalışma, öğretim ekibine liderlik etme, işbirlikçi ekipler kurabilme ve sürdürebilme yeteneğine sahip olmalıdır (Jones vd., 2012). Çünkü öğretmen yardımcıları öğrencilere bağımsız yaşam ve kendini yönetme becerilerini öğrettiklerinde öğretmenlerin öğretim etkinlikleri için daha fazla zaman ayırmalarına yardımcı olmaktadır (Stockall, 2014). Öğretmen yardımcıları ise haftada en az bir defa olma üzere ekip toplantılarına düzenli olarak katılmalı, olumlu iletişim geliştirmeli ve öğretmenin belirlediği sınırlar içinde iş birliği yapmalıdırlar (Boomer, 1977). Bu şekilde öğretmen yardımcıları rol ve sorumluluklarını daha net bir şekilde anlayabileceklerdir (Zobell & Hwang, 2020). Diğer taraftan öğretmenlerin, öğretmen yardımcıları ile işbirlikçi takımlar kurabilmeleri ve sürdürebilmeleri için, öncelikle öğretmen yardımcılarının gerçekte sahip oldukları rol ve sorumlulukları anlamaları gerekmektedir. Böylece öğretmenler ve öğretmen yardımcıları, öğrencilerin ilerlemesi ve başarısı için iş birliği yapabileceklerdir (Jones vd., 2012). Ancak yapılan çalışmalar öğretmen yardımcılığı ve öğretmenler arasında düzenli toplantıların olmadığını (Lichte & Scheef, 2022; Östlund vd., 2021; Riggs & Mueller, 2001;) ve öğretmen yardımcılarının çoğunlukla bir ekip üyesi olarak desteklenmediklerini ve toplantılara katılmadıklarını (Blalock, 1991; Fisher & Pleasants, 2012; Giangreco, 2003, 2012; Patterson, 2006) göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen yardımcılığı okullarda hayati bir rol üstlenmektedirler. Bir dizi önemli ve çeşitli görevlerde bulunmaktadırlar. Öğretmen yardımcılığı ile iş birliği, doğrudan öğrencilerle

çalıştıkları ve öğretim rolleri üstlendikleri için giderek daha önemli hale gelmiştir. Dolayısıyla iş birliğinin faydalarından yararlanmak için öğretmenler, öğretmen yardımcılarının üstleneceği görevleri tanımlayabilir, aidiyet duygusunu hissettirebilir, belirli yönergeler ve geri bildirimler sunabilir, ilgi alanlarını ve hobileri değerlendirebilir, koçluk sağlayabilir, öğrenciye ilişkin bilgi paylaşabilir ve gereksinimlerine yönelik mesleki gelişimi destekleyebilir. Böylece öğretmenler, öğretmen yardımcılarının ilgi alanlarına ve yeterliliklerine uygun görevler verebilirler (Gerzel-Short vd., 2018).

Öğretmen Yardımcılarının Eğitim Durumları

Öğretmen yardımcılarının, kendilerinden beklenen rol ve sorumlulukları etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için bir takım mesleki becerilere sahip olmaları gerektiği savunulmaktadır (Patterson, 2006). ABD Eyalet Yasaları, okullarda öğretmen yardımcısı olarak görev yapabilmek için en az lise düzeyinde eğitimi yeterli görürken, öğretmen yardımcıları ile çalışan uzmanlar ve yöneticiler mesleki bir eğitim almış kişilerle çalışmayı tercih etmektedir (Blalock, 1991). Türkiye’de önlisans düzeyinde çocuk gelişimi ve eğitimi programlarından mezun kişilerin öğretmen yardımcısı olarak yetiştirilmesi önerilmektedir (Özaydın, 2020). Öğretmen yardımcılarının en az lise düzeyinde eğitim almaları gerektiği belirtilmektedir (Görgün, 2013). Sınıf öğretmenleri, önlisans mezunu öğretmen yardımcılarının niteliklerinin daha yüksek olacağını düşünmektedir (Görgün, 2013). Alanda çalışan öğretmen yardımcısı arasında lisans derecesine sahip kişiler olduğu da görülmektedir (Görgün, 2013;Özaydın, 2020). Bununla birlikte Görgün (2013), sınıf öğretmenlerinin rol karmaşasına yol açabileceği endişesiyle lisans derecesine sahip öğretmen yardımcısı ile birlikte çalışmayı tercih etmediklerini de ortaya koymuştur. Çolak ve diğerleri (2019), öğretmen yardımcısı için rehber niteliğinde hazırlanan bir el kitabında öğretmen yardımcılarının hizmet öncesi ve hizmet sırasında nasıl bir eğitim almaları gerektiğine yer vermişlerdir. Bu rehberde sunulan öğretmen yardımcısı eğitimi çocuk gelişimi ve eğitimi ön lisans programında üçüncü dönemde eğitimine devam eden kişilere yönelik olarak planlanmıştır. Öğretmen yardımcısına sağlanacak eğitimde yer alacak paydaşlar meslek yüksek okulunda uygulama yürüten akademisyenler, proje ekibi, okul idaresi ve sınıf öğretmeni olarak belirlenmiş ve paydaş rolleri tanımlanmıştır. Önerilen eğitim içeriğinde öğretmen yardımcısına teorik bilgi verilmesi, kullanılması gereken tüm dokümanların uzmanlar tarafından hazırlanarak öğretmen yardımcısına sağlanması ve sınıf öğretmenin süpervizyon desteği vermesi yer almaktadır (Çolak vd., 2019).

Öğretmen yardımcılarının sınıflarda etkili ve verimli bir şekilde yer almaları için alanyazında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler önerildiği görülmektedir (French, 1998; Boomer, 1982). Öğretmen yardımcısına sunulacak eğitim içerikleri ile ilgili çeşitli görüşler savunulmaktadır. Hizmet öncesi eğitimlerin, sınıf içi uygulamalar, davranış analizine dayalı çalıştaylar ve uygulamalı eğitimleri kapsamı önerilmektedir (Boomer, 1977). Ayrıca öğretmen yardımcısı yetiştirmeye yönelik bir eğitim programında bilgi verici metinlere, video model materyallerine ve işbaşında düzeltici geri bildirimlerin sunulmasına yer verilmesi gerekliliği ifade edilmektedir (Brock & Carter, 2015; Douglas vd., 2012). Fafard’ın (1975) yaptığı çalışmada, öğretmen yardımcısı yetiştirmek için açılmış ön lisans düzeyinde özel eğitimde yardımcı öğretmen yetiştirme programları incelenmiş ve bu programlarda davranış yönetimi, erken çocukluk eğitimi, çocuk gelişimi, aile eğitimi, halkla ilişkiler, değerlendirme gibi teorik derslerin yanı sıra uygulamalı derslerin de yer aldığı görülmüştür. Morgan ve diğerleri (1995), ABD’de uygulanan eğitim programlarını derledikleri çalışmalarında 32 programa ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bu programlarda en sık yer alan konular sırasıyla rol ve sorumluluklar, izleme, öğrencinin değerlendirilmesi, işbirlikli çalışma, öğretim yöntemleri ve davranış yönetimi olmuştur. Eğitimlerde

daha az yer alan konular ise bireysel eğitim planı hazırlama, öğretimi bireyselleştirme, aile danışmanlığı, yasal haklar, geçiş becerileri, sosyal beceri ve iletişim, süpervizyon, bağımsız yaşam becerileri gibi çeşitli konular olmuştur (Morgan vd., 1995). Genel olarak bakıldığında hizmet öncesi eğitime katılan öğretmen yardımcılarının çoğunlukla davranış değiştirme ya da davranış yönetimi eğitimi aldıkları görülmektedir (Zobell & Hwang, 2020; Douglas vd., 2019; French, 1998). Ayrıca öğretmen yardımcılarının en fazla tercih ettiği eğitim türü, öğretmenler tarafından işbaşında süpervizyon verilmesi olmuştur (French, 1998). Öğretmen yardımcılarının eğitiminde ayrıca uzaktan eğitim de teknolojinin gelişimiyle birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitimle sunulan eğitimler, öğretmen yardımcılarının gelişiminde etkili sonuçlara ulaşmada umut vaat etmektedirler (Knowles vd., 2022; Wei & Machalicek, 2021).

Nitelikli özel eğitim hizmeti sunulmasında sayıları her geçen gün artan öğretmen yardımcılara eğitim desteğinin sağlanmasının oldukça önemli olduğu ve sınıflarda görev alan öğretmen yardımcılarının eğitim almaya ihtiyaçları olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Cater vd., 2009; French, 1998; Passaro vd., 1994;). Bununla birlikte araştırma sonuçlarında, ebeveynlerin de sıklıkla çocukları ile çalışan öğretmen yardımcılarının yeterli bir hizmet öncesi eğitim almadıklarını ifade ettikleri vurgulanmaktadır (Katsiyanis vd., 2000). Ayrıca çeşitli araştırmaların bulguları öğretmen yardımcılarının çoğu zaman hiçbir hizmet öncesi eğitim almadan göreve başladıklarını destekler niteliktedir (Downing vd., 2000; Özyayın, 2020; Patterson, 2006; Riggs & Mueller, 2001; Zobell & Hwang, 2020). Öğretmen yardımcılarının sıklıkla akademik başarıları destekleme, işbirlikli çalışma, rol tanımlarını öğrenme, zaman yönetimi, sınıf yönetimi gibi konularda eğitim gereksinimi olduğu çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Passaro vd., 1994; Patterson, 2006; Zobell & Hwang, 2020).

Öğretmen yardımcılarının hizmet öncesi bir eğitim almaları kadar hizmet içi eğitim almalarının da önemli olduğu görülmektedir (French, 1998; Zobell & Hwang, 2020). NCLB yasasında öğretmen yardımcılarının, doğrudan bir öğretmenin süpervizörlüğünde çalışmalarının zorunlu olduğu belirtilmektedir (Douglas vd., 2019). Benzer şekilde Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nda (Individuals with Disabilities Education Act –IDEA, 2004), öğretmen yardımcıları, uygun şekilde eğitim almış ve bir özel eğitim öğretmenin süpervizyonu ile eğitime yardımcı olan kişiler olarak açıklanmaktadır. Özetle öğretmen yardımcılara sınıf öğretmenleri veya okulda bulunan diğer uzmanlar tarafından süpervizyon yoluyla işbaşında eğitim sunulması önerilmektedir (Douglas vd., 2019; Giangreco, 2003). Ancak nadiren hizmet içi eğitim düzenlendiğini ve süpervizyon sağlanmadığı da görülmektedir (Blalock, 1991). Hizmetiçi eğitim ve seminerlere katılan öğretmen yardımcısı oranları ise oldukça düşüktür (Riggs & Mueller, 2001; Zobell & Hwang, 2020). Bununla birlikte, öğretmen yardımcılarının sınıf öğretmenlerinden süpervizyon ve doğrudan yönerge aldıkları durumlarda mevcuttur. Zobell ve Hwang (2020), 40 öğretmen yardımcısının katılımıyla yürüttükleri çalışmalarında, öğretmen yardımcılarının yaklaşık yarısının yazılı veya sözlü süpervizyon aldıklarını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalarda sistematik bir planlamadan söz edilmemektedir.

Öğretmen yardımcılara verilecek eğitimin niteliğinin yanı sıra bu eğitimi vermesi gereken uzmanlar da önem taşımaktadır. Öğretmen yardımcıları, özel eğitim uzmanlarından ve özel eğitim öğretmeni yetiştiren kurumlardan eğitim almak istediklerini ifade etmektedirler (Passaro vd., 1994). Öğretmen yardımcılara yönelik geliştirilen eğitim programlarının çoğu özel eğitim alan uzmanları tarafından hazırlanmıştır (Morgan vd., 1995).

Öğretmen yardımcılarının yanı sıra birlikte çalıştıkları sınıf öğretmenlerinin de eğitim gereksinimi olduğu ifade edilmektedir (Ashbaker & Morgan, 2012; French, 2001; Giangreco, 2012; Pickett, 2003; Salzberg & Morgan, 1995). Ancak daha önce de belirtildiği gibi öğretmen yardımcılarının gelişiminde sınıf öğretmenlerinden beklenen en önemli desteğin süpervizyon sağlamak olduğu, ancak

çoğu zaman sınıf öğretmenlerinin süpervizyon verme bilgisine ve deneyimine sahip olmadıkları belirtilmektedir (Salzberg & Morgan, 1995). Ek olarak öğretmen yardımcısı, genellikle birlikte çalıştıkları sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklarla çalışma deneyimine ve bilgisine sahip olmadıklarını ifade etmektedirler (Östlund vd., 2021; Patterson, 2006).

Öğretmen Yardımcılarının İstihdam Durumları

Öğretmen yardımcısı 60 yıldan fazla zamandır kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapmakta ve sayısı sürekli artmaktadır (French & Pickett, 1997). Öğretmen yardımcılarının sayısında geçmiş yıllara kıyasla önemli bir artış olsa da (NCES, 2007, 2013) mevcut araştırmalar görev yapan öğretmen yardımcısı sayısının ihtiyacı karşılayamadığını göstermektedir (Douglas vd., 2019; Fisher vd., 2022). Bu durumun pek çok farklı nedeni olabilir. Bunlardan biri mesleki doyum açısından eksiklik hissetmeleridir (Passaro vd., 1994). Bunun yanı sıra görev yaptıkları okullarda pek çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların başında görev tanımlarındaki belirsizlik gelmektedir (Douglas vd., 2019; French, 1998; Passaro vd., 1994; Patterson, 2006; Pickett, 1999; Riggs & Mueller, 2001). Ek olarak pek çok öğretmen yardımcısı okulun üyesi ve eğitim ekibinin bir parçası olarak kabul edilmediklerini düşünmektedir (Fisher & Pleasants, 2012; French & Pickett, 1997; Patterson, 2006; Pickett vd., 2003; Riggs & Mueller, 2001). Öğretmen yardımcısına sağlanan ücretlerin düşüklüğü de önemli sorunlar arasında yer almaktadır (Blalock, 1991; Douglas vd., 2019; French & Pickett, 1997). Ayrıca öğretmen yardımcılarının pek çoğu tatil günlerinde ücret almamakta ve alanda çalışan öğretmen yardımcılarının yaklaşık yarısı, bir sağlık güvencesine sahip olmamaktadır (Riggs & Mueller, 2001). Bir başka önemli sorun da iş devamlılıklarının olmamasıdır. Okullarda kalıcı istihdamı sağlanan öğretmen yardımcısı mevcuttur ancak sayı ve oran olarak yetersizdir (Douglas vd., 2019; Riggs & Mueller, 2001). Bu durumun en önemli nedenleri arasında daha önce de belirtildiği gibi uzun çalışma saatleri, görev tanımlarındaki belirsizlik (Mason vd., 2021; Riggs & Mueller, 2001), sorunlarını iletecek bir yetkili bulmada yaşanan sorunlar (Blalock, 1991) ve düşük ücretler gösterilmektedir (Blalock, 1991; Douglas vd., 2019).

Öğretmen yardımcılarının istihdam maliyetinin hangi kişi kurum ya da kuruluş tarafından karşılanacağı sorusu da önemlidir. Özyayın (2020), ebeveynlerin öğretmen yardımcılarının ücretlerini karşılamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Türkiye’de görev yapan öğretmen yardımcılarının çoğu aile tarafından istihdam edilmektedir (Görgün, 2013; Özyayın, 2020). Resmi bir meslek tanımı ya da kadro tanımlaması yapılmadığı görülmektedir (Özyayın, 2020; Yazıcıoğlu, 2017). Öğretmen yardımcılarının aileler tarafından istihdam edilmelerinin, eğitimde eşitlik ilkesi ile çeliştiği belirtilmektedir (Özyayın, 2020). Öğretmen yardımcılarının resmi bir kurum tarafından istihdam edilmeleri ve öğretmenlerle benzer özlük haklarına sahip olmaları gerektiği savunulmaktadır (Görgün, 2013). Gayri resmi istihdamın neden olduğu bir başka önemli sorun ise öğretmen yardımcılarının iş güvencesine sahip olmamaları olarak belirtilmektedir (Görgün 2013). Bu hem aileler hem de öğretmen yardımcısı açısından olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Özyayın (2020), öğretmen yardımcısının önceden haber vermeden görevini bırakması nedeniyle sorun yaşayan ailelerin durumuna dikkat çekmiştir.

Araştırmalar, kaynaştırma / bütünleştirme uygulamalarının etkili olmasında öğretmen yardımcılarının önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Douglas vd., 2019; Werst vd., 1996). Öğretmen yardımcılarının okullarda yaygınlaşabilmesi için maliyetlerinin okul bütçesi tarafından karşılanması düşünülebilir. Öğretmen yardımcılarının istihdamını ebeveynler üstlendiğinde eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin bozulacağı açıkça görülebilir. ABD’de özel eğitim için ayrılan bütçenin (IDEA, 2004) bir bölümü öğretmen yardımcısı hizmeti sağlanmasına ayrılmaktadır (Hoffman & Sable,

2006). Bunun bir sonucu olarak ABD devlet okullarında öğretim etkinliklerine yardımcı olmaktan sorumlu destek personeller yaygın olarak yer almaktadırlar (Ashbaker & Morgan, 2012).

Öğretmen yardımcılarının verimli bir şekilde çalışabilmeleri için iş koşullarının iyileştirilmesi gerektiği savunulmaktadır (Blalock, 1991; Giangreco, 2003). Öğretmen yardımcılarının yarattığı değerin takdir edilmesi, çalışma şartlarının iyileştirilmesi, oryantasyon süreci ile okula uyum sağlamaları, sınıf ve okul içerisindeki rollerinin ve görev tanımlarının net olması; rolleri ile ilişkili olarak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler sağlanması; çalışmaları süresince sürekli süpervizyon sağlanması, okul takımının bir parçası olabilmeleri için fırsat sunulması önerilmektedir (Blalock, 1991; Giangreco, 2003; Pickett, 1999). İstihdam sorunları konusunda en çok vurgu yapılan konu görev tanımlarının net bir şekilde ortaya konmasıdır (Douglas vd., 2019; Pickett, 1999; Riggs & Mueller, 2001). Görev tanımlarındaki belirsizlikler, öğretmen yardımcılarının etkili bir şekilde sınıflarda yer almalarında en önemli engel olarak görülmektedir (Mason vd., 2021). Öğretmen yardımcıları, özel gereksinimli çocukların kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitim olanaklarına erişmelerinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğretmen yardımcılarının istihdamları ve iş devamlılığının sağlanması, sivil toplum örgütlerinin ilgilenmesi gereken bir konu olarak tanımlanmalıdır (French & Pickett, 1997).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yaygınlaşması ile birlikte, sınıf öğretmenleri bir takım sınıf içi desteklere ihtiyaç duymuşlardır. Bu gereksinimin giderilmesinde öğretmen yardımcılarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. 1960'lı yılların başından itibaren öğretmen yardımcıları kaynaştırma uygulanan sınıflarda etkin bir biçimde yer almışlardır (Ashbaker & Morgan, 2012; Boomer, 1977). Bununla birlikte kaynaştırmanın başarısını etkileyen en önemli etkenler arasında gösterilen öğretmen yardımcılığı ile ilgili ortaya konan pek çok sorun bulunmaktadır. Bunların başında rol ve sorumluluklarının somut bir şekilde tanımlanmamış olması gelmektedir (Mason vd., 2021).

Sınıf içi destek sağlamada öğretmen yardımcılara başvuru ilk dönemlerde, bu kişilerin daha çok özel gereksinimli bireylerin öz bakım becerilerini yerine getirmede görev aldıkları ve öğretmenlerin kırtasiye işlerine yardımcı oldukları (Boomer, 1977; Pickett, 1986), ilerleyen yıllarda ise eğitim-öğretim faaliyetlerine katıldıkları görülmektedir (French, 1998; French & Pickett, 1997). Bu durumun bir sonucu olarak öğretmen yardımcılarının niteliği tartışma konusu olmuştur. Yapılan araştırmalar, öğretmen yardımcılarının çoğu zaman hiçbir hizmet öncesi (Katsiyanis vd., 2000; Riggs & Mueller, 2001) ve hizmet içi (Zobel vd., 2020) eğitim almadan görev yaptıklarını göstermektedir. Öğretmen yardımcılarının hangi görevleri üstlenmesi gerektiğine ilişkin görüşler olsa da somut bir tanımının yapılmadığı ve rol ve sorumluluklarının standart bir şekilde ortaya konmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin de bir öğretmen yardımcısı ile birlikte çalışma konusunda bilgi eksiklikleri olduğu ifade edilmektedir. Öğretmen yardımcılarının ve birlikte çalışacakları sınıf öğretmenlerinin önerildiği şekilde hizmet öncesi eğitimlere dahil olmamaları olarak ifade edilebilir (Riggs & Mueller, 2001). Bununla birlikte, öğretmen yardımcılığı için geliştirilmiş hizmet öncesi eğitim içeriklerinin yeterli olmadığı görüşü bulunmaktadır (Douglas vd., 2019; Fafard, 1975). Bu durum bir sınıf içi destek olarak öğretmen yardımcılığından beklenen etkinin ve verimin sağlanamaması ile sonuçlanma potansiyeline sahiptir.

Rol ve sorumluluklarında görülen bu belirsizlik meslek tanımında da devam etmektedir. Çoğu zaman öğretmen yardımcılarının okulun daimi personeli olmadığı ve pek çok özlük haklarına sahip olmadıkları görülmektedir (Riggs & Mueller, 2001). Öğretmen yardımcılığı, iş güvencesine sahip olmamaktadır (Görgün, 2013). Çoğu zaman ya sigortasız çalışmakta ya da günlük sigorta ile istihdam

edilmektedir. Öğretmen yardımcılara ödenen ücretlerin günlük çalışma süresi üzerinden hesaplandığı, aylık sabit bir gelirlerinin olmadığı da görülmektedir (Görgün, 2013). Düşük ücretler, güvencesiz çalışma, iş devamlılığının olmaması, tatil ve izin günlerinde ücret alamama ve çalıştıkları kurumun bir üyesi olamama bu sorunlar arasında en fazla öne çıkan meseleler olarak belirtilmektedir. Öğretmen yardımcılarının mevcut işlerini, kariyer planlaması yaparken icra edilecek “geçici bir iş” olarak gördükleri söylenebilir (Görgün, 2013; Riggs & Mueller, 2001). Pek çok öğretmen yardımcısı, devlet kadrolarına atanmak için sınavlara hazırlanmalarını veya lisans eğitimine devam ettiklerini ifade etmişlerdir (Görgün, 2013). Öğretmen yardımcısı pozisyonu genellikle, hem sınıf öğretmenleri hem de öğretmen yardımcılığı tarafından tam zamanlı bir iş olarak algılanmamaktadır (Riggs & Mueller, 2001).

Öğretmen yardımcılardan etkili ve verimli bir şekilde fayda sağlanabilmesi için mevcut sorunlar betimlenmeli ve çözüm önerileri geliştirilmelidir. Öncelikle okullarda görev alan öğretmen yardımcılarının üstlenmesi gereken görevler belirlemeli ve standart bir rol tanımı yapılmalıdır. Mesai saatleri, ücretleri ve özlük haklarının düzenlenmesi gibi öğretmen yardımcılarının mesleki tatminini sağlayacak düzenlemelere gidilmelidir (Blalock, 1991; Pickett, 1999). Öğretmen yardımcısının yer alacağı eğitim ortamlarındaki tüm paydaşların gereksinimleri belirlenerek hizmet içi programlar düzenlenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Bir meslek olarak “öğretmen yardımcılığı”nın tanımlanması, bu meslek tanımına uygun rol ve sorumlulukların belirlenmesi ve mesleki eğitim kapsamında ele alınması ile beklenen etkili ve verimli sonuçlara ulaşmak mümkün olabilecektir.

Türkiye’de özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi aldıkları sınıflarda öğretmen yardımcılardan yararlandığı görülmektedir. Araştırmalarda bu kavram farklı terimler, benzer görev tanımları ile açıklanmaktadır. Bununla birlikte rol ve sorumluluklar açısından değerlendirildiğinde öğretmen yardımcılara atfedilen görev tanımlarında belirsizlik olduğu görülmektedir. Görgün (2013), tarafından ortaya çıkarılan sonuçlar öğretmen yardımcılarının birincil görevinin güvenlik becerileri ve özbakım becerileri olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Özyayın (2020) tarafından da öğretmen yardımcılarının birincil görevlerinin özbakım desteği sağlamak, davranış yönetimi sağlamak ve öğretmenin görev ve sorumluluklarını paylaşmak olduğu ortaya konmuştur. Ek olarak Özyayın (2020), öğretmen yardımcılarının okul zamanları dışında da bir takım rol ve sorumluluklar üstlendiklerini belirtmiştir. Acar (2019) tarafından tanımlanan rol ve sorumluluklar incelendiğinde ise öğretmen yardımcılarının birincil görevlerinin öğretim etkinlikleri yürütmek olduğu görülmektedir. Çolak ve diğerleri (2019) ise öğretmen yardımcılarının farklı kişi ve kurumlara karşı görev tanımlarını yapmışlardır. Bununla birlikte, mevcut uygulamaların bu görev tanımları ile paralel olup olmadığı değerlendirilmemiştir. Yazıcıoğlu (2017), öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarını mevzuatlar çerçevesinde açıklamış ve Türkiye’de mevcut düzenlemeler arasında mesleki tanımların yapılmadığı sonucuna ulaşmıştır. MEB tarafından 2020 yılında otizmli çocukların kaynaştırma eğitimine devam ettiği sınıflarda görev alabilecek kolaylaştırıcı kişi tanımlanmıştır. Bununla birlikte ilgili yazıda meslek tanımı, sahip olmaları gereken nitelikler, istihdamlarının sağlanması gibi uygulamanın hayata geçmesini sağlayacak yönergeler yer verilmediği görülmektedir (MEB, 2020).

Öğretmen yardımcılarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yer almaları Türkiye’de yeni tartışılmaya başlanmış bir konu olarak görünmektedir. Bu bağlamda hem uygulamaya hem de ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulabilir. Uygulamaya yönelik önerilerin başında öğretmen yardımcılarının meslek tanımlarının yapılması ve istihdamların resmi kurumlar tarafından sağlanması gelmektedir. Ayrıca öğretmen yardımcısı yetiştirmeye yönelik mesleki programların ve kursların düzenlenmesi önerilebilir.

Türkiye’de nispeten yeni bir uygulama alanı olan öğretmen yardımcılarına ilişkin farklı konularda hem deneysel hem de betimsel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu bağlamda

öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarını belirlemeye yönelik araştırmalar planlanabilir. Ailelerin, öğretmenlerin ve öğretmen yardımcılarının gereksinimlerini belirlemeye yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Öğretmen yardımcısı uygulamasının planlanması ve hayata geçirilmesine katkı sağlayacak şekilde paydaşların gereksinimlerini belirlemeye yönelik araştırmalar planlanabilir. Öğretmen yardımcısı yetiştirmeye yönelik tasarım tabanlı araştırmalarla etkili eğitim içerikleri oluşturulabilir. Öğretmen yardımcısı desteği alan öğrencilerin bulunduğu okullarda bu desteğin etkileri incelenebilir.

Kaynakça

- ABD Eğitim Bakanlığı (U.S. Department of Education). (2021). *43rd Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2021*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. <https://sites.ed.gov/idea/files/43rd-arc-for-idea.pdf>
- Acar, Ç. (2019). Yardımcı destek personelin nitelikleri, rol ve sorumlulukları. Y. *Ergenekon (Ed.), Kaynaştırmada başarı için birlikte yürüelim: Yardımcı destek personel eğitimi el kitabı içinde* (ss. 37-53). Ayrıntı Basımevi
- Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği (American Speech-Language-Hearing Association-ASHA). (1999). *Learning disabilities: Use of paraprofessionals* [Relevant Paper]. www.asha.org/policy
- Angelides, P., Constantinou, C., & Leigh, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/08856250802596741>
- Ashbaker, B. Y., & Morgan, J. (2012). Team players and team managers: Special educators working with paraeducators to support inclusive classrooms. *Creative Education*, 3(03), 322-327. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.33051>
- Blalock, G. (1991). Paraprofessionals: Critical team members in our special education programs-how to successfully utilize the paraprofessional in the special education setting. *Intervention in School and Clinic*, 26(4), 200-215. <https://doi.org/10.1177/105345129102600404>
- Boomer, L. W. (1982). The paraprofessional: A valued resource for special children and their teachers. *Teaching Exceptional Children*, 14(5), 194-197. <https://doi.org/10.1177/004005998201400508>
- Boomer, L. W. (1980). Special education paraprofessionals: A guide for teachers. *Teaching Exceptional Children*, 12(4), 146-149. <https://doi.org/10.1177/004005998001200404>
- Boomer, L.W. (1977). The role of the paraprofessional in special education. *Paper-presented at the annual convention of The Council for Exceptional Children, Atlanta, April 1977*. (ERIC Ed. 140582).
- Brock, M. E., & Anderson, E. J. (2021). Training paraprofessionals who work with students with intellectual and developmental disabilities: What does the research say? *Psychology in the Schools*, 58(4), 702-722.
- Brock, M. E., & Carter, E. W. (2015). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence-based practice. *The Journal of Special Education*, 49(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/0022466913501882>
- Bronstein, B., Breeden, N., Glover, T. A., & Reddy, L. A. (2021). Paraprofessionals' perceptions of behavior problems in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education*, 55(3), 153-162. <https://doi.org/10.1177/0022466920961085>

- 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. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12095>
- Butt, R. (2018). 'Pulled in off the street' and available: what qualifications and training do teacher assistants really need? *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 217-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362478>
- Carter, E. W., O'Rourke, L., Sisco, L. G., & Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education*, 30(6), 344-359. doi:10.1177/0741932508324399
- Coogle, C. G., Walker, V. L., Ottley, J., Allan, D., & Irwin, D. (2022). Paraprofessionals' perceived skills and needs in supporting students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/10883576211073699>
- Council for Exceptional Children. (2022). Core Competencies for Special Education Paraeducators. <https://exceptionalchildren.org/paraeducators/core-competencies-special-education-paraeducators> adresinden 20.09.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Çolak, A., Acar, Ç., Ergenekon, Y. & Cavkaytar, A. (2019). Okul öncesi eğitim ortamlarında öğretimi planlama ve uygulama. Y. Ergenekon (Ed.), *Kaynaştırmada başarı için birlikte yürüyelim: Yardımcı destek personel eğitimi el kitabı* içinde (ss. 157-177). Ayrıntı Basımevi
- Douglas, S. N., Chapin, S. E., & Nolan, J. F. (2016). Special education teachers' experiences supporting and supervising paraeducators: Implications for special and general education settings. *Teacher Education and Special Education*, 39(1), 60-74. <https://doi.org/10.1177/0888406415616443>
- Douglas, S. N., Light, J. C., & McNaughton, D. B. (2012). Teaching paraeducators to support the communication of young children with complex communication needs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(2), 91-101. <https://doi.org/10.1177/0271121412467074>
- Douglas, S. N., Uitto, D. J., Reinfelds, C. L., & D'Agostino, S. (2019). A systematic review of paraprofessional training materials. *The Journal of Special Education*, 52(4), 195-207. <https://doi.org/10.1177/0022466918771707>
- Downing, J. E., Ryndak, D. L., & Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms: Their own perceptions. *Remedial and Special education*, 21(3), 171-181. <https://doi.org/10.1177/074193250002100308>
- Ergenekon, Y. (Ed.). (2019). *Kaynaştırmada başarı için birlikte yürüyelim: Yardımcı destek personel eğitimi el kitabı*. Ayrıntı Basımevi
- Fafard, M. B. (1975). Paraprofessionals in Special Education: *Update Report*. ERIC Ed.112591
- Fisher, M., & Pleasants, S. L. (2012). Roles, responsibilities, and concerns of paraeducators Findings from a statewide survey. *Remedial and Special Education*, 33(5), 287-297. doi:10.1177/0741932510397762
- Fisher, T. L., Sindelar, P. T., Kramer, D., & Bettini, E. (2022). Are paraprofessionals being hired to replace special educators? *A Study of Paraprofessional Employment*. *Exceptional Children*, 88(3), 302-315. <https://doi.org/10.1177/00144029211062595>
- French, N. K. (2001). Supervising paraprofessionals: A survey of teacher practices. *The Journal of Special Education*, 35(1), 41-53. <https://doi.org/10.1177/002246690103500105>
- French, N. K. (1998). Working together: Resource teachers and paraeducators. *Remedial and Special Education*, 19(6), 357-368. <https://doi.org/10.1177/074193259801900606>

- French, N. K., & Pickett, A. L. (1997). Paraprofessionals in special education: Issues for teacher educators. *Teacher Education and Special Education*, 20(1), 61-73. <https://doi.org/10.1177/088840649702000107>
- Frith, G. H., & Mims, A. (1985). Burnout among special education paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children*, 17(3), 225-227. <https://doi.org/10.1177/004005998501700312>
- Garnett, J. (1988). Support teaching: Taking a closer look. *British Journal of Special Education*, 15(1), 15-18. doi:10.1111/j.1467-8578.1988.tb00716.x
- Gerencser, K. R., Higbee, T. S., Contreras, B. P., Pellegrino, A. J., & Gunn, S. L. (2018). Evaluation of interactive computerized training to teach paraprofessionals to implement errorless discrete trial instruction. *Journal of Behavioral Education*, 27(4), 461-487. <https://doi.org/10.1007/s10864-018-9308-9>
- Gerzel-Short, L., Conderman, G., & DeSpain, S. (2018). Supporting paraprofessionals: Tips for enhanced collaboration. *Kappa Delta Pi Record*, 54(4), 152-157. <https://doi.org/10.1080/00228958.2018.1515542>
- Giangreco, M. F. (2020). "How can a student with severe disabilities be in a fifth-grade class when he can't do fifth-grade level work?" Misapplying the least restrictive environment. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 23-27 <https://doi.org/10.1177/1540796919892733>.
- Giangreco, M. F. (2003). Working with paraprofessionals. *Educational Leadership*, 61(2), 50-54.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2012). Constructively responding to requests for paraprofessionals: We keep asking the wrong questions. *Remedial and special education*, 33(6), 362-373. <https://doi.org/10.1177/0741932511413472>
- Görgün, B. (2013). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yardımcısının rol ve sorumlulukları hakkındaki görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Gürgür, H. (2019). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 2-14). Pegem Akademi.
- Hilton, A., & Gerlach, K. (1997). Employment, preparation and management of paraeducators: Challenges to appropriate service for students with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32(2), 71-76.
- Hoffman, L., & Sable, J. (2006). Public Elementary and Secondary Students, Staff, Schools, and School Districts: School Year 2003-TAB. NCES 2006-307. *National Center for Education Statistics*.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) (2004). <https://www.govinfo.gov/app/details/PLAW-108publ446> adresinden 20.09.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) (2006). Regulations of 2006. <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-iv/part-b/1462> adresinden 20.09.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Jones, K. H., & Bender, W. N. (1993). Utilization of paraprofessionals in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 14(1), 7-14. <https://doi.org/10.1177/074193259301400103>
- Jones, C. R., Ratcliff, N. J., Sheehan, H., & Hunt, G. H. (2012). An analysis of teachers' and paraeducators' roles and responsibilities with implications for professional development. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 19-24. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0487-4>

- Katsiyannis, A., Hodge, J., & Lanford, A. (2000). Paraeducators: Legal and practice considerations. *Remedial and Special Education, 21*(5), 297-304. <https://doi.org/10.1177/074193250002100506>
- Kerry, C. A., & Kerry, T. (2003). Government Policy and the Effective Employment and Deployment of Support Staff in UK Schools. *International Studies in Educational Administration, 31*(1), 65-81.
- 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.
- Knowles, C. L., D'Agostino, S. R., Kunze, M. G., Uitto, D. J., & Douglas, S. N. (2022). A systematic review of asynchronous online learning opportunities for paraeducators. *The Journal of Special Education, 00*(0), 1-11. <https://doi.org/10.1177/00224669221085306>
- Köpfer, A., & Böing, U. (2020). Students' perspectives on paraprofessional support in german inclusive schools: Results from an exploratory interview study with students in Northrhine Westfalia. *International Journal of Whole Schooling, 16*(2), 70-92.
- Lichte, A., & Scheef, A. R. (2022). Exploration of training needs of paraprofessionals to support students with disabilities. *Journal of Special Education Apprenticeship, 11*(1), n1.
- Lockman Turner, E., & Curran Mansouri, M. (2022). Tips for special education teachers to create effective partnerships with paraprofessionals. *Inclusive Practices, 1*(3), 97-105. <https://doi.org/10.1177/27324745221074411>
- Malachowski, M. (2018). Surveying Supervision: special education teachers and paraprofessionals serving students with low-incidence disabilities. *Doktora Tezi*. Wisconsin Üniversitesi
- Mason, R. A., Gunersel, A. B., Irvin, D. W., Wills, H. P., Gregori, E., An, Z. G., & Ingram, P. B. (2021). From the frontlines: Perceptions of paraprofessionals' roles and responsibilities. *Teacher Education and Special Education, 44*(2), 97-116. <https://doi.org/10.1177/0888406419896627>
- MEB. (2020). Kolaylaştırıcı kişi konulu yazı; 10.01.2020 <http://programdeha.com/mevzuat/kolaylastiricikisi.pdf> alanından 20.09.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Morgan, J. (1995). Training Programs for Paraeducators in the United States: A Review of the Literature. ERIC Ed. 392786
- National Center for Education Statistics. (2007). Issue brief: Description and employment criteria of instructional paraprofessionals. U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2007/2007008.pdf> alanından 20.09.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- National Center for Education Statistics. (2013). Characteristics of public and private elementary and secondary schools in the United States: Results from the 2011–2012 schools and staffing survey. U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2013/2013312.pdf> alanından 20.09.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). *Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylere yönelik Ulusal Eylem Planı (2016-2019). Sorumlu ve ilgili bakanlık/kurumların tedbirleri gerçekleştirme durum raporu*. https://www.aile.gov.tr/media/103597/i-_ulusal_otizm_eylem_plani_-durum_-raporu_2020.pdf
- Östlund, D., Barow, T., Dahlberg, K., & Johansson, A. (2021). In between special needs teachers and students: paraprofessionals work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education, 36*(2), 168-182. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901370>

- Özaydın, L. (2020). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yardımcısının görevlerine ilişkin paydaş görüşleri: Karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 561-587. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.563242>
- Passaro, P. D., Pickett, A. L., Latham, G., & Hongbo, W. (1994). The training and support needs of paraprofessionals in rural special education. *Rural Special Education Quarterly*, 13(4), 3-9. <https://doi.org/10.1177/875687059401300402>
- Patterson, K. B. (2006). Roles and responsibilities of paraprofessionals: In their own words. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(5), n5.
- Pickett, A. L. (1999). Strengthening and supporting teacher/providerparaeducator teams: Guidelines for paraeducator roles, supervision, and preparation. New York: *National Resource Center for Paraprofessionals*, City University of New York.
- Pickett, A. L. (1986). Paraprofessionals in Special Education: *The State of the Art--1986*.
- Pickett, A. L., Likins, M., & Wallace, T. (2003). The Employment and Preparation of Paraeducators, *the State of the Art--2003*.
- Reddy, L. A., Alperin, A., & Glover, T. A. (2020). A critical review of the professional development literature for paraprofessionals supporting students with externalizing behavior disorders. *Psychology in the Schools*, 58(4), 742-763. <https://doi.org/10.1002/pits.22381>
- Riggs, C. G., & Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *Journal of Special Education*, 35(1), 54-62. <https://doi.org/10.1177/002246690103500106>
- Rosenberg, N. E., Artmam-Meeker, K., Kelly, E., & Yang, X. (2020). The effects of bug-in-ear coaching package on implementation of incidental teaching by paraprofessionals in a K-12 school. *Journal of Behavioral Education*, 29(2), 409-432. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09379-1>.
- Rueda, R., & Monzó, L. D. (2002). Apprenticeship for teaching: Professional development issues surrounding the collaborative relationship between teachers and paraeducators. *Teaching and Teacher Education*, 18(5), 503-521. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00013-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00013-6)
- Salzberg, C. L., & Morgan, J. (1995). Preparing teachers to work with paraeducators. *Teacher Education and Special Education*, 18(1), 49-55. <https://doi.org/10.1177/088840649501800106>
- Sobeck, E. E., Robertson, R., & Smith, J. (2020). The effects of didactic instruction and performance feedback on paraeducator implementation of behavior support strategies in inclusive Settings. *The Journal of Special Education*, 53(4), 245-255. <https://doi.org/10.1177/0022466919858989>
- Stewart, E. M. (2019). Reducing ambiguity: Tools to define and communicate paraprofessional roles and responsibilities. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 52-57. <https://doi.org/10.1177/1053451218782431>
- Stockall, N. S. (2014). When an aide really becomes an aid: Providing professional development for special education paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children*, 46(6), 197-205. <https://doi.org/10.1177/0040059914537202>
- Sucuoğlu, B., Diken, İ. H., Demir, S., Ünlü, E., & Şen, A. (2010). *Özel eğitim terimler sözlüğü*. Maya Akademi.
- Wang, Y., Mu, G. M., Wang, Z., Deng, M., Cheng, L., & Wang, H. (2015). Multidimensional classroom support to inclusive education teachers in Beijing, China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 644-659.
- Wei, Q., & Machalicek, W. (2021). Delayed video-feedback and pyramidal training is a promising approach to teach incidental teaching to paraprofessionals in low-resource countries, but it

- may not be sufficient to increase child mands. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 15(1), 7-12. <https://doi.org/10.1080/17489539.2021.1876302>
- Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., Caldwell, N. K., & Salisbury, C. L. (1996). Supports and resources associated with inclusive schooling: Perceptions of elementary school teachers about need and availability. *The Journal of Special Education*, 30(2), 187-203.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities* (4th. ed.). Pearson Publishing.
- Willis, C. (2009). *Creating inclusive learning environments for young children: What to do on Monday morning*. Corwin Press.
- Yazıcıoğlu, T. (2017). Assisted teaching practices in the training of individuals with special needs. *The Journal of Limitless Education and Research*, 2(3), 21-33. <https://doi.org/10.29250/sead.336342>
- Zhao, Y., Rose, R., & Shevlin, M. (2021). Paraprofessional support in Irish schools: From special needs assistants to inclusion support assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 183-197. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901371>
- Zobell, E., & Hwang, J. (2020). An examination of the current status of paraprofessionals through their lens: Role, training, and supervision. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 9(1), n1.

Extended Abstract

Introduction

The purpose of this study was, based on the relevant literature, to define paraprofessionals working in inclusive settings, to explain the qualifications of paraprofessionals, to explain the roles and responsibilities of paraprofessionals and classroom teachers working with paraprofessionals, to describe the current situation regarding the education processes and employment of paraprofessionals.

Paraprofessionals in Inclusion

The understanding of inclusiveness in education required schools to be reorganized in a way to provide equal opportunities for all children in the classroom so that they can access educational activities (Wang et.al., 2015). The presence of support staff in the classrooms is among these arrangements (Angelides, 2009). People who are generally defined as “paraprofessionals” (Douglas et al., 2019) and who take part in classroom support for disadvantaged individuals, especially in inclusive environments (Pickett, 1986), are defined as “teacher assistants” (Görgün, 2013; Özyayın, 2020). In this study, the term “teacher assistants”, which is attributed to paraprofessionals working in inclusive environments, is used. These people, also known as paraprofessionals, contribute to various levels in the field of special education by having been working in the education system for many years. It is seen that different concepts are used to define the people who provide in-class support in special education in Turkey. In addition, these definitions are expressed in different ways such as assistant teacher (Yazıcıoğlu, 2017), teacher assistant (Görgün, 2013; Özyayın, 2020), assistant support staff (Acar, 2019). In the National Action Plan for Individuals with Autism Spectrum Disorders (General Directorate of Services for the Disabled and Elderly, 2020), what is recommended is to assign a facilitator among in-class supports. The concept of "facilitator" was used again in the letter expressing the approval of the authority sent to schools by the General Directorate of Special Education and Guidance Services

affiliated to the Ministry of National Education (MEB) on 06.01.2020 (MEB, 2020). In addition, the qualifications that the facilitator should have, how to get employed, and job descriptions and roles were not clearly stated in the letter. Moreover, in the letter, the facilitator was defined as someone to support children with autism spectrum disorder (ASD), and other types of disabilities were excluded from this concept. Paraprofessionals have taken a role more frequently within the scope of inclusive settings in Turkey especially in recent years (Özaydın, 2020). On the other hand, the fact that the definition of "assistant teacher" in education has not been made clearly and that its roles and responsibilities have not been defined in a concrete way has always been a matter of debate (Boomer, 1977; Douglas et.al., 2019; Pickett, 1986; Pickett et.al., 2003). In addition, the quality of teacher assistants (Douglas et al., 2009) and the uncertainty regarding their employment processes (Blalock, 1991; French & Pickett, 1997) are also seen as another important issue.

Qualifications of Paraprofessionals

It is seen that in the early period when paraprofessionals were consulted to provide in-class support, they mostly took part in performing their self-care skills and in helping teachers with stationery (Ashbaker & Morgan, 2012; Boomer, 1977) and that in the following years, they participated in educational activities (Carter et.al., 2009; Douglas et.al., 2019; French, 1998; French & Pickett, 1997). In addition, roles like establishment of communication between the school and the family, transit services and assisting in educational activities were added (Pickett, 1986). The responsibilities of paraprofessionals are often specific to the students they support, the classes they work in and the teachers they work with (Ashbaker & Morgan, 2012; Stewart, 2019). It is necessary to know the roles and responsibilities of not only paraprofessionals but also teachers working with them (Lockman Turner & Curran Mansouri, 2022; Mason et.al., 2021). Among the prominent roles of class teachers, the duties of directing and inspecting come to the fore (Giangreco, 2003; Östlund et al., 2021). In addition, class teachers are expected to provide supervision (Douglas, 2016; Fisher & Pleasants, 2012). Teacher assistants in education can be defined as those who provide students with individual support and help them so that the classroom teacher can spare more time on teaching activities (Boomer, 1977). Although paraprofessionals are involved in a wide variety of subjects in educational environments, it is stated that they mostly take part in the education of children with special needs (Blalock, 1991; NCES, 2007, 2013; Pickett, 1986).

The Individuals with Disabilities Education Improvement Act (2004) obliges paraprofessionals to be "properly trained and supervised", with at least a high school diploma and with at least two years of study in any field, as well as to be able to offer education in reading, writing and mathematics. However, many paraprofessionals have no formal education outside of or beyond high school, and they are usually given minimal on-the-job training (Fisher & Pleasants, 2012; Malachowski, 2018; Sobeck et.al., 2020). Many have never received in-service training even in basic teaching strategies (Carter et.al., 2009). It is stated that in addition to paraprofessionals, class teachers they work with also need training (Ashbaker & Morgan, 2012; French, 2001; Giangreco et.al., 2012; Patterson, 2006; Pickett, 2003; Salzberg & Morgan, 1995).

Role and Responsibility

In recent years, the need for paraprofessionals has increased, and they have been employed in large numbers (Fisher et.al., 2022). One of the problems in employment is the uncertainty in job

descriptions (Douglas et.al., 2019; French, 1998; Passaro et.al., 1994; Patterson, 2006; Pickett, 1999; Riggs & Mueller, 2001). In addition, many paraprofessionals feel that they are not accepted as members of the school or as part of the teaching team (Fisher & Pleasants, 2012; French & Pickett, 1997; Patterson, 2006; Pickett vd., 2003; Riggs & Mueller, 2001). The low wages provided to teacher assistants are also among important problems (Blalock, 1991; Douglas et.al., 2019; French & Pickett, 1997). In addition, most teacher assistants do not get paid during holidays, and about half of them working in the field do not have any health insurance (Riggs & Mueller, 2001). In Turkey, there is no numerical data on the employment of assistant teachers. In addition, there is no standard or legal regulation on issues such as the qualifications, duties and responsibilities of teacher assistants, recruitment processes and conditions in Turkey (Özaydın, 2020; Yazıcıoğlu, 2017). The qualifications that teacher assistants should have been mostly explained based on the opinions of parents and class teachers. Accordingly, it is pointed out that teacher assistants should have general information about special education and subjective knowledge about students with special needs in class (Görgün, 2013; Özaydın, 2020).

Paraprofessionals have an important role in helping children with special needs access educational opportunities in inclusive education environments. For this reason, employment of paraprofessionals and ensuring the continuity of their job employment should be considered as an issue that should be dealt with by non-governmental organizations (French & Pickett, 1997). Arrangements should be made to ensure the professional satisfaction of paraprofessionals in terms of working hours, wages, and personal rights (Blalock, 1991; Pickett, 1999).

Paraprofessionals in Turkey

Teacher assistantship in Turkey is a relatively new practice in terms of both concept and procedure. When the studies on teacher assistants in Turkey were examined, a total of four published research reports were reached. These studies can be examined separately as studies that aim to define assistant teachers in special education and to reveal the situation of these assistant teachers in Turkey. When these studies were examined, it was seen that ensuring the safety of children with special needs and supporting their self-care skills come first among the roles and responsibilities of teacher assistants (Görgün, 2013). All of the teacher assistants work either as paid teachers or as people employed by the family (Görgün, 2013). Teacher assistants employed by the family do not have insurance (Görgün, 2013; Özaydın, 2020). Daily insurance is provided for teacher assistants working as paid teachers. They are not paid on holidays or when they take sick leave, and on such days, their insurance does not continue (Görgün, 2013). The school principal or the family are in the decision-making position in their employment, and the opinions of the class teachers are not taken. The teachers stated that teacher assistants should have a high school or associate degree (Görgün, 2013). Özaydın (2020) suggested that higher education programs should be rearranged in a way to train teacher assistants and "that teacher assistants should be officially appointed by the State Personnel Presidency.

Studies that aimed to reveal the definitions and concepts of teacher assistants emphasized the importance of teacher assistants in increasing the quality of education offered to individuals with special needs (Ergenekon, 2019; Yazıcıoğlu, 2017). Teacher assistants are defined as those who work under the supervision of the class teacher. It was stated that roles and responsibilities in class include being responsible for teaching as well as for assisting in preparing course materials and in developing self-care skills (Yazıcıoğlu, 2017). In another study, where teacher assistants were defined as "assistant support personnel", the roles and responsibilities of children with autism in the education process

were defined. Accordingly, the roles and responsibilities of the assistant support personnel were summarized as supporting self-care skills, ensuring the adaptation of the individual with special needs to the class, preparing instructional materials as well as taking part in the implementation of the teaching plan prepared by the class teacher or by the special education teacher (Ergenekon, 2019).

Conclusion and Recommendations

When these studies were examined, it was seen that teacher assistants had an important place in the acquisition of self-care, social and safety skills and in the achievement of educational goals of students with special needs who benefit from inclusive education. In addition, it could be stated that there is no attempt for the training and employment of teacher assistants within the scope of the current legal regulations implemented in Turkey and that there are differences in the functioning. Considering the fact that the existing regulations and higher education programs regarding the training and employment of teacher assistants are insufficient, a comprehensive planning should be done with the cooperation of the Ministry of National Education, the Ministry of Family and Social Policies and the Council of Higher Education (Özaydın, 2020; Yazıcıoğlu, 2017).

It will be possible to achieve the expected effective and productive results by defining "assistant teacher" as a profession, determining the roles and responsibilities suitable for this profession and by considering it within the scope of vocational education.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırma literatür taramasına dayalı gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde katılımcı verisi toplanmadığı için Etik Kurul İzni alınmasına gerek duyulmamıştır. Bu araştırmanın planlanmasından, literatür taramasından, sonuç ve öneri yazımına kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; ulaşılan kaynaklar üzerinde herhangi bir çarpıtma yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür

Araştırma herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.