T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANA BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

# GÖLGE ÖĞRETMENLER TARAFINDAN KULLANILAN DOĞAL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERİN İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ

CANSU PARLAK

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU

EDİRNE, 2023

**Tezin Adı:** Gölge Öğretmenler Tarafından Kullanılan Doğal Öğretim Yöntemlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin İletişim Becerilerine Etkisi

**Yazarın Adı:** Cansu PARLAK

# ÖZET

Bu çalışmada gölge öğretmenler tarafından kullanılan Doğal Öğretim Yöntemleri'nin Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Bartın İl Merkezi'ndeki okul öncesi kurumlarda kaynaştırma eğitimine devam eden DSM-V ölçütlerine göre OSB tanısı almış olan, yaşları üç ile altı yaş arasında değişen üç OSB'li öğrenci ve eşleştikleri üç gölge öğretmendir. Bu araştırmada tek-denekli yarı deneysel desenlerden denekler (katılımcılar) arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma için gerekli olan izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından uzman görüşüne sunularak hazırlanan kontrol listeleri aracılığı ile veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan kontrol listeleri; OSB'li öğrencilere ve gölge öğretmenlere yönelik ayrı ayrı hazırlanmıştır. Kontrol listelerinde yer alan maddeler doğrultusunda elde edilen veriler işlenmiştir. Veri toplama araçları ile elde edilen veriler, OSB'li öğrencilerin izleme ve genelleme oturumlarında hedef beceride kalıcı öğrenmeleri elde ettiğini, gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanabildiklerini ve birlikte çalıştıkları OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerinde artış sağladığını ortaya koymuştur. Çalışmanın sosyal geçerlilik verilerinden elde edilen bulgular ise; gölge öğretmenlik uygulamasının ve Doğal Öğretim Yöntemleri kullanılarak OSB'li öğrencilerin iletişim becerisinin desteklenmesinin olumlu etkilerinin olduğu ve bu uygulamanın yaygınlaştırılması yönünde görüşler belirtilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Otizm Spektrum Bozukluğu, iletişim becerisi, Doğal Öğretim Yöntemleri, gölge öğretmen.

**Name of Thesis:** The Effect of Natural Teaching Methods Used by Paraprofessional on Communication Skills of Students with Autism Spectrum Disorder

**Prepared by:** Cansu PARLAK

# ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the effect of Natural Teaching Methods used by paraprofessional on the communication skills of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The participants of the study are three students with ASD, aged between three and six, who were diagnosed with ASD according to the DSM-V criteria, and three matched paraprofessional, who continue inclusive education in pre-school institutions in Bartın City Center. In this study, a single-subject quasi-experimental design, multi-probe model with inter-subject (participant) probe phase was used. After obtaining the necessary permissions for the research, the data were collected through the checklists prepared by the researcher for expert opinion. Checklists used in data collection; It has been prepared separately for students with ASD and paraprofessional. The data obtained in line with the items in the checklists were processed. The data obtained with the data collection tools revealed that students with ASD achieved permanent learning in the target skill in the follow-up and generalization sessions, paraprofessional were able to use Natural Teaching Methods, and the communication skills of the students with ASD they worked with increased. The findings obtained from the social validity data of the study are; It has been stated that shadow teaching practice and supporting the communication skills of students with ASD by using Natural Teaching Methods have positive effects and that this practice should be disseminated.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder, communication skills, Natural Teaching Methods, shadow teacher/paraprofessional

# ÖNSÖZ

Bu araştırmada gölge öğretmenler tarafından kullnaılan Doğal Öğretim Yöntemlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Özel eğitim alanında gölge öğretmen olarak çalışmaya başladığım ilk andan itibaren bana olan inancını her daim, her koşulda hissettiren, ruhumu görüp bana yol gösteren, ruhsal rehberim kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'na minnetlerimi sunuyorum.

Lisansüstü eğitim hayatım boyunca beni akademiye hazırlayan, detaycı bakış açısıyla bana titiz çalışma disiplinini öğreten, dostluğu, açık sözlülüğü ile hayatıma dokunan sevgili hocam Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR'e teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tez izleme komitesinde yer almayı kabul ederek tezime sunduğu katkılardan dolayı ve her şeyin bir şekilde çözülebileceğinin sakinliğini bana öğreten çok kıymetli hocam Doç. Dr. Gökhan ILGAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tez savunma sınavında tezime sunduğu katkılardan dolayı kıymetli arkadaşım, hocam Dr. Öğr. Üyesi Tringa SHPENDİ ŞİRİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Yaşam yolculuğumuzda karşımıza çıkan hiçkimse ile tesadüfen karşılaşmadığımızın bir kanıtı olan değerli arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Sema SULAK GÜZEY ve kıymetli eşi Cem GÜZEY'e teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin ivme kazanmasında büyük rolü olan, birlikte küçük dağlar inşaa ettiğimiz çok değerli ekip arkadaşım, işbirlikçim kıymetli Dr. Deniz Ayşegül SÖĞÜT'e teşekkürlerimi sunarım.

Gölge öğretmenlik deneyimimle başlayan Edirne yolculuğumda kendimi evimde hissettiren çok kıymetli ikinci ailem Fatmanur ÇİÇİN ve İrfan ÇİÇİN'ne teşekkürlerimi sunarım.

Aile kavramını yaşamıma entegre eden, aile olabilme becerilerini bana öğreten çok kıymetli ailem sizlere minnettarım.

Tezimi sevginin korkudan daha büyük olduğunu bana öğreten inci tanesi *Gökyüzü*'ne ithaf ediyorum.

Cansu PARLAK

Edirne, 2023

# İÇİNDEKİLER

**ÖZET** ..... **i**
**ABSTRACT** ..... **ii**
**ÖNSÖZ** ..... **iii**
**İÇİNDEKİLER** ..... **iv**
**TABLOLAR LİSTESİ** ..... **ix**
**ŞEKİLLER LİSTESİ** ..... **xi**
**KISALTMA LİSTESİ** ..... **xiii**
**1. GİRİŞ** ..... **1**
1.1. Araştırmanın Problemi ..... 1
1.2. Araştırmanın Amacı: ..... 3
1.3. Araştırmanın Önemi ..... 4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları ..... 6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları ..... 6
1.6.Araştırmanın Tanımları ..... 6
**2. KONUYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER VE ALANYAZIN** ..... **8**
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ..... 8
2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Dil Gelişimi Özellikleri ..... 9
2.1.2.Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Dil ve Oyun Becerileri Arasındaki İlişki ..... 12
2.1.3. Otizm Spektrum Bozukluğu'nda Tanılama Süreci ..... 15
2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Eğitimleri ..... 17
2.2.1. Erken Çocukluk Eğitimi ..... 19
2.2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Erken Çocukluk Eğitimleri ..... 22
2.2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Erken Çocukluk Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar ..... 30
2.3. Doğal Öğretim ..... 36
2.3.1. Doğal Öğretim Yöntemleri: ..... 39
2.3.1.1. Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching) ..... 40

2.3.1.2. Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi/Çevrenin Düzenlenmesine Dayalı Dil Öğretimi (Enchanced Milieu Language Teaching; Milieu Teaching): ..... 42
2.3.1.4. Geçiş Temelli Öğretim (Transition-Based Teaching /*Strategy/ Intervention/ Instruction/ Procedure)* ..... 46
2.3.1.5. Gömülü Öğretim (Embedded Instruction) ..... 47
2.4. Gölge Öğretmen ..... 50
2.4.1. Gölge Öğretmenin Görevi ve Sorumlulukları ..... 52
2.4.1. Türkiye'de Gölge Öğretmenlik Uygulaması ..... 63
2.4.2. Yurtdışında Gölge Öğretmenlik Uygulamaları ..... 73
2.5. Video Modelle Öğretim ..... 96
2.5.1. Video Modelle Öğretimi Uygulama Basamakları: ..... 97
2.5.2.Video Modelle Öğretimin Yararları ..... 99
2.5.3. Video Modelle Öğretime İlişkin Araştırmalar ..... 99
2.6. Alanyazında Konu İle İlgili Araştırmalar ..... 101
2.6.1.Türkiye'de Yapılan Konu İle İlgili Araştırmalar ..... 101
2.5.2.Yurt Dışında Konu İle İlgili Araştırmalar: ..... 108
**3. YÖNTEM ..... 135**
3.1. Araştırma Deseni ..... 135
3.2. Katılımcılar ve Seçimi ..... 137
3.3. Bağımlı Değişken ..... 142
3.4. Bağımsız Değişken ..... 142
3.5. Ortam, Zaman ve Materyaller ..... 142
3.6.Veri Toplama Araçları ..... 143
3.7. Deney Süreci ..... 148
3.7.1. Pilot Uygulama Süreci ..... 149
3.7.2. Uygulama Süreci ..... 152
3.7.2.1. Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları ..... 154
3.7.2.2. Günlük Yoklama Oturumları ..... 155
3.7.2.3. Öğretim/Uygulama Oturumları ..... 155
3.7.2.4. Genelleme Oturumları ..... 156
3.7.2.5. İzleme Oturumları ..... 156

3.8. Verilerin Toplanması ..... 157
3.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması ..... 157
3.8.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması ..... 157
3.8.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik ..... 157
3.8.2.2. Uygulama Güvenilirliği ..... 157
3.9. Sosyal Geçerlilik ..... 158
3.10. Verilerin Analizleri ..... 159
3.10.1. Etkililik Verilerinin Analizi ..... 159
3.10.2. Güvenirlik Verilerinin Analizi ..... 160
3.10.2.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi ..... 160
3.10.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi ..... 160
**4. BULGULAR ..... 162**
4.1. Etkililik Bulguları ..... 162
4.2. Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanmasının OSB'li öğrencilerin iletişim fırsatlarını değerlendirmesine ilişkin bulgular ..... 162
4.3. Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanmasının OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerini artırmaya ilişkin bulgular ..... 182
4.3.1. Zühre'nin iletişim becerisine yönelik bulgular ..... 183
4.3.2. Eren'in iletişim becerisine yönelik bulgular ..... 183
4.3.3. Serhat'ın iletişim becerisine yönelik bulgular ..... 184
4.3.3.1. Zühre'nin iletişim becerisine yönelik genelleme öntest-sontest bulguları ..... 185
4.3.3.2. Eren'in iletişim becerisine yönelik genelleme öntest-sontest bulguları ..... 186
4.3.3.3. Serhat'ın iletişim becerisine yönelik genelleme öntest-sontest bulguları ..... 186
4.4. Gölge öğretmenlerin 'Davranışsal Beceri Eğitimi' sonrası Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerilerine ilişkin bulgular: ..... 189
4.4.1. Beren'in Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisine yönelik bulgular ..... 190
4.4.2. Zeliha'nın Doğal Öğretim Yöntemleri'ni Kullanma becerisine yönelik bulgular ..... 190

4.4.3. Ece'nin Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisine yönelik bulgular ..... 191
4.4.2.1. Beril'in Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisine yönelik genelleme öntest-sontest bulguları ..... 193
4.4.2.2. Semra'nın Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisine yönelik genelleme öntest-sontest bulguları ..... 193
4.4.2.3. Begüm'ün Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisine yönelik genelleme öntest-sontest bulguları ..... 193
4.5. Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerisine ilişkin öz değerlendirme düzeylerine yönelik bulgular ..... 194
4.4.3. Beren'in Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyi bulguları ..... 195
4.4.4. Zeliha'nın Doğal Öğretim Yöntemleri'ni Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyi bulguları ..... 195
4.4.5. Ece'nin Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyi bulguları ..... 196
4.4.3.1 Beril'in Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyinin genelleme öntest-sontest bulguları ..... 198
4.4.3.2 Semra'nın Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyinin genelleme öntest-sontest bulguları ..... 199
4.4.3.3 Begüm'ün Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyinin genelleme öntest-sontest bulguları ..... 199
4.4.4. Beren'in Doğal Öğretim Yöntemleri'ni Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyi bulguları ..... 201
4.4.5. Zeliha'nın Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyi bulguları ..... 202
4.4.6. Ece'nin Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyi bulguları ..... 202

4.4.4.1 Beril'in Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyinin genelleme öntest-sontest bulguları ..... 204
4.4.4.2 Semra'nın Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyinin genelleme öntest-sontest bulguları ..... 204
4.4.4.3 Begüm'ün Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyinin genelleme öntest-sontest bulguları ..... 205
4.5. Ailelere yönelik sosyal geçerlilik verilerine ilişkin bulgular ..... 206
4.6. Öğretmenlere yönelik sosyal geçerlilik verilerine ilişkin bulgular ..... 208
**5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ..... 213**
5.1. Sonuç ..... 213
5.2.Tartışma ..... 217
5.3.Öneriler ..... 239
**EKLER ..... 329**
EK-1: Etik Kurul Onayı ..... 329
EK-2: Valilik Onayı ..... 331
EK-3: DÖS Kullanma İzni ..... 332
EK-4: Aile Bilgilendirme ve Onam Formu ..... 333
EK-5: Gölge Öğretmen Bilgilendirme ve Onam Formu ..... 336
EK-6: Gölge Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ..... 339
EK-7: Doğal Öğretim Yöntemleri Kullanma Formu ..... 340
EK-8: Öğrenci İletişim Becerileri Gözlem Formu ..... 341
EK-9: Gölge Öğretmen Öz Değerlendirme Formu ..... 343
EK-10: Uygulayıcı Değerlendirme Formu ..... 344
EK-11: Uygulama Güvenilirliği Veri Toplama Formu ..... 345
EK-12: Sosyal Geçerlilik Aile Formu ..... 346
EK-13: Sosyal Geçerlilik Öğretmen Formu ..... 347

# TABLOLAR LİSTESİ

**Tablo 1.** Çalışma grubundaki OSB'li öğrencilerin özellikleri..... 137
**Tablo 1.1.** OSB'li öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri ..... 138
**Tablo 2.** Çalışma grubundaki gölge öğretmenlerin özellikleri..... 138
**Tablo 3.** Gölge öğretmenler tarafından uygulanan doğal öğretim yaklaşımına ilişkin yöntemin kullanım dağılımı ..... 163
**Tablo 3.1.** Gölge öğretmenler tarafından genelleme oturumlarında uygulanan doğal öğretim yaklaşımına ilişkin yöntemin kullanım dağılımı ..... 165
**Tablo 4.** Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri kullanma formu ön test – son test görüşleri ..... 166
**Tablo 4.1.** Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanan bir öğretmenin özelliklerine yönelik gölge öğretmen görüşleri..... 166
**Tablo 4.2.** Gölge öğretmenlere göre Doğal Öğretim Yöntemleri'nin merkezinde yer alan kişiler hakkında görüşleri ..... 168
**Tablo 4.3.** Doğal Öğretim Yöntemlerini uygulama aşamasına yönelik gölge öğretmen görüşleri ..... 169
**Tablo 4.4.** Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanılarak OSB'li öğrencilerle iletişim kurmaya yönelik gölge öğretmen görüşleri ..... 171
**Tablo 4.5.** Doğal Öğretim Yöntemleri ile beceri, kavram öğretimi yapmaya yönelik gölge öğretmen görüşleri..... 174
**Tablo 4.6.** Doğal Öğretim Yöntemlerinde kullanılan stratejilere yönelik gölge öğretmen görüşleri ..... 176
**Tablo 4.7.** Doğal Öğretim Yöntemlerinde kontrol edici ipucunun sunulma şekline yönelik gölge öğretmen görüşleri..... 179
**Tablo 4.8.** Gölge öğretmenlerin 'Dili genişletmek' ve 'doğal pekiştireç' kavramlarına ilişkin görüşleri ..... 180
**Tablo 5.** OSB'li öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri ..... 187
**Tablo 6**. Aile Sosyal Geçerlilik Görüşleri ..... 206
**Tablo 6.1.** Uygulama öncesinde ve sonrasında ailelerin çocuklarında gözlemledikleri farklılıklara' yönelik görüşleri ..... 206

**Tablo 7.** Sınıf Öğretmeni Sosyal Geçerlilik Görüşleri ..... 208
**Tablo 7.1.** Öğretmenlerin gölge öğretmenlik uygulamasının öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin görüşleri ..... 208
**Tablo 7.2** Öğretmenlerin gölge öğretmenlerin kullandığı Doğal Öğretim Yöntemleri stratejilerinin öğrencilerin dil gelişimine etkisi hakkındaki görüşleri ..... 211

# ŞEKİLLER LİSTESİ

**Şekil 1:** Doğal öğretim yaklaşımı erken öğrenciluk eğitimi sürecinde dört temel faktörü desteklemektedir ..... 38
**Şekil 2:** Doğal Öğretim Yaklaşımları/ Süreci (DÖS) ..... 40
**Şekil 3:** Fırsat Öğretimi Basamakları ..... 41
**Şekil 4:** Uygulama bileşenleri ..... 41
**Şekil 5:** Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi'nin öğretim yöntemleri ..... 43
**Şekil 6:** Gömülü Öğretim Bileşenleri ..... 48
**Şekil 7:** Gölge Öğretmenlerin İşe Alım Süreci ..... 91
**Şekil 8:** Video Modelle Öğretim Basamakları ..... 98
**Şekil 9:** Gölge Öğretmenlerin Haftalık Uygulama Oturumlarının Dağılımı ..... 152
**Şekil 10:** Katılımcı OSB'li öğrenciler Zühre, Eren, Serhat'ın İletişim Becerisi başlama düzeyi (BD),uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri ..... 182
**Şekil 11:** Katılımcı OSB'li öğrenciler Zühre, Eren ve Serhat'ın İletişim Becerisine İlişkin Genellme Öntest – Genelleme Sontest Dağılımı ..... 185
**Şekil 12:** Gölge öğretmenler Beren, Zeliha ve Ece'nin Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisi başlama düzeyi (BD),uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri ..... 189
**Şekil 13:** Gölge öğretmenler Beril, Semra ve Begüm'ün Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanmasına İlişkin Genellme Öntest – Genelleme Sontest Dağılımı ..... 192
Şekil **14:** Gölge öğretmenler Beren, Zeliha ve Ece'nin Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeylerinin başlama düzeyi (BD),uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri ..... 194
**Şekil 15:** Gölge öğretmenler Beril, Semra ve Begüm'ün Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeylerinin genellme öntest – genelleme sontest dağılımı ..... 198

**Şekil 16:** Gölge öğretmenler Beren, Zeliha ve Ece'nin Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeylerinin başlama düzeyi (BD),uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri ..... 200
**Şekil 17:** Gölge öğretmenler Beril, Semra ve Begüm'ün Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeylerinin genellme öntest – genelleme sontest dağılımı ..... 203

# KISALTMA LİSTESİ

**BEP:** Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

**CEC:** Olağanüstü Öğrencilar Konseyi

**ÇGE:** Çocuk Gelişimi Eğitimi

**DBDDÖ:** Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi

**DÖS:** Doğal Öğretim Süreci

**DPB:** Devlet Personel Başkanlığı

**DSM:** Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayısal El Kitabı

**ETÖ:** Etkinlik Temelli Öğretim

**EYDE:** Erken ve Yoğun Davranışsal Eğitim

**GEÇDA:** Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı

**GÖ:** Gölge Öğretmen

**IDEA:** Engelli Bireyler Eğitim Yasası

**İKMEP:** İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi

**KAEEP:** Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı

**KEÖA:** Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Asistanı

**KHK:** Kanun Hükmündeki Kararname

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**NAC:** National Autism Center / Ulusal Otizm Merkezi

**NPDC:** The National Professional Development Center on Autism Disorder / Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Gelişim Merkezi

**OSB:** Otizm Spektrum Bozukluğu

**ÖGÖ:** Özel Gereksinimli Öğrenci

**ÖY:** Öğretmen Yardımcısı

**PECS:** Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi

**RAM:** Rehberlik ve Araştırma Merkezi

**TTÖ:** Temel Tepki Öğretimi

**TYYÇ:** Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

**UDA:** Uygulamalı Davranış Analizi

**YÖ:** Yardımcı öğretmen

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

## 1.1. Araştırmanın Problemi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Resmi Gazete'de yayınladığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında yer aldığı belirtilmektedir (MEB, 2012). Yönetmelikte okul öncesi eğitime dair yapılan düzenlemelerle okul öncesi dönemde (36 ay-66 ay) olan özel gereksinimli öğrencilerin (ÖGÖ) kaynaştırma programı kapsamında eğitime başlamasında sayısal bağlamda artış meydana gelmiştir. Türkiye'de ÖGÖ'lerin kaynaştırma eğitimi alanların oranının Avrupa'daki birçok ülkeden daha yüksek olduğunu belirtmektedir (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012). Buna ek olarak; kaynaştırma eğitimindeki öğrenciler haricinde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin sayısının hızla arttığı yapılan araştırma sonuçlarında görülmektedir. Bu durumun sonucu olarak; Türkiye'de ÖGÖ'lerin okullaşması, kaliteli ve çeşitli özel eğitim servislerini artırmaya gereksinim duyulmaktadır (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014). Bu bağlamda Aldemir-Fırat ve Ergenekon (2018) yaptıkları çalışma ile okulöncesi dönemdeki öğrencilerle çalışan uygulamacıların, öğretmen yardımcılarının ve öğretmen adaylarının öğrenci için etkili olan öğretim süreçlerini planlayıp sistematik biçimde uygulamalarının önemine dikkat çekmişlerdir. Kanıt temelli uygulamalardan biri olan Doğal Öğretim Yöntemleri okul öncesi dönemdeki ÖGÖ'lere beceri öğretiminde kullanılması bilimsel çalışmalar sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda uygun bulunmaktadır (Rule, Losardo, Dinnebeil, Kaiser ve Rowland, 1998; Synder, Rakap, Hemmeter, McLaughlin, Sandall ve McLean, 2015). Alanyazın incelendiğinde en çok rastlanan ve en sık kullanılan Doğal Öğretim Yöntemlerinin; Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching), Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi (Milieu Teaching), Etkinlik Temelli Müdahale (Activity-Based

Intervention), Geçiş Temelli Öğretim (Transition-Based Teaching), Gömülü Öğretim (Embedded Instruction) olduğu görülmektedir (Rakap, 2017).

Synder vd.'e (2015) göre tüm bu doğal öğretim yaklaşımlarının ortak özellikleri dört başlık altında toplanabilir:

a) Planlı ve sistematik olarak öğretim sürecinin doğal sınıflarda veya ev etkinliklerinde, doğal süreçteki rutinlerde ve geçişlerde yapılmasıdır.
b) Öğretim esnasında öğrencilerin bu sürece katılımının sağlanması ve bağımsızlıklarının destekleneceği becerilerin hedef davranış olarak belirlenmesidir.
c) Öğretim denemelerinin yetişkinlerin rehberlik ettiği, öğrencilerin ilgilerinin ve tercihleri doğrultusunda yetişkinlerin başlatmasıdır.
d) Öğretimin ÖGÖ'lerle rutin halinde etkileşim içinde bulunan yetişkinler tarafından gerçekleştirilmesidir.

Doğal Öğretim Yöntemleri uygulanırken yetişkin ihtiyacını karşılamak adına yardımcı personel olarak eğitime destek olan gölge öğretmenler, bu noktada devreye girmektedir. Amerikan Erken Çocukluk Birimi (Division for Early Childhood; DEC) ve Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for the Education of Young Children; NAEYC), okul öncesi eğitimdeki kaynaştırma eğitiminin üç temel faktörüne değinmektedir: a) erişim b) katılım c) destek. Kaynaştırma eğitim sınıflarına yardımcı öğretmenin verilmesi gerekliliğine de vurgu yapmaktadır (DEC, NAEYC, 2009). Okulöncesi dönemdeki öğrencilerle çalışan personelin ÖGÖ'lere yaklaşımları konusundaki boşluklar "personel eğitimleri" ile doldurulmaya çalışılmaktadır (Berkeban, 2013; Horn, Lieber, Li, Sandall ve Schwartz, 2000; McBride ve Schwartz, 2003; Schepis, Reid, Ownbey ve Parsons, 2001; Tate, Thompson ve McKerchar, 2005). Bu bağlamda yapılan araştırmalarda kapsayıcı içeriğe sahip "personel eğitimi"ni geliştirmeye yönelik bir artış olduğu görülmektedir.

Leblanc, Ricciardi ve Luiselli'nin (2005) çalışmasında gölge öğretmenlerin ayrık denemelerle öğretim yöntemini kullanmalarına yönelik kendilerine sunulan eğitimde; eğitimin pratik olması, personelin eğitimi uygun bulması ve uzun süreli hedefleri kapsaması temel unsur olarak belirtilmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerindeki ilerlemenin uygulayıcının sunduğu etkili öğretim stratejileri ile birlikte eğitimin kalitesiyle de doğrudan ilişkili olduğu açıkça ortaya konmaktadır. Öğretmenlerin niteliklerinin artış göstermesinde "personel eğitimi" ön plana çıkmaktadır (Rakap, 2017; Barton, Chen, Pribble, Pomes ve Kim,2013; Fowler, Yates ve Ostrosky, 2011; Moore, Perez-Mendez ve Kaczmarek, 2011; Sakız ve Woods, 2015; Snyder, Denney, Pasia, Rakap ve Crowe, 2011a; Snyder, Hemmeter ve McLaughlin, 2011b; Winton, 2016). Nitelikli personele duyulan ihtiyacın yardımcı personeller aracılığıyla karşılanmasının Türkiye'de de yaygınlaştırılması gerekmektedir. Dünyada yaygın olarak kullanılan yardımcı personel olan gölge öğretmenlerin ÖGÖ'lerin bulundukları kapsayıcı eğitim ortamlarındaki öğretim süreçlerine dâhil olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrenciler ile çalışan gölge öğretmenlere Doğal Öğretim Yöntemlerini uygulayabilmeleri için yetişkin video model yöntemi aracılığıyla Doğal Öğretim Yöntemleri hakkında ve uygulama koşullarına yönelik personel eğitimi sunulması planlanmıştır. Bu çalışmada Doğal Öğretim Yöntemleri hakkında bilgi sahibi olan gölge öğretmenlerin çalıştıkları OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesinde Doğal Öğretim Yöntemleri'nin etkisini incelemek hedeflenmiştir. Bu yönüyle bu çalışma, OSB'li öğrencilerle çalışan yardımcı personel gölge öğretmenlerin kanıt temelli uygulamalar ile öğretim süreçlerini planlamaları ve OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerinin artmasında kalıcı öğrenmeler elde etmelerini sağlamaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı:

Çalışmanın amacı, gölge öğretmenler tarafından kullanılan Doğal Öğretim Yöntemlerinin OSB'li olan öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini incelemektir.

Araştırmada mevcut problem durumu dikkate alınarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1) Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanmasının OSB'li öğrencilerin iletişim fırsatlarını değerlendirmede etkisi nasıldır?

2) Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanması OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerini nasıl etkilemektedir?
3) Gölge öğretmenlerin 'Davranışsal Beceri Eğitimi' sonrası Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerileri nasıl değişmektedir?
4) Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerisine ilişkin öz değerlendirmeleri nasıldır?
5) Doğal Öğretim Yöntemleri uygulanan OSB'li öğrencilerin ailelerine ilişkin sosyal geçerlilik verileri nasıl değişim göstermektedir?
6) Doğal Öğretim Yöntemleri uygulanan OSB'li öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin sosyal geçerlilik verileri nasıl değişim göstermektedir?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi kurumlarına devam eden OSB'li öğrencilerin kaynaştırma programından en üst düzeyde yararlanabilmesi için sınıf öğretmenine destek olmak amacıyla yetiştirilen gölge öğretmenlerin Türkiye'de yaygın olmadığı görülmektedir. Alanyazın taraması yapıldığında ÖGÖ'ler ve öğretmenleri ile Doğal Öğretim Yöntemleri kullanılarak hedef davranışa yönelik yapılan çalışmalara alanyazında rastlanmaktadır (Özen ve Ergenekon, 2011; Özen, Ergenekon, Kürkçüoğlu ve Genç, 2013; Rakap,2017; Tuna,2015). Doğal Öğretim Yöntemleri'nin doğal ortamlarda, günlük rutinlerin içine gömülerek OSB'li öğrencilere sunulması hedef becerilerin doğal bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır. Kanıt temelli uygulamalar arasında yer alan Doğal Öğretim Yöntemleri sistematik bir süreç içerisinde uygulandığından dolayı OSB'li öğrencilerin kalıcı öğrenmeler ediniminde yarar sağlamaktadır.

Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanabilen nitelikli personelin, OSB'li öğrencilerin öğrenme performanslarına olumlu etki sunacağı bilinmektedir. OSB'li öğrencilerle çalışan gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanmaları OSB'li öğrencilerin hedef becerilerinin bağımsızlaşmasında etkili olmaktadır. Gölge öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin OSB'li öğrencilerle çalışmadan önce kanıt temelli uygulamaları kullanmaya yönelik eğitim almaları önem arz etmektedir.

Koegel, Kim ve Koegel'in (2014) çalışmasında gölge öğretmenlerin OSB'li öğrencilerin eğitiminde yerinin çok önemli olmasına rağmen gölge öğretmenlere sunulan eğitim programlarının etkililiğini inceleyen çalışmaların az olmasına değinilmiştir. Çalışmada gölge öğretmenlere sunulan eğitimin OSB'li öğrencilerin akranları ile olan sosyal etkileşimlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda gölge öğretmenlerin nitelikli personel konumunda yer alabilmesine yönelik OSB'li öğrencilerle çalışmadan önce kanıt temelli uygulamalardan bir yöntem belirlenip yöntemin uygulanma koşulları ile ilgili bir eğitim almaları ve sonrasında yöntemi uygulayabilmeleri öğrencilere sunulan eğitimin kalitesini de artıracaktır.

Türkiye'de Doğal Öğretim Yöntemleri ile ilgili olarak alanyazın incelemesi yapıldığında gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanmasına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Türkiye'de gölge öğretmenlik uygulamasının yönetmelikte yer almamasına rağmen okul bünyesinde kaynaştırma programına kayıtlı ve aktif öğrenci durumundaki öğrenciler için okul idaresinin insiyatifi doğrultusunda makam oluru (okul idaresinin izni) ile sınıflara girebilen gölge öğretmenlerin OSB'li öğrencilerin gelişimlerini desteklemeleri olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Yardımcı personel olan gölge öğretmenlerin, sınıf öğretmenine destek olması ve kaynaştırma ortamındaki OSB'li öğrenciyi sınıf içi etkinliklerde desteklemesi, öğrencinin akranları ile etkileşimde olmasını sağlaması ve etkinliklere katılmasında yardımcı olması gibi görevleri bulunmaktadır. Gölge öğretmen desteği alan OSB'li kaynaştırma öğrencilerinin gelişim alanlarında hızlı ilerlemeler kaydettikleri gözlenmektedir. Gölge öğretmenlerin sistematik ve bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanarak OSB'li öğrencileri ile yapacakları öğretim uygulamaları kalıcı öğrenmeleri sağlayacaktır. Bu bağlamda bu çalışmada, Türkiye'de ilk kez gölge öğretmenlik uygulamasının tanınırlığı ve gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanarak belirlenen hedef davranış üzerindeki etkisinin incelenmesi planladığı için bu araştırma önem arz etmektedir.

## 1.4. Araştırmanın Sayıltıları

1) Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanarak iletişim becerilerini desteklerken gönüllü davrandıkları varsayılmıştır.
2) Gölge öğretmenlerin öznel değerlendirmelerinde gerçekçi davrandıkları varsayılmıştır.

## 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1) Bu çalışma Bartın İl Merkezi'nde kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi kurumlar ile sınırlıdır.
2) Bu çalışma OSB'li öğrencilerle çalışan gölge öğretmenler ile sınırlıdır.
3) Bu çalışma okul öncesi dönemdeki OSB'li öğrenciler ile sınırlıdır.

## 1.6.Araştırmanın Tanımları

**Otizm Spektrum Bozukluğu:** Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'na (DSM -5) göre Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) toplumsal etkileşim, duygusal karışıklık, sözel ve sözel olmayan iletişim ve sembolik oyun alanlarında var olan güçlüklerle karakterize bir grup bozukluğu kapsayan geniş bir terimdir (APA, 2013).

**İletişim Becerisi:** Gönderici ve alıcı konumundaki birimler arasında gerçekleşen ve gelişimin diğer alanlarına yönelik ipucu sunan ileti (duygu, düşünce ve bilgi) sistemidir (Yılmaz, 2019).

**Doğal Öğretim:** Temeli Uygulamalı Davranış Analizi (UDA)'ne dayanan sistematik ve bilimsel dayanaklı öğretim uygulamalarını öğrencilerin doğal yaşamları içerisine katarak yerleştiren bir yaklaşımdır (Diken, 2013a ). Doğal Öğretim Yöntemlerinde özellikle vurgulanan durum, öğrenme denemelerinin sistemli ve

düzenli bir şekilde tasarlanarak sınıf veya ev etkinlikleri içine gömülerek gerçekleştirilmesidir (Odom, Vitztum, Wolery, Lieber, Sandall, Hanson, vd. 2004).

**Gölge Öğretmen:** ÖGÖ'lere yönelik, destek eğitim personelidir. Kaynaştırma eğitimi programına devam eden yetersizliği olan öğrencilerin özellikle dil ve iletişim becerileri ile sosyal gelişimlerini desteklemeye yardımcı olan eğitimcilerdir. Gölge öğretmen, genel anlamda, ÖGÖ'lerin gereksinimleri ve uyum davranışlarından dolayı sınıftaki akranları ile eş güdümlü davranma ve hedef becerileri öğrenmesine ilişkin ihtiyaç halinde ve ihtiyaç duyulan düzeyde destek sağlayan yardımcı eğitmen olarak tanımlanmaktadır (Manansala ve Dizon, 2010).

# 2. KONUYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER VE ALANYAZIN

Eğitim alanındaki sistematik öğretilerin temeli 17. yüzyıldaki bilimsel incelemeler ve öğretim materyalleri ile kanıtlara dayanmaktadır. Eğitimde çevresel etkilerin uygulama faaliyetlerinin tasarımına ve desteklenmesine yönelik etkilerin diğer alanları desteklediği ve paralel işlevsellik gösterdiği gözlenmektedir (Lehmann ve Kristensen, 2014).Kapsayıcı eğitim ortamlarındaki düzenlemeler ile özel eğitim alanındaki kaynaştırma programına yönelik çalışmaların işlevselliği hız kazanmaktadır. Kaynaştırma programına devam eden ÖGÖ'lerin özel eğitimin temel ilkeleri göz önünde bulundurularak akranları ile aynı eğitim ortamlarında eğitimlerine devam etmeleri önem arz etmektedir. Bu doğrultuda okullarda sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerine yönelik kapsamlı düzenlemeler yapmaktadır (Cavkaytar, 2018).Tüm ÖGÖ'lere yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) hazırlanmaktadır. ÖGÖ'lerin BEP'inde yer alan sosyal iletişim becerilerine ilişkin hedef davranışların kazanımı tüm gelişim alanlarına transfer edilmesi açısından önem arz etmektedir (Vuran, 2018). Sosyal beceriler ve iletişim becerileri tüm ÖGÖ'ler için oldukça önemliyken sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikler ve sınırlılıkları ile tanımlanan OSB'li bireyler için bu durum çok daha fazlasını kapsamaktadır.

## 2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

Otizm Spektrum Bozukluğu, yaşamın ilk üç yılında fark edilen, sosyal etkileşim ve sosyal iletişim sorunları ile kendini gösteren, ilgi ve etkinliklerde sınırlılığı kapsayan ciddi bir gelişim bozukluğudur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2015). Her 59 öğrenciden birinde görülen OSB (Autism Speaks, 2018), Amerikan Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri (CDC) 2021 yılındaki istatistiklerine göre her 44 çocuktan birinde görülmeye başlamıştır (https://search.cdc.gov/search/?query=autism&siteLimit=NIOSH&dpage=1#results). OSB iletişimdeki, etkileşimdeki sınırlılıklardan kaynaklı olarak (American Psychiatric Association, APA,2013) tipik gelişim gösteren akranlar tarafından 20 kat

daha fazla sosyal dışlanma ile karşılaşmaktadır (Humphrey, 2018). OSB'li bireylerin sosyal iletişim ölçütleri son on yıl içerisinde yapılan çalışmalar ile bireyin ihtiyacı olan destek miktarına göre DSM-V'te kategorize edilmiştir (Vuran, 2018). OSB'li öğrenciler bozukluğun derecesine göre; (desteğe ihtiyaç duyan) birinci düzey, (yoğun desteğe ihtiyaç duyan) ikinci düzey ve (çok yoğun desteğe ihtiyaç duyan) üçüncü düzey olmak üzere üçe ayrılmaktadır (APA, 2013).

OSB'nin şiddetinin her bireyde farklılık göstermesine rağmen iletişimde ve sosyal etkileşimde yaşadıkları güçlükler, göz kontağı kuramama, yineleyici davranışlar gibi benzer özelliklere sahip oldukları görülmektedir (Vuran, 2018). OSB'nin sebeplerine yönelik yapılan araştırmalar kapsamında elde edilen sonuçlar, erken çocukluk dönemindeki olumsuz anne-çocuk ilişkilerinin 'buzdolabı anne-soğuk anne' gibi nitelemeler (Jack, 2014; Kroncke, Willard ve Huckabee, 2016) ya da yapılan aşıların OSB'ye neden olmadığını kanıtlanmıştır (American Academy of Pediatrics, 2017; Kara, 2009). Buna ek olarak, OSB'nin sebebi olarak ailenin çocuk yetiştirme uygulamalarıyla ve sosyo-ekonomik koşullarıyla ilişkisel bağlantı bulunmamaktadır (Larsson vd. 2005; Volkmar, Rogers, Paul ve Pelphrey, 2014). Yapılan araştırmalar, OSB'nin her ırktan, kültürden, toplumdan ve coğrafyadan çocukta benzer düzeyde görüldüğünü ortaya koymuştur (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2014; Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2014). OSB'li bireylerin %31'inde sınır zekâdan, %69'unda zihinsel yetersizlikten, üstün zekâya ve özel yetenekleri kapsayan bir yelpazeyi oluşturduğu görülmektedir. OSB'nin sebeplerine ilişkin araştırmalar devam ederken OSB'ye sebep olan nedenler hakkında kesin bilgiye henüz ulaşılamamıştır (Vuran,2018). OSB'nin yaygınlık oranının hızla artış gösterdiği ve özel eğitim hizmetleri ile sürecin nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi için OSB'li öğrenciler ile çalışacak öğretmenlerin OSB hakkında, OSB'li bireylerin gelişim özelliklerine ilişkin donanımlı bilgiye sahip olması önem arz etmektedir.

### 2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Dil Gelişimi Özellikleri

Her birey konuşabilme yetisiyle doğmasına rağmen, sözel olmayan davranışlardan olan el sallama, gülme, el-kol hareketleri konuşmanın başlangıcı

olarak kabul edilse de konuşma için sosyal bir iletişim gerekmektedir (Hall, 2002; Turan,2003). Kendiliğinden kazanılabilen bu beceriler normal gelişim gösteren bireylerde görülebilirken OSB'li bireylerde sınırlı olarak gözlenmektedir. Bu durum OSB'li bireylerde sadece gıdıklama, sallanma, hoplatılma, havaya atılma gibi duyusal uyaran içerikli hareketlerle sağlanabilmektedir (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012) yer alan dil ve konuşma güçlükleri kategorisi diğer kategoriler (işitme yetersizliği, gelişimsel yetersizlik, zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü gibi) ve OSB de dâhil birçok farklı alanda yaygın olarak görülmektedir. OSB'li öğrencilerin bazılarının sözcük dağarcıklarında yeterli sözcük bulunabilmekte, bazıları sözcükleri taklit edebilmekte, ihtiyaçları doğrultusunda çevresiyle iletişim kurabilmekte; fakat bir kısım OSB'li birey de kelimeleri uygun ve anlamlı olarak kullanamamakta ve karşılıklı diyalog kuramamaktadır. Buna ek olarak da OSB'li bireylerin üçte biri yaşamları doğrultusunda hiç konuşamamaktadır (National Research Council,2001). OSB'li öğrencilerin kendilerini ifade etme becerisindeki sınırlılık, konuşulanları anlamadaki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Konuşma partneri ile iletişimi karşılıklı akıcı konuşmadan ziyade genellikle ekolali (tekrarlayıcı konuşma) şeklinde olmaktadır. Karşısındakinin söylediklerini duyduktan sonra diyalog kurmak yerine işittikleri cümle/sözcük/sesi birebir tekrarlamaktadırlar (Koegel ve Nelson, 2006;Turan, 2003).Papağan gibi konuşma olarak da bilinen ekolali (Aydın, 2010) OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmekte ve tekrarlı öğrenme deneyimleri ile dil gelişimini desteklemektedir. Ekolalisi olan OSB'li öğrencilerin iletişime daha açık oldukları gözlenmektedir. Konuşma partnerinin sunduğu dil girdilerini ekolali sayesinde işleyen OSB'li öğrenciler kelime/cümle kalıplarını ezbere de olsa edinmektedirler.

Kalıplaşmış cümleleri kullanabilmelerine rağmen OSB'li öğrenciler genellikle duygu ve düşüncelerini ifade etme ve dışa vurumda zorlanmaktadırlar. Karşısındaki kişiyle sohbeti başlatamama, sohbeti sürdürememe, herhangi bir konu üzerinde konuşmaya yoğunlaşamama, konuşma cümlelerindeki uzunluk ve kuralların sınırlı olması,vurgu ve tonlamaları kullanamama, dili ortak bir paylaşım amacı için

kullanamama,konuşmada duygulara yer vermemek OSB'li öğrencilerin konuşma özelliklerindendir (MEB, 2002).

OSB'li öğrenciların konuşma özellikleri sınırlı bir iletişime sahip olduklarını göstermektedir. Bu sebeple zamir ve edatların doğru kullanımında zorlandıklarından dolayı dilde gramer bozuklukları göze çarpmaktadır. Sözcüklerin telaffuzunda güçlük yaşamaktadırlar (Koegel ve Nelson, 2006;Turan, 2003).OSB'li bireyler kişi zamirlerini ayırt edememekte, yer-yön-durum ifadelerini doğru bir şekilde kullanamamakta ve soru ekleri ve soru sözcüklerini kullanmakta zorlandıkları görülmektedir (Turan, 2003).OSB'li öğrenciler, etkileşim esnasında kullanılan soyut kavramları anlamakta güçlük çekebilmekte ve konuşulanları anlamada da ciddi sıkıntılar yaşayabilmektedirler.Bundan kaynaklı olarak çoğunlukla insanlarla ilişki kurmaktan kaçınmaktadırlar (Sökmen, 2010).

Günlük yaşamdaki sosyal durumlar ile ilgili olan ne, nerede, kiminle ve nasıl sorularının cevaplarının OSB'li çocuğa çocuğun anlayabileceği dil düzeyinde,kolay anlaşılır,açık ifadelerle ve olumlu bir anlatım tarzı ile aktarılması gerekmektedir.OSB'li bireylerin görsel algılamaları çok iyi geliştiği için öğretilecek bilgilerin hızlı öğrenilmesinde ve kalıcılık sağlamasında görsel sembollere sıkça yer verilmelidir.Bu doğrultuda kullanılacak olan görsel sembollerin açık,net,hedeften uzaklaştırmayacak nitelikte olmasına özen gösterilmektedir (Özdemir, 2007). Nasir, Winarni ve Lestani'nin (2018) yaptığı çalışma sonuçlarında da yedinci tema olarak görselleştirmenin öğrencilerin dikkatini yoğunlaştırmasında olumlu etkilerinin görüldüğüne yönelik öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır. Dikkat becerisinin çevredeki uyaranların seçimi doğrultusunda gerçekleşen bir etkinlik olduğunu belirten Slameto (2010) ve ÖGÖ'lerin görme becerilerinin ortamdaki görsele odaklanarak geliştirilmesini konu alan çalışmasıyla Yulis (2016), okuma becerilerinin kazanımında görsel sembollerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

OSB'li öğrencilerin mevcut çoğunluğun yaklaşık yarısı beş yaşına geldiklerinde dahi işlevsel bir dil kullanamayabilmekte ve alternatif iletişim araçları olan işaret dili, yazı ve resim tahtaları ve bilgisayarı iletişim amaçlı kullanabilmektedir (Küçüközyiğit ve Şafak, 2015). İletişim becerisini kazanamayan veya sınırlı iletişim becerisine sahip bireyler için alternatif iletişim yöntemleri geliştirilmiştir (Ayta ve Korkmaz, 2010;Özbey, 2009).Bu yöntemler OSB'li

bireylerin müdahale programlarında sosyal etkileşim özellikleri ve dil becerilerinin gelişim özellikleri dikkate alınarak takip edecekleri programlarına oyun aracılığı ile de eklenebilmektedir.

### 2.1.2.Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Dil ve Oyun Becerileri Arasındaki İlişki

Oyun memelilerde sosyal beceri edinmenin yoludur (Harari, 2018).Bir öğrenme aracı olan oyun, çocuğun çevresi ile etkileşime geçtiği, isteklerini ve sevgisini ifade etmeye yarayan, yeni öğrenme kazanımlarını elde edebildiği duygusal ifade aracı olarak da betimlenmektedir (Adıgüzel, 2012). Birey oyun ile yaşamdaki sosyal rolleri deneyimleme, duygularını, yaşadığı kaygıları dışarıya yansıtma, başka kişiler ile ilişkilerini inceleme ve anlamlandırma fırsatı elde eder (Yavuzer, 2000).Aynı zamanda oyun bireyin toplumsal beceri kazanmasında, duygusal olarak doyuma ulaşmasında ve kişisel özgürlüğünün farkına varmasına yardımcı olur. Böylece kişi öğrenme için hazırdır (Yavuzer, 2005).Öğrenmeye hazır olan öğrenci oyun aracılığı ile dili de edinir. Piaget'e göre oyun ve dilin gelişimi eşzamanlıdır (Akt. Power ve Radcliffe, 2000).Oyun ve dil becerileri birbirinden etkilenir ve ilişkili biçimde gelişir (Aydın, 2010).Oyun, çocuğa en doğal öğrenme ortamı sunarak (Baltra, 1990;Bergen ve Mauer, 2000;Çakmak-Güleç, 2012;Sevinç, 2004) öğrenciların dil gelişiminin değerlendirilmesinde ipucu elde edilmesine (Baltra, 1990;Meyer, 2013;Ranalli, 2008) ve doğal dilin gelişimine de katkı sunmaktadır. Oyun oynama sürecinde etkileşim temelli doğal bir kabul ve uyum aşaması gerçekleştiğinden dolayı bu durum çocuğun dil gelişiminin desteklendiğinin bir kanıtı olarak görülmektedir (Bergen ve Mauer,2000;Lillard vd.2013).

Raban ve Coates'in (2004) çalışmasında ailelerin ve öğretmenlerin gözlemledikleri çocuk oyunlarında çocukların kullandıkları sözcük sayılarının kaydını tutarak çocukların dil gelişimlerinin değerlendirilmesinde oyunun bir araç olarak kullanılmasının yararları olacağı ifade edilmektedir.

Buysse, Goldman ve Skinner (2002) farklı gelişen çocukların değerlendirilmesinde kullanılan oyuna yönelik, dil gelişimi bakımından akranlarının

altı ve sonrası ay aralıkları kapsamında gerisinden gelişim seyri gösteren çocukların oyundaki yönergeleri, kuralları anlama ve kurallara uyma davranışlarının desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimlerinin değerlendirilmesi ve gereksinimlerinin belirlenmesi doğrultusunda en etkili yöntemlerden biri olarak oyun görülmektedir (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2017).

Sembolik yaşantıyı içeren oyunların çocukların dil gelişiminde önemli olduğu vurgulanmaktadır (Poikkeus, Laakso, Eklund ve Lyytinen, 2001).Çocuklar oyun esnasında dil ve davranış açısından fikir sahibi olmakta ve her yeni oyunda farklı davranışlara yeni sözcükleri eklemektedirler (Pellegrini ve Galda,1990;Poikkeus vd.2001).Bu bağlamda oyunun çocuğun dil gelişimindeki önemi ön plana çıkmaktadır.Ek olarak oyun grup içinde ya da bireysel olarak çocuğun kendisini ifade edebilmesinde bir fırsattır.Tipik gelişim gösteren çocukların oyun kurmada, oyunda rol almada ifade edici ve alıcı dil becerilerinde yetersizliği olan çocuklardan daha ileri bir gelişim seyrettiği belirtilmektedir (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2017).

Dil gelişim becerilerindeki yetersizliklerle dikkat çeken OSB'li bireylerin oyun becerilerindeki yetersizlikleri OSB'nin en temel özellikleri arasında bilinmektedir. Oyun ve dil becerilerinin ilişkisi tipik gelişim gösteren bireyler ile OSB'li bireylerin oyun becerileri ve dil gelişimleri açısından farklılıklar görülmektedir. OSB'li bireylerin kendilerine özgü iletişim yolları mevcuttur ve diğer insanların fikirleri ile niyetlerini anlamakta zorlanırlar.Topluma katılım sağlamakta ve toplumun taklidi olan oyun becerilerinde yetersizlikler görülmektedir (Gammeltoft ve Nordenhof, 2007).OSB'li bireyler genellikle kokusu, sesi, tadı ilginç olan, dokunabileceği, görsellerden oluşan duyu-motora dayalı oyuncakları seçerler (Holmes ve Willoughby,2005).Oyun biçimlerinde aynılığı koruma isteklerinden dolayı daha çok rutinlerine bağlı kalarak pasif oyunları tercih ederler ve böylece kendilerini güvende hissederler (Sicile-Kira, 2004).OSB'li öğrencilerde istekli davranışlar ve dikkat becerileri gelişmiş olsa bile bu durum oyun üretmeye yönelik olmayabilir; genel olarak tekrar eden davranışlar şeklinde ortaya çıkmaktadır (Jordan, 2003;Lucket,Bundy ve Roberts, 2007).Erken çocukluk dönemindeki OSB'li öğrenciler ortamda bir nesne olmadığında oyuna yönelik taklitte bulunmaz ancak duygusal geri dönüt alabildikleri davranışlara daha eğilimlidirler. Oyuncaklar ile

oynamaya motivasyonları yoktur ve bu konuda pekiştirilmeye gereksinim duyarlar (Ingersoll, Shreibman ve Tran,2003).

Bir yetişkin ya da akran aracılığıyla oyuna yönlendirilen OSB'li öğrenciler iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için en temel sosyal imkânı elde etmiş olmaktadır. Bu bağlamda OSB'li öğrencilerin müdahale programlarına her türlü oyunun eklenmesi, gelişimlerine katkı sağlayacak ve her bir gelişim alanı farklı oyun türleri ile desteklenecektir. OSB'li öğrenciler okul öncesi dönemde de yönlendirici oyunlar ile günlük yaşam deneyimleri edinebilirler. OSB'li öğrencilerin edindikleri yaşam deneyimleri onların dil gelişimine olumlu katkılar sunarken sosyal ve kültürel öğeleri yaşamlarında kullanmaya başlarlar ve oyun ile sosyal duygusal gelişimleri de desteklenir (Schuler, 2003).

OSB'li bireylerin sahip oldukları OSB'nin özelliklerinden kaynaklanan sembolik oyunları tek başlarına oynayamamaları fakat desteklendiklerinde ve yapılandırılmış oyunlar oluşturulduğunda sembolik oyuna benzer oyunları esnek, akıcı ve yaratıcı olmadan oynayabildikleri görülmektedir (Jarrold, 2003).OSB'li öğrenciler oyun becerilerinde sembolik davranışları diğer insanlardan ziyade ilk olarak kendilerine yönelik davranışlar olarak ortaya koymaktadırlar. Örneğin, oyun esnasında bebeğe kıyafet giydirmek yerine kıyafeti kendisi giyer (Williams, Reddy ve Costall,2001).

Oyun oynama ve dil becerileri bilişsel olarak bir yaratıcılık gerektirdiği için (Lord ve Paul'den (1997) Akt. Cohen ve Volkmar,2006) Lord ve Paul' e (1997) göre OSB'li öğrencilerin oyun becerilerindeki ve günlük yaşamlarındaki hayal etme davranışlarındaki sınırlılıklar dil ediniminde ve dili kullanmada güçlüklere yol açabilmektedir. Bu güçlükler, OSB'li bireylerin sözel dil becerilerinin sözel olmayan dil becerilerinden daha yetersiz olması, erken yaşta yazılı iletişimin gelişip sözel iletişimin daha zayıf olması, sözcükleri tipik anlamıyla kullanırken alışılmışın dışında davrandıkları ve sorunlarla karşılaştıkları şeklinde sıralanabilir (Kırcaali-İftar, 2003).Örneğin, OSB'li bir öğrenciye: "Masadaki topu al ve bana getir." dendiğinde bu yönergeyi uygun bir şekilde yapabilir fakat "Öğlen yemeğinde tabağında ne vardı, anlat bakalım." dendiğinde bunu yanıtlamakta zorlanırlar. Öğlen yemeğini hatırlayıp gözünün önüne getirip bilişsel olarak canlandırması gerekmektedir ve bu durum da OSB'li bir birey için oldukça zordur (Baker,

2004).OSB'li bireylerin bilişsel canlandırma becerileri görsel materyallerin yoğunlukla kullanıldığı oyun etkinlikleri ile sağlanabilmektedir. Erken çocukluk döneminde çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemek üzere oyunun ayırt edici etkisi dikkat çekmektedir (Aydın, 2019).Bu bağlamda OSB'li öğrenciların dil becerilerindeki yetersizleri oyun becerileri desteklenerek geliştirilebilir.Oyun becerileri yaratıcılık becerisini ve hayali durumları gerekli kıldığı için OSB'li bireylere oyunlarında bir yetişkinin ya da akranının yardımcı olması oyun becerilerini ve dolayısı ile dil becerilerinin gelişimini hızlandırıcı bir unsur olacaktır.Pištav-Akmeşe ve Kayhan'ın (2017) erken çocukluk döneminde etkili bir öğretim aracı olarak betimlenen oyunun özel eğitim öğretmenleri tarafından kullanımına yönelik öz-yeterliliklerinin incelendiği çalışmadaki katılımcı öğretmenler öğrencilerin oyunlarda dil ve iletişim becerilerini çok daha doğal kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Bu bağlamda kaynaştırma programına yerleştirilen OSB'li öğrencinin sınıf öğretmenini ve kendisini destekleyen yardımcı personelin rolü önem kazanmaktadır. OSB'li öğrencilerin özel eğitim programına yerleştirme durumları tanılanma süreçlerinden sonra gerçekleşeceği için süreç hakkında öğretmenlere ve aileye bilgi sunulması yarar sağlayacaktır.

### 2.1.3. Otizm Spektrum Bozukluğu'nda Tanılama Süreci

Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı, DSM-V' te yer alan tanı ölçütleri doğrultusunda uluslararası düzeyde ortaklaşa karar kılınan tanıt ölçütleri göz önünde bulundurularak psikiyatristler tarafından konulmaktadır.Bu süreçte kullanılabilecek bir tıbbi test bulunmamasından kaynaklı olarak ancak bireyin iletişim ve sosyal etkileşim becerileri ile etkinlik ve ilgilerinin gözlemlenmesi yoluyla doğru tanılama yapılabilmektedir (https://www.autismspeaks.org/what-autism/diagnosis). OSB'li öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenmesinde, Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'nda (DSM-5; Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) yer alan tanı ölçütlerinde sosyal etkileşim, iletişim, tekrarlayıcı davranışlar, ortak dikkat ve taklit becerileri gibi alanlar ile bilişsel gelişim, dil ve

konuşma becerileri, toplumsal uyum davranışları ve sosyal-duygusal becerilerin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme sonuçları göz önüne alınarak OSB'li öğrenciye özgü olan ve takip etmesi için hazırlanan program ile müdahalenin yoğunluğu belirlenmektedir (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017). Bireyin gelişimsel öyküsü ile çocuğu yakından tanıyan yetişkinlerin (anne, baba, bakıcı vb.) sağlayacakları bilgiler doğru tanılamanın önemli unsurlarını oluşturmaktadır (Lord vd. 2006;Özdemir, Diken, Diken ve Şekercioğlu, 2013;Volkmar vd. 2014).Doğru tanılama OSB'li öğrencilerin eğitsel faaliyetleri de işlevsel olarak yürütülebilecektir.

Türkiye'de eğitsel değerlendirme ve yerleştirme hizmetleri Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından yapılmaktadır. Türkiye'de OSB'ye yönelik yetişmiş nitelikli personelin çok az olmasından dolayı eğitsel değerlendirme faaliyetleri genellikle OSB alanında genel bilgiye sahip olan ancak uzmanlığı olmayan RAM personeli tarafından belirtilen değerlendirme etkinliklerinden bir ya da birkaçı kullanılarak yürütülmekte ve bu sebeple OSB'li öğrenciler hakkında erken müdahalenin temelini oluşturan kapsamlı bilgiler elde edilememektedir (Rakap vd. 2017).Bu bağlamda farklı gelişim alanlarını kapsayan gelişimsel özellikleri nedeniyle OSB'li öğrencilerin değerlendirilmesi sürecine disiplinlerarası bakış açısıyla birçok uzmanın katılması gerekmektedir (Sucuoğlu, 2012).OSB'nin tıbbi tanılamasının yapılmasında önerilen uygulamalar, öğrenci doktoru, psikolog, psikiyatri uzmanı, nörolog, dil ve konuşma terapisti ve iş-uğraşı terapisti gibi uzmanları içeren multi-disipliner bir ekibin elde edilen bilgiler ışığında çocuğun durumunu DSM-5'te belirtilen ölçütlere göre değerlendirerek karar verilmesi (tanı koyması) tavsiye edilmektedir (American Psychiatric Association,2013;Lord vd. 2006).

Otizm Spektrum Bozukluğu'nun tanılama süreci dünyadaki uygulamalar incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri **(**ABD) gibi bazı ülkelerde, öğrenci hastaneleri bünyesinde, OSB konusunda nitelikli uzmanların görev yaptığı OSB merkezleri (klinikleri) bulunduğu görülmektedir. Bu merkezlerin temel görevi, OSB şüphesi ile merkeze yönlendirilen öğrenciları detaylı bir şekilde değerlendirmek, OSB tanısı alan öğrencilere bilimsel dayanaklı uygulamalar çerçevesinde erken müdahale hizmetleri sunmak ve ailelere OSB ile ilgili bilgi ve kaynak sağlamaktır.Bu uygulamaların işlevselliği, Türkiye'de de tıp fakülteleri kapsamında OSB merkezleri ya da OSB tanılama ünitelerinin kurulması,OSB'li öğrencilerin

doğru değerlendirilmeleri ve erken müdahale programına yerleştirilebilmeleri için gerekli görülmektedir (Rakap vd. 2017).

Tanılama sürecinin işlevselliği OSB'li öğrencilerin eğitim durumlarında etken olduğu için doğru tanılama ve ardından doğru yerleştirme hizmetleri eğitimlerini birincil derecede etkileyecektir.

## 2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Eğitimleri

Tarihsel süreç içerisinde, özel gereksinimli bireyler ile ilgili yaşanan en önemli değişim bu bireylerin hasta olarak nitelendirilmeyip ihtiyaçlarının eğitim yoluyla giderilmesi gerektiği yönündeki bakış açısı değişikliği olmuştur. Türkiye'de bu bakış açısına yönelik değişiklik 1951 yılında, ÖGÖ'lerin eğitim hizmetinin Sağlık ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'ndan Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) devredilmesiyle başlamıştır. 2000'li yıllardan 2017 yılına kadar kadar geçen süreçte toplumsal ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda, Türkiye'de ve dünyada özel gereksinimli bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında olumlu bakış açısına sahip toplumsal tutumların ön planda yer aldığı görülmektedir (Rakap vd. 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde 2004 yılında çıkarılan 2567 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan 'Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri Yönergesi' doğrultusunda açılan ve sadece OSB'li öğrencilerin öğrenim gördüğü 'Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri (OÇEM)',30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Özel Eğitim Uygulama Merkezlerine (I.Kademe ve II.Kademe ) dönüştürülmesi sonucu OSB'li öğrenciler orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan akranları ile aynı eğitim ortamlarında öğrenim görmeye başlamışlardır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016a).

Birleşmiş MilletlerUNESCO, UNICEF, Dünya Bankası, Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşlar eğitimde bütünleştirmeyi savunmaktadır (Sucuoğlu, 2019).ÖGÖ'ler için uygun görülen en ideal okullarda eğitim almaları gerekmektedir (ERG, 2016)."Öğrencilerin farklılıklarını, adalet, ayrımcısızlık, karşılıklı anlayış ve demokratik değerleri temel alan bütünleştirme,2016-2020 dönemi için öncelikli"

ifadesi kullanılmaktadır (Avrupa Parlamentosu,2017).Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2018) 22. Maddesinde özel gereksinimli bireylerin akranları ile aynı sınıfta eğitim alarak bulundukları sınıfın programını ve hazırlanan BEP'i takip etmeleri yer almaktadır. Yasalarda da yer almasına rağmen Türkiye'de her yıl ÖGÖ'lerin genel eğitim okullarına kayıt yaptırması fakat uygulama niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Sucuoğlu,2019).

Türkiye'de, OSB tanılı öğrenciler, sayıca az olan ve Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak açılan 'Özel Özel Eğitim Merkezleri/Okulları'nda da örgün eğitim alabilmektedirler. Bu okullarda eğitim programı olarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 07.03.2013 tarih ve 16 sayılı kararı ile 'Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) 1.ve 2.Kademe Eğitim Programı (Otistik Çocuklar İçin)' uygulanmakta ve çoğunlukla OSB'li öğrencilerin farklı gelişimsel alanlardaki (dil, konuşma, bilişsel, sosyal-duygusal, davranış vb.) becerilerini geliştirmek ve toplumsal uyumlarını arttırmak amacıyla hizmet veren özel öğretim kurumları olan 'Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Programı' ile birlikte hizmet vermektedirler. Bu programın temelini ders içeriklerinin seçimi, amaçlar ve kazanımlarla OSB tanısı almış öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, yeteneklerinin geliştirilmesi, bağımsız yaşam ve sosyal etkileşim becerilerinin desteklenmesi, iletişim becerilerindeki işlevsellik, sürdürülebilirlik ve sosyal kabullerinin artırılması oluşturmaktadır. (Rakap vd. 2017).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrenciler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde 'Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı' kapsamında eğitim almaktadır. Bu merkezlerdeki eğitim personeli sertifika programları yoluyla sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapmış öğretmenlerden oluştuğu için OSB'li öğrencilerin eğitim kalitesini olumsuz yönde etkilenmektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016a).Bu bağlamda hazırlanan programın amaca hizmet edebilmesi adına içeriğindeki program geliştirme ilkeleri düzenlenerek, OSB'li öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin detaylandırılarak ele alınmasına ve özellikle öğretmenleri bilimsel dayanaklı eğitim yöntem ve teknikleri uygulamaya yönlendiren,uygulanabilir güncel bilimsel standartlara uygun, daha nitelikli bir programa dönüştürülmesi gerekmektedir (Rakap vd. 2017).

Türkiye'de OSB tanılı öğrenciler, kaynaştırma eğitimi sınıflarında, genel eğitim okulları içerisindeki özel eğitim sınıflarında ve OSB ya da diğer gelişimsel yetersizliklere sahip olan veya risk altındaki çcouklar için açılmış özel eğitim merkezleri/okullarında eğitim almaktadırlar. Örgün eğitime devam eden OSB'li öğrenciler özel özel eğitim okullarından örgün eğitim, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinden ise destek eğitim hizmetleri alabilmektedirler (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016). OSB'li öğrenciler okul öncesi, ilkokul, ortaokul, meslek eğitim verilen liseler de dâhil olan lise eğitimi ve yükseköğrenim düzeyinde kaynaştırma eğitiminde normal gelişim gösteren akranlarının takip ettiği müfredat programına ek olarak BEP temelindeki uyarlamalar ve düzenlemeler ile destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016a).

### 2.2.1. Erken Çocukluk Eğitimi

"Erken çocukluk" kavramı, ülkelere göre farklı yaş aralığını içeren tanımlara sahip olmasına rağmen Türkiye'de 0–72 aylık öğrenciları kapsamaktadır (Gürkan, 2009). Bu dönem 40 haftalık doğum öncesi (prenatal) dönem, 0-5 hafta aralığı yenidoğan (newborn) dönemi,½ yaşa kadar bebeklik (infancy) dönemi, ½-3 yaş yeni yürüyen (toddler) dönem, 3-6 yaş okul öncesi (preschool) dönemi ve 7-11 yaş orta çocukluk (middle childhood) döneminin ilk birkaç yılını kapsamaktadır (Bee ve Boyd, 2009; Santrock, 2012).

Erken dönemde bebeklerde gözlemlenen büyüme ve motor gelişimdeki fiziksel değişimler, bilişsel, dil ve konuşmadaki değişimlerin meydana geldiği yani bireyin yaşaması, büyümesi, gelişmesi ve bakımı ile ilgili olarak yapılacakların hepsi olarak erken çocukluk eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Bee ve Boyd,2009; Santrock,2012;Ural ve Ramazan,2007). Erken çocukluk dönemi, 0-6 yaş aralığında bireyin tüm gelişim alanlarındaki hızlı bir gelişmenin olduğu ve aynı zamanda sosyal-duygusal özelliklerinin ve zihinsel yeteneklerinin aktivasyonunun hızlıca ve ciddi oranda şekillendiği bir dönemi kapsamaktadır (Bertan, Haznedaroğlu, Koln ve Yurdakök,2009; Sazak,2019; Şahin ve Dostoğlu,2016). Birey çevrenin etkileşimine en açık olduğu bu dönemde maruz kaldığı her durum için gelişimi olumlu/olumsuz

olarak etkilenmektedir (Bee ve Boyd,2009;United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO),2019;World Health Organization (WHO),2012).

Birey erken çocukluk döneminde edindiği etkileşimler ile yetişkinlik yaşantısında temel becerileri kazanabilmekte ya da bu dönemde yaşadığı olumsuz etkileşimler ileriki yaşantısında kalıcı tesirler oluşturabilmektedir (Santrock, 2012; WHO,2012). Schopenhauer, "Dünya görüşümüze dair sağlam temel, bu temelin yüzeyselliği ya da derinliği, henüz çocukluk yıllarımızda oluşur, daha sonra hayata geçirilir ve tamamlanır; ancak genellikle değişmez." (Akt. Gürbüz, 2017) sözüyle bireyin erken çocukluk döneminde edindiği yaşantısal deyimlerin yetişkinliğe transfer edildiğinin ve bu dönemde kazanılan becerilerin bireyin ilerideki hayatının olumlu/olumsuz şekillenmesine katkıda bulunduğunun önemine dikkat çekmektedir.

Erken çocukluk döneminde edinilen deneyimler ile yaşam boyu devam eden kazanımların temelini etkilediği için, büyüme ve gelişimde ayrı bir öneme sahip olan 0-8 yaş aralığındaki dönemi kapsayan erken çocukluk, gelişimi desteklerken ve olası gecikmelerin önlenmesinde fırsatlar sunmaktadır. Bu sebeple erken çocukluk dönemi, yetersizlikleri olan veya risk altındaki çocuklar için tam potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olabilecek müdahalelere erişebilmeleri açısından hayati önem taşıyan zaman diliminden oluşmaktadır (Bakkaloğlu, 2020).Doğumdan okul yaşına kadar devam eden eğitim sürecini kapsayan erken çocukluk eğitiminin ilk üç yılı; bebekler ve küçük çocuklar için erken dönemde tanılama, tedavi, rehabilitasyon ile onların aileleri için eğitimsel ve psiko-sosyal desteği içine alan erken destek ile müdahale çalışmalarını kapsamaktadır (Ertem, 2005).OSB'de erken müdahalenin önemi iki yaşını doldurmamış risk altındaki bebeklere uygulanan müdahale programından sonra bebeklerin sosyal-iletişimsel ve gelişim becerilerinde ilerlemeler ortaya konmuş ve erken müdahale programının ailelerin de yararına olduğu görülmüştür (Bradshaw, Steiner,Gengoux ve Koegel,2015).

Penhune (2011), müdahale programına başlama zamanında geç kalmışlığın uygulama pratiği ile erken bir başlangıca oranla farklı sonuçlar doğuracağına dair nöropsikolojik olarak görüşünü açıklamaktadır (Bailey ve Penhune,2012). Bu bağlamda bilişsel, fizyolojik ve psiko-motor uyarlamaların alan uzmanları incelemeleriyle de tutarlı olduğu görülmektedir (Ericsson ve Crutcher,1990; Ericsson

ve Lehmann,1996; Ericsson, Roring ve Nandagopal,2007a; Gruber, Jansen, Marienhagen ve Altenmüller,2010). Bireyin erken dönemki performans düzeyi, çevre ve ilgileriyle etkileşimleri doğrultusunda geliştirilebilmektedir (Lehmann ve Kristensen,2014).

Farklı şekillerde uygulanabilen sistematik bir program olan erken eğitim, 3-6 yaş aralığındaki çocukların gelişimlerinin desteklenerek bir sonraki eğitim kademesine hazırlamaktadır (Birkan,2002). Bir sonraki eğitim kademesine geçiş gibi eğitsel ve sosyal açıdan en yoğun geçişlerin yaşandığı dönem erken çocukluk dönemidir (Yücesoy-Özkan,2019). Erken çocukluk döneminde geçiş; evden bakımevine ya da anaokuluna geçiş, anaokulundan anasınıfına geçiş ve anasınıfından ilkokula geçiş olarak üç temele sahip olduğu görülmektedir (The National Center on Parent, Family and Community Engagement( NCPFCE),2013). Erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli bireyler için Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 35. maddesinde yer alan tanıma göre erken çocukluk eğitimi, 0-36 ay arasındaki bireyleri kapsayan eğitim olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda;

a)Erken çocukluk dönemi eğitimi hizmetleri, bu dönemdeki eğitimin daha sonraki eğitim kademelerinde istenilen hedeflere ulaşılmasındaki önemi dikkate alınarak planlanmaktadır.

b)Erken çocukluk dönemi eğitimi, bireyin eğitimi ve bireyin eğitimine katkı sağlamak amacıyla ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi yoluyla yapılmaktadır.

c)Erken çocukluk dönemi eğitimi hizmetleri okul ve kurumlarda veya gerektiğinde evde de yürütülmektedir.

d)Erken çocukluk dönemindeki eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesi için öncelikle bireyin ve ailenin eğitim ihtiyaçları belirlenmektedir.

e)Bakanlık, erken çocukluk dönemindeki bireylerin tespiti ve tanılanması ile bu bireylere sunulacak hizmetlerin gerçekleştirilmesinde ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş birliği yapmaktadır (orgm.meb.gov.tr).

Erken çocukluk döneminde uygulanan erken müdahale programları ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin gelişiminde hızlı ve etkili geri dönütler alındığı görülmektedir. Bu bağlamda OSB'li öğrencilerin eğitim süreçlerinde erken çocukluk dönemindeki erken müdahale programlarını önemi vurgulanmalıdır.

### 2.2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Erken Çocukluk Eğitimleri

Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri yasal düzenlemeler ile zorunlu hale getirilmiştir. İlgili yasal düzenlemelere ve kararlara aşağıda yer verilmiştir:

Türkiye'de 1948 yılında çıkarılan ve özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile doğrudan ilişkili olan ilk kanun 'Harika Çocuklar Yasası' yani 5245 sayılı kanundur. Bu yasa ile üstün yetenekli çocukların eğitimleri yasal olarak güvence altına alınmış ve Türkiye dışında eğitim almaları da teşvik edilmiştir. 1949 yılında 5387 sayılı 'Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun' çıkarılarak yetiştirme yurtlarının korunmaya muhtaç çocuklar için faaliyet göstermesini ve bu kurumlarda çalışacak personelin mesleki donanım sağlanması zorunlu kılınmıştır. Bu kanun ile ilkokul çağındaki çocukların bakım hizmetlerini ve yetiştirilme koşulları ile ilgilenmek üzere MEB görevlendirilmiştir (Çitil,2013). 5822 sayılı kanun ile özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine yönelik hizmetlerin yürütülmesi görevi 'Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'ndan alınarak MEB'e verilmiştir. Bu yasa ile birlikte, sağlık sorunu olarak nitelendirilen özel gereksinimli olma durumu eğitim sorunu olarak adlandırılmaya başlamıştır ve özel gereksinimli bireylere yönelik algının değişmesine öncülük edilmiştir. (Çitil, 2013; Kargın, 2004).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) tarafından 1960 yılında yayınlanan 'Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme'de ırk, renk, cinsiyet, dil, din, köken, politik görüş ve ekonomik durum gibi özelliklerin eğitimden eşit yararlanmanın önünde bir engel teşkil etmemesi için gereken önlemlerin alınması gerektiği vurgulanmıştır.1961'de yürürlüğe girmiş olan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 12. maddesi *"Mecburi ilköğretim çağında bulundukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan özürlü olan çocukların, özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır."* ifadesi ile özel gereksinimli bireylere sunulan özel eğitim hizmetlerinin devletin himayesinde gerçekleştirileceğini vurgulamaktadır (Kargın, 2004).1966 yılında yayınlanan 'Birleşmiş Milletler Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi' eğitime erişilebilirliğin arttırılmasını, bu

doğrultuda zorunlu eğitimin ve ailelerin çocuklarının eğitimi yönündeki haklarının güvence altına alınmasını öngörmüştür (Çitil, 2013; MEB, 2013).

Halk Yasası 99-457 (PL 99-457), 1975 yılında çıkarılan 'Özel Gereksinimli Tüm Çocukların Eğitimi Yasası'ndan sonra, erken müdahale yaklaşımının özel gereksinimli küçük çocuklar ve ailelerine yönelik olumlu bulgular elde edilen araştırmalar ile tespit edilmiş ve yasanın küçük çocukları da kapsaması için hükümete karşı talepkâr davranılmıştır. Bu doğrultudaki tüm çabaların sonucu olarak yasa, 1986 yılında yeniden düzenlenerek ve ÖGÖların doğumdan itibaren özel eğitim hizmetlerinden yararlanmalarına ve bu hizmetlere ailelerinin de dâhil edilmesine imkân sağlanmıştır (Rakap vd. 2017).

1981 yılında UNESCO tarafından yayınlanan 'Sundberg Bildirgesi' ile özel gereksinimli bireylerin topluma kaynaştırılması için gerekli önlemlerin alınmasının, bu bireyler ile çalışan nitelikli uzmanların sayısının artırılmasının ve eğitim ortamları ile ortamdaki materyallerinin özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları göz önünde tutularak düzenlenmesinin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2013). Eğitim, özel gereksinimli her birey ve OSB'li öğrenciler için günlük yaşam içerisinde en aktif katılımın gerçekleştiği süreç olarak belirtilmektedir (Aydın, 2010).Özel eğitim ile ilgili çıkarılan ilk kanun olma özelliğini gösteren ve özel gereksinimli bireyleri kapsayan,1983 yılında çıkartılmış ve 1997 yılına kadar varlığını sürdüren yasal düzenlemelerden biri de 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'dur. Kanunda erken eğitimin önemine vurgu yapılmasına rağmen nasıl yapılması gerektiğine yer verilmemiştir. Bu kanun ile erken müdahale bir ilke olarak benimsenmiş, kaynaştırma eğitimine yasal dayanak sağlanmış fakat uygulamaya yönelik ilerleme sağlanamamıştır (Resmi Gazete,1983).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) tarafından tarafından yayınlanan 1990 yılında 'Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi' ve 1994 yılında 'Salamanca Bildirisi' bildirgelerde de, ÖGÖ'lerin tipik gelişen akranları ile en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, 'Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi'nde "Genel öğretim sistemine tam katılım, uygun olan her durumda ilk seçenek olarak kabul edilmeli ve tüm öğretim kurumları engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak durumda olmalıdır" ifadesine yer

verilmiştir. ‘Salamanca Bildirisi’ ise ayrımcı tutumla mücadeleye, özel gereksinimli birey ile tipik gelişim gösteren bireylerin biraradalığını önemseyen bir toplumun oluşturulması bağlamında bütünleştirmeye dayalı bir eğitim anlayışı için teklifte bulunmuştur (MEB,2013).

1997 yılında çıkartılan 573 Sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmündeki Kararname (KHK)”, Madde 24- “Resmî ve özel okulöncesi, ilköğretim ve orta öğretim okulları ile yaygın eğitim kurumları; kendi çevrelerindeki özel eğitime ihtiyacı olan bireylere özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlüdür.”düzenlemesiyle özel gereksinimli küçük çocuklar için okulöncesi eğitimi zorunlu hale getirilmiş, ebeveynlere çocuklarının eğitim sorumluluğu ve eğitim kararlarına katılma hakkı verilmiş ve BEP hazırlanması ve yararlandıkları eğitim hizmetlerine yönelik geri dönüt hizmetlerinden fayda sağlamaları zorunlu hale getirilmiştir (Çitil,2013).

Özel eğitim hizmetlerinin bireylerin yetersizliklerine göre değil de eğitim gereksinimlerine göre planlanmasının önemini vurgulayan 2000 yılında çıkartılan ‘Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ ile özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirmelerinin gereklilikleri, eğitim ortamlarının uygunluğu, yerleştirme ve BEP hazırlama sürecinin işleyişi konuları ilk kez ayrıntılı olarak betimlenerek 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK uygulamaya dönük hale getirilerek, açıklayıcı ve anlaşılır kılınmıştır (MEB,1997;2012).

Halk Yasası 107-110 (NCLB; Hiçbir Öğrenci Geride Kalmasın 2001), NCLB, özellikle ÖGÖ’lEr için düzenlenmemesine rağmen, bu öğrencilerin eğitimlerini önemli bir şekilde etkilemiştir. Yasanın amacı, okulları ve eğitimcilerin niteliği artırıp, bünyelerindeki öğrencilerin hedef becerilere ulaşmasında okulu ve öğretmenleri sorumlu tutmaktır. NCLB Yasası, okulların etkili olduklarını test sonuçlarıyla kanıtlamaları zorunluluğunu getirmiştir. NCLB Yasası, nitelikli öğretmenlerin artmasına, dezavantajlı ailelerin çocuklarına, ÖGÖ’lere ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik becerilerinin desteklenmesinde bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasını mecburi kılmıştır (Boyd, Kucharczyk ve Wong,2016; Kretlow ve Blatz,2011; Rakap,2016; Yell,Drasgow ve Lowrey,2005).

Türkiye’de bu gelişmeler olurken ‘Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası’ ile özel gereksinimli bireylerin eğitim programlarında bilimsel dayanaklı

uygulamalardan yararlanılması ve uygulamalardaki müdahale yöntemlerinin yaygınlaştırılmasında etkili olduğu söylenmektedir (Mayton, Wheeler, Menendez ve Zhang,2010; Odom vd.2005).2003 yılında yetersizlikten etkilenmiş bireyler için fırsat eşitliği temel alınarak, bu bireylerin toplumsal yaşamın tüm alanlarında karşılaştıkları engellerin tanımlanması gerektiğini ve fırsat eşitliğinden yararlanabilmelerinin önündeki engellerin ortadan kaldırılmasının vurgulandığı 'Birleşmiş Milletler (BM) Özürlülük İçin Fırsat Eşitliği Belgesi' yayınlanmıştır (MEB,2013).

"Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Eylem Planı Taslağı" 2016-2019 yıllarını kapsayarak hazırlanmıştır. Özel eğitim alanındaki tüm paydaşların görüşlerini dile getirdiği çalıştaylarda hazırlanan "Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu: Sorunlar, Beklentiler, Çözüm Önerileri" raporunda OSB'li bireylerin ve ailelerinin artan ihtiyaçlarını karşılamaya, yaşam kalitesini arttırmaya, aile desteği sağlamaya, sistemli ve nitelikli bakım hizmetlerinin sunmaya yönelik uygun politikaların geliştirilmesi için "Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Eylem Planı Taslağı" tasarlanmıştır. İlgili paydaşların görüşleri ile yeniden düzenlenen taslak 'Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016-2019)' adıyla 13/04/2016 tarihli ve 2016/8 sayılı Yüksek Planlama Kurulu Kararı doğrultusunda 3 Aralık 2016 tarihli ve 29907 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanmıştır. Bu taslakta ön plana çıkan 'Erken Tanı, Tedavi ve Müdahale Zincirinin Kurulması' ilkesi, öncelikli alan arasında yerini almıştır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı,2016b).OSB'li bireylerin erken tanılanma sürecinin öncesi ve sonrasında ve tanılanma süreci boyunca doğru bir şekilde gereksinimlerinin tespitinin yapılıp buna yönelik eğitim hizmetlerinden fayda sağlayabilmeleri de önem arz etmektedir. Bu bağlamda OSB'li bireylerin işlevsel eğitsel değerlendirme sistemine tabii tutulup ardından nitelikli özel eğitim hizmeti, rehabilitasyon uygulamaları sağlanıp müdahale uygulamalarının devamlılığı ile gerekmektedir (Rakap vd. 2017).

Türkiye'de Özel Eğitim Uygulama Merkezleri bünyesinde OSB'li küçük çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemeyi amaçlayan okul öncesi eğitimi sınıflarında bulunan öğretmenler lisans eğitimleri zihin / işitme engelliler öğretmenliği olan ya da sertifika eğitimi yoluyla sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapmış öğretmenlerden oluşmaktadır. Bunun sebebi olarak;

OSB'li öğrenciler ile çalışmak üzere öğretmen ve destek eğitim personeli yetiştirmek üzere açılmış programların eksikliği gösterilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) OSB'li öğrencilere verilen hizmetlerin içeriğinin ne olacağı ve hizmetlerin nasıl sunulacağı açıklanmamıştır. Türkiye'deki erken müdahale hizmetlerinden fayda sağlayan OSB'li öğrenci sayısı ile bu öğrencilere hizmet veren eğitimci/uzman/uygulamacı sayıları ve nitelikleri konusunda da veri eksikliği yaşanmaktadır (Rakap vd. 2017).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin aileleri ve uzmanların gözlemleri ile bu öğrenciların %94'ünün problem davranışlara sahip oldukları belirtilmektedir (Jang, Dixon, Tarbox ve Granpeesheh, 2011;McTiernnan, Laeader, Healy ve Mannion, 2011). DSM-V' te yer alan OSB'li öğrencilerin aynılıktan kopmak istememeleri, davranışlarındaki sınırlılıklardan ötürü etkinlik, rutin ya da ortam değişikliğinde yordamaya ihtiyaç duymaları, çevredeki ipuçlarını algılamada zorlanmaları, üzerinde çalışılan etkinliğin basamakları arasındaki ilişkiyi/geçişleri kavramada ve hedef yönergeleri uygulamada normal gelişim gösteren akranlarına nazaran güçlük yaşadıkları görülmektedir (Angell vd. 2011; Banda ve Grimmett, 2008; Cihak, 2011; Flannery ve Horner, 1994; Graber-Juhnke, 2015; Hume vd. 2014; Lequia vd. 2015; Neitzel, 2010; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000; Sterling-Turner ve Jordan, 2007; Zane, Carlson, Estep ve Quinn, 2014).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrenciler okul öncesi dönemde akranları ile ilişki kurup geliştiremezler, akranlarının oyunlarına katılmazlar genellikle tek başlarına yapabilecekleri işlerle uğraşırlar. Cansız nesnelerle geliştirdikleri bağlanma, insanlarla olan etkileşimleri ile kıyaslandığında belirgin bir fark ortaya çıkmaktadır (Gür,2009). Bu bağlamda OSB'li öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesi için, uygun sosyal etkileşimi başlatmayı, sürdürmeyi ve başkalarının başlattıkları etkileşime uygun tepki vermeyi ve onlarla olumlu ilişkiler kurmayı ve bu ilişkileri sürdürmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Kalyoncu,2009).Başarılı ve etkili bir sosyal iletişim ve etkileşim için önemli bilişsel becerilerden birisi de dikkat becerisidir. Başkalarına dikkat edebilmek ve dikkat becerisinin süreklilik kazanması için bireyin ilgisiz ve çeldirici unsurları devre dışı bırakması gerekmektedir (Durukan ve Türkbay,2008).Bu bağlamda Rokhimah ve Darmawanti'nin (2013)

çalışma sonuçlarında da OSB'li öğrencilerin odaklanmasında ve dikkatlerini yoğunlaştırmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin sahip oldukları problem davranışlar, normal gelişim gösteren akranları ile etkileşimlerini sınırlandırmakta ve sosyal olarak akranlarından ayrıştırılmalarına sebep olmaktadır. Bu durum OSB'li öğrencilerin eğitiminin kesintiye uğramasına yol açmaktadır (Erbaş, 2002; Koegel vd. 2012; Özyürek, 2008; Sucuoğlu, 2012; Taylor ve Seltzer, 2010). Bu doğrultuda OSB'li öğrencileri genel eğitim sınıflarına/kaynaştırma uygulamalarına hazırlayan erken eğitim programlarının genel amacı, öğrencilerin hazırlanan öğretim programlarından etkin bir şekilde faydalanabilmeleri, eğitimlerini sürdürebilmeleri ve yaşamdaki sosyal uyumlarını devam ettirebilmeleridir (Bakkaloğlu, 2009; Cihak, 2011; Ergenekon, 2015; Harrower ve Dunlap, 2001; Özyürek, 2008).

Amerikan Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control Prevention [CDC], en son yayınladığı raporunda OSB'nin erkeklerde kızlardan dört kat fazla görülme yaygınlığında olduğunu açıklamıştır (Baio, Wiggins, Christensen vd.2018).OSB'nin yaygınlığının Türkiye düzeyi ile ilgili kapsamlı bir çalışma olmadığı için oranın net ifade edilemediği fakat CDC'nin (2021) yılındaki verilerine göre her 44 çocuktan birinin OSB'li olduğu oranına yakın olduğu yordanmaktadır (Çolak,2015).Yaygınlık oranın yüksek olmasından dolayı, OSB belirtileri gösteren ya da OSB tanısının tüm ölçütleri karşılamayıp risk altında olan bireylerin mümkün olduğunca erken yaşlarda belirlenerek gelişimlerindeki olumlu ilerlemeler için uygun özel eğitim hizmetleri almaya başlamaları gerekmektedir (Diken,2008;Güleç-Aslan,2017,2018,2019,baskıda;Kırcaali-İftar,2012;Motavalli-Mukaddes, 2013;Nadel ve Poss,2007;Tohum Otizm Vakfı,2017).

Zorunlu eğitim kapsamında tutulmayan 37 aylıktan küçük çocuklar ise ev ve/veya kurum temelli özel eğitim hizmetlerinin sunulduğu özel eğitim kurumlarında (örneğin, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri) eğitim alabilmektedirler.37-72 ay arasındaki özel gereksinimli tüm öğrenciların okul öncesi eğitimi zorunludur (Güleç-Aslan, 2019; MEB, 2017, 2018; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018) fakat Türkiye'de 2018 yılı itibariyle okul öncesi kurumlarda akranlarıyla birarada kaynaştırma/bütünleştirme eğitime devam OSB tanılı 1.224 öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2018; Rakap vd. 2017; Tohum Otizm Vakfı, 2019). Erken çocukluk

döneminde ve okul öncesi dönemdeki OSB tanılı küçük çocukların zorunlu eğitimden yararlanabilmeleri için akranları ile mümkün olduğunca aynı ortamda bulunmaları sağlanmalıdır (Sucuoğlu, 2019).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin sahip oldukları spektrumdan kaynaklı bireye özgü yetersizlikleri nedeniyle, normal gelişim gösteren akranları için geliştirilmiş olan öğretim programlarından daha farklı olarak bireyselleştirilmiş programların hazırlanıp uygulanması gerekmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012). Bu bağlamda OSB'nin teşhis edilme süreci ne kadar erken olursa, tedaviye yönelik erken müdahale programları belirlenip OSB'li öğrenciler için uygun ve işlevsel uyarlamalarla eğitim hız kazanmaktadır (Şahin, 2015; Ertem, 2005).

Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul'a (2009) göre OSB'li bireylerin farklı düzeydeki öğrenme biçimleri ve birbirinden farklı özelliklere sahip olmalarından yola çıkarak OSB'li bireylerin gereksinimlerinin ve bireysel özelliklerinin ön planda tutulduğu BEP hazırlanmalıdır. Hazırlanan BEP'lere çocuğa göre en uygun kazanımların seçilerek yerleştirilmesi gerekmektedir (Uşaklı,2011). Bu hususta hazırlanacak BEP'lerde, OSB'li öğrencilerin bireysel özellikleri ve içinde yaşadıkları çevrenin beklentileri doğrultusunda yaşamda mutlu ve sosyal uyumu sağlayarak ilerleyebilmeleri adına 'üslup'un en kilit nokta olduğu vurgulanmaktadır (Aydın,2010).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) erken müdahale, gelişimsel yetersizliği/risk altında olan ya da geriliği olan hatta 0-36 aylık bebek ya da çocuklar ile ailelerinin özel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sunulan hizmetler mevcuttur (Bowe,2007).Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) yaş aralıklarına göre değişen 0-36 aylık yetersizliği olan çocuklar ve aileleri için ABD'deki kavramlarla benzerlik gösteren ailelerin çocuklarının eğitimine katılım sağlayabilecekleri şekilde kurumda veya evde yürütüleceği "erken çocukluk dönemi eğitimi" kavramı ile 37-66 aylık öğrenciların ise "okul öncesi eğitim kurumlarından" hizmet alabileceği belirtilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) her bir eğitim kademesindeki OSB'li öğrencilerin % 91'i okul gününün bir kısmında genel eğitim (kaynaştırma/bütünleştirme) sınıflarında eğitim almakta, %8'i ayrı okullarda ve %1'i de diğer kurumlarda veya ortamlarda öğrenim görmektedirler. Kaynaştırma

sınıflarında eğitim alan OSB'li öğrencilerin %39'u okul gününün en az %80'inde genel eğitim sınıflarında öğrenim görmekte, %34'ü okul gününün %40'ından daha azında, %18'i ise okul gününün %40- %70'inde genel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır (Kirk vd. 2014).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) OSB'li okul öncesi dönem öğrencilerinin devlet okullarında aldıkları eğitiminde gölge öğretmenlerden yararlanma oranı oldukça yaygındır. ABD'de 2012 yılı örneğinde de görüldüğü üzere devlet ve özerk bölge okulları(charter)ndaki özel eğitim alanında 450 binin üzerinde gölge öğretmen bulunmaktadır (Bitterman, Gray ve Goldring, 2013).Bu öğrenciler eğitimlerinin genelini gölge öğretmenden ya da birebir eğitim aldıkları terapistler ile tamamlamalarına rağmen (Blacher ve Rodriguez, 2007; Hall, Grundon, Pope ve Romero,2010; Keller, Bucholz ve Brady, 2007) bu konuda yapılan çalışmalara çok az rastlanmaktadır (Hall vd. 2010).

Özel eğitimde erken eğitim, 0-6 yaş arasında gelişimsel yetersizliği olan veya risk altındaki çocuklara ve ailelerine sunulan erken müdahale programında aile eğitimi personeli, öğrenci gelişim uzmanı, psikolog, özel eğitim uzmanı, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, sosyal hizmet uzmanı destekli eğitim hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (Birkan,2010; Şahin, 2015;Ertem,2005).Bu hizmetler ABD'de sadece öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerini değil öncelikle aile eğitimi, danışmanlık ve ev ziyaretleri olmak üzere; özel eğitim, dil konuşma terapisi, iş-uğraşı terapisi, fizyoterapi, sosyal hizmetler gibi on dört farklı hizmeti kapsar (McWilliams,2018).Dolayısıyla erken müdahale denildiğinde eğitimle birlikte terapiler, sağlık, sosyal hizmet, danışmanlık vb. hizmetlerin sunulması akla gelmelidir.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin erken çocukluk eğitimlerinde sunulan hizmetlerin yanında eğitimlerinde kullanılan yaklaşımların da bilimsel dayanaklı ve kanıt temelli uygulamalar olup OSB'li bireylerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak sunulması gerekmektedir.

### 2.2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Erken Çocukluk Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Erken çocukluk müdahaleleri, OSB gibi gelişimsel yetersizliği olan/risk altında bulunan ya da gelişimsel geriliği olan küçük çocukları desteklemek amacıyla tasarlanan ve OSB'li öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemek ve dayanıklılıklarını artırmak, ailenin yeterliliklerini geliştirmek ve ailelerle çocuklarının sosyal katılımına öncülük etmek için çeşitli hizmetler ve destekleri kapsamaktadır (Bakkaloğlu,2020).

Otizm Spektrum Bozukluğu'nun tüm dünyada ve Türkiye'deki yaygınlığının artması sonucu nitelikli ve işlevsel olan müdahale hizmetleri hakkında bilgi edinilip uygulama alanlarına da bu bilgilerin transfer edilmesi gerekliliği önem arz etmektedir. Bu bağlamda OSB alanında çalışmalar yapan bilim insanları ve ilgili kuruluşlar özel eğitimde kullanılması gerekilen bilimsel dayanaklı uygulamaların tespitinde ve öğretiminde öncü rolü üstlenmişlerdir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı,2016a).OSB'li öğrencilerin belirlenmesi sürecinde tarama ya da tanılama amacıyla kullanılmak üzere Türkiye'ye uyarlanan ve psikometrik özellikleri incelenmiş birkaç ölçme aracı ile bu ölçme araçlarına yönelik eğitilmiş sınırlı sayıda uzman mevcuttur. Bu sınırlılıklar OSB'li öğrencilerin erken dönemlerde tanılanmasının önünde engel teşkil etmekte ve eğitim sürecinin başlamasında zaman kaybına yol açmaktadır (Rakap vd. 2017). Erken çocukluk özel eğitiminin önemi göz önüne alındığında, Sucuoğlu (2005) OSB'li öğrencilerdeki belirtilerin erken yaşlarda fark edilip eğitimin erken başlamasının gerekli olduğunu ifade etmektedir.

Erken müdahalenin tasarlanma amacı olan nöroplastisiteden yararlanmanın nöral bağlantıların yaratıldığı ve organize edilerek bir çocuğun çevresel deneyimlerine karşılık olarak öğrenmenin gerçekleştiği yaşantısal deneyimlere bağlı olduğu ifade edilmektedir (Landa, 2018).Bu bağlamda OSB'li öğrencilerde erken tarama ve erken müdahalenin beyin plastisitesindeki nöral bağlantıları değiştirme şansını artırdığı savunulmaktadır (French ve Kennedy, 2018).Araştırmalar erken dönemde başlatılan (bazen OSB tanısı almadan önce), yoğun şekilde uygulanan (haftada 20-40 saat ve aralıksız), çocuğun yaşadığı ev gibi doğal bağlamları da kullanan, nitelikli ve yeterli sayıda uygulamacıyı kapsayan ve ebeveynleri eğitime

dâhil eden, davranışçı yaklaşımlar ile doğal gelişimsel davranışsal yaklaşımları birlikte kullanan ve tasarlanan müdahalenin planlandığı şekilde uygulandığından emin olmayı sağlayan uygulama güvenirliği yüksek müdahalelerin daha etkili ve kalıcı sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir (Landa,2018;Zwaigenbaum vd.2015).Bununla birlikte OSB'de erken çocukluk müdahalesinin sonuçlarını etkileyen faktörler; a) çocuğa ilişkin özellikler: yaş, OSB bulgularının şiddeti, bilişsel işlevsellik, dil becerileri ve uyumsal işlevsellik, b) müdahaleye ilişkin özellikler: erkenlik, yoğunluk, bağlam, uygulayıcı, yaklaşım, uygulama güvenirliği olarak sınıflandırılabilmektedir (Bakkaloğlu, 2020).

Tüm çocuklarda olduğu gibi OSB'li çocukların da gelişimi ve eğitiminde içinde yetiştiği ailenin bütün olarak değerlendirilmesi ve temel ihtiyaçlarına karşılık verilmesi erken çocukluk müdahalelerinde temel adım olarak görülmektedir. Etkili erken çocukluk müdahalelerinin temel özellikleri; ev ziyaretleri, aile merkezli uygulamalar, aile etkileşimi ve ailelerin karar almada etkin rolü,aile danışmanlığı,çocuklarıyla yanıtlayıcı etkileşim kurma stratejilerinin öğretimi, uygulamaların günlük rutinler içerisinde doğal ortamlarında gömülerek uyarlanması ve işbirliği olarak sıralanmaktadır (McWilliams,2018).OSB'li öğrencilerin yüksek kaliteli erken müdahaleye ulaşabilmeleri, gelişimlerinde ve tam performanslarına erişimlerine yardımcı olmaktadır (Boyd vd.2014).

Alanyazında 2010-2017 yıllarını kapsayan süreçteki çalışmalarda etkili erken müdahale yaklaşımlarının başlıca özellikleri; müdahaleye olabildiğince erken başlamak, tanılama sürecinden sonra erken müdahaleye başlama arasındaki süreci kısa tutmak, günde en az 3-4 saatlik yoğun müdahale sağlamak, müdahalede ailenin rolünü desteklemek, çocuğun özelliklerine ve/veya müdahaleye verdiği yanıta göre davranışsal ya da doğal-gelişimsel-davranışsal yaklaşımları birlikte kullanmak, iletişimi kendiliğinden başlatması için teşvikte bulunmak, müdahalede oyunu araç olarak kullanıp akran etkileşimini sağlamak, hedef davranışları doğal bağlamlarda kazandırmak, genellemeyi ve kalıcılığı sağlamak, uygun davranışlara odaklanıp desteklemek, müdahalede yer alan kişilerin deneyimli bir kadronun içinde işbirliği halinde programı yapılandırmak ve nitelikli bir şekilde uygulamak faktörlerini içermektedir (Magán-Maganto vd.2017).

Öğretmenler ve ÖGÖ'ler ile çalışan diğer uzmanlar öğrencileri ile yaptıkları öğretim denemelerinde bilimsel dayanaklı uygulamaları seçmekle ve kullanmakla yükümlüdür (Kretlow ve Blatz,2011;NAC,2015).Çünkü özel gereksinimli bireylerin toplumda bağımsız, katılımcı ve üretken üyeler olarak rol alabilmeleri erken çocukluk döneminden itibaren bu bireylere sunulan özel eğitim hizmetlerinin kalitesi ve yoğunluğu ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Eğitim hizmetlerin kalitesi evrensel olarak kabul gören yasal düzenlemelerle ve bu düzenlemelerin gerekliliklerini öğrenci ve aileye aktaran öğretmen ve uzmanların niteliği ile ilişkilidir. Son yıllarda yaygınlığında hızlı bir artış seyreden OSB'ye yönelik ilgili müdahale eğitim yöntemlerini yakinen takip eden uzman personelin yetiştirilmesi ve ilgili gelişmeleri takibinin sonucu olarak da mevcut bilgi ve becerileri güncelleyen personel ihtiyacının ön planda olduğu görülmektedir (Rakap vd. 2017).

Türkiye'de okul öncesi öğretmenlik programı kapsamında hizmet öncesi edindikleri ders içerikleri incelendiğinde özel eğitime yönelik aldıkları dersin sadece teorik iki saati kapsadığı ve bu dersin uygulamaya yönelik olmadığı görülmektedir (YÖK, 2015). Bunun sonucu olarak okul öncesi öğretmen adaylarının ÖGÖ'ler için kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerinde sınırlılıklarla karşılaşacakları düşünülmektedir (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, Demir ve İşcen-Karasu, 2015). Sınıf/özel eğitim öğretmenliği ya da okul öncesi/özel eğitim öğretmenliği gibi bütünleşik programların ABD'de öğretmen yetiştirmek için kullanıldığı bilinmektedir. Türkiye'de ÖGÖ'lerle çalışacak olan / çalışan öğretmenler eğitim fakültesindeki dört yıllık lisans eğitimlerinin planlaması ilk üç yılı teorik, son bir yılı haftada sekiz saat uygulama stajı şeklinde yapılmaktadır. Türkiye'de de bütünleşik programların geliştirilmesi gerekmektedir (Rakap vd. 2017).Türkiye'de OSB'ye dair öğretmenlere yönelik 'Mesleki Gelişim Programları' sağlanmalı ve üniversitelerin öğretmen yetiştiren okul öncesi programları ile özel eğitim programlarının birleştirilip iş birliğini önemseyen ortak programlar oluşturulmalıdır (Sucuoğlu, 2019). Bu bağlamda Rodriguez (2015) ve Suleman (2018) mesleki gelişimde beceri kazanımına ilişkin eğitim sürecinin kariyer planlamasında etkili ve işlevsel bir yöntem olduğunu ifade etmektedir.

Mesleki gelişime ilişkin gölge öğretmenlere yönelik İstisnai Çocuklar Konseyi (2004) tarafından belirlenen on uzmanlık eğitim alanı: a)özel eğitimin

temelleri, b)öğrencilerin gelişim özellikleri, c)bireysel farklılıklar, d)öğretim yöntemleri, e)öğrenme ortamları ve etkileşimlerin sosyal boyutu, f) dil becerileri, g)öğretimin planlanması, h) değerlendirme, i) mesleki ve etik uygulamalar, j) ekipteki işbirliği olarak sunulmaktadır. Gölge öğretmenlerin çalıştıkları ÖGÖ'lerle ilgili bu alanlarda eğitim almaları mesleki gelişimlerini ve nitelikli personel olma durumlarını olumlu yönde desteklemektedir.

Özel eğitim alanındaki nitelikli personele, aile eğitimine ve toplumsal olumlu bakış açısına yönelik Türkiye genelinde bazı kuruluşların öncülüğünde çeşitli kampanyalar ve etkinlikler düzenlenmiştir. Tohum Otizm Vakfı'nın, 2005 yılında kamuoyunun dikkatini OSB'ye çekmek,OSB hakkında bilgi sunmak ve erken tanıya vurgu yapmak için ulusal medya, radyo, televizyon ve basın vasıtasıyla üç hafta süreli düzenlediği 'Doğuş' kampanya ile erken tanı ve eğitim ile bir çocuğun doğuşuna vurgu yapılmıştır.8 Mayıs 2009 tarihinde Kanal D'de yayınlanan Tohum Otizm Vakfı Beyaz Show Özel Programı'nda "Otizmin Farkındayım, Onların Yanındayım!" sloganı ile OSB'ye dair bilinçlendirme ve destek kampanyası topluma duyarlı ve erken tanı ve eğitim için farkındalığı önemseyen ünlü isimlerin yardımıyla gerçekleştirilmiştir.Milli Eğitim Bakanlığı'nın kaynaştırma eğitimi uygulamalarını yaygınlaştırmaya yönelik mesleki gelişim programları ve materyalleri geliştirme örneği olarak 2010-2011 eğitim öğretim yılı yaz programında beş iş gününde toplam 30 saat süreli "Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim" program gösterilmektedir.Programda okul öncesi öğretmenlerine kaynaştırma eğitiminin tarihçesi ve mevzuat, okul öncesi eğitimdeki yeri, felsefi ve bilimsel dayanakları ile tanımı hakkında bilgiler sunulmuş,kaynaştırmada rol oynayan faktörler,destek özel eğitim hizmetleri ve özel eğitimde ek hizmetler konularında bilgi sunulmuştur.Bunlara ek olarak kaynaştırma ortamlarında kullanılabilecek öğretimsel uyarlamalar,çevre düzenlemeleri ve etkili öğretim yöntemleri konuları aktarılmıştır.Tohum Otizm Vakfı ve Starbucks işbirliği ile 2015 yılında 'Nisan Ayı Otizm Farkındalık Ayı'nda kapsamında "Ben Büyüyünce" isimli farkındalık kampanyası boyunca 'www.benbuyuyunce.com' web sitesi üzerinden,OSB'de erken tanı ve eğitimin önemine yönelik bilgilendirici paylaşımlara yer verilmiştir.Nisan 2016'da TBWA desteği ile hazırlanıp OSB'li öğrencilerin annelerinin hayallerine yer veren "Çocuğum Büyüyünce" kampanyasında erken tanı ve eğitimle hayallerin

ulaşılabilirliğine dikkat çekilmiştir.Buna ek olarak alandaki uzmanlarla birlikte okul öncesi ve ilköğretim 1. Kademedeki öğrencilere ve öğretmenlerine yönelik 'Gökkuşağı Okulu' isimli çizgi filmde farklılıklarla birlikte yaşamak, onlara saygı göstermek ve farklılıklara anlayışlı olmak temasını ana merkeze alarak tüm ilkokullara dağıtımı sağlanmıştır.Okul öncesinde kaynaştırma eğitimine yönelik personel eğitimini ön plana çıkaran bir diğer proje örneği olan Temmuz 2016-Temmuz 2017 arasında İstanbul'da Tohum Otizm Vakfı, Sabancı Vakfı desteği ile hayata geçirilen "Eğitime İlk Adım:Okulöncesinde Kaynaştırma" projesi,okul öncesi kurumlarındaki öğretmenlerinin,ÖGÖ'lerin kaynaştırılması konusunda bilgi, beceri ve mesleki kapasitelerinin artırılması ve akran eğitimine katkı sağlamak amacıyla,Tohum Otizm Vakfı liderliğinde İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) işbirliği ile gerçekleştirilmiştir (Rakap vd. 2017).

'Teknoloji Uygulamaları' kapsamında dünya genelinde OSB'li öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla hedef becerileri içeren 'Apple Store ve Google Play Store' uygulamaları incelendiğinde, OSB'li öğrenciler ve ÖGÖ'ler için farklı dillerde geliştirilmiş birçok uygulamayı kapsadığı görülmektedir (Rakap vd. 2017).

Web Tabanlı Programlar kapsamında 'Avrupa Birliği Okulöncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Hibe Programı' çerçevesinde desteklenen bir proje ile Tohum Otizm Vakfı Eğitim Portalı**,** ebeveynlere, eğitimcilere,OSB ile ilgilenen herkese yönelik geliştirilmiş ve ücretsiz olarak erişime açılmış bir hizmettir.Bu portalda yer alan beş bölüm altında 20 modül 173 videoya http://www.tohumotizmportali.org/anasayfa adresinden erişim sağlanabilmektedir.Türkiye'de OSB'li öğrencilere yönelik hizmet sağlayabilecek personelin sayıca yetersiz olmasından kaynaklı ve OSB'li öğrencilerin erken müdahale hizmetinden yararlanamamasından kaynaklı bu portalın geliştirilmesi gerekli görülmüştür.Portal aracılığıyla OSB'li öğrencilerin eğitimlerinden verim alınarak ilerlemeleri ve toplumsal uyum davranışlarında artış gözlenmesi beklenmektedir.Türkiye'de sıfır üç yaş aralığındaki çocukların özel eğitim hizmetlerine yönelik bir müfredatın eksikliğini gidermek için müfredat hazırlanmasına ve üç sekiz yaş aralığındaki okul öncesi dönem özel eğitim

müfredatına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Rakap vd. 2017; http://www.otizmportali.org).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin eğitim müfredatındaki eksikliklerin bilimsel dayanaklı ve kanıt temelli uygulamalar ile ele alınması gerekliliği ve OSB'li öğrencilerin eğitim programlarında bu uygulamaların yer alması önem arz etmektedir. Alanyazında kanıt temelli ve bilimsel dayanaklı uygulamalar ile yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde OSB'li öğrencilerin kalıcı öğrenmelerin sağlandığı görülmektedir.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin gelişimlerindeki etkileri araştırmalarla paralel olarak destekleyen uygulamalar 'kanıt temelli uygulamalar' olarak nitelendirilmektedir. Etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış müdahaleler olarak adlandırılan (Odom, Boyd, Hall ve Hume,2010) kanıt temelli uygulamalarla ilgili yoğun çalışmalar yapan ve çalışmalarının bulguları birbiri ile örtüşen Amerika'daki Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC]) ve Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC]) tarafından hazırlanan çalışmaların bulgularının yer aldığı raporlar kanıt temelli uygulamalara öncülük ederek yol gösterici olmaktadırlar.

Kanıt-temelli uygulamaları belirlemek için uluslararası pek çok kuruluş (National Autism Center NAC/Ulusal Otizm Merkezi; The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder-NPDC/Otizm Spektrum Bozukluğu Mesleki Gelişim Merkezi vb.) önemli çalışmalar yürütmektedir (Odom, Boyd, Hall ve Hume,2010).Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC]) yürüttüğü geniş kapsamlı çalışmalarda, OSB'li bireylerin sosyal ve iletişim becerileri, akademik beceriler, motor gelişimi destekleyen beceriler, öğrenmeye hazırlık becerileri, özbakım becerileri, toplumsal uyum becerileri, oyun becerileri, geçiş süreci ve öz düzenleme becerileri alanlarında olumlu geri dönütler sağlandığı belirtilmektedir. Kanıt temelli uygulamaların OSB'li bireylerin davranış sorunlarını ortadan kaldırdığı veya azalttığı da raporlarda yer almaktadır (NAC,2009,2015). Kanıt temelli uygulamalardan biri olan Doğal öğretim OSB'li öğrencilerin eğitim süreçlerinde sıklıkla kullanılmaktadır.

Doğal Öğretim Yaklaşımları / Süreci (DÖS) (Naturalistic Teaching), gelişimsel yaklaşımı uygulamalarda temel alan ve davranışçı yaklaşımın bazı ilkelerini de özümseyen DÖS, erken çocukluk dönemindeki ÖGÖ'lerin doğal ortam veya doğal bağlamlarda gelişimleri ile birlikte öğrenmelerinin desteklenmesini hedefleyen eklektik bir yaklaşım olarak açıklanmaktadır (McIntyre ve Barton,2010; Odom, Hume, Boyd ve Stabel,2012).

Robinson'a (2011) göre UDA'ya dayalı müdahale programlarının etkililiği uzun vadede ve geniş ölçekli olarak raporlaştırılmıştır. Doğal Öğretim Yöntemleri, doğal pekiştireçler gibi doğal prosedürleri kullanan UDA temelli müdahalelerin davranışsal olmayan yaklaşımlardan ve değişken müdahalelerden ve terapilerden daha etkili, işlevsel ve esnetilebilirdir (Cowan ve Allen,2007;Delprato, 2001;Koegel, O'Dell ve Koegel, 1987;McConnell, 2002;Ulusal Araştırma Konseyi [NRC], 2001).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin dil becerilerindeki sınırlılıklar erken dönem müdahale yaklaşımlarında uyarlamaları ve farklı yöntemleri kullanmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda dil becerilerinin gelişiminde etkileşime dayalı doğal öğretim uygulamalarının önemi vurgulanmaktadır. Geleneksel bire bir deneme öğretimlerinin ön planda olduğu uygulamaların genelleme oturumlarındaki sınırlılıklar DÖS'ün gelişmesini sağlamıştır (Halle, Alpert ve Anderson, 1984,s.37-38;Warren ve Kaiser,1986,s.291). Alanyazında da belirtildiği gibi doğal ortamlardaki eğitimin veimli ve işlevsel öğrenmeyi teşvik ettiği görülmektedir (Cowan ve Allen, 2007;Delprato, 2001; Koegel, Openden, Fredeen ve Koegel, 2006).Doğal öğretim yaklaşımlarının OSB'li öğrencilerin eğitimlerinde olumlu geri dönütler sağladığı alanyazında yer almaktadır.

## 2.3. Doğal Öğretim

Doğal öğretim; çevresel düzenlemelerin sağlanarak uygun pekiştirme tarifeleriyle temeli davranışçı yaklaşıma dayanan Uygulamalı Davranış Analizi (UDA)'nin ilkeleriyle birlikte yetişkin-öğrenci etkileşimini içeren birçok öğretim strateji, yöntem ve tekniği kapsayan bir yaklaşım ya da süreç olarak nitelendirilmektedir (McIntyre ve Barton, 2010; Odom, 2016; Schreibman

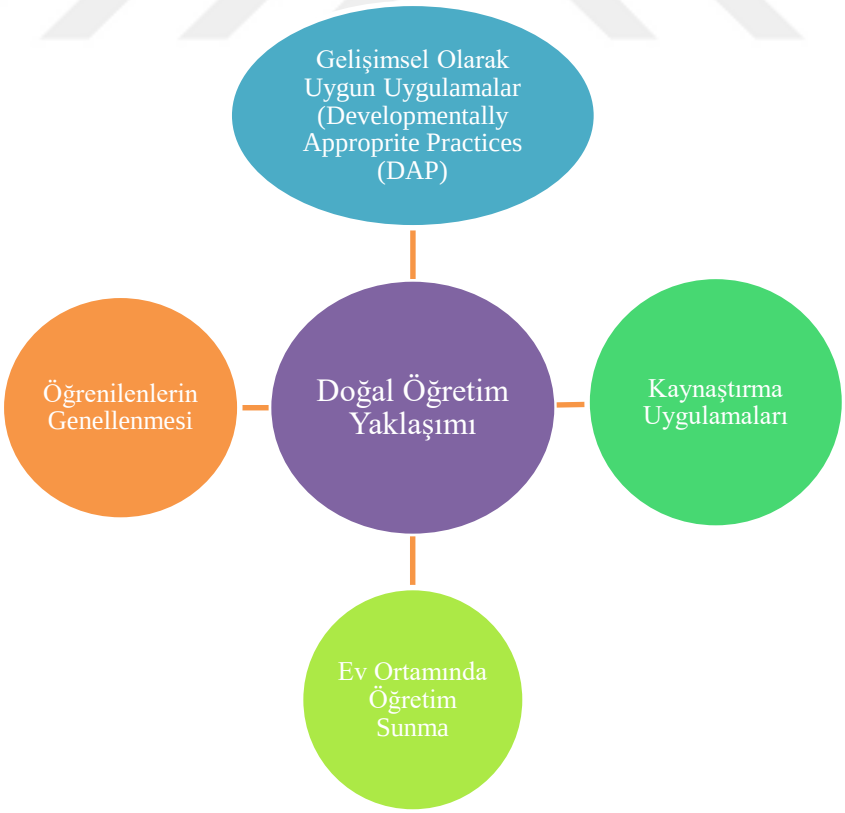
vd.2015).Doğal öğretim, risk grubundaki küçük ve ÖGÖ'lerin beceriler kazanmasında, bu becerileri pekiştirmesine imkân sağlayan; öğretimin çocuğun günlük olağan yaşantısı içerisine ve doğal ortama gömüldüğü bir uygulamadır.Bu yaklaşım okul ortamı için rutin, etkinlik ve geçişleri temel alan becerilerin genellenmesinde çeşitlilik açısından geniş yelpazeye sahip öğretim yöntemi sunan bir süreç olarak eğitsel açıdan tanımlanmaktadır (Diken,2013a;Noonan ve McCormick,2006;Meadan vd.2016;Snyder,Rakap,Hemmeter, McLaughlin,Sandall ve McLean,2015;Wong vd.2014).Dolayısıyla DÖS'ün temel çıkış noktasının, bireyin içinde bulunduğu doğal ortamında dil ve konuşma becerilerini kazanmasında ve kazandığı becerileri genellenmesinde geleneksel yöntemlerin sınırlı kalmasından kaynaklandığı görülmektedir (Allen ve Shaw,2011,s.175;Peterson,2009,s.98).

Son derece sistematik ve planlı uygulama süreçlerini içeren doğal öğretim, yapılandırılmış öğrenme ortamlarında edinilen becerilerin doğal ortamlara genellenmesindeki sınırlılıklar ile çocuğun kazandığı beceriyi ipucuna bağımlı kalmadan transfer edebilmesindeki sınırlılıkları en aza indirgemesi özelliğinden ötürü oldukça işlevseldir (Allen ve Shaw,2011,s.173;Schreibman vd.2015,s.3). DÖS'ün erken çocukluk özel eğitiminde işlevsel kullanılabilirliğine yönelik yapılan çalışmalar raporlarla da desteklenmektedir.

Doğal öğretim yaklaşımı, NAEYC tarafından hazırlanan 'Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar' (Developmentally Appropriate Practices-[DAP],2009) raporunda ve 'Yetersizliği Olan Çocuklar Konseyi'nin (Council for Exceptional Children-[CEC]) erken çocukluk özel eğitimine yönelik 'Önerilen Uygulamalar (Recommended Practices,2014)' raporundaki ilkelerle uyumlu olduğu görülmektedir. Doğal ortamlarda ve doğal bağlamlarda kullanılan DÖS, Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Council, [NAC], 2015) yayınladığı 'Ulusal Standartlar Raporu'nda (National Standarts Report) önerilmektedir. 'Kaynaştırmada Ulusal Profesyonel Gelişimi Merkezi (National Professional Development Center on Inclusion,[NPDCI],2009)'nin erken çocukluk dönemindeki kaynaştırma uygulamalarına yönelik 'Kaynaştırma Uygulamalarının Kalitesini Araştırma Raporu'nda (Research Synthesis Points Quality Inclusive Practices)',DÖS'ün kullanılması uygun bulunmaktadır.

Erken çocukluk özel eğitiminde çocuğu bütüncül bir şekilde değerlendirip birden çok kaynaktan elde edilen bilgiler doğrultusunda çocuğun ihtiyaçları anlaşılabilmektedir. Çocuğun ihtiyacı olan hedef davranışlar genellikle gelişimsel yapı taşları veya kritik hedef becerilerin edinimi olmaktadır. Bu bağlamda çocuğa uygun müdahale programı planlanıp hazırlanmaktadır (Salvia, Ysseldy, Bolt, 2011;Wortham, 2012).Erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli olan ve tipik gelişim gösteren tüm çocuklar için DÖS'ün uygun olduğu alanyazında yapılan çalışmalarla belirtilmektedir (Diken, 2013a; Noonan ve McCormick, 2013). Özel gereksinimli küçük çocukların özellikle dil ve konuşma becerilerindeki hedef davranışların günlük yaşamdaki doğal ortamlarda ediniminin sağlanması ve kazanılan hedef davranışların genelleme çalışmalarının DÖS ile edinildiği görülmektedir (Allen ve Cowdery, 2005;Özen vd. 2013; Tekin-İftar, 2008).

**Şekil 1:** Doğal öğretim yaklaşımı erken öğrenciluk eğitimi sürecinde dört temel faktörü desteklemektedir




(Diken, 2013a; Bricker, Pretti-Frontczak ve Mc Comas,1998; Odom, 2016):

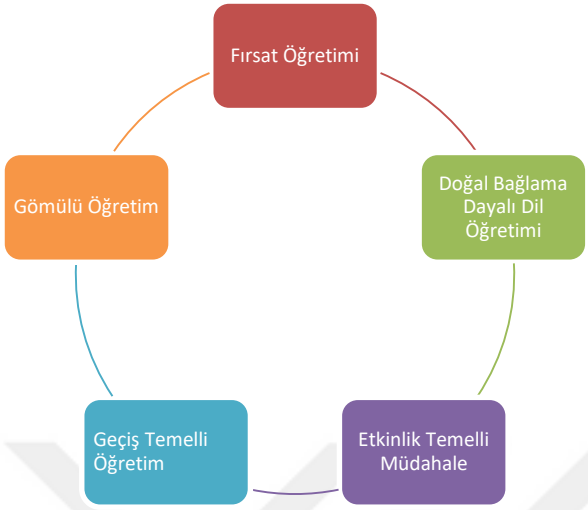
Erken çocukluk dönemindeki doğal öğretim ortamlarında uygulanan kaynaştırma programından başarılı sonuçlar elde edebilmek için etkili öğretmen yeterlilikleri ve sıklıkla kullanılan yöntemlerin önemi vurgulanmaktadır (Allen ve Cowdery, 2005; Özen, Ergenekon, Kürkçüoğlu ve Genç, 2013; Tekin-İftar, 2008). Erken müdahale uygulamalarına yansıyan DÖS'ün etkileri özellikle erken çocukluk dönemindeki ÖGÖ'lerle çalışan öğretmenlerin /eğitmenlerin bakış açısı doğrultusunda başarılı geri dönütler sağladığı açıklanmaktadır.

### 2.3.1. Doğal Öğretim Yöntemleri:

Erken çocukluk dönemindeki OSB'li öğrencilerin eğitiminde yararlanılan kanıta dayalı bilimsel müdahale programlarından biri de Doğal Öğretim Yaklaşımı'dır (DÖS).Doğal Öğretim Yöntemleri kullanılarak yapılan çalışmalar incelendiğinde yoğun olarak OSB'yi kapsadığı görülmektedir. Bu bağlamda DÖS'ün OSB'li öğrencilerin rutinleri ve günlük yaşam süreci içerisinde öğretim uygulamaları sağlaması açısından merkeze öğrenciyi aldığı görülmektedir. Erken çocukluk dönemindeki OSB'li öğrencilerin eğitim programının öğrencilere yönelik planlanan öğretim yaklaşımlarıyla etkili sonuçlar elde edilmektedir.

Doğal Öğretim Yöntemleri'nin OSB'li öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini ve doğal bağlama dayalı dil gelişimini desteklediği kanıtlanmıştır (Hancock ve Kaiser, 2002;Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000).Bu bağlamda OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerinin desteklenmesinde Doğal Öğretim Yöntemleri'nden yararlanmak gerekmektedir. Kaynaştırma eğitimini destekleyen ve deneysel araştırmalarda da uygulamaları sıklıkla kullanılan Doğal Öğretim Yöntemleri; a) fırsat öğretimi (incidental teaching),b) doğal bağlama dayalı dil öğretimi (milieu teaching), c) etkinlik temelli müdahale (activity-based intervention),d) geçiş temelli öğretim (transition-based teaching) ve gömülü öğretim (embedded instruction) alt başlıklarında toplanmaktadır (Rakap, 2017).

**Şekil 2:** Doğal Öğretim Yaklaşımları/ Süreci (DÖS)




### 2.3.1.1. Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching)

Fırsat öğretimi, iki kişi arasındaki sosyal etkileşim bağlamında ortaya çıkan, dil ve konuşma becerilerinin öğretiminde kullanılan bilimsel dayanaklı UDA temelli uygulamalardandır (National Autism Center, 2015; Ryan vd. 2008, s.28). Fırsat öğretimini, genellikle iletişim becerilerinin ediniminde çocuğun bir konuya dair etkileşime girdikten sonra daha ileri seviyede dil becerisi kullanmasını hedefleyerek, çocuğun tepkide bulunduğu detaylı konuşmayı gerçekleştirebilmesidir (Birkan, 2009). Bu yöntemde, çocuğun gün içerisindeki doğal ortamında, günlük rutin, etkinlik ve geçiş sürecinde hiçbir uyaran verilmeksizin öğretim sürecini öğrenci başlatmakta ve çocuğun ihtiyacına göre belirlenip gerçekleştirdiği hedef davranışın veya becerinin sonucu olarak doğal pekiştirme yapılmaktadır. Bu sebeple Doğal Öğretim Yöntemleri arasında yer almaktadır (Charlop-Christy, 2007'den çev. Topbaş ve Kılıç, 2013;Mısır-Horasan ve Birkan, 2015).

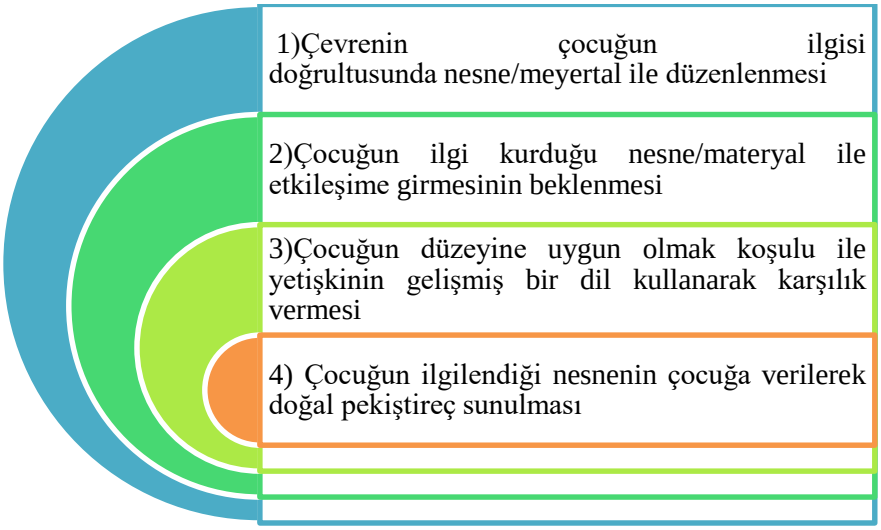
Fırsat öğretiminin etkililiğinde davranışçı ve gelişimsel yaklaşımın olduğu görülmektedir (Warren ve Kaiser, 1986, s.293).Öğretimin işlevsel olabilmesi için;(a)hedef davranış belirleme, (b)çocuğun ilgisini çeken etkinlik ve araçları belirleme,(c)araçları çocuğun ilgisini çekecek şekilde düzenleme yapılması gerekmektedir (Birkan, 2009).

**Şekil 3:** Fırsat Öğretimi Basamakları




Fırsat öğretiminde en temel nokta; öğrenci-yetişkin arasındaki etkileşimdir. Çocuğun kendi ilgisi doğrultusunda iletişim başlatmak için talepte bulunması, yetişkine çocuğun liderliğini takip ederek uygun dil girdileri ile fırsat öğretimi olanağı sunmaktadır (Peterson, 2009, s.101). Fırsat öğretimi için gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra dört ana başlıkta toplanan uygulama bileşenleri sırasıyla yerine getirilmelidir (Diken, 2013a;Diken, 2013b;Fenske vd. 2001;McDuffie, 2013a;Rakap, 2013;Rakap, 2017 ).

**Şekil 4:** Uygulama bileşenleri



Örnek Uygulama:

1) Çocuk elde etmek istediği oyuncağa bakar, işaret eder veya "ıııhhhh" diyerek seslenir.
2) Yetişkin çocuğun liderliğinde doğru tepki vermesini sağlamak için "Ne istiyorsun?" diyerek ilgilenilen nesneye bakar.
3) Çocuk doğru tepki verirse;
   - Çocuk: "Lego." der.
   - Yetişkin: " Lego istiyorsun." deyip çocuğa gelişmiş dil kullanarak karşılık verir.

   Çocuk yanlış tepki verirse ya da hiç tepki vermezse;
   - Yetişkin: "Lego de." diyerek ipucunu sunar.
4) Yetişkin legoyu çocuğa vererek öğretim denemesi doğal pekiştireç ile sonlandırılır.

#### 2.3.1.2. Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi/Çevrenin Düzenlenmesine Dayalı Dil Öğretimi (Enchanced Milieu Language Teaching; Milieu Teaching):

Çocuğun yetişkinle olan amaçlı ve yanıtlayıcı etkileşimini çevresel düzenlemeler yaparak ipucunun giderek artırılması ile taklit becerilerinin edinimiyle dil gelişimini sağlamak için, hem davranışsal hem de gelişimsel yaklaşımı kapsayan öğretimsel stratejiler kullanılmaktadır (Fey vd. 2006, s.526;Hancock ve Kaiser, 2002, s.40). Kanıt temelli DÖS'ten biri olan doğal bağlama dayalı dil öğretimi; (Moore, Barton ve Chironis, 2014) çocuğun çevreye duyduğu ilgileri doğrultusunda kendi doğal ortamında, günlük etkileşimleri esnasında işlevsel iletişim kurma ve mevcut dil becerisini genişleterek dil öğretimini amaçlayan bir müdahale uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Arslan-Armutçu, 2017;Kaiser, Hendrickson ve Alpert, 1991;Kaiser ve Wright, 2013, s.37). Alanyazında Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi'nin (DBDDÖ) (Milieu Teaching) (Warren ve Kaiser, 1986) içerisinde kullanılan öğretim yöntemleri;

**Şekil 5:** Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi'nin öğretim yöntemleri




şeklinde sınıflandırılmaktadır (Hart ve Risley,1975;Hemmeter ve Kaiser, 1994;Kaiser, Ostrosky ve Alpert, 1993;McDuffie, 2013;Warren vd. 1993).

a) Dil Öncesi Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi/ Söz Öncesi Milieu Öğretimi: Dil ediniminde amaçlı iletişim için göz teması kurma, jest ve mimikleri kullanma, temel seslendirmeleri yapma gibi ön koşul becerilerin birleşimiyle iletişimin öğretildiği uygulamadır (Arslan-Armutçu, 2017;Fey vd. 2006;Yoder ve Warren, 2002;Warren vd. 2006).

b) Söz Dönemi Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi/ Milieu Öğretimi: OSB ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dili öğrenme ve etkileşim kurma becerisinin gelişmesinde etkilidir (Arslan-Armutçu, 2017;Fey vd. 2006;Yoder ve Warren, 2002;Warren vd. 2006).

c) Genişletilmiş Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi/ Milieu Öğretimi: Etkileşim temelli öğretim stratejilerinin (responsive teaching) birleştirilerek dil becerilerinin daha kapsamlı ve eklektik/hibrit olarak öğretildiği bir uygulamadır (Brown ve Woods, 2015; Hancock ve Kaiser, 2006; Hemmeter ve Kaiser, 1994; Kaiser ve Grimm, 2005; Kaiser vd. 2000; Kaiser ve Hester, 1994; Kaiser ve Roberts, 2013).

Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi/ Geliştirilmiş Çevresel Düzenlemeye Dayalı Milieu Dil Öğretim Yönteminin Uygulama Teknikleri:

- Sistematik Model Olma (Model):Çocuğun İlgi odağına yönelik sözel model oluşturmaktadır.
- Tepki İsteme / Talep Etme –Model Olma (Mand Model):Çocuğun mevcut performansını ortaya koyabilmesi için sorular sormayı kapsamaktadır.
- Bekleme Süreli Öğretim/Geciktirme (Time Delay):Çocuğun sözel ya da sözel olmayan iletişim becerisinin ortaya çıkabilmesi için ortamdaki uyaranların geri çekilmesi veya geciktirilmesi olarak nitelendirilmektedir.
- Fırsat Öğretimi (İncidental Teaching):Kendiliğinden ortaya çıkan fırsatları değerlendirip sözel girdiler sağlanmaktadır (Horn vd. 2000;Kaiser vd. 1991;Kaiser ve Roberts, 2013, s.296;Rogers-Warren ve Warren, 1980;Schreibman vd. 2015;Yoder ve Warren, 2002, s.1161).

Fey vd. (2017,s.58-70) Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretim Tekniklerinin (Milieu Teaching) ebeveynin kendi rolleri ile öğretmen rolleri arasında ayırt ediciliğine yönelik zorluklar yaşayabileceklerini savunmaktadırlar. Bu doğrultuda DBDDÖ yönteminde ardışık olarak basamakları uygulanmalıdır:

1) Çocuğun etkileşim başlatması hedeflenerek çevre düzenlemesi yapılmalı,
2) Çocuğun mevcut dil gelişimine yönelik amaçlar belirlenmeli,
3) Çocuğum iletişim girişimlerine tutarlı bir şekilde ve çocuğun dil kalıplarını genişleterek karşılık verilmeli,
4) Çocuğa istediği nesneye ulaşma gibi doğal pekiştireç (functionally reinforcing) sağlanmalı (Arslan-Armutçu, 2017;Hancock ve Kaiser, 2002, s.41;Hancock ve Kaiser, 2012;Kaiser ve Roberts, 2013, s.296;Kaiser ve Wright, 2013, s.37).

### 2.3.1.3. Etkinlik / Rutin Temelli Müdahale (activity-based/ routine-based/ teachining/ intervention/ instruction/ procedure)

McWilliam (2016) Doğal öğretim yaklaşımını temel alan uygulamaların birbiri yerine kullanıldığı isimlerle terimleştirildiği ve içeriklerinin hâlen tartışma konusu olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda Etkinlik Temelli Öğretim ve Rutin

Temelli Erken Müdahale yöntemleri aynı terim olarak kullanılmasına rağmen içerikleri aşağıda açıklanmıştır:

Etkinlik Temelli Öğretim (Activity Based Instruction/ETÖ),(Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001), çocuğun ön planda olduğu karşılıklı etkileşimin, gereksinimlerin ve işlevsel, anlamlı, uygun becerilerin günlük etkinlerin içine gömülerek sağlandığı davranışsal, bilişsel ve transaksiyonel (çocuğun başlattığı karşılıklı etkileşim) kurama dayalı yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ve normal gelişim gösteren küçük yaş grubu çocukların içinde bulundukları doğal ortamlarda öğrenmelerinin gerekliliğinden yola çıkılarak ortaya konmuştur. Bu müdahale yönteminde çocukların farklı kavram ve becerileri ediniminde davranış öncesi (çevresel düzenlemeler) ve davranış sonrası (doğal pekiştireçler) uyaranların kullanıldığı çoklu öğrenme fırsatları sağlayarak tekrarlar yoluyla doğal ortamlarda edinilen beceriler pekiştirilmektedir. ETÖ hedef becerilerin ediniminden sonra ortamlararası, kişilerarası ve etkinliklerarası genelleme becerilerinde kolaylık sağlamaktadır (Macy ve Bricker, 2007;Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007) .

Etkinlik Temelli Öğretim, çocuğun ilgisi olan etkinliklerden sağlanırken (Snyder vd. 2015) uygulama ilkeleri: (1) Öğrenci merkeze alınarak günlük rutin veya planlanan etkinlikler esnasında yapılmalı, (2) Çoklu ve gömülü öğretim fırsatları sunulmalı, (3) Amaçlı ve genellenebilir öğretim hedeflenmeli (4) Doğal ve anlam ilişkisi olan öncüller öğretilmeli (Özen ve Ergenekon, 2011;Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004) şeklinde dört bileşenden oluşmaktadır.

Çocuğun gerçek yaşamındaki selamlaşma, yemek yeme, sayı ve renk kavramı gibi becerileri kapsayan ETÖ uygulama süreci, eş zamanlı ipucu, sabit bekleme süreli öğretim gibi yanlışsız öğretim yöntemleriyle de tasarlanabilmektedir (Kurt, 2008;Özen ve Ergenekon, 2011). Çocuğun ilgileri doğrultusunda tasarlanan öğretim sürecindeki etkinliklerin, çocuğun katılım motivasyonunu artırarak ortam dışına harcanacak olan ek zamanı önlediği görülmektedir (Bakkaloğlu, 2008;Diken, 2013a;Özen ve Ergenekon, 2011;Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004).

Yavuz ve Parlak (2019) ayakkabı giyme becerisini ETÖ ile örneklendirmektedir: Yetişkin (anne, öğretmen, bakıcı vb.) öğrenci ayakkabısını giydikten sonra gün içerisinde yapmaktan hoşlandığı aktivitelerden biri olan parka

gidebilme davranışıyla hedef beceriyi ilişkilendirerek çocuğun davranışı gerçekleştirdikten sonra parka gitmesi doğal pekiştireç olarak sunulur.

Etkinlik Temelli Öğretim DÖS'ün ilkeleri ile birlikte yanlışsız öğretim yöntemlerinin de kullanıldığı çeşitli uygulamalarla birlikte kullanılmasına rağmen rutinlerin etkinlik olarak ele alınmadığı çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Dunst vd. 2001;Dunst vd. 2010).Bu doğrultuda, rutin temelli öğretim/ rutin temelli erken müdahale ile (routine-based strategy /teaching /intervention /instruction/ procedure / routine- based early intervention) öğrenci için belirlenen amaçların günlük rutinlerinin içine gömülerek oluşan fırsatlar öğretim olarak değerlendirilmektedir (Jennings, Hanline ve Woods, 2012; Losardo ve Bricker, 1994; McWilliam, 2010; Woods, 2005;Woods vd. 2004). Fırsatların öğretimsel değerlendirmeler olarak ele alınması kalıcı öğrenmeleri ve deneyimleri sağlamaktadır.

#### 2.3.1.4. Geçiş Temelli Öğretim (Transition-Based Teaching /*Strategy/ Intervention/ Instruction/ Procedure)*

(Werts, Wolery, Holcombe-Ligon, Vassilaros ve Billings, 1992; Wolery vd. 1998): Geçiş, bireyin bir etkinlikten yapacağı diğer etkinliğe yöneldiği zamandaki hem fiziksel hem de eğitimsel amaçlı hareket eylemi olarak tanımlanmaktadır (Banerjee ve Horn, 2013;Mathews, 2012). Başarılı bir geçiş, çocuğun hedef becerileri kazanmasında gereken zamanı artırmakta fakat başarısız bir geçiş ise problem davranışlara sebep olup zaman kaybına yol açmaktadır. Bu sebeple gün içerisinde okul öncesi eğitim ortamlarında öğrencileirn birbirinden farklı alanlara (kişiler arası, ortamlar arası, konular ya da öğretim yöntemleri arası) geçiş yapmaları gerekmektedir (Banerjee ve Horn, 2013;Ergin ve Bakkaloğlu, 2015;Gettinger ve Seibert, 2002;Hume vd. 2014).Bu geçişler esnasında harcanan zamanın kaliteli bir şekilde kullanılması önemlidir. Öğrencilerin farklı alanlara geçiş yaptıklarında öğretim fırsatları sunulması zamandan tasarruf sağlamaktadır. Bu bağlamda sunulan öğretim fırsatlarının geçiş temelli olması esas alınmalıdır.

Geçiş temelli öğretim,1990'lı yıllarda Wolery vd. tarafından geliştirilen bir DÖS olup (Rakap, 2017) erken çocukluk dönemindeki ÖGÖ'lerin okul öncesi sınıf

ortamlarında etkinlikler ve diğer alanlar arasındaki geçişlerde kaybedilen zamanının büyüklüğünü ortaya koyan çalışma bulgularını temel almaktadır (Sainato ve Lyon,1989;Sainato, Strain, Lefebvre ve Rapp, 1987) .

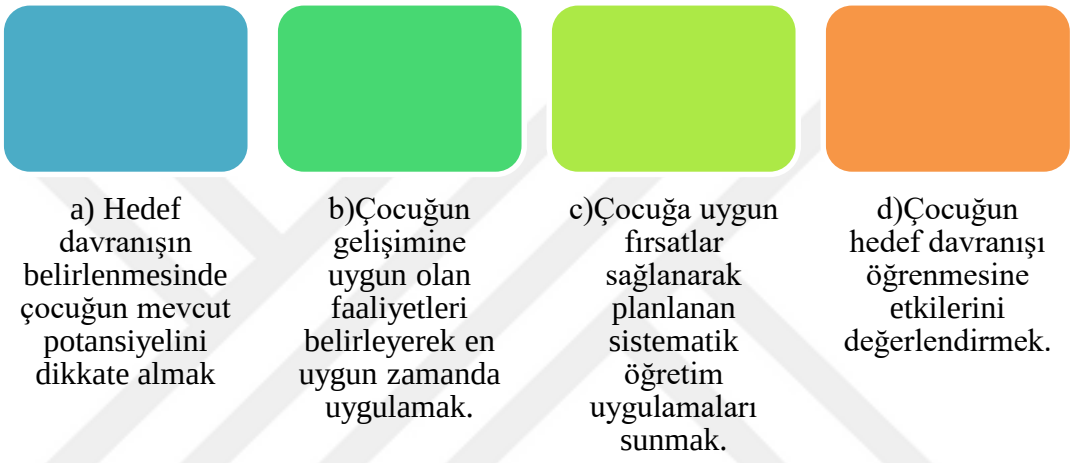
Geçiş temelli öğretim; erken çocukluk dönemindeki ÖGÖ'lere kısa ve (genel olarak geçişle ilgisiz) erken akademik becerilerin etkinlikler arası, rutinler arası ve ortamlar arası geçişlerde harcanan zamanın öğretim fırsatına dönüştürülerek geçişin başında ya da geçiş sırasında hedef becerinin çocuğa gömülerek öğretildiği bir doğal öğretim uygulaması olarak tanımlanmaktadır. Öğretim uygulamalarında öğretmen çocuğun ilgisini kendisine çeker ve belirlenen yanlışsız öğretim yöntemleri (artan /sabit bekleme süreli öğretim, eş zamanlı ipucuyla öğretim vb.) ile öğretim denemeleri sunulur. Çocuğun yapamadığı hedef beceriye yönelik model olma, talep etme-model olma, mevcut dil çıktısını yani dil gelişimi düzeyini bir üst aşamaya genişletme uygulamaları ile planlanmaktadır. Kısa süreli olan becerilerde bir öğretim fırsatı sunulmasına olanak varken uzun süreli geçişlerde çoklu öğrenme fırsatlarına olanak sağlanabilmektedir. Aynı uygulamalar gün içerisinde farklı geçiş ortamlarında sağlanarak hedef becerinin genellenmesine fırsat sunulmaktadır (Rakap, 2017;Werts vd. 1992; Wolery, Anthony ve Heckathron, 1998).OSB'li öğrencilerin farklı alanlara geçişlerde yaşadığı sorunlar düşünüldüğünde geçiş temelli öğretimin OSB'li öğrencilerin eğitimlerinde işlevsel olduğu gözlenmektedir.

### 2.3.1.5. Gömülü Öğretim (Embedded Instruction)

Gömülü öğretim (embedded instruction) kanıt temelli uygulamalar arasında yer alan ve en sık önerilen uygulamalardan biri olan DÖS'ten biri olarak sıralanmaktadır (Allen ve Cowan, 2008;Kurt, 2009;Özen ve Ergenekon, 2011;Snyder vd. 2009). Gömülü öğretimin en göze çarpan temel özelliği, hedef davranışa yönelik öğretim uygulamalarının planlanarak rutinlerin, günlük etkinliklerin ve oyunun içerisine gömülerek öğretim bağlamında gerçekleştirilmesidir. Öğretimin gömme işlemi, öğrenciler için anlamlı ve dikkat çekici olan etkinlik ve rutinlerin içerisine öğretim amaçlarının uyarlanarak, genişleterek veya değiştirerek öğrenci için halen çekici hale gelmesine olanak sunmaktadır (Bricker vd.1998 Akt. Kurt, 2008).

Öğrenci için çekici hale getirilmesinde yarar sağlayan DÖS'ten biri olan gömülü öğretimin uygulanmasındaki dört temel özel bileşen mevcuttur (Snyder vd. 2009):

**Şekil 6:** Gömülü Öğretim Bileşenleri




Gömülü öğretim yöntemi ile farklı yaş grubuna yönelik tek basamaklı ve zincirleme becerilerin kazandırılmasında farklı öğretim uygulamaları ile etkili öğrenmeler sağlanmaktadır (Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2018;Macy ve Bricker, 2007; NAC, 2015;NPDC, 2014;Rakap ve Parlak-Rakap, 2011;Snyder vd. 2015). Bu bağlamda uygulayıcıların (okul ortamında öğretmen veya yardımcı personel, evde ebeveynler ya da bakıcılar ve akranlar) rutinlerde, etkinliklerde, geçişlerde ve/veya oyunlarda planlanan tepki ipucu yöntemlerini kullanmakta ve zaman içerisinde silikleştirmeyi uygulamaktadır (McDonnell vd. 2008;Özen vd. 2013).Silikleştirme ile hedef becerilerde bağımsızlaşma ve kalıcı öğrenmeler amaçlanmaktadır.

Birçok davranışın fazladan zamana ihtiyaç duyulmadan öğrencilere farklı uygulamacılar tarafından öğretilmesi öğrencinin öğrendiği davranışları, uygun ve anlamlı bir şekilde farklı ortamlara, kişilere ve araç-gereçlere genelleyerek uygulayabilmesini kolaylaştırmaktadır. Gömülü öğretim fırsatları öğrencileri bulundukları ortamdan ve bağlamlarından ayırmadan çoklu öğretim fırsatları

sağlamaktadır. Bu da gömülü öğretim yöntemi ile geleneksel ayrık denemelerle öğretim uygulamalarının temel farkını oluşturan aralık süresinin dağıtılarak sunulmasını gerektirmektedir (Grisham-Brown vd. 2000; Grisham-Brown vd. 2005; McDonnell, Johnson, Polychronis ve Risen, 2002; Jameson, McDonnell, Polychronis ve Riesen, 2008; Kurt, 2008; Kurt, 2011; McBride ve Schwartz, 2003; McDonnell vd. 2008; Noh, Allen ve Squires, 2009; Windsor, 2016; Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004).

Kanıt temelli uygulamalar arasında yer alan Doğal Öğretim Yöntemleri'nin ÖGÖ'lerin eğitimlerinde işlevsel olarak yarar sağladığı ve özellikle OSB'li öğrencilerin doğal öğrenme ortamlarına entegre edildiği için kalıcı öğrenmeler elde edilmesinde etkili olduğu görülmektedir. OSB'li öğrencilerin eğitim süreçlerinde disiplinlerarası yaklaşımın benimsenerek farklı alanlardaki personel ile işbirliği halinde ortak paydada süreci yönetmek gerekmektedir. Ekipte yer alan personelin uzmanlıklarına göre OSB'li öğrencilerin bütün gelişim alanlarını desteklemesi öğrencilerin gelişim seyrini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin oranı her geçen gün artarken bu alanda yetişen nitelikli personel oranı da aynı oranda artış göstermemektedir (McLeskey, Tyler ve Flippin, 2004;Scheuermann, Webber, Boutot ve Goodwin, 2003). Bu bağlamda Dünya Sağlık Örgütü (WHO) nitelikli personelin olmayışını etkili hizmet sunumunun önündeki birincil engel olarak tanımlamaktadır (WHO, 2007). Bu bağlamda kaynaştırma programı yürütülen sınıflarda sınıf öğretmenini OSB'li öğrencinin eğitimi konusunda desteklemek üzere yardımcı personele ihtiyaç duyduğu gözlenmektedir. En yaygın kullanılan destek yardımcı personel terimi olarak 'gölge öğretmen'(GÖ) ifadesi karşımıza çıkmaktadır. Dünya'da ABD, Avrupa ve Asya'daki ülkelerde yönetmeliklerde de yer alan gölge öğretmen uygulaması, OSB'li öğrencilerin eğitimlerinde sıklıkla yararlanılmaktadır.

## 2.4. Gölge Öğretmen

Akran etkileşimleri, başarının artması (Johnson, 1981;Yager, Johnson ve Johnson, 1985) ve benlik saygısındaki artış (Branthwaite, 1985;Kirova, 2001;Nave, 1990) ile yakından ilişkilidir. Yoğun desteğe ihtiyacı olan ÖGÖ'lerin etkileşim ve ilişkileri doğal olarak kendiliğinden gerçekleşmeyebilir ve desteğe gereksinim duyulabilirler (Evans, Salisbury, Palombaro, Barryman ve Hollowood, 1992).

Özel gereksinimli bireylerin eğitimi disiplinlerarası, eş zamanlı, çok boyutlu bir şekilde ele alınarak iş birliği içerisinde yürütülmesi gereken bir süreçtir. Türkiye'de, ABD ve Avrupa'daki diğer ülkelerde olduğu gibi okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise düzeyindeki kaynaştırma programına devam eden ÖGÖ bulunmasına rağmen Türkiye ve diğer ülkeler arasında uygulama farklılıkları mevcuttur. Bu farklılığın en temel sebebi olarak, kaynaştırma sınıflarında bulunan öğretmenlerin nitelikli bilgiden ve işlevsel beceriden yoksun olmaları gösterilmektedir. Özel eğitim alanında kaynaştırma programı uygulanan sınıflarda öğretmenlerin yardımcı personel gereksinimi duymasına rağmen (Özaydın, 2014;Özaydın ve Çolak, 2011) öğretmenlere sağlanan özel eğitim danışmanlığı, sınıf içi yardım gibi okul destek hizmetleri sınırlı ve yetersizdir (Rakap vd. 2017).

Öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı olunan ve bu bilinç ile düzenlenen eğitim ortamlarında öğrencilerin becerilerini geliştirmeyi hedefleyen yetişkinlerin bulunması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında da bu yetişkinler sınıf öğretmenleri ya da yardımcı öğretmenlerdir ve bir ekip halinde işbirliği içerisinde çalışmalıdırlar (Köroğlu ve Göle, 2020).Bu bağlamda alanda çalışan personelin işbirlikçi ve destekleyici olması gerekmektedir. Eğitim sürecinde işbirliğine dâhil olan yardımcı personellerden biri de gölge öğretmenlerdir. Nitelikli personel olan gölge öğretmenin kaynaştırma programına devam eden ÖGÖ'ye destek sağlayarak sınıf öğretmenine de yardımcı olmak ve kurumun yönetimsel işleyişine de ayak uydurmak, uyum sağlamak gibi görevleri bulunmaktadır.

Gölge öğretmen olarak karşılaşılan 'Paraprofesyonel' ifadesi çeşitli hizmetlerde yarar sağlayan anlamında kullanılan bir terim olarak tanımlanmaktadır (Hans ve Korfmacher,2002,s.4).Gölge öğretmen olarak ifade edilen bu terimin

literatürdeki ifadelerde değişkenlikler görülmektedir.Yardımcı eğitimci, yardımcı, özel eğitim yardımcısı, asistan, eğitim teknisyeni, öğretim asistanı, kolaylaştırıcı, müdahaleci, çevre çalışanı, doğrudan bakım sağlayıcı ve geçiş eğitmeni gibi ifadeler kullanılarak birbirine yakın anlama sahip kelimeler de birbirinin yerine geçebilmektedir (Giles,2010;Henson,2008;Ashbacker ve Morgan,2001). Gölge öğretmenler özel eğitim alanında ve erken müdahale programlarında yaygınlaşmaktadır (Appl,2006).

Gölge öğretmen ÖGÖ'lere sunulan öğrenme fırsatlarındaki öğrencinin karşılaştığı zorlukları tespit ederek öğretim ortamlarını çocuğa göre uyarlar ve öğrencinin kendisine ihtiyaç duyduğu anı fark ederek müdahalede bulunan nitelikli personel olarak betimlenmektedir.Erken müdahale programı kapsamında öğrencinin devam ettiği okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki okullarda özel gereksinimli bir öğrenciyi kaynaştırma sınıfı ortamında bireysel olarak destekleyen sınıf öğretmenine yardımcı olan ve yardımcı/kolaylaştırıcı, öğretmen/personel olarak tanımlanmaktadır (https://www.tohumotizm.org.tr/golge-ogretmen-nedir/).ÖGÖ'lerin öğrenebileceğine inanarak öğrencilerin davranışlarını yönetebilmek için eğitilmesi gereken yaygınlaşan bir iş gücü olarak tanımlanmaktadır (Preston,2015).

Gruber, Lehtinen, Palonen ve Degner (2008) tarafından terminolojiye kazandırılan "gölgedeki kişi" kavramı; kolaylaştırıcı eylemsel davranışlarıyla, özel ve az rastlanan yeteneklerinin güncel tartışmalarda uzmanlık rollerinin küçümsendiği sosyal öncüler olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin performanslarını geliştirebilmelerinde ön ayak oluşları, ilk öğretici oluşları ve destekleyici tavırları gündem dışı tutulmaktadır. Bireyin becerilerini sergileyebilmesi için; aile geçmişi, eğitim öğretim ve sosyal kültürel bağlamın önemi vurgulanmaktadır. Sistematik süreçlerle bireyin gelişimini kolaylaştıran ve Endonezya'daki tabirle benzer 'sosyal ajanlar' bulunmaktadır.'Gölgede kalan kişiler'i, bireyin gelişimini destekleyen, performansını geliştirici düzenlemeleri tasarlayan, bireyi izleyen, beceri kazanımında bireyin işini kolaylaştıran uzmanlar olarak tanımlayan yazar, bireyin güçlü ve eksik yönlerinin desteklenerek uygulama analizlerinin kayıt altına alınması ve sosyal kabulünün sağlanması gerektiğini belirtmektedir.

Giangreco'nun (2010) gölge öğretmenlik uygulamasına yönelik tüm olumsuz görüşlerinin aksine birçok araştırma gölge öğretmen ihtiyacından bahsetmektedir

(Ashbacker ve Morgan, 2001;Birnham, Spooner ve Spooner ve Kaşar, 2007;Causton-Theoharis vd. 2007; DuFour ve Eaker, 1998;Giangreco vd. 2004;Giles, 2010;Marzano, 2001;Smerker-Bas, 2010; Villareal, 2010;Cobb, 2007).ÖGÖ'lerin gereksinimlerine yönelik nitelikli personellerden olan gölge öğretmenlerin çok geniş görev alanları bulunmaktadır.

### 2.4.1. Gölge Öğretmenin Görevi ve Sorumlulukları

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017) 'Eğitime Katılım ve Eşitlik İçin Rehber' raporunda değindiği üzere kaynaştırma uygulamalarının niteliğine yönelik küresel bir sorunun varlığı tüm öğrencilerin adil ve eşit bir şekilde genel eğitim ortamlarındaki eğitimden yararlanabilmeleri için öğretmenlere destek sağlayacak personelin yer alması ve öğretmenlerle benzer şekilde eğitime erişilebilir olması öneri olarak sunulmuştur.

Takala'ya (2007) göre bir gölge öğretmenin görev ve sorumlulukları, üstlendiği rol her zaman ve her koşulda öğrencisinin bireysel ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekil almaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitim alma ve toplumsal hizmetlere ulaşıp onlardan faydalanabilmesinin temel bir hak olup olmadığının tartışılmasına rağmen bu öğrenciler ile çalışacak öğretmenlerin alana uygun yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Özel gereksinimli bireylerin, akranları ile eğitim fırsatından eşit olarak yararlanabilmeleri, kendilerinin ve ailelerinin eğitim gereksinimlerinin karşılanması ve günlük yaşama uyumları alanda yetişmiş nitelikli eğitimcilerle sağlanabilmektedir (Rakap vd. 2017).Yardımcı öğretmenlerin alanında uzmanlaşması için mesleki gelişimlerine katkı sunacak şekilde ekiple uyumlu çalışması gerekmektedir (Göle ve Köroğlu, 2020).

Gölge öğretmenlerin ekibin önemli bir üyesi olduğuna inanılmaktadır (Giles, 2010). Bu bağlamda gölge öğretmenlerin mesleki gelişimleri Engelli Bireyler Eğitim Yasası(IDEA)'nın da revize edilmesi ile bir seçenekten ziyade gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Likins, 2003, s.10).ÖGÖ ile çalışan gölge öğretmenlerin ve

tüm personelin mesleki gelişimlerine yönelik eğitim almaları zorunlu kılınmıştır (Giles, 2010;Likins, 2003;Yell, 2012).

Alanyazın ışığında (French ve Gerlanch,1999;Michigan State Board of Education,2017; NAEYC, 2008a;NAEYC, 2017a;NAEYC, 2017b;New York City Department of Education, 2016;New Zealand Government Ministry of Education, 2012;Oklahoma Child Care Services, 2018;Pickett, 1999;Puget Sound Educational Service District, 2007) yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumlulukları; öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde akran etkileşimini desteklemek, sınıf öğretmeni ile birlikte aynı davranış yöntemini uygulamak, materyal ve çevre düzenlemesi yaparak eğitim programını desteklemek, aile katılımı konusunda öğretmene yardımcı olmak, etkinliklerde/oyunlarda öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerini, özgüveni ve yaratıcılığı desteklemek, öğrencilere yönelik tasarlanan toplantılarda bilgi paylaşımında bulunmak, ekibin bir üyesi olduğunu hissetmek şeklinde sıralanmaktadır. Sınıf öğretmeni ve yardımcı öğretmen arasındaki tamamlayıcı ilişkinin olması hem yetişkinler açıısndan hem de öğrenciler açısından yarar sağlayıcı olmaktadır (Ferguson,2014;NAEYC,2008a;Newzealand Governmen Ministry of Education,2012;Ratcliff, Jones, Vaden, Sheen, Hunt,2011;Shim, Hestenes ve Cassidy,2004).

Göle ve Köroğlu'nun (2020) çalışmasında 'Assistant teacher' teriminin karşılığı olarak kullanılan 'yardımcı öğretmenlik' teriminin okul öncesi kurumlarda kanuni zorunluluğunun olmamasından kaynaklı yardımcı öğretmenliğe yönelik yapılan çalışmaların az olması sonucu alanyazına bilgi sunmak amaçlanmıştır.Bu çalışmada, okul öncesi kurumlarında yardımcı öğretmenlik uygulmasının öğretmen-yardımcı öğretmen arasındaki ilişki, eğitim ortamına yansımaları, görev ve sorumlulukları, eğitim düzeyi, öğretmen-öğrenci oranı, yardımcı öğretmen denetimi gibi konularda bilgi sunulmaktadır.Elde edilen bulgular görev ve sorumlulukların net bir şekilde belirlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Köroğlu ve Göle'nin (2020) çalışmasında 748 okul öncesi öğretmenle yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenleri, yardımcı öğretmenin zorunlu olmasına yönelik %97.5 oranında görüş bildirmişlerdir.Yardımcı öğretmen ekibin önemli kişisi olarak görülmektedir.Eğitim ve bakımı kapsayan okul öncesi eğitiminde sınıf öğretmeni ve yardımcı öğretmenin rol farkları arasında keskin çizgiler olduğu,

sınıflar arasında iş bölümüne yönelik net farklılıklar varken bazı sınıflarda da iş birliği yoğun olarak gözlemlenmektedir (French ve Gerlanch,1999; NAEYC,2008b;New Zealand Government Ministry of Education, 2012; Shim, Hestenes ve Cassidy,2004; Whitebook, Gomby, Bellm, Sakai ve Kipnis,2009).

'Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' 2000 yılında yayınlandıktan sonra 2006 yılında yeniden çıkarılan ve 2009,2010 ve 2012 yıllarında da revize edilen yönetmelikte kurumlarda görevli personeller ve görevleri ve okullarda gerekli görülen ekipler ve görevleri tanımlanmıştır (MEB,2012).Özel eğitim yönetmeliğinin revize edilmiş şekli incelendiğinde;

"Özel eğitim kurumlarında görev yapan diğer personel MADDE 59–(1)"Özel eğitim kurumlarında öğrenci gelişimi ve eğitimcisi,dil ve konuşmaterapisti, ergoterapist, fizyoterapist, sosyal çalışmacı ve ihtiyaç duyulması halinde diğer mesleklerden de personel ihtiyaca göre atanabilir veya diğer kurum ve kuruluşlar ile iş birliği yapılarak 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun ek sekizinci maddesindeki hükümler doğrultusunda görevlendirilebilir" (https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf) ifadesinin yer aldığı görülmekte fakat ilgili yönetmelikte 'gölge öğretmenlik' ifadesinin ve 'gölge öğretmenliğe dair görev tanımı'nın yer almadığı görülmektedir.Ek olarak;2006 yılında yayınlanan özel gereksinimli bireylerle çalışacak personelin görevlerine ilişkin usul ve esasların düzenlenmesini amaçlayan 'Büyükşehir Belediyeleri Özürlü Hizmet Birimleri Yönetmeliği'nde (Çitil,2013) de 'gölge öğretmenlik' ifadesinin yer almadığı ve görev tanımına ilişkin ilişkin bilgiye yer verilmediği görülmektedir.

Gölge öğretmenin pozisyonu ve bulunması gereken yer yönetmelikte açıkça ifade edilmemektedir. Buna rağmen ÖGÖ'lerin öğrenme sürecinde gölge öğretmenin rolü göz ardı edilmemelidir (Garnida, 2011). Sınıf ortamlarındaki etkililik üzerine yapılan çalışma sonuçlarında, öğrencilerin öğrenimi üzerinde öğretmenlerin etkililiğinin olumlu ve kalıcı bir faktör olduğunu elde edilmiştir (Finn,2012;Finn ve Ledbetter,2013;Golish ve Olson, 2000; Kearney, Plax, Richmond ve McCroskey,1985;Richmond ve McCroskey,1984;Turman ve Schrodt, 2006;Webb, 2002). Gölge öğretmen, özel gereksinimli çocuğun gelişimini desteklemesi açısından ebeveynler ve çocuğun devam ettiği okul için nitelikli personel

kaynağını oluşturmaktadır. Öğrenci, sınıf öğretmeni ve ebeveyn üçlüsü arasında köprü görevi gören gölge öğretmen hedef davranışlara ulaşmada aile ve öğretmenler ile kurduğu etkili iletişimle iş birliği sağlamaktadır. Gölge öğretmenin çocuğun yanında sınıf ortamında bulunması ebeveyne aktaracağı çocuğun okul ortamındaki ihtiyacına yönelik bilgilerle ebeveynin eğitimden memnun kalmasına katkı sunmaktadır (https://www.tohumotizm.org.tr/golge-ogretmen-nedir/). Parlak'ın (2017) 'Otizmli Kaynaştırma Öğrencilerinin Okulöncesi Dönemden İlkokula Geçişte Yaşadıkları Sosyal Uyum Problemlerinin Aile Ve Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi' konulu yüksek lisans tez çalışmasında 'Ailelerin Çocuklarının Arkadaşlarıyla Eşyalarını Paylaşmama, Grupla İş Birliği İçinde Olmama Gibi Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerinin, Erken Çocukluk Dönemi Ve İlkokula Geçişte Arkadaşlarıyla İlişkilerine Yönelik Görüşleri' incelendiğinde bir ailenin gölge öğretmen desteği aldığı ve "Bu konuda harika bir gözetmen öğretmenimiz, gölge öğretmenimiz olduğu için çok fazla sorun yaşamadık, çok fazla sıkıntılı bir dönem yaşamadık." ifadesini kullanarak görüş bildirdiği bulgularla ortaya konmuştur.

Gölge öğretmenler ÖGÖ'lerin hedef becerileri öğrenmesinde ve uyum davranışlarına yönelik eğitim almaktadırlar. OSB'li öğrencilere ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere sınıf içerisindeki etkinlik anlarında gölge öğretmen desteği sunularak ihtiyaçları olan bağımsız ve aktif katılımları desteklenmektedir. Bu sayede sosyalleşmeleri sağlanmakta ve sosyal uyumları artış göstermektedir (Manansala ve Dizon,2010;Monahan ve Bryer,2004). Gölge öğretmen, farklı yetersizlik alanlarından etkilenen öğrencilerin bireysel farklılıkları ön planda tutularak akademik performanslarını, akranlarıyla sosyal etkileşimlerini, karşılıklı ve yanıtlayıcı iletişime teşvik eden ve model olan, sosyal davranışları anlamlandırmalarını ve karşılık vermelerinde destek sağlamaktadır. ÖGÖ'lerin günlük yaşantısını kapsayan doğal ortamdaki rutin, etkinlik ve oyun becerilerini öğrenmelerinde ve kurallara uymalarında yardımcı olmaktadır. Çocuğun günlük hayatında gereksinim duyduğu temel kavramları ve becerileri edinmesinde, özgüvenini artırmasında, olumlu akran iletişimde cesaretlendirici davranmaktadır. Genel anlamda gölge öğretmen ÖGÖ'lerin ihtiyacı olan en temel becerilerden

bağımsız yaşam becerisi kazandırmak ve eğitimindeki sürekliliği kazandırmayı amaçlamaktadır (https://www.tohumotizm.org.tr/golge-ogretmen-nedir/).

Türkçe'ye yarı profesyonel olarak çevrilen,yardımcı/kolaylaştırıcı öğretmen,akran öğretici gibi farklı nitelendirmeleri olan gölge öğretmen, özel gereksinimli çocuğun akranlarıyla olumlu iletişim ve karşılıklı etkileşim kurmasında aracı olmakta ve öğrencinin günlük yaşam içerisinde okul ortamındaki görev ve sorumluluklarını tamamlamasında destek olmaktadır (https://www.tohumotizm.org.tr/golge-ogretmen-nedir/).

Sosyal beceri eksikliğini en çok yaşayan grup olarak OSB'li öğrencilerin gölge öğretmen desteğine ihtiyaçları daha fazladır. Sınıf öğretmenlerinin sorumluluğundaki OSB'li öğrencilerin kaynaştırma programına dâhil edilmesini kolaylaştırmak adına gölge öğretmenlerden yararlanılmaktadır (Giangreco, Suter ve Doyle, 2010; Mazurik-Charles ve Stefanou, 2010). Gölge öğretmen OSB'li öğrenciyi diğer akranlarının oyunlarına yönlendirecektir. Böylece OSB'li öğrenci akranlarının oyunlarına dâhil olacaktır ve akran aracılığı ile OSB'li öğrencilerin model alması sağlanacaktır. Gölge öğretmen OSB'li öğrencinin akran kabulünde de önemli rol oynamaktadır. Diğer öğrenciler ile sağlıklı ve sempatik bir ilişki kuran gölge öğretmene sevgi duyan öğrencilerin OSB'li öğrenciye bakış açısı da olumlu olacaktır. Gölge öğretmen her konuda olduğu gibi bu konuda da OSB'li öğrenci ile tipik gelişim gösteren akranı arasında bir köprü görevi görmektedir. İletişime kapalı olan OSB'li öğrencinin iletişim başlatmasını sağlayamadığında akranı ile iletişime geçip akranından OSB'li öğrenci ile iletişim kurmasını, onu oyununa davet etmesini rica ettiğinde tipik gelişim gösteren öğrenci OSB'li akranını destekleyecektir. Gölge öğretmenin bütün öğrencilarla sağlıklı bir iletişiminin olması OSB'li öğrencinin yararına olacaktır. Kaynaştırma programında gölge öğretmenin görevi yadsınamayacak kadar önemlidir ve sürecin kilit kişisi gölge öğretmendir.

Gölge öğretmenin rolü, özel gereksinimli çocuğun yeterlilikleri ve gereksinimlerine göre çeşitlenmektedir. OSB'li öğrencilerin gölge öğretmenlerinin UDA'nın pekiştirme, ipucu sunma ve ipucunu silikleştirme gibi temel ilkelerini bilmesi ve uygulayabilmesi kendisinden beklenmektedir. Bu bağlamda gölge öğretmenler OSB'li ve diğer yetersizliğe sahip öğrenciların doğal ortamlarında (sınıf /ev vb.) katıldıkları etkinlikler, rutinler esnasında gerekli desteği sağlamakta,

görevlerini hatırlatmakta, sorumluluklarını yerine getirmede desteklemekte, hedef becerilerin gerçekleştirilmesinde kontrol edici ipucunu sunarak yardımcı olmakta, gruba uyum davranışlarında bağımsızlığı için desteklemekte ve cesaretlendirmektedir (Manansala ve Dizon,2010;Monahan ve Bryer,2004). Bu bağlamda ÖGÖ'lerle çalışan gölge öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin etkililiğinin önemi vurgulanmaktadır.

Okul dönemindeki küçük gruplara ve ÖGÖ'lere hizmet veren gölge öğretmenlerin (Bill,2003;Drecktrah,2000;Friend ve Cook,2003) hizmet alanı okul öncesi düzey olsa da erken çocukluk dönemindeki ÖGÖ ile çalışan gölge öğretmenler, yardımcı öğretmen, terapist, ev ziyaretçisi ya da bakıcı olarak görev yapmaktadır (Hans ve Korfmacher,2002;Musick ve Stott,2000).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkıyla ilgili 24.07.1962 tarihinde yapılan düzenlemede 11162 sayılı 'Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği'nde özel eğitime muhtaç çocuklarla çalışan personelin görevleri ve yetiştirilmeleri ve yönetmeliğin 1967 yılındaki revize edilmiş şeklinde de personellerin özel bir eğitimle donatılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Çitil,2013;Kargın,2004).Gölge öğretmenin özel gereksinimli çocuğu destekleyebilmesi için öğrenci gelişimi,erken çocukluk eğitimi ve/veya özel eğitim öğretmenliği programlarında OSB,hiperaktivite ve dikkat dağınıklığı,gelişimsel yetersizlikler ve özel öğrenme güçlükleri derslerinin dâhil olduğu eğitimi almış olmak gibi ön koşul beceriye sahip olması gerekmektedir.Buna ek olarak sınıf içi uygulama deneyimlerine sahip olması beklenen gölge öğretmenler,özel gereksinimli çocuğun güçlü yönlerinden yola çıkarak yetersizlik alanlarının tespiti sonrası öğretimsel hedef davranışları belirleyecek,sınıf öğretmeni ile iş birliği halinde çeşitli öğretim yöntemleri ile öğrenme ortamı sağlamaktadır(https://www.tohumotizm.org.tr/golge-ogretmen-nedir/).

Ülkelere göre değişkenlik gösterse de öğretim/eğitim asistanı olarak tanımlanan gölge öğretmenler ÖGÖ'lerin gelişim sürecinde akademik ve sosyal gelişim alanlarında etkili kişilerdir (Giangreco, Doyle ve Suter, 2012). Bu kapsamda OSB'li öğrencilere yönelik kapsayıcı programlara ilişkin mevcut olan eğitim modelinin büyük oranı gölge öğretmen desteği sunulmasıdır (Giangreco ve Broer, 2007;Hughes ve Valle Riestra, 2008).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin özellikle kaynaştırma programına yönelik olan mevcut eğitim modeli büyük ölçüde gölge öğretmenlerin desteği ile sağlanmaktadır (Giangreco ve Broer, 2007;Hughes ve Valle-Riestra, 2008). OSB'li öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın çoğu gölge öğretmenleri tarafından desteklenmekte ve bu doğrultuda gölge öğretmenlerin eğitimleri önem arz etmektedir (Robinson, 2011). Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitimine devam eden ÖGÖ gölge öğretmenin desteği ile akranları ile birlikte eğitime katılabilmekte,öğrenme hızına göre öğrenmeye devam edebilmektedir (https://www.tohumotizm.org.tr/golge-ogretmen-nedir/).

Gölge öğretmen, ÖGÖ'lere yönelik kaynaştırma eğitiminde sınıf öğretmenine yardımcı olabilecek bilgi ve donanıma sahip kişilerdir. Sınıf ortamında eşlik ettiği öğretmenin ÖGÖ hakkındaki bilgi ve becerilerinin sınırlı olmasından kaynaklı gölge öğretmene sınıfta ihtiyaç duyulmaktadır (Yuwono,2007).Gölge öğretmenin görevi kaynaştırma programındaki ÖGÖ'nin hedef becerileri anlamasında ve öğrenmesinde öğrenciye yardımcı olmaktır (Garnida, 2011; Niamhom, Srisuantang ve Tanpichai, 2018). Kaynaştırma programı için en ideal standartlar sınıf öğretmenine yardımcı gölge öğretmenin varlığı ile sağlanmaktadır (Machrus ve Desmita, 2019). ÖGÖ'lerin etkili öğrenme becerilerinde gölge öğretmenlerin onlara eşlik etmesi önem arz etmektedir. Gölge öğretmenler öğrencilerin öğrenme sürecindeki durumu bağımsız bir şekilde anlamasında yardımcı olmalarını sağlamaktadır (Aziz, Sugiman ve Prabowo,2015).Sınıf öğretmenleri ÖGÖ'leri anlamada gölge öğretmenlerden yardım almaktadır (Alkahtani,2013).Gölge öğretmen gibi yardımcı personeller sınıf öğretmeni gibi problemleri çözmede yeterli olmalıdır (Anggriana ve Trisnani,2016).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilar için belirlenen hedef davranışların öğretiminde sınıfta bulunan özel eğitim öğretmenleri gibi gölge öğretmenler de sosyal öykü gibi uygulanabilirliği kolay ve etkili olan müdahaleleri gerekli eğitimleri aldıktan sonra öğretim esnasında rahatlıkla uygulayabilmektedirler. Gölge öğretmenler destekledikleri öğrencilerini hem genel sınıflarda hem de özel eğitim sınıflarında yardımcı olmaktadırlar. Buna ek olarak da öğle yemeği zamanında, teneffüste, sanat, spor ve müzik etkinlikleri gibi rutinlerinde de öğrencilere destek sağlamaktadırlar (Quilty,2007).

Eğitim ve sınıf ortamlarında gölge öğretmenlerin rolleri ve sorumlulukları genişlediği için öğrenciler üzerindeki etkililikleri zaman içerisinde artıp genişlemektedir (Killoran, Templeman, Peters ve Udell, 2001,s.68).Kaynaştırma sınıflarında gölge öğretmenler sınıf öğretmenin anlattığı derslere ÖGÖ'lerin uyumunu kolaylaştırmak için yardımda bulunmaktadırlar. Aynı zamanda bu yardımlar ÖGÖ'ler üzerinde bağımlılığa da yol açabilmektedir (Tjasmini ve Chandra, 2012).Öğretmen yardımcıları (ÖY) olabilme konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmayan insanların ÖGÖ ile çalışması sonucu bu öğrencilerin birebir çalıştıkları ÖY'ye karşı bağımlı bir ilişki geliştirmeleri aileler ve alan uzmanları tarafından kaygı oluşturmaktadır (Giangreco, 2013;Giangreco vd. 2005;Giangreco, Suter vd. 2010; Hall, McClannahan ve Krantz, 1995).

Yeterli bilgi düzeyine sahip olmak için gerekli eğitimden yoksun olan gölge öğretmenlerin ÖGÖ ile kurdukları ilişkide mesafeyi koruyamadıkları ve bunun sonucu olarak da ÖGÖ ile tipik gelişim gösteren akranının arasındaki sosyal etkileşimin sınırlandığı gözlenmektedir (Carter, O'Rourke, Sisco ve Pelsue, 2009;Marks vd. 1999).

Özel gereksinimli öğrenci ile GÖ/ ÖY arasında gelişen bağımlılığı önlemeye yönelik ipucunun giderek silikleştirilmesi yöntemi kullanılmalıdır. Bu süreçteki ipucunun gölge öğretmenin kendisi olduğu düşünüldüğünde gölge öğretmen ile ÖGÖ'nün geçirdikleri vakitlerin sistematik duyarsızlaştırma tekniği ile zamanla sonlandırılması gerekmektedir. Takala'nın (2007) çalışmasından elde edilen veriler öğrencilerin gölge öğretmen desteğine küçük yaşlarda daha çok ihtiyaç duydukları ve öğrencilerin yaşları ilerledikçe, gelişimleri olumlu seyir gösterdikçe gölge öğretmene duyulan ihtiyacın da süreç içerisinde kendiliğinden azaldığını göstermektedir. Bu bağlamda gölge öğretmenlik uygulamasının temel hedefi çocuğa bağımsız yaşam becerisi kazandırmak olduğundan ipucuna ihtiyaç duymadan gerekli becerileri yerine getirebilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda gölge öğretmenler ile ilgili olarak yaşanan sorunlarda araştırma sonuçlarından elde edilen veriler, ÖY olarak çalışma ölçütlerinin netleştirilmesi, bu kişilere hizmet içi eğitimlerin sunulması (Radford, Bosanquet, Webster ve Blatchford, 2015) web tabanlı, bilgisayar temelli eğitim gibi farklı modellerle desteklenmeleri (Layden, Hendricks, Inge, Sima, Erickson, Avellone ve Wehman, 2018) ÖGÖ'lerin birebir çalıştıkları ÖY'lere karşı yaşadıkları

bağımlılıklarını akranları aracılığıyla azaltabilecekleri yönünde çözüm sunmaktadır (Klein-Feldman ve Matos, 2012;Giangreco, 2013;Giangreco, Edelman, Broer ve Doyle, 2001).

Özaydın'ın (2020) çalışmasına katılan gölge öğretmenler rollerinin okul yönetimi ve sınıf öğretmenleri tarafından kabul edilmediğini, öğretmenlerin kendilerini denetleyici faktör olarak gördüklerini ve ÖGÖ'lerin güvenliğini sağlamak için sadece teneffüslerde, öğle arasında kendilerine ihtiyaç duyduklarını fakat gölge öğretmensiz derse giren ÖGÖ'nün ders esnasında boş kaldığını ifade etmişlerdir. Yardımcı destek personel öğretmen vekili olmaktan ziyade bir öğretmenin denetimi altında ÖGÖ'lere öğretim hizmeti sunan okul personelinden biridir (Pickett ve Gerlach, 2003).ÖGÖ'lerin kendisine bağımlı olmasını değil öğrencilerin bağımsızlık kazanmalarını amaçlamaktadır (Patricia, Mueller ve Murphy, 2001).

Gölge öğretmenlerin farklı alanlardaki rollerinin olması ÖGÖ'lerin nitelikli personele erişiminde ve nitelikli eğitim desteğine erişim sağlamasında etkili faktör olmaktadır (Giangreco, Suter vd. 2010).Gölge öğretmenler bir öğrencinin gün içerisinde doğal rutinlerindeki fırsatları değerlendirmelerinde yardımcı olmaktadır (Conroy, 2008).

Gölge öğretmen ÖGÖ desteğe hiç ihtiyaç duymadığında desteğini kademeli olarak geri çekip (Van de Pol vd. 2010) öğrencinin hedef becerilere yönelik sorumluluk almasını sağlayacaktır. Böylece öğrenci sosyo-kültürel bakış açısında akranları ile etkileşime geçip akranlarından akademik ve sosyal olarak desteklenecektir (Nind ve Wearmouth,2006;Nind vd.2004).ÖGÖ'nün desteğe ihtiyaç duyması halinde gölge öğretmen sınıftaki tipik gelişim gösteren akranları da yönlendirerek OSB gibi özel gereksinim durumlarında doğal dil ediniminde de akran desteğini sunmaktadır. Gölge öğretmenin yardım stratejisinden sonra bağımsızlığı teşvik etmesi gerekmektedir (Radford, 2010a; Radford, 2010b).

Webster ve Blatchford'un (2013) çalışmasına katılan gölge öğretmenler rolleri detaylıca betimlenmediği için genellikle 'orada olmak' olarak rol tanımını yaptıklarını ifade etmektedirler. ÖGÖ'nün gölge öğretmen desteğine yoğun olarak bağımlı olmaması için 'yönlendirme' ve 'düzeltme' arasındaki ayrımın yapılarak öğrencinin hedef becerileri kazanmasında rehberlik etmelidir. Gölge öğretmenin sağladığı destek rolü ÖGÖ'nün dikkat, dil, öğrenme, duygusal, davranışsal gibi

desteklenmesi gereken yönlerine yönelik olmalıdır. Kaynaştırma programına devam eden ÖGÖ'lere problem çözme becerisine yönelik fırsatlar sunmak, öğrenme becerilerini geliştirerek sosyal becerileri desteklemektedir (Rix vd.2006).Bu bağlamda gölge öğretmenlerin destek fırsatlarını işlevsel olarak uygulayabilmeleri için öğretim teorisine dayandırılması alınan pedagojik kararları sağlamlaştıracaktır. ÖGÖ hakkındaki kararların sağlıklı olabilmesi için gölge öğretmenlerin sınıf öğretmenleri ile bilgi paylaşımları her iki taraf için de önem arz etmektedir (Radford vd. 2015).

Gölge öğretmenler öğrencilerin davranışlarının desteklenmesinden de sorumludur (Carter vd.2009;Giangreco vd.2002).Öğrencilere yönelik hazırlanan davranış planının eksik ya da yanlış uygulanmasının öğrencideki davranış problemlerini artırabileceği ya da yeni davranış problemlerinin oluşmasına yol açabilmektedir. Bu bağlamda gölge öğretmenlerin kanıt temelli öğretim yöntemlerini bilmeleri ve uygulamaları gerekmektedir. Dolayısı ile gölge öğretmenlerin kanıt temelli uygulamaları kapsayan öğretim yöntemlerini kullanmalarına yönelik eğitim almaları önem arz etmektedir (Layden vd. 2018).

Gölge öğretmenlerin görevleri okullara göre değişmekte olup öğrencilere kişisel bakım becerilerinde, iletişim becerilerinde, yardımcı teknolojileri kullanmada, öz denetim becerilerinde yardımcı olmayı, öğrencilerin gelişimlerine ilişkin veri toplamayı, çevre düzenlemesi yapmayı ve materyalleri etkinliğe göre uyarlamayı (Carter vd.2009) etkinlik geçişlerinde öğrencileri desteklemeyi kapsamaktadır (Giangreco, Broer ve Edelman, 2002).Ek olarak gölge öğretmenler öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde (Carter vd.2009; Giangreco vd. 2002) ya da günlük yaşam becerilerine yönelik de hizmet sunmaktadır (Layden vd. 2018).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan gölge öğretmenlerin öğrencilerin rutinlerini devam ettirmeleri, onlara seçenek sunmaları, sosyal etkileşimlerini artırmaları ve kolaylaştırmaları ya da ortamdaki duyusal uyarıcıların etkisini azaltmalarına ilişkin bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Layden vd. 2018). Kaynaştırma programına devam eden öğrencilerin yardıma ihtiyaç duyma oranları kapsamında gölge öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilik düzeylerinin nitelikli personel olarak öğrencilere öğretim desteği sunulmasında gerekli görülmektedir (No Child Left Behind, 2004).

Mesleki başarının temelini rollerin net bir şekilde belirtilerek bilinmesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda roller, görev ve sorumluluklar eğitim ve sürece yönelik konularda, nitelikli personelin iş memnuniyetini etkileyen, saygı duyulma ve takdir edilme ile ilişkiseldir (Giangreco, Suter vd. 2010).ÖGÖ'lerin becerilerinde bağımsızlığa erişmeleri akranları ile birlikte aynı ortamda sosyalleştiklerinde etkili sonuçlar vermektedir. Kapsayıcı sınıf ortamları hem ÖGÖ için hem de tipik gelişim gösteren öğrenciler için buna uygundur ve sürdürülebilir bir şekilde bu uygulamanın devam ettirilmesi gerekmektedir. Sosyal olarak aynı ortamda zaman geçirmenin ÖGÖ'lerin dürtüselliğinin azaldığını ortaya koyan araştırma bulgusuyla da desteklenmektedir (Erinta ve Budiani, 2012).

Gölge öğretmenler kapsayıcı eğitim ortamında sınıf öğretmenini destekleyerek işbirliği içinde ÖGÖ'ler ile bilgilerini paylaşan uzman öğretmenler olarak tanımlanmaktadır. Sınıf öğretmeninin özel eğitim alanındaki bilgi ve tecrübe eksikliğini tamamlama ve sınıfta öğretmene destek olma rolünü üstlenmektedir (Yuwono, 2007).ÖGÖ'lerin kaynaştırma programında aldıkları dersleri öğrenmelerinde ve ders içeriklerini anlamalarında gölge öğretmenin etkisi ve rolü önem arz etmektedir (Garnida,2011;Niamhom, Srisuantang ve Tanpichai,2018).Bu bağlamda kapsayıcı okul politikasının ÖGÖ'lerin okula uyum sürecinde ve akademik becerilerinde kendilerine yardımcı olabilecek bir gölge öğretmen istihdamı sunması gerekmektedir (Tjasmini ve Chandra,2012).Gölge öğretmenin ÖGÖ'ye sunduğu yardımın olumlu etkilerinin yanı sıra ipucuya bağımlı olma gibi olumsuz etkileri de olabilmektedir. Böyle bir durumun oluşmasını önlemek için gölge öğretmenlik uygulamasının etkili ve işlevsel bir biçimde uygulandığında ÖGÖ'lerin uygulamadan faydalanabilmesi sağlanacaktır (Tjasmini ve Chandra,2012).

Sınıf ortamında etkili öğretim stratejilerinin uygulanabilmesi için ÖGÖ'nün oturacağı yer ve oturuş pozisyonu düzenlenmesi, araç-gereçlerin çocuğa göre seçilmesi, okul-aile-öğretmen işbirliğine açık olması, öğrencinin yaşına ve gelişim düzeyine uygun materyallerin seçilerek öğretim planı hazırlanması, teknolojiden yararlanılması, ÖGÖ'nin davranışlarını yönetme, süpervisordan aldığı geri dönütleri uygulama, akranlar arasındaki etkileşimi artırma, öğrenciyi etkinliğe yönlendirme gölge öğretmenin sorumlulukları arasındadır (Acar, 2019; Doyle, 2008; French, 2003; Giangreco ve Hoza,2013).Gölge öğretmenlerin okul personeli ile olan

işbirliğine, öğrenci ve ailelere ilişkin tutumlarına, sınıf içi görev ve sorumluluklarına yönelik geri dönütler verilmeli ve yerine getirip getirmedikleri gözlemlenmelidir (Giangreco ve Hoza,2013).

### 2.4.1. Türkiye'de Gölge Öğretmenlik Uygulaması

Özel gereksinimli öğrencilerin desteklenmesinde öğretmenlerin karşılaştığı zorluklardan biri bu öğrencilerin öğrenme becerilerini yönerge almadan da yerine getiremiyor olmalarıdır (Oluka ve Eke,2015).Bir diğer zorluk olarak zaman yetersizliği ifade edilmektedir. Öğrenme ortamlarındaki büyük gruplarla birlikte küçük grup ve bireysel öğrenmenin bir arada veriliyor olmasıdır. Öğretmenin büyük grup içerisinde ÖGÖ'ye bireysel olarak yeteri kadar zaman ve enerji harcayamadığı belirtilmektedir (Takala, Pirttimaa ve Tormanen,2009).Bu süreçte kaynaştırma programındaki öğrencinin sınıf öğretmenine destek olarak gölge öğretmenin görev alması uygun olacaktır. Gölge öğretmenler sınıf ortamında kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini destekleyerek, akran etkileşiminde kolaylaştırıcı rol alarak ve olumlu/uygun davranış ediniminde öğretim yaparak ÖGÖ'ye fayda sağlamaktadır (Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron ve Fialka, 2005).

573 sayılı KHK'de, özel eğitim alanında destek sağalamak üzere ihtiyaç duyulan uzman personel ihtiyacının karşılanarak okullara ve sınıflara görevlendirilmesinden bahsetmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alan *"Özel eğitim okul ve kurumlarına; uzman hekim, hekim, diyetisyen, dil ve konuşma terapisti, sosyal çalışmacı, öğrenci gelişimi ve eğitimcisi, fizyoterapist, odyometrist, iş ve uğraşı terapisti, hemşire, teknisyen, veri hazırlama ve kontrol işletmeni, ders aletleri ve kütüphane memurları, iç hizmetler şefi, ambar ve depo memurları, Braille daktilograf, idari işler memuru, ayniyat mutemedi, öğrenci bakım elemanı, şoför, aşçı, kaloriferci, bahçıvan, terzi, gece bekçisi ve hizmetli atanır veya diğer kurum ve kuruluşlar ile iş birliği yapılarak görevlendirilir."* İfadesi ile diğer personeller tanımlanmaktadır. Bu iki yasada da 'gölge öğretmen' ifadesinin kullanılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda artan ÖGÖ sayısı göz önüne alındığında ve 30 yıldır uygulanan kaynaştırma programına devam etme süreçleri

düşünüldüğünde alanda yardımcı personel olan gölge öğretmene duyulan ihtiyacın önemi vurgulanmaktadır (Yazıcıoğlu, 2017).

Türkiye'de sıklıkla mühendislik ve sağlık alanında varlığından haberdar olduğumuz yardımcı personele kaynaştırma uygulamalarında da gereksinim duyduğu belirtilmektedir (Özaydın, 2014;Özaydın ve Çolak, 2011). 1983 yılından itibaren ÖGÖ için kaynaştırma programı uygulanırken 'Destek Eğitim Hizmetleri' öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda sağlanan personel, eğitim ve danışmanlık hizmetleri olarak betimlenmiştir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018;Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Türkiye'de alana gereksinim duyulmasına rağmen destek personel konusu gündemde tutulmakta fakat "özel eğitim öğretmeni" haricinde 'Özel Eğitim Danışmanı', 'ÖY' adı altında bir meslek grubu tanımlanmamasına rağmen ailelerin finansman sağladığı ÖY ile ÖGÖ'ye ve sınıf öğretmenine kaynaştırma sınıflarında destek verilmektedir (Özaydın, 2020).

Genel eğitim sınıflarına kaynaştırma programında devam eden ÖGÖ'lerin de akranları ile birlikte eğitim fırsatlarından eşit ve adil olarak faydalanabilmeleri için ÖY'ye ihtiyaç duyulmaktadır (Özaydın,2020).Kaynaştırma uygulamalarından yararlanabilen öğrenci sayısındaki artışın umutlandırıcı olmasına rağmen sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ve OSB'li öğrencilerle çalışmaya yönelik eğitimlerinin yetersizliğinden kaynaklı OSB'li öğrencilerin kaynaştırma programından işlevsel olarak yararlanmaları sağlanamamaktadır. Bu bağlamda gelişimsel yetersizliği olan veya OSB'li öğrencilerin okul yaşamındaki ve sosyal hayata uyum süreçlerindeki rolleri önemli yer tutan gölge öğretmenlere yönelik Türkiye'de ilgili bir yasa yer almamaktadır. Buna ek olarak Türkiye'deki yasal düzenlemeler incelendiğinde eğitimin niteliği açısından eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasına ve öğretmen niteliklerini artırmaya yönelik yasa bulunmamaktadır. İki ile beş yaş aralığındaki OSB'li öğrencilerin erken yoğun davranışsal müdahale programlarından haftada en az 20 saatlik süreyle yararlanabilmeleri, gerektiğinde de gölge öğretmen desteği alabilmeleri için Türkiye'de gölge öğretmenliğe yönelik özel eğitim alanındaki engel gruplarına özel olarak önlisans programlarının açılması ve gölge öğretmenlerin istihdamını sağlayacak yasal düzenlemelerin MEB bünyesinde yapılarak gerekli tedbirlerin

alınması gerekmektedir. Bu durum OSB'li bireylere yönelik Ulusal Eylem Planı'nda öneri olarak sunulmuştur (Rakap vd. 2017).Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planına (OSBUEP) "gölge öğretmenlik" uygulamasının (OSBUEP, 2016) konması ile gölge öğretmenlik, ÖY uygulamalarının başlamasında öncülük etmektedir. ÖY uygulamasının aktifleşmesi için Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı'na (OSBUEP) (2016) 'Gölge öğretmenlik' uygulamasının eklenmesi öncü rol oynamıştır. Dünyada ÖY'lerin uzun yıllardır ÖGÖ'lerin bulunduğu kaynaştırma sınıflarında görev almaları Türkiye'deki ailelere örnek olması ve ÖY'lerin mali desteğini sağlamaları ile hizmetin yaygınlaşmasına katkı sunmaktadırlar (Özaydın, 2020).2016-2019 yıllarını kapsayan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı'na aşağıda yer verilmiştir:

*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016- 2019):Özel eğitim alanında yetişmiş nitelikli uzman sayısının azlığından dolayı gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitim kalitesinin düştüğü gözlenmektedir (OSBUEP,2016).Türkiye'de OSB'li bireylerin eğitimleri üniversitelerin 'Zihin Engelliler Programı'ndan ya da Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 30.12.2015 tarihli kararı doğrultusunda Yükseköğretim Kurulu Eğitim-Öğretim Dairesi Başkanlığı'nın 08.01.2016 tarih ve 758550160-104.01.02.01/843 sayılı yazısı ile değiştirilen üniversitelere özel eğitim alanında öğrenci alan programların adının, "Özel Eğitim Öğretmenliği" programından (https://ozelegitim.ogu.edu.tr/Sayfa/Index/25) mezun olan eğitimcilerle ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından başlatılan 2016 yılına kadar yapılandırılan müfredattaki sınırlı OSB konusuyla yapılmaktadır.Türkiye'deki OSB'li öğrenciler dünyanın diğer ülkeleriyle de benzer şekilde özel eğitim hizmetlerinden en az yararlanabilen gruptur (Rakap vd. 2017). OSB'li öğrencilerin faydalanabildikleri hizmetlerin sınırlılığı düşünüldüğünde OSB'li öğrenci ile çalışan öğretmenlerin temel düzeyde BEP, etkili sınıf yönetimi, davranış kontrolü ve öğretim yöntemlerini bilmeleri gerekmektedir. Bunlara ek olarak OSB'li öğrencila çalışan eğitimcilerin;

i) OSB'li öğrencilerin bireysel olarak güçlü ve zayıf yönlerini bilerek ihtiyaçlarını belirleyebilmesi,

ii) OSB'li öğrencilerin sosyal yaşamdaki uyumlu etkileşim becerileri ile bağımsız yaşam becerilerini öğrenebilecekleri hedef davranışları öğretirken bilimsel dayanaklı uygulamaları bilip güvenlirliğe odaklanarak uygulayabilmesi,

iii) OSB'li öğrencilerin problem davranışlarını önleyici müdahale programlarının öğretilebildiği ortamların düzenlemesini yapabilmesi,

iv) OSB'li öğrencilerin sorunlu davranışlarının sağaltımında olumlu davranışsal müdahaleleri uygulayabilmesi,

v) OSB'li öğrencilerin eğitiminde kullanılan uygulamaların 'Bilimsel Dayanıklı', 'Bilimsel Dayanaklı Olmayan' ve 'Umut Vaat Eden Uygulamalar' kategorisinde nerede yer aldığını bilmesi,

vi) UDA ilkelerini bilmesi ve uygulayabilmesi,

vii) OSB'li öğrencilerin gelişimlerinin değerlendirilip takibinin yapılabilmesi için amacına uygun stratejileri uygulayabilmesi gerekmektedir (Dunlap, Iovannone ve Kincaid,2008;Koegel,Shirotova ve Koegel,2009; Mesibov ve Shea,2011;National Autism Center,2015; Simpson vd.2003).

'Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı'nda sunulan öneriler göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'deki OSB'li öğrencilerin öğretim uygulamalarından yüksek işlevde yararlanabilmeleri için öğretmen niteliklerinin de yüksek olması gerekmektedir. Bu doğrultuda;ABD ve Avrupa ülkelerindeki öğretmenlik uygulamaları 'Model Uygulama Okulları'nda öğretmen adaylarının deneyim elde edebilmesine yönelik planlanmaktadır.Türkiye'de böyle bir uygulama bulunmazken OSB tanılı öğrencilerle çalışacak öğretmen yetiştirmeye yönelik programa alan uzmanlığı kazandırılması ile diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de başlanmıştır (Rakap vd. 2017).

Dünyadaki alanyazın incelendiğinde gölge öğretmenlik uygulamasının uzun yıllardır uygulandığı görülmekle birlikte Türkiye'de konuya ilişkin MEB mevzuatında bir ifade yer almamaktadır. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler

Çerçevesi (TYYÇ) tarafından meslek elemanlarının sahip olması gereken yeterlilikleri birden sekize olan farklı seviyelerde tanımlama fırsatı oluşturulmuştur. Lisans düzeyindeki özel eğitim öğretmenliğinin altıncı seviye olarak belirlenmiş olması bu uygulamanın bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (TYYÇ, 2011).Bu kapsamda ÖGÖ için ilk kez MEB-YÖK iş birliği ile 2003 yılında hazırlanan ön lisans düzeyindeki Çocuk Gelişimi Eğitimi (ÇGE)'nin beşinci seviye olarak tanımlanarak yardımcı eleman yetiştirmeye yönelik uygulama aynı yıl aktifleştirilmiştir.2010 yılında bu program İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) bünyesinde uluslararası yeterlilik kapsamında revize edilmiştir. Türkiye'de ÇGE, müfredatlar arasındaki uyumu kolaylaştırmak, iş piyasası analizleri sayesinde ara eleman ihtiyacına yönelik Okul Öncesi ve Kaynaştırma Eğitimi'nde Öğretmen Asistanı (KEÖA) şeklinde iki dal program olarak tasarlanmıştır."Resmi ve özel kurumlarda okul öncesi eğitimde veya kaynaştırma eğitiminde öğretmen asistanı unvanı ile mezun olmaları" programı başarı ile tamamlayacak olan öğrencilere yönelik hedefi oluşturmaktadır. Programdan mezun öğrencilerin MEB'e bağlı kurumlarda atamaları Devlet Personel Başkanlığınca (DPB) ÖY olarak tanımlanmadığı için yapılamamaktadır. ÇGE ön lisans programından mezun olan öğrencilerin devlet kurumlarına istihdamını kısıtlayan bu durumun alandaki nitelikli personelin kaynaştırma sınıflarındaki ÖGÖ, aileler ve sınıf öğretmenleri bakımından kayıp unsurudur (Özaydın,2020).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017) küresel bir uygulama olan kaynaştırma programlarında sınıflarda destek personelin olmasını ve sürekli eğitim sağlanmasını önermektedir. Türkiye'de özel eğitim alanında özel eğitim öğretmeni dışında bir meslek DPB'ce kabul görmediği için destek eğitim personelinin (ÖEHY,2018;Sucuoğlu ve Kargın,2006) atanması yasal sınırlılık olarak belirtilmektedir. ÖY gibi destek eğitim personelinin atanmasına ilişkin yapılacak yasal düzenlemelerden sonra özel eğitim alanında iş birliği ile çalışacak yeni meslekler türeyecektir (Bernal ve Aragon,2004;Watkinson,2008).

Kişilerin uzmanlık alan bilgileri kültürle şekillenmiş doğuştan gelen mekanizmalar, geçerli bir davranış düzenleme kaynağı olarak olası görünmemektedir. Çocuklar çevreleriyle etkileşim içinde bir dil öğrenmek için

donanımlı hale gelseler de sosyal yeteneklerinin geliştirilmesi göz ardı edilmektedir. Birincil bakım veren kişiler sezgisel ebeveynlik, çapraz başvuru yapılarından ötürü (Papousek ve Papousek,1995) bebeklere söz öncesi dönem de dâhil olmak üzere sosyal olarak nasıl konuşulacağını ve hareket edileceğini öğretme eğiliminde oldukları gözlenmektedir. Fakat bu durum özel yeteneklerini geliştirmelerinde aynı özen ve etkide değildir. Çocuklarda doğuştan gelen eğilimlere verilen önem doğrultusunda eğitimlerine etkisi ve çocuğun nasıl motive edildiği soru işareti olarak kalmaktadır (Lehmann ve Kristensen,2014).Dolayısı ile ÖGÖ ve ailelerine nitelikli personel desteği sağlamak önem arz etmektedir.

Gölge öğretmenlerin mesleki çalışma alanları; zihinsel yetersizliği olan, davranışsal, duygusal ve öğrenme bozuklukları olan ÖGÖ'lerden oluşmaktadır. Bu bağlamda etkinliklerde/ günlük aktivitelerde, ders esnasında/ sınıf ortamında öğrencilerin uyum sağlayabilmesini sağlamaya çalışması açısından gölge öğretmenlerin iş yükü zorlayıcı olabilmektedir. Gölge öğretmen çocuğu çok iyi gözlemleyip, ilgi alanlarını, hoşlandığı/hoşlanmadığı durumları, kendisini mutlu eden ya da ona rahatsızlık veren durumların tespitini yapması önem teşkil etmektedir ve bu durum zaman alıcı olabilmektedir. Sınıfta ÖGÖ'nün bulunması öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve yönlendirmenin iyi tasarlanması gerektirmektedir. Gölge öğretmenlik mesleğinin içsel motivasyonla yapılması, süreçte yoğun çaba gösterilmesi ÖGÖ'lerin toplumdaki kabulünü ve topluma uyum sağlamalarını destekleyecektir (Nasir, Winarni ve Lestari,2018).Buna ek olarak ÖGÖ'lerin motor becerilerindeki yetersizliklerin, iletişim becerilerindeki gecikmenin, sosyal-duygusal gelişimlerindeki yetersizliklerinin ve entellektüel yeteneklerinin desteklenmesi gerekmektedir (Lindsay, Proulx, Thomson ve Scott,2013).

Örgün eğitim ortamlarındaki kapsayıcı yaklaşımın benimsenmesi önerilirken (Horrocks, White ve Roberts,2013) sınıf ortamında gölge öğretmenin yer alması kolaylaştırıcı bir unsur olmaktadır. Sınıf öğretmeninin verdiği yönergeleri ÖGÖ'ye uyarlaması beklenen gölge öğretmene mentorluk sağlandığında mesleki yeterlilik becerisi gelişmekte ve zamandan, enerjiden tasarruf sağlanmaktadır (Strom ve Guilmets,2015).Gölge öğretmenler ile çalışan mentorların, uzmanların arasındaki ilişkinin olumlu boyutta olmasının mentorların, uzmanların gölge öğretmenlere

yapılan her davranışın ‘NASIL’ ve ‘NEDEN’ yapıldığının açıklanmasının uygulamanın amacına ulaşmasında yardımcı olacağını belirtmektedir (Palma,1994).

Gölge öğretmenlerin eğitsel yeterliliğinin olmasında mesleki eğitime ihtiyaç duyulduğu araştırma bulgularından elde edilmiştir (Davis, Kotecki, Harvey ve Oliver, 2007;Giangreco vd. 2002b;Griffin-Shirley ve Matlock, 2004;Riggs, 2001;Riggs ve Mueller, 2001; Whitaker, 2000).Gölge öğretmenlerin mesleki gelişimleri öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerine olumlu katkı sunmaktadır (Adolphson, Hawken ve Carroll, 2010;Hall vd. 2010;Quilty, 2007;Tarry ve Cox, 2014).Bu bağlamda Browder, Wood, Thompson ve Ribuffo'ya (2014) göre, gölge öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde engellilik türlerinin özellikleri, öğretim stratejileri ve sosyal etkileşimlerine yönelik bilgi edinmeleri öğrencileri ile çalışırken önemli ölçüde yarar sağlamaktadır. Bunun aksine ÖGÖ’nün sınıf ortamından ayrılarak bir gölge öğretmene bağımlı bir şekilde günlük rutinlerini yapması, akranları ve sınıf öğretmeni ile etkileşimlerinin engellenmesi, öğrencinin etiketlenerek akran zorbalığına maruz kalması konularında gölge öğretmenlere eğitim verilmemektedir. (Giangreco, Suter vd. 2010).Oysaki gölge öğretmenler ÖGÖ’nün eğitim ekibinin kilit bir parçasıdır ve öğrenciye öğrenme fırsatları sunarak sınıf öğretmenleri için de planlama zamanından tasarruf sağlamaktadır. Bu sebeple gölge öğretmenlerin eğitimleri, mesleki gelişimleri oldukça önemlidir. Bu bağlamda gölge öğretmenlerin eğitimlerine yönelik yapılan araştırma sayısı azdır ve OSB’li öğrenciler ile ilgili yapılan araştırmalar (Brock ve Carter, 2013; Koegel, Kim ve Koegel, 2014;McCulloch ve Noonan, 2013) bir uygulama ya da strateji öğretmeye yöneliktir (Layden vd. 2018).OSB’li öğrenciler ile çalışan gölge öğretmenler öğretimsel ve davranışsal beceri edinimini destekleme konusunda ortak paydaya gereksinim duymaktadır (Giangreco, Suter vd. 2010;McCulloch ve Noonan, 2013;Suter ve Giangreco, 2008).Özel eğitim alanında yetersiz olarak nitelendirilen gölge öğretmenlerin yüksek oranlarının aldıkları eğitimi alanda çalışırken uygulayabilmeleri bu oranı azaltacaktır (Ghere ve York - Barre,2007).

Gölge öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin sağlanabilmesi için Türkiye’de kız meslek liselerinin ‘Erken Eğitim ve Özel Eğitim Programı’ndan mezun olanlar ile üniversitelerin iki yıllık ÇGP’den mezun olanlar OSB’li öğrencilerin bulunduğu sınıflara gölge öğretmen ve yardımcı personel olarak istihdam sağlanması amacıyla

yetiştirilmelidir (Sucuoğlu,2019).Türkiye'de ilk kez Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Meslek Yüksekokulu bünyesinde açılarak 2020-2021 yılı eğitim öğretim yıllarında öğrenci almaya başlayan, Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi Avrupa Meslek Yüksekokulu Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü ve Aksaray Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Sağlık Bakım Hizmetleri Bölümü'ne bağlı 'Engelliler İçin Gölge Öğreticilik Programı' önlisans programlarında yer almaya başlamıştır.Program Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi ve Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi'nde aktif olarak devam ederken,Aksaray Üniversitesi'nde henüz öğrenci alımı gerçekleşmemektedir.Üç üniversitenin ortak paydada buluştuğu programın amacı, özel gereksinimli bireylerin sosyal uyumlarını desteklemek, kendilerinin ve ailelerinin yaşamlarını kolaylaştırmak, öğrencilerin tüm gelişim alanlarını destekleyerek topluma uyum sağlayabilen, problem çözebilen bireylerin yetişmesine katkı sunacak gölge öğretmenler yetiştirmektir.Program kapsamında teorik bilgilerin uygulama dersi ile harmanlandığı müfredat benimsenmektedir.Güncel ve bilimsel dayanaklı uygulamalar ile yurt dışı örnekler referans alınarak oluşturan programda OSB'li öğrenciler, spor, sanat ve oyun dersleri verilmekte ve programdaki öğretim elamanları tarafından programa kayıtlı ön lisans öğrencilerine süpervizyon sağlanmaktadır.Program destek eleman yetiştirmeyi amaçladığı için bakım merkezli bir programdan ziyade topluma uyum merkezli bir program olarak nitelendirilmektedir.Programdan mezun olan gölge öğreticiler/öğretmenler özel eğitim okullarında, kaynaştırma sınıflarında MEB tarafından uygun görülen 'makam oluru (okul idaresinin izni)' ile görev yapabilmektedir (https://ego.fsm.edu.tr/Engelliler-Icin-Destek-Programi-Program-Bilgisi-Program-Hakkinda, https://kocaelisaglik.edu.tr/avrupamyo/engelliler-icin-destek-programi/, https://sbh.aksaray.edu.tr/engelliler-icin-golge-ogreticilik-programi ).

Didim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmeni İsmail Seçkin ÜSTÜN 2019-2020 eğitim öğretim yılında "Gölge Öğretmenlik" konulu kabul edilen Avrupa Birliği Projesi ERASMUS+K102 Mesleki Eğitim öğrenci ve personel hareketliliği Türkiye'de bir ilk olarak kayıtlara geçmiştir.Proje kapsamında 21 öğrenci ve 3 öğretmen Macaristan'da bulunan 'Kobanyai Compleks Ovoda' adlı OSB'li öğrenci eğitim kurumunda ikişer haftalık staj yaptıktan sonra "Gölge Öğretmenlik"

sertifikasına sahip olan öğrenciler ‘Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nca planlanan ‘Gölge Öğretmenlik’ kadrosuna başvuru yapıp bu meslekte istihdam edebileceklerdir (http://didim.meb.gov.tr/www/golge-ogretmenlik-avrupa-birligi-projesi/icerik/631)

Türkiyede’ki sınırlı sayıda üniversitede yer alan programın olması gölge öğretmenliğe yönelik ilk adımın atıldığına kanıt oluşturmaktadır. Üniversitelerin ön lisans programlarında yer almaya başlayan ‘gölge öğreticilik’ zaman içerisinde özel eğitim alanında yaygınlaştıkça lisans programlarında da yer almaya başlayacaktır. Özaydın’ın (2020) çalışmasında anahtar kavram olarak ‘paraprofesyonel’in Türkçe’ye ‘öğretmen yardımcısı’ olarak ve Yazıcıoğlu’nun (2017) çalışmasında da ‘Assistant Teacher’in Türkçe’ye ‘yardımcı öğretmen’ olarak çevrilmiştir. Yardımcı, sınıf yardımcısı, eğitim asistanı, öğretmen asistanı, özel eğitim asistanı gibi farklı isimlerle de adlandırılmaktadırlar (Fisher ve Pleasants,2012).Alanyazında yeni bir kavram olarak Türkçe’ye çevrilmesi açısından henüz net bir isim olarak ifade edilmemesi bu çalışmadaki isminin ‘gölge öğretmenlik’ olması ile üniversitelerde yer alan ismin ‘gölge öğreticilik’ olmasının kavram kargaşasına yol açmadığı bilinmektedir.ABD Eğitim Bakanlığı'nın Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi NCES’de (2007) bu terim ‘Öğretim Paraşütü Uzmanı’ olarak çevrilmektedir. Gölge öğretmenlik uygulamasına yönelik önlisans programlarında 2020-2021 yıllarında öğrenci alımının özel eğitim alanına nitelikli personel yetiştirilmeye yönelik atılan adımlardan biri olarak görülmektedir. Türkiye’deki kaynaştırma programına kayıtlı OSB’li öğrencilerin güncel ve bilimsel dayanaklı uygulamaları bilen ve uygulayabilen kolaylaştırıcı kişiler ile eğitim süreçlerinin devam etmesi alan için umut vaat etmektedir. Bu çalışmada ‘yardımcı destek personel’ kapsamında farklı isimlendirilmelerin yer alması araştırmalarda kullanılan kavrama sadık kalınması ile ilişkilidir. Bu bağlamda bu çalışma Türkiye’de gölge öğretmenlik uygulamasına yönelik tasarlanmış bilimsel yayın olması açısından hem alanyazına katkı sunması hem de üniversitelerdeki önlisans programlarına da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Göle ve Köroğlu’nun (2020) çalışmasında yer alan ‘yardımcı öğretmenlik’ ifadesi ‘paraprofesyonel’ kelimesinin Türkçe’ye çevrilmesindeki karşılığı olsa da okul öncesi öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslek grupları arasında yer

almasının bir yansıması olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda ÖGÖ'lerin gelişimlerinin desteklendiği ilk kurumsal basamaklar olarak okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı personele ihtiyaç duyulması öğretimsel hedeflerin nitelikli personel aracılığıyla sunulmasını sağlamaktadır. 'Gölge öğretmenlik' mesleği yardımcı öğretmenliği de kapsadığı için benzerlikleri olmakla birlikte spesifik olarak ayrıştığı noktalar da bulunmaktadır. Okul öncesi sınıflarında yardımcı öğretmen olarak görev yapan bireylerin tüm sınıftan sorumlu olduğu, 'gölge öğretmen'liğin ise sadece birlikte çalıştığı ÖGÖ'den sorumlu olduğu aynı zamanda sınıftaki tüm öğrenciler ile uyumlu bir iletişiminin olduğu ince ve keskin bir çizgidir.

Yardımcı öğretmen ifadesi birçok tartışmaya yol açsa da 'öğrenim destekçisi', 'sınıf yardımcısı' ve 'özel ihtiyaç yardımcısı' gibi terimler de sıklıkla kullanılmaktadır (Göle ve Köroğlu,2020).Yardımcı öğretmenin görevinin somut bir şekilde tanımlanmaması ve makam oluruna (okul idaresinin izni) göre görevlendirmelerin yapılması beklentilere yol açmaktadır.Buna ek olarak da sınıf öğretmenleri ile yardımcı öğretmenler arasındaki görev dağılımında sınırların net olarak çizilmediği ifade edilmektedir (Basford,Butt ve Newton,2017).Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıflarda yardımcı öğretmenin bulunmasının ÖGÖ'nün sınıfta bulunması ile doğru orantılı olduğu belirtilse de ÖGÖ ve tipik gelişim gösteren akranlarının yardımcı öğretmene ihtiyaç duyması ve personel-öğrenci oranı standartlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir (Sosinsky ve Gilliam,2011).

Yardımcı öğretmenin görev ve sorumlulukları ülkelere göre değişmektedir. ABD' de okul öncesi kurumlardaki yardımcı öğretmenlerden öğrencilere beceri öğretmeleri istenmektedir. Finlandiya'da yardımcı öğretmenlere eğitim verilerek öğrencilerin ihtiyacı olan gelişim ve öğrenme desteğini sağlamak üzere çevre düzenlenmesi konusunda bilgilendirilmektedirler (Jones, Ratcliff, Sheehan ve Hunt, 2012).Türkiye'de resmi okul öncesi kurumlarında yardımcı öğretmenlik yani gölge öğretmenlik bulunmamakla birlikte makam oluruna (okul idaresinin izni) tabiidir.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki öğretmene desteksağlayacak gölge öğretmenin bulunması gerekmektedir.Türkiye'de tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olan OSB'li öğrencilerin eğitiminde MEB'in yayınlamış olduğu genelgeye göre –ilgili mevzuat tamamlanıncaya kadar- 'makam oluru (okul idaresinin izni)' ile uygun görüldüğü

ölçüde sınıflarda gölge öğretmenlerin bulunabileceği bildirilmiştir (https://www.tohumotizm.org.tr/golge-ogretmen-nedir/). Kaynaştırma programının işlevselleği ve OSB'li öğrencinin gelişimine olan katkısı düşünüldüğünde gölge öğretmenlik uygulamasının yasallaştırılarak geniş bir kitleye ulaşması sağlanmalıdır.

### 2.4.2. Yurtdışında Gölge Öğretmenlik Uygulamaları

Öğretmen yardımcıları (ÖY)'nın eğitim sektöründeki istihdamları 1960'lı yıllarda sınıf öğretmenleri ile iş birliği yaparak öğretmenlerin zamanı iyi kullanabilmeleri ve teorik bilgilerini de uygulamaya transfer edebilmeleri amacıyla gerçekleştirilmiştir.'Refah Asistanı' unvanı ile anılan ÖY'ler öğrencilere ilk yardım ve öz bakım hizmetleri sunmalarının yanı sıra öğretmenlerin materyal hazırlama, evrak işlerini tamamlama gibi iş yüklerini de paylaştıkları bilinmektedir (Kaplan,1977;Watkinson,2008).Gölge öğretmenler özel eğitimde çalışmaya ilk başladıkları zaman büro ve kat hizmetlerinde de görevlendirilmişlerdir (Pickett,1986).ÖY'lerin bu şekilde başlayan görevleri yıllar içerisinde özel eğitim öğretmen sayısındaki yetersizlik (Billingsley,2004;Vittek,2015),özel eğitim alanında ÖGÖ'ye yönelik yapılan yasal düzenlemeler ve öğrencilerin akademik başarısındaki beklentilerde artış görülmesi gibi sebeplerle ÖY'lerin görevleri öğretimsel olarak revize edilmiştir (Bernal ve Aragon,2004;Klein-Feldman ve Matos, 2012; French, 1998; Ratcliff, Jones, Vaden, Sheehan ve Hunt,2011;Robinson,2011).Buna ek olarak ÖY'lerin süreç boyunca gözlemlenen görevlerindeki değişimler her okulda farklı olmakla birlikte sahip olmaları gereken özellikler konusunda ortak payda bulunmuştur (Hampden-Thompson, Diehl ve Kinukawa, 2007; Killoran vd. 2001). ÖY'lerde aranan temel yeterlilik alanları; öğrenci gelişimi, aile katılımı, hizmetler, program yönetimi ve mesleki gelişim olarak belirlenmiştir (Killoran vd.2001).

Gölge öğretmenlik uygulaması 1990'lı yıllarda önemli ölçüde artış göstermiştir (Jones ve Bender,1993).Bu yıllarda gölge öğretmenlerin öğrenciyle doğrudan etkileşimi, davranış yönetimi hizmetleri, birebir ders verme, müdahale ve eğitim programlarının uygulanması, beceri öğretimi gibi roller üstlenmeye başlamışlardır (French ve Cabell,1993).Yapılan revizelerin ilk yıllarında da ÖY'ler

öğretimsel görevlere devam ederken evrak işlerine destek olarak öz bakım hizmetlerine devam etmişlerdir. Özel eğitimde gölge öğretmenlere duyulan güvenin artması ve bu doğrultuda başlangıçtaki büro ve kat hizmetleri rollerinin değişmesi genel eğitim sınıflarına dâhil edilen ÖGÖ'lerin de artışında önemli katkı sağlamıştır (Kauffman ve Hallahan, 1995).ÖY olarak görev yapan bireylerin okulda destekleri ÖGÖ ile aynı semtte oturmaları, ana dillerini konuşabiliyor olmaları okul, aile ve öğrenci arasında köprü görevini kolaylıkla kurmalarında etkili olmuştur (Chopra vd.2004;French ve Chopra,1999).Genel eğitim sınıflarına kaydolmaya başlayan OSB'li ve diğer yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına kayıtlarının sayısındaki artış ile gölge öğretmenlere duyulan ihtiyacın ekonomik kaynaklı olması, etkili olması ve verimli olması açısından olumlu sonuçlanmaktadır (Myles ve Simpson,1989).

French ve Cabell (1993) ve Kaplan (1987) yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu kendileriyle birincil temasta bulunanların gölge öğretmenler ve genellikle okul merkezli yetişkinler tarafından desteklendiğini belirtmektedir. Gölge öğretmenler kaynaştırma ortamında OSB'li öğrencilerin etkileşimde bulundukları birincil yetişkinlerdir ve OSB'li öğrencilerin davranışları ve performansları gölge öğretmenler gibi yetişkinlerden etkilenmektedir. Gölge öğretmenlerin rolleri göz önünde bulundurulduğunda OSB'li ve diğer yetersizliği bulunan öğrencileri eğitim ortamında desteklemeleri bu öğrencilerin eğitim programlarına yanıt vermesini sağlamaktadır (Fuchs, Fuchs, Dullan, Roberts ve Fernstrom,1992).

"Özek gereksinimli öğrenciye özel eğitim ve ilgili hizmetlerin sağlanmasında yardımcı olmaları için eğitilen ve sınıf öğretmenleri ya da sorumlu kişilerce denetlenen yardımcı elemanlar" olarak tanımlanan ÖY'ler birçok ülkede yasalarda da yerini almıştır (IDEA,1997;Takala,2007).1997 yılında IDEA'daki revizelerle özel eğitim alanındaki eğitim hizmetlerini desteklemeye yönelik "uygun şekilde eğitim verilmiş ve denetlenen" gölge öğretmenler yetiştirilmiştir (Fisher ve Pleasants,2012;IDEA,2004).Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA,1997),Yardımcı Profesyonellerin İstihdamına İlişkin Kılavuz İlkeler'in uygun şekilde hazırlanıp gölge öğretmenlerin denetimlerinin sağlanması koşulu ile özel eğitim hizmetlerinde

gölge öğretmen desteği uygun görülmektedir (Carroll,2001;Friend ve Cook, 2003; Striffler, 1993).

Gölge öğretmenlerin çalıştığı öğrencilerin gelişimleri üzerinde etkili rolleri bilindiğinden (Carter, O'Rourke, Sisco ve Pelsue,2009;French,2004) gölge öğretmenlere büyük gruplar halinde eğitim vermek amacıyla okulların bulunduğu bölgelere göre hizmet içi eğitimler sağlanmaktadır (Lang ve Fox,2003).Bu bağlamda hedef öğrencilere sunacakları eğitim içeriğinin etkili olmasında öğrenciler için en etkili yöntemleri kullanmaları gerekmektedir. Etkililiği kanıtlanmış etkili yöntemlerden biri de UDA tabanlı etkili ve verimli Doğal öğretim yaklaşımlarıdır (Cowan ve Allen, 2007;Delprato, 2001;McConnell, 2002;National Research Council [NRC], 2001).Doğal öğretim yaklaşımı çocuğun günlük yaşamındaki rutinlere ve etkinliklere yönelik fırsatları öğrenme ortamına transfer ettiğinden dolayı yöntemin etkililiği önem arz etmektedir.

Otizm Spektrum Bozukluğu ve diğer gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler için uygulamalı davranış analizine dayalı davranışsal müdahalelerin kanıta dayalı uygulamalarla doğrulanmış başarısı göz önüne alındığında, UDA'yı kullanan bilgili ve tecrübeli gölge öğretmenler sıklıkla tercih edilmektedir. Buna rağmen UDA'yı kullanan gölge öğretmelerin mevcut sayısının sınırlı olduğu bilinmektedir. Davranışsal ve temel bilgi müdahale yöntemlerindeki uygulama becerileri mentörlük eğitimlerini gerektirmektedir **(**Serna,Lobo, Fleming,Fleming,Curtin,Foran ve Hamad,2015).Uygulamalı davranış analizine dayanan yöntemleri kullanmada özel eğitimciler, genel eğitim öğretmenleri, yardımcı personeller ve gölge öğretmenler arasında belirgin olarak bir eğitim eksikliği olduğu gözlenmektedir (Hendrick, 2011;Scheuermann vd. 2003).Shriver Center ve Massachusetts Lowell Üniversitesi tarafından bu ihtiyacı karşılamaya yönelik yüksek kaliteli imkanlarıyla her yerden ve her zaman ulaşılabilir olan uzaktan eğitim programını gölge öğretmenler için başlatmıştır (Hamad, Serna, Morrison ve Fleming, 2010;Morrison, Fleming, Gray, Fleming ve Hamad, 2013).

Olağanüstü Çocuklar Konseyi (CEC), ÖGÖ ile çalışan gölge öğretmenlere yönelik standartları belirtmiştir (CEC, 1999).Ek olarak 2002 tarihli İlk ve Orta Öğretim Yasası No Child Left Behind ( Hiçbir Öğrenci Geride Kalmasın Yasası), gölge öğretmenlerin eğitimini ve tecrübelerini değerlendirmektedir (Bill,

2003).IDEA, küçük çocuklarla çalışan tüm personele ilişkin devletlerin standart belirlemesini ve bunu devam ettirmelerini şart koşmaktadır. Her eyalet kendi içerisinde 'Personel Geliştirme Sistemi' oluşturarak gölge öğretmenlerin eğitim ihityaçlarını ele almalıdır (Carroll ve Striffler,1993).Gölge öğretmenleri sınıf ortamına, öğretim alanlarına hazırlama konusunda sınıf öğretmeni sorumlu kişidir ve süpervisor da denetimi sağlamaktadır (Bill, Carroll, French ve Pickett,1997).

Gölge öğretmenlerin güçlü yönlerini geliştirmek ve oluşabilecek sorunları önlemek adına süpervisorlar gölge öğretmenlere geri dönüt sunmalı, destek sağlayarak eğitim ile sistematik bir şekilde gölge öğretmenleri denetlemelidir (Drecktrah,2000;Hans ve Korfmacher,2002; Musick ve Stott; Striffler,1993).Fakat işe yeni başlayan sınıf öğretmenleri bir yetişkin olan gölge öğretmenleri denetlemeleri konusundaki bilgi yetersizliğinden kaynaklı olarak kendilerini denetim sağlama konusunda da yetersiz hissedebilecekleri öngörülmektedir (Drecktrah, French ve Pickett, 1997;Wallace, Shin,Bartholomay ve Stahl, 2001).

Niceliksel olarak artışa geçen öğretmen yardımcılarının eğitimleri araştırmacıların odak noktası olmuştur. Amerika, Kanada ve İngiltere gibi ÖY'lerin yaygın olduğu ülkelerde ortaya ilk çıktıkları zamanlardan bu yana ÖY'lerin ön lisans programından mezun olmaları gerektiği üzerine yoğunlaşılmış ve bu konuda boylamsal araştırmalar tasarlanmıştır (Bernal ve Aragon,2004;Boyer ve Overall,1971;Takala,2007).Gölge öğretmenlerin hem genel hem de özel eğitim sınıflarındaki rollerinin geniş bir yelpazeyi kapsamasına rağmen çalıştıkları öğrenci üzerinde eğitim eksikliklerinden kaynaklanan durumların olduğu görülmektedir Causton-Theoharis ve Malmgren, 2005; Giangreco, Broer ve Edelman,2001).Bu sebeple gölge öğretmenlerin eğitimleri ve diğer uzman öğretmenlerce değerlendirilip denetlenmesi etkileşimde bulundukları OSB'li öğrenciler ile kuracakları etkileşimi etkileyeceği için gölge öğretmenlere bu konuda eğitim sunulmalıdır (Boomer,1994;Jones ve Bender,1993).Amerika, İngiltere ve Kanada gibi ülkelerde ÖY olabilmek için ön lisans mezunu olmak şartı yasal düzenlemelerle netleşmiş olmasına rağmen alanda mesleki deneyime ve sertifikaya sahip olmayan, emeklilik sonrası bu işi devam ettiren kişilerin de ÖY olarak çalıştığı araştırmalardan elde edilen veriler arasındadır (Hampden-Thompson vd.2007;Riggs ve Mueller,2001).

Gölge öğretmenlik uygulaması bazı Avrupa ülkelerinde, ABD'de ve Kanada'da yaygın olarak kullanılmakta ve istihdamı sağlanmaktadır. İngiltere ve Galler'de "Öğretim Yardımcısı" (Teaching Assistant) kavramı, Kanada'da "Eğitim Yardımcısı" kavramı ve "sınıf yardımcısı" kavramı kullanılmaktadır. İngiltere'de gölge öğretmenlerin görevleri kanunda da yer almaktadır. İngiltere ve Galler'de gölge öğretmenler gerekli belgeleri aldıktan ve gerekli ölçütleri sağladıktan sonra üst düzey öğretim yardımcılığına (HigherLevel Teaching Assistant [HLTA]) başvurabilmektedir. Öğretmenin yerine vekâlet edebilmekte ve diğer gölge öğretmenleri denetleyebilmektedir. İskoçya'da gölge öğretmenin sınıftaki öğretimi görevinin bir parçası olarak görülmemektedir. Kanada'da gölge öğretmenler ÖGÖ'nün sorumluluğunu üstlenmektedir. Japonya'da gölge öğretmen 'Yardımcı Dil Öğretmeni' olarak tanımlanmakta ve İngilizce öğretim sunmaktadır. Fransa ve Almaya'da da Japonya'daki gibi dil öğretimi konusunda gölge öğretmenden yararlanılmaktadır. İtalya'da gölge öğretmenlerin bir sertifikaya sahip olmalarına gerek yoktur fakat öğretmenler, fizyoterapistler, konuşma terapistleri tarafından verilen ağır düzey yetersizliğe sahip öğrencilere davranış ve beceri öğretimine yönelik kurs almaları konusunda teşvik edilmektedirler. İtalya'da yapılan bir araştırmada gölge öğretmenlerin yüksek düzeyde eğitim almaları gerektiğini belirten %73; yazma gibi temel eğitim becerilerini ve tüm sınıfın öğretim hedeflerine ilişkin becerileri öğretmesini gerektiğini %89 oranında ifade edilmiştir. Gölge öğretmenlerin özel eğitim uzmanları tarafından denetlenerek okuldaki diğer uzmanlar ile işbirliği halinde çalışmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Yazıcıoğlu, 2017).Bu bağlamda gölge öğretmenlik uygulamasına yönelik Dünya'daki örneklere aşağıda yer verilmiştir:

**A) Gölge Öğretmenlik Uygulamalarına İlişkin Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Yapılan Çalışmalar:**

Gölge öğretmenlerin ülkedeki devlet okullarındaki istihdamının başlangıcı 20. yy'a dayanmaktadır. Gölge öğretmenleirn bu süreçteki görev ve sorumluluklarında değişkenlikler meydana gelmiştir (Pickett, 1996).ABD'deki kaynaştırma sınıflarında ağır düzeydeki ÖGÖ'leri desteklemeye yönelik kullanılan en yaygın metod her öğrenciye bir gölge öğretmenin atanmasıdır (Giangreco, Broer

ve Edelman,1999;Giangreco, Edelman,Broer ve Doyle,2001;Werts,Wolery,Snyder ve Caldwell,1996;Wolery,Werts,Caldwell,Snyder ve Liskowski,1995).Eyaletlere göre farklılıklar gösterse de sınıftaki öğrenci sayısına göre atanan yardımcı öğretmenler Massachusetts eyaletinde personel-öğrenci oranına göre,New York eyaletinde ise 18 ve daha az sayıdaki öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapmaktadır (Massachusetts Board of Education,2005;New York City Department of Education,2016).Ülkede okul öncesi ve özel eğitim kurumlarındaki gölge öğretmenlerin istihdamı ve sürekliliğinin sağlanması dünya genelinde kamuya bağlı okullarda yaşanan zorluklardandır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 'Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin 2000 yılındaki raporuna göre beş yüz binden fazla yardımcı öğretmen bulunmaktadır. Sayıları arttıkça rolleri, görev ve sorumlulukları da artan yardımcı öğretmenler (Wallace,2003) 1900'lü yılların başlarında eğitim ve insan hizmet programlarında çalışsalar da 1950'li yılların ortalarına kadar önemi anlaşılmamıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra okulların alternatif hizmet arayışı yardımcı personeli okulun kırtasiye işlerinde görev yapmaya yönlendirmiştir (Wallace,2003).İstihdamı sağlanan yardımcı öğretmenlere Michigan okullarının hazırladığı "Bay City Project" ile Ford Yardım Kuruluşu finans desteği sunmuştur (Gartner,1971; Pickett,1994).

Sosyal desteklerin artmasına yönelik talepler yardımcı öğretmenlerin hükümet tarafından istihdamının teşviği (Green ve Barnes,1989) ile 1970 ve 1980'lerde "Yeni Kariyerler" (New Careers) akımının yasallaştırılması ile Amerikan Eğitim Birimi (USDOC) 1971 yılındaki "Kariyer Fırsat Programları" nın (Career Opportunities Program) finans ve yönetim desteği sağlanmıştır (Pickett,1986).ABD'deki gölge öğretmenlerin tam ve yarı zamanlı olarak çalışma şekillerinin, sayısının ve okullarda bulunabilme durumlarının okulun düzeyine ve okulun mali bütçesine göre değişmektedir (Wirt vd.2004).ABD'de 1986 yılında iki yüz bin gölge öğretmen istihdam edilmiştir (Karn ve Knight,1986).Cruickshank ve Haring'e (1957) göre yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumlulukları; anaokuluna devam eden görme engelli ve üstün yetenekli öğrencilerin gittiği okullardaki gibi oyun alanında güvenliği sağlama, sınıfiçinde öğrencilerin bir arada olmasını sağlama, materyal hazırlama ve dosya işleri olarak betimlenmektedir. Vasa,Steckelberg ve Ultrich-Ronning'in (1982) çalışmasında ÖGÖ'lerin zamanlarının %80'inini gölge

öğretmenle geçirdiği bulgusu ile Amerikan Eğitim Birliği'nin 1999 yılındaki raporunda da gölge öğretmenlerin zamanlarının %60'ını ÖGÖ ile öğretim yaparak ve öğretmenlere öğretim desteği sunarak geçirdikleri bulgusu farklılık göstermektedir.

1990,2000 ve 2001 yılları gölge öğretmenlerin rollerinin ve görevlerinin geliştiği yıllardır (Pickett, Likins ve Wallace,2002).1997 yılında çıkan "Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Yasası" (The İndividuals with Disabilities Education Act) ve 2002'de çıkarılan "Hiçbir Çocuk Yasa Dışı Bırakılamaz" (No Child LeftBehind Act) yasasında tüm personelin eşit rol ve sorumluluklara sahip olduğu, gölge öğretmenlerin denetimi, mesleki gelişimleri ve özel eğitim hizmetlerinin sağlanması vurgulanmıştır (Yazıcıoğlu,2017).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) gölge öğretmenler zaman içerisinde öğrencilerin öğrenme becerilerini destekleyen ve öğretmenlere yardımcı olan personel olarak ekip üyesi halini kazanmıştır (Conroy,2008).Gölge öğretmenler ABD'deki okulların birçoğunda ÖGÖ'lerin eğitiminde hizmet sağlayıcıların kilit kişisi olarak görülmektedir (Minondo, Meyer ve Xin, 2001;Giangreco ve Doyle, 2002).

Gölge öğretmenler teknik işlerle ilgilenmekten ziyade eğitim programındaki rolünün 2000'li yıllarda aktifleşmesi ile birlikte ÖGÖ ile öğretim yapan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Yazıcıoğlu,2017;Wallace,2003).Daniels ve McBride'e (2001) göre genel eğitim sınıflarındaki ÖGÖ sayısındaki artış gölge öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını önemli ölçüde etkilemiştir ve dolayısı ile ÖGÖ'lerin başarındaki anahtar kişi olarak betimlenmektedirler.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 2001 yılında yürürlüğe giren 'Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind) ile bilimsel dayanaklı uygulama zorunluluğu, devletin eğitim desteği sağladığı okulların programlarında yer almaya başlamıştır (Kratochwill vd.2010). ABD'de OSB'li öğrencilerin eğitim aldıkları genel eğitim okulları veya okul bölgesi (school district) tarafından benimsenen yaklaşım /model göz önünde bulundurularak hazırlanan eğitim programları uygulanmaktadır. OSB'li öğrenciler sınıfta OSB alanında uzman, gezici özel eğitim öğretmeni, dil-konuşma ve iş-uğraşı terapisti ve gölge öğretmenler tarafından desteklenmektedir.Bu bağlamda okul bölgesi (scholl district) seviyesinde,OSB'li öğrencilerle çalışan personele UDA temelli uygulamaları kullanmasında kılavuzluk

eden uygulamalı davranış analistleri bulunmaktadır.Uzmanlar OSB'li öğrenciler genel eğitim sınıfında destekleyebildiği gibi terapi ya da destek eğitim sınıfında da öğretim oturumları düzenleyebilmektedir (Rakap vd. 2017).

Amerika Birleşik Devletleri'nde gölge öğretmenlerin eğitim düzeyi eyalete (Arizona, Michigan, Nebraska, New Jersey) yaklaşıma ve okula göre değişebilmektedir. Gölge öğretmen olabilmek için lise eğitimine devam edebilirken lise diploması veya denk bir belge ile de çalışabilmektedir (Butt ve Lowe,2012;Oklahoma Department of Human Services Child Care Services, 2018;Shim, Hestenes ve Cassidy,2004**).** National Association for the Education of Young Children/Ulusal Küçük Öğrenciların Eğitimi Derneği'ne göre gölge öğretmen en az lise diplomasına sahip olmalı, öğrenci gelişimi ön lisans diplomasına sahip olmayanlar ise programa ya da eş değer bir programa kayıt olarak aktif bir şekilde eğitim almaları gerekmektedir (Arizona Department of Health Services, 2010;Michigan State Board of Education, 2017;NAEYC, 2017b;Nebraska Department of Education, 2017;New Hampshire Department of Health and Human Services, 2017;New Jersey Department of Education, 2015; U.S.Deparment of Healt and Human Services, 2019).Nebreska'da geliştirilen **'**Project PARA' projesinde sınıf eğitimlerine ilişkin temel bilgi ve beceri sunan web tabanlı bir program sunulmaktadır.

'Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası' tarafından da kabul edildiği gibi OSB'li öğrencilerin eğitiminde verimli olabilmek için bazı eğitimlere gereksinim duyulduğu ve bunun da gölge öğretmenlere sunulan eğitim ile gerçekleşeceği belirtilmektedir (Yell ve Drasgow, 2005). Sunulan hizmet içi eğitimlerin sınırlı olmasının nedeni, gölge öğretmenleri denetleyen sınıf öğretmenlerine koçluk sağlayabilmelerine yönelik becerilerini geliştirebilecekleri bir eğitimin sunulmamasıdır (Giangreco ve Doyle, 2004).

Gölge öğretmenlerin geneli ÖGÖ'lerin eğitimlerinde etkili olabilecek eğitim ve denetimden yönünden eksik olması (Carter vd. 2009;Giangreco vd. 1999;Hilton ve Gerlach, 1997) birlikte çalıştıkları öğrencilerin eğitimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (French, 2004;Giangreco, Edelman, Luiselli ve MacFarland, 1997;Marks, Schrader ve Levine, 1999).Gölge öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin ÖGÖ'ye yönelik eğitimlerinin okul bölgeleri tarafından hizmet

öncesi ve hizmet içi eğitim atölyeleri ile sağlanabileceğine inanılmıştır (Lang ve Fox, 2003;Sexton vd. 1996).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki birçok eyalette dört yıllık lisans programları aracılığı ile özel eğitim öğretmenleri yetiştirilmektedir. Lisans programları kapsamında genel özel eğitim alanında ve özel eğitimin alt alanında olabildiği gibi bazı eyaletlerde ve üniversitelerde ise özel eğitim öğretmenliği programı yok ise ilişkili alanlardan okul öncesi, ilkokul öğretmenliğinden mezuniyetleri var ise özel eğitim alnında yüksek lisans eğitimini veya sertifika programlarını tamamladıktan sonra özel eğitim öğretmeni olarak görev yapabilmektedirler (Tohum Otizm Vakfı, 2010).Buna ek olarak, Amerika'da bulunan bazı üniversitelerin sınıf öğretmenliği/özel eğitim ve erken çocukluk eğitimi/özel eğitimi olmak üzere bütünleşik programlarındaki öğrenciler lisans derecesi eğitim alanında, yüksek lisans derecesini ise özel eğitim alanında alarak mezun olmaktadırlar (Brownell, Ross,Colón ve McCallum,2005;Kemple,Hartle,Correa ve Fox,1994;LaMontagne vd. 2002).Dolayısı ile öğretmen adayları ÖGÖ'lere ve farklı gelişen öğrencilere eğitim desteği verebilecek nitelikte donanımlı bir şekilde mezun olmaktadırlar (Rakap vd. 2017).Alanda çalışan nitelikli donanımlı personelden birisi de gölge öğretmendir.

Ülkede özel eğitim için nitelikli öğretmen yetiştirmede uygulanan lisansüstü sertifika programları, OSB, UDA, erken çocuklukta özel eğitim, sık görülen yetersizlikler, öğrenme güçlüğü gibi farklı alanlarda açılmakta ve teorik ve uygulamalı derslerini kapsamaktadır. Üniversiteye ve program türüne göre teorik ve uygulama için belirlenen krediler açısından değişkenlik göstermektedir. Aynı üniversite bünyesindeki erken müdahale yüksek lisans programına devam ederken OSB alanında uzmanlaşmak isteyen öğrenciler ek olarak toplam 12 kredilik 4 kuramsal ders almak ve 6 kredilik 2 uygulama dersini OSB alanında tamamlama koşulunu sağlamaktadırlar. Florida Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Otizm Spektrum Bozukluğu Sertifika Programı'na uzaktan eğitim yoluyla sunulan programdaki öğrenciler ise 12 kredilik (4 ders) kuramsal ve 6 kredilik (2 ders) uygulama dersini almaktadırlar (Rakap, Jonesve Emery,2015).

Amerika'daki gölge öğretmenler öğretim asistanı sertifika programı ile lisanslı bir öğretmenin yanında öğrencilere doğrudan eğitim verebilmektedir

(Johnson,2017).New York'ta bulunan topluluk kolejleri tarafından sunulan eğitimin kalitesini artırmak için üniversiteye devam eden gölge öğretmenlerin uygulama eğitimlerine izin vererek nitelikli personel olarak eğitilmesinde Eğitim Bakanlığı ve erken çocukluk merkezi ile işbirliği halinde çalışmaktadır (NYC Eğitim Bakanlığı, 2019). Bu programlar ile gölge öğretmenler mesleki yeterliliklerini kazanabilecek, çeşitliliği artırabilecek ve böylece üniversite öğrencilerinin okullardaki, erken çocukluk merkezlerindeki yetersizliği olan öğrencilere ve topluma hizmet edebilecek kaliteli personelin sayısının artmasında programlar önemli bir unsurdur. Bu bağlamda önlisans öğrencilerinin mezun olduktan sonra gölge öğretmen lisans programlarında ve mesleki istihdamında yarar sağlayacağı düşünülmektedir (Johnson, 2016).

Amerika Birleşik Devletleri'nde erken müdahale ve erken çocukluk özel eğitiminde (EI/ECSE) istihdam edilen gölge öğretmenlere sunulan eğitimin yeterli ve uygun olduğu bilinmektedir (Killoran vd. 2001). Okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda çeşitli alanlarda eğitim desteği sunmak üzere (Clauston-Theoharis, 2009) sertifikalı gölge öğretmenlere duyulan ihtiyaç her zamankinden çok daha fazladır (Johnson, 2017). Alanyazındaki araştırmalar gölge öğretmenlerin ÖGÖ'lerin eğitim fırsatlarını geliştirmede önemli rol oynadığını ortaya komaktadır (Walker vd. 2017, s.460). 'Köprü inşa edenler' ve ' sınırları geçenler' (Abbate-Vaughn ve Paugh, 2009; Lenski, 2006, s.108) , 'etkili iletişimciler olarak hizmet edenler', 'okul-öğretmen-topluluk etkileşimi' sağlayanlar ve 'öğrencilere rol model olanlar' (Lenski, 2006) şeklinde betimlenmektedirler. Çeşitli rolleri ile geniş bir popülasyonu oluşturacağı düşülen (Connally ve Dancy, 2016) gölge öğretmenlerin ÖGÖ'ye sağladığı faydaların çok olduğu bilinmektedir (Johnson ve Lehner, 2021).Birleşik Öğretmenler Federasyonu'na (2019) göre, New York City'de %90'ı kadın olmak üzere 24.000 gölge öğretmenin (Young-Abrams, 2017) işe başvurmadan önce en az 25 gün yedek gölge öğretmen olarak hizmet etme şartı bulunmaktadır (NYC Eğitim Bakanlığı, 2019).

Alanyazında ÖY'ler hakkında lise mezunu ve eğitimi olmayan kişiler olarak yapılan betimlemelerin olduğu çalışmalara (Broer, Doyle ve Giangreco, 2005; Killoran vd. 2001) rastlanmaktadır. Oysaki gölge öğretmenlik ABD'de ön lisans derecesinde öğrenci gelişimi, erken çocukluk eğitimi, özel eğitim alanlarında eğitim

programını tamamlayan kişilerce ve bu alanlarda sertifikaya sahip olan eğitmenlerce uygulanmaktadır (Rakap vd. 2017).ABD'de gölge öğretmenlerin detaylı bir şekilde yapılan yerel ya da eyalet değerlendirmesinden geçmeleri de gerekmektedir( NCES, 2007).OSB'ye yönelik açılan sertifika ve uzmanlık programlarının yoğunluğunun artış göstermesi ve birçok eyaletin OSB'li öğrencilerle çalışacak öğretmenlere sertifika zorunluluğunu gözetmesinin nedeni öğrenci sayısındaki artıştan kaynaklı olmadığı, alandaki çalışmaların artmasıyla birlikte bilgi, öğretim teknolojileri ve yeni yaklaşımların ortaya çıkması olarak belirtilmektedir (Berry, Petrin, Gravelle ve Farmer, 2011; Simpson, Myles ve LaCava, 2008).

Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliklerinin yoğunluğuna göre nitelikli personele ihtiyaç duyma durumları da değişkenlik göstermektedir (Etscheidt, 2005;Giangreco ve Broer, 2007).ABD'de devlet okullarında ÖGÖ'lerin genel eğitim sınıflarında desteklenmesinin temelini gölge öğretmenler oluşturmaktadır (Giangreco, Edelman, Broer ve Doyle, 2001). Gölge öğretmenlerin işe alım oranındaki artış da bundan kaynaklanmaktadır (French, 2003). Gölge öğretmen istihdamından sonra alanyazındaki araştırmalarda artış görülmüştür.1997-2004 yılları arasında gölge öğretmenlere odaklanarak yayımlanmış 23 araştırma ABD'deki öğrencileri kapsasa da Avustralya (Hall ve Macvean, 1997) ,İsveç (Hemmingsson, Borell ve Gustavsson,2003; Skar ve Tamm, 2001) ve Birleşik Krallık (Cremin, Thomas ve Vincett, 2003;Lacey, 2001) gibi ülkelerde de gölge öğretmenlik konusuna değinilmiştir. ABD'de yapılan 23 çalışmanın dördü 14 öğrenci ile yapılan müdahaleye yönelik (Causton-Theoharis ve Malmgren, 2005;Mc-Donnell, Johnson, Polychronis ve Risen, 2002;Werts, Zigmond ve Leeper, 2001;Young, Simpson, Myles ve Kamps, 1997),iki çalışma gölge öğretmen desteğini geliştirmeye yönelik okullardaki planlamayı değerlendirmeye yönelik (Giangreco, Broer ve Edelman, 2002a;Giangreco, Edelman ve Broer,2003) bir çalışma gölge öğretmenleri içermeyen eğitim materyallerine yönelik (Giangreco, Backus, Cichoski Kelly, Sherman ve Mavropoulos, 2003) altı çalışma roller, eğitim, denetim gibi konulara ilişkin gölge öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerinin, özel eğitimcilerin bakış açısınna yönelik (Broer vd. 2005) çalışmalardır.

Brown ve Stanton-Chapman'in (2017) çalışmasına katılan ABD'deki gölge öğretmenlerin her birinin değişen bakış açıları olmasına rağmen maaşlarını yetersiz

bulmalarından kaynaklı bu durumun iş tatmini olumsuz etkilediklerini ama öğrencilerle zaman geçirmekten çok keyif aldıklarını belirtmektedirler. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin gölge öğretmenleri takdir etme durumlarına yönelik oluşturulan temadaki görüşler sınıf öğretmeni- gölge öğretmen eşleşmesinde farklılık olduğunu ve bu durumun taraflar arasındaki etkileşime göre değişkenlik gösterdiğini ifade etmektedirler. Gölge öğretmenler çalıştıkları alana yönelik eğitim almadıklarını ve mesleki eğitimin yetersiz olduğu için bazı alanlarda çekimser davrandıklarını belirterek eğitim ihtiyaçlarından bahsetmişlerdir. Bu çalışmadaki gölge öğretmenler sınıf öğretmeninden yardım istemeye çekindiklerini, sınıfta kendilerine saygı duyulmadığı ve değersiz hissettiklerini (Burgess ve Mayes, 2009) ifade etmişlerdir. Ek olarak, ABD'deki gölge öğretmenlerin sınıfta bulunmasının öğretmenlerin öğretim sağlamasında endişe unsuru olarak algılandığı diğer çalışmalardan (Bolton ve Mayer, 2008) farklı olarak gölge öğretmenlerin sınıflardaki rolünün öneminden bahsedilmektedir.

Alanyazındaki araştırmalardan elde edilen görüşler incelendiğinde, Amerika'da ÖY' lerin her sınıfta mevcut olduğu ÖY sayılarının öğretmen sayıları ile eş değer olduğu konusunu kaygı ile ifade ettikleri görülmektedir (Appl, 2006;Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron ve Fialka, 2005).Gölge öğretmenin sınıftaki varlığı ÖGÖ'nün sınıfa tam olarak dâhil olmasını engellediğini düşünmektedir (Giangreco vd. 2005).Sınıf öğretmenlerinin ÖY'leri sınıfın olmazsa olmazı olarak gördükleri ve ÖY'lerden vazgeçmek istemedikleri görüşü alanyazında geniş yer kaplamaktadır (Brown ve Stanton-Chapman, 2017;Hughes ve Valle-Riestra, 2008;Killoran vd. 2001).

Alanzayındaki araştırmalar sınıf öğretmeni ile gölge öğretmenin eğitim sevilerinin birbirine yakın /uzak olmasının öğretim planlamasını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Bellm, Burton, Whitebook, Broatch ve Young, 2002).Gölge öğretmenlerin ÖGÖ'nün ihtiyaçlarına ilişkin bilgi ve becerilere, yasal haklara, aile hizmet planına, materyallere, öğretim stratejilerine yönelik mesleki bilgilerinin olmasının gerekli olduğu ortaya konmaktadır (NAEYC, 2008a).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki gölge öğretmen uygulamasının denetimden yoksun olması (French, 2001) rol tanımlarının eksikliğinden kaynaklanmaktadır ve sorumlu kişilerin sadece bir sorunla karşılaşıldığında müdahalede bulunmasına yol

açmaktadır (French, 2001;Giangreco vd. 2005).Griffin-Shirley ve Matlock'un (2004) gölge öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrenciler ile çalışırken denetlenmediklerini bildirmesi ve görev tanımlarının net bir şekilde belirlenmemesinden kaynaklı olarak da her şeyi bilip yapmak zorunda olduklarını hissettiklerini ifade etmişlerdir.Gölge öğretmenlerin kaynaştırma programına devam eden ÖGÖ ile çalışırken bilmesi gerekenlere yönelik eğitim verilmesi konusunda Temel Tepki Öğretimi (TPÖ) gibi doğal stratejiler (PRT,Klein, 2006;Robinson, 2011) kullanılarak yapılan ampirik çalışmaya az rastlanmaktadır (Giangreco,Edelman,Broer ve Doyle, 2001;Licciardello vd. 2008) .

Özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynleri çocuklarının okulda geçirdikleri zamanda herhangi bir etkinlikten geri kalmamaları ve hiçbir fırsatı kaçırmamaları için gölge öğretmen desteği talebinde bulunmuşlardır. Ebeveynler çocuklarının sınıftaki kabulü, çocuklarının desteklenmesi, öğretim metodları konusunda kaygılarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin çoğu çocuklarının fiziksel, tıbbi, sosyal ve akademik gereksinimlerinin gölge öğretmenlerin desteği okul başarına olumlu yansıyacağını düşünmektedirler (Giangreco vd. 1999).Ailelerden gelen bu talepler üzerine okul yöneticileri gölge öğretmen sayısında artış sağlamıştır. Artan gölge öğretmen sayısı doğrultusunda sistemsel olarak sürece rehberlik etmek için yöneticiler gölge öğretmenlerin görevlendirilmesi, desteğin artması, gölge öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının belirlenmesi, ev ve okul arasındaki işbirliğinin sağlanması, ebeveyn memnuniyetinin ve akran etkileşiminin artması, öğrencilerin akademik faaliyetlere katılımındaki artışın sağlamasına yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Giangreco, Halvorsen, Doyle ve Broer, 2004).

Amerika Birleşik Devletleri'nde görme yetersizliği olan öğrencilerin gölge öğretmenine ilişkin iki farklı uygulama bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; ekibin bir parçası olarak kabul edilerek gezici özel eğitim öğretmeninin yönlendirmesi ile okuldan okula gezerek öğrencilere doğrudan hizmet sağlarlar ve 'öğretmen yardımcısı' olarak nitelendirilirler. İkinci tür gölge öğretmenler ise görme yetersizliği olan öğrencinin okulunda bulunur ve öğrenciyi sınıf etkinlikleri, teneffüs, yemek gibi günlük aktivitelerde destekler. Tipik gelişim gösteren akranları gibi öğrencilerin tüm materyallere erişiminde ve etkinliklere katılmasında gerekli uyarlamaları ve çevre düzenlemesini yapmakla görevlidir (Conroy, 2008).

Gölge eğitim konusundaki çalışmalar olgunun doğası, talep, etken faktörler, düzenlemeleri kapsamaktadır. Bu konuda Romanya, Gürcistan ve Hong Kong'daki araştırmalarda öğretmenlerin gölge eğitim üzerine görüşleri incelenmiştir (Bray ve Kobakhidze, 2015;Kobakhidze, 2014,2018;Popa ve Acedo, 2006;Sun, 2017;Wang ve Bray, 2016).ABD'deki gölge öğretmenlik uygulamasına karşılık Avrupa ve Asya'daki ülkelerde mevcut gölge öğretmenlik uygulaması aşağıda açıklanmıştır:

**B) Gölge Öğretmenlik Uygulamalarına İlişkin Avrupa'da Yapılan Çalışmalar:**

Avrupa ülkelerinde ve ABD'de özel eğitim ve kaynaştırma sınıflarında yardımcı öğretmen olarak akademik görevlerin dışında sınıftaki günlük rutinlerde ÖGÖ'lere yardımcı olan lise, önlisans, öğrenci gelişimi programlarından mezun gölge öğretmenler yer almaktadır (Rakap vd.2017).Avrupa'nın birçok ülkesinde, özel eğitimin de dâhil olduğu öğretmen adayları yazılı ve sözlü sınavlardan geçtikten sonra programdan eğitim alabilmektedirler (Caena, 2014).Öğretmen adayları, ilk aşamada ülkeler arası süre ve yoğunluk açısından farklılık gösteren alan bilgisi ve beceri kazandıkları teorik dersleri, ikinci aşamada ise model uygulama okullarında her üniversitenin eğitim programına göre farklılık gösteren eğitimi almaktadırlar (Tohum Otizm Vakfı, 2010).

**1) İngiltere:**

Dünya genelinde giderek yaygınlaşan bir durum olan, ÖGÖ'lere 'öğretim personeli olmayan', ABD'de öğretim asistanı / gölge öğretmen olarak nitelendirilen personel tarafından öğretim hizmeti sunulmaktadır (Blatchford, Russell ve Webster,2012;Giangreco, Doyle ve Suter, 2013).ÖGÖ'lerin eğitimlerinin dörtte üçü gölge öğretmenler tarafından desteklenmektedir (Giangreco vd. 2011).Ülkede öğretmenlerin %19'u yüksek işlevli ÖGÖ ile etkileşim halindedir (Webster ve Blatchford, 2013). Gölge öğretmen sayısındaki artışın en temel sebebi dünya genelindeki 'dâhil etme' politikasından kaynaklanmaktadır. Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitim uygulamalarının gerekliliğinden bahsetmekte ve gölge öğretmenlerle çalışmanın stresi azalttığını, iş yüklerini hafiflettiğini ifade etmektedir (Blatchford vd. 2012).

Gölge öğretmenlerin sınıf içerisinde sürekli ÖGÖ ile olmasının öğrencinin sınıf öğretmeni ve akranları ile etkileşim oranını %50 azaltarak 'ayırma etkisi'ne yol açtığı (Webster ve Blatchford, 2013) düşüncesinden hareketle ülkede hükümet politikası olarak gölge öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının açıkça belirtilmemesi hükümetin tasarruf tedbir politikası gündeme getirmiştir. Bu bağlama yönelik çıkan haberlere 2014 yılının Mart ayında yapılan basın açıklamasında hükümetin bu konuya dair herhangi bir planının ya da yetkisinin olmadığı ifade edilmiştir (HC Deb, 2014).Gölge öğretmenlerin rol ve sorumluluk tanımında etkileşim rolüne ek olarak 'tamamlayıcı' etkinin ön planda tutulması gerekmektedir (Radford vd. 2015).'Tamamlayıcı' rol ÖGÖ'nün hedef becerileri kazandıkça bağımsızlaşmasını ve Vygotsky'nin sosyokültürel teorisinde yer aldığı gibi erken çocukluk dönemindeki çocukların düşünme ve akıl yürütme gibi üst bilişsel becerilerini geliştirmektedir (Vygotsky, 1981).

Ülkede genel sorumluluk sınıf öğretmeninde olmasına rağmen gölge öğretmenler ÖGÖ ile yakın ilişkiler kurarak öğrenme gibi yaşadıkları zorluklarda ve odaklanma gibi desteklenmeleri gereken konularda görev ve sorumluluklarını başarı ile yerine getirmektedirler (Radford vd. 2015). Bu sonuçlar gölge öğretmenlerin ÖGÖ'lere işlevsel olarak yardımcı olduklarının kanıtıdır (Webster ve Blatchford, 2013).Bu durum gölge öğretmenlik uygulaması için cesaretlendirici unsurdur ve gölge öğretmenlerin supervisorları ve okul yöneticilerine yönelik eğitim modeli ihtiyacını doğurmaktadır (Radford vd. 2015).

**2) Avustralya**:

Dewey (1944), sosyal becerilerin desteklenmesinin ÖGÖ'ler için akranları ile sosyal etkileşimi artıracağından ve fırsat eşitliği sağlayacağından bahsetmektedir (Boyles, Carusi ve Attick, 2009).Ülkede yaklaşık olarak üç bin görme yetersizliğine sahip öğrenci ve genç kaynaştırma programına devam ettikleri okullarda uzman desteği (Australian Blindness Forum, 2008) aracılığı ile eğitimlerine devam etmektedir (Foreman, 2011).Ülkede ÖGÖ'lerin kapsayıcı eğitim ortamlarında desteklenmeleri için doğrudan ve düzenli olarak gölge öğretmen istihdamı sağlanmaktadır (Tews ve Lupart, 2008; Webster ve diğerleri, 2010).ÖGÖ'ler genel

olarak gölge öğretmen desteği ile sınıflara yerleştirilmektedir (Lewis ve McKenzie, 2010).ÖGÖ'nün öğrenme becerilerinde yaşayacakları zorlukların tahmin edilmesi (Rice, 2006) ile genel müfredatın ÖGÖ'ye göre uyarlandığı görülmektedir (Florian, 2010).ÖGÖ'lerin gölge öğretmene bağımlı olmaları ve özerk hareket edememeleri uygulamanın olumsuz yanını göstermektedir (Tews ve Lupart, 2008).Sürekli gölge öğretmenler tarafından ÖGÖ'lerin kendilerini kontrol altında hissettikleri (Broer vd. 2005;De Schauwer vd. 2009;Mortier vd. 2011;Tews ve Lupart, 2008) ve kendilerini destek almayan akranları ile kıyasladıklarını ve bundan rahatsızlık duymalarına yol açtığını belirtmişlerdir (Broer vd. 2005;Curtin ve Clarke, 2005).

**3) Yunanistan:**

Gölge öğretmenlik uygulaması Yunanistan'da yasal düzenlemelerde yer almakla birlikte (https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/egkyklios_proypotheseon_kai_diadikasion_a_gia_tin_egkrisi_parallilis_stirixissynekpaideysis_v_gia_tin_egkriai_stirixis_pdf ) okullardaki istihdamları devlet ataması ile gerçekleştirilmektedir.

**4) Almanya:**

Almanya'da iki aşamadan oluşan öğretmenlik mesleği programının ilk aşaması teorik derslerden oluşmakta ve 3,5-5 yıl arasında üniversitelere göre değişkenlik göstermektedir. İkinci aşama 1,5-2 yıllık bir süresi kapsayan uygulamalı eğitim olarak nitelendirilmektedir. Bu aşamada öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi için model okullarda körlük ya da görme yetersizliği, sağırlık ya da işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, fiziksel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, konuşma bozuklukları, davranış bozuklukları gibi dokuz özel gereksinim alanının birinde uzmanlaşması planlanmaktadır (Merz-Atalik, Hausotter ve Franzkowiakre, 2010).

**5) İtalya:**

İtalya'da 20 yıldır devam etmekte olan kapsayıcı eğitimde gölge öğretmenlerin görev ve sorumlulukları net ve açık bir şekilde tanımlanmıştır. İtalya'da 'hafif engellilik' kavramı özel eğitim kategorisinde bulunmamaktadır ve

BEP'ler sadece öğrenme ihtiyacı yoğun olan öğrenciler için geliştirilmektedir. Ülke'de sınıflara ÖGÖ dâhil edildiğinde sınıf boyutunda küçülmeye gidilmektedir (Palladino,Cornoldi,Vianello,Scruggs ve Mastropieri, 1999). Böylece ÖGÖ'ye daha çok özel eğitim hizmeti sunulmaktadır ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin de ÖGÖ'ye akran desteği sağlaması beklenmektedir (Minondo, Meyer vd. 2001).

**6) Finlandiya:**

Finlandiya'da özel eğitim öğretmenleri 5 yıl süren bir eğitimle yüksek lisans derecesi ile mezun olmaktadırlar (Koivula, Lakkala ve Mäkinen, 2010).Finlandiya'da tipik gelişim gösteren öğrencilerin okula başlama yaşı yedi iken özel gereksimli öğrencilerin okula başlama yaşı altıdır. Ülkede sınıflarda destek personel olarak bulunan yetişkinlere yönelik herhangi bir eğitsel kılavuz bulunmamaktadır (Takala, 2007).Ülkede ÖGÖ'lere yardımcı olmaları ve hizmetlere erişilebilirliği sağlamaları amacıyla asistanlar işe alınmaktadır. Helsinki Şehir Eğitim Departmanı'na (2006) göre, öğrenme sürecinde öğrencileri destelemek amacıyla işe alınan asistanlar okul sonrası da öğrencilerin devam ettiği kulüplerden de sorumludurlar. Öğretmenle iş birliği halinde çalışan asistan tüm sınıftan sorumludur. ÖGÖ'lere yönelik kişisel asistanlar da vardır ama ülkede yaygın olan genel asistanların sınıflarda bulunmasıdır. Takala'nın (2007) çalışmasında Finlandiya'daki asistanların bir haftada 40 saatlik eğitim 12 hafta boyunca sürdüğü eğitimlerden bahsedilmektedir. Çalışma ortamına yönelik bilgi, gelişimin desteklenmesi, yeteneklerin ortaya çıkarılması, öğrenmeyi yönlendirmek gibi çalışma hayatına hazırlamak şeklindedir. Finlandiya'da ÖGÖ sayısındaki artış (İstatistik Finlandiya, 2005) kapsayıcı eğitim ortamında asistanlara duyulan ihtiyacı da artırmıştır (Wallenius, Klemelä, Laakko, 2004;Giangreco, Edelman, Luiselli ve MacFarland, 1997). Finlandiya'daki Temel Eğitim Yasası'na (Finlandiya Parlamentosu, 1998) göre, ÖGÖ'ler ücretsiz yardımcı hizmet alma hakkına sahiptirler. ÖGÖ'lerin desteklendikleri alanlar; iletişim, sosyal beceriler, müfredata erişim, öz bakım, fiziksel aktiviteler şeklindedir. ÖGÖ ile çalışan asistanlar tek bir sınıftan sorumludur ve öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarına odaklanır (Foreman, Bourke ve Mishra, 2001).Asistanın ÖGÖ ile ilgilenmesinden kaynaklı sınıf öğretmeni kapsayıcı eğitim ortamında ÖGÖ ile pek etkileşim halinde bulunmamaktadır (Ainscow, 2000;Feiler ve Gibson,

1999).ÖGÖ'nün sınıf öğretmeni ile etkileşiminin kısıtlanması asistanın varlığından kaynaklı olduğu için ÖGÖ'nün asistana bağımlılığının oluşmasını önlemek adına ÖGÖ akranına yönlendirilmelidir. Asiatanlar akran seçimi ve onların ÖGÖ ile etkileşimlerini denetlemekle de görevlidir (Carter, 2005).Bu bağlamda asistanların hem ÖGÖ'lerin öğrenme ve iletişim becerilerine destek sunmak hem de sınıf öğretmeni ile işbirliği yapmak gibi geniş kapsamlı görevleri bulunmaktadır (Leikas ve Rantio, 2003;Etscheidt, 2005;Mattila-Alto, 2004).Buna rağmen düşük maaşlar ile bir okul yılı gibi kısa süreli atamalar sağlanmaktadır. İyileştirilmesi gereken şartlar mevcuttur (Takala, 2007). Bu durum onların iş tatmini sağlayamamasına, motivasyonlarının düşük olmasına yol açabilir.

### C) Gölge Öğretmenlik Uygulamalarına İlişkin Asya'da Yapılan Çalışmalar:

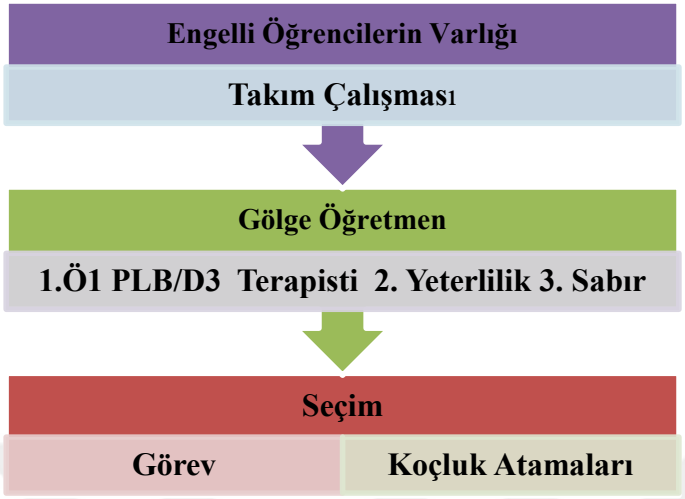
#### 1)Özbekistan:

Özbekistan'daki gölge öğretmenlik uygulaması, ülkedeki sosyo-ekonomik değişimden kaynaklı, Ball ve Youdell'in (2007) gizli özelleştirme teorisi kapsamında, gölge eğitim biçiminde uygulanmaktadır.Ülkedeki 'gölge eğitim' metaforu Bray'in (1999) özel ders uygulamasının tamamlayıcı olma, ücretlendirme ve akademik olma özelliklerinin, okullarda yürütülen müfredatın taklidi olan 'gölgedeki' ne araştırmacılar tarafından atıf yapılmaktadır (Khaydarov, 2020).Özbekistan'daki 'gölge eğitim' in örgün eğitimin önüne geçtiği ve buna da en çok lise düzeyinde olduğu belirtilmektedir (Bray ve Kobakhidze, 2014,s. 15).Bu durum, örgün eğitimle gölge eğitimin birleşip 'örgün gölge eğitim' olarak karşımıza çıkmaktadır (Khaydarov, 2020).Eğitimde gerçekleşen gizil özelleştirme gölge eğitimin anaokul eğitimine kadar girmesine yol açmış ve eğitimdeki erişimin özelleşmesine katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Dawson, 2010, s.22).

#### 2) Endonezya:

Endonezya'da gölge öğretmenlerin işe alım aşamaları aşağıdaki gibidir:(Wawancara-Dwi-Prihatianto, 2018).

**Şekil 7:** Gölge Öğretmenlerin İşe Alım Süreci




Ülkedeki eğitim sisteminde gölge öğretmenin konumu netlik kazanmamıştır (Garnida, 2011).Endonezya'daki ÖGÖ'lerin öğretme ve öğrenme süreçlerini işlevsel hale getirmek için her zaman gölge öğretmenler tarafından desteklenmektedirler (Aziz, Sugiman ve Prabowo, 2015).Endonezya'daki eğitimin amaçları arasında yer alan, sınıfında Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) gibi yetersizliğe sahip öğrencisi olan sınıf öğretmeninin gölge öğretmenin varlığı ile sorumluluklarını yerine getirmesi kolaylaşmaktadır (Alkahtani, 2013;Alfian, 2013).

Endonezya'da okula devam eden ÖGÖ'lerin öğrenme süreçlerinde onları desteklemek için yardımcı öğretmene ve yetkin bir gölge öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır. ÖGÖ'lerin, entelektüel yetenekler, fiziksel-sosyal-duygusal durumları, iletişim becerilerini desteklemek yönünde gölge öğretmenlerin bu öğrencilere öğrenmeye katılma konusunda yardımcı olmaktadırlar. Bu durumda ise gölge öğretmenin işi hiç de kolay olmamaktadır (Salim, 2010, s.21;S ve Edwards, A, 2013,s.4).ÖGÖ'lerin aileleri çocuklarının akranları ile aynı eğitimi almasını istemeleri yardımcı öğretmenlerin ve gölge öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklardandır. ÖGÖ'lerin sınıftaki öğrenme uygulamaları için gölge öğretmenlerin yönergesi olmadan da öğrenciler üzerinde başarı sağlaması beklenmektedir (Oluka ve Eke, 2015,s.56).

Öğretmenlik mesleğine duyulan saygının yanı sıra özel bir yardımcı öğretmen olarak gölge öğretmenin eğitimdeki rolü ciddi bir meslek grubunu teşkil etmektedir.

Öğrenme ortamında ÖGÖ'leri desteklemenin haricinde eğitim sisteminde profesyonel ajanlar olmak için kendilerini geliştirmeye, öğrenmeye devam etmektedirler. Endonezya'da gölge öğretmenliğe yönelik yapılan araştırmaların son on yıldaki (2010 yılından itibaren) konu alanı gölge öğretmenlerin bulundukları konumdur. Bu bağlamda yapılan araştırmalar örgün eğitim sürecindeki kapsayıcı eğitimde gölge öğretmenlerin sınıf öğretmenin 'gölgesi' olmadığı, ÖGÖ'lerin eğitimdeki sorunlar ve kazanılan deneyimler üzerine odaklanmaktadır (Fitriyah, 2018).

Endonezya'da ÖGÖ'lerin performans düzeylerini artırmak için çabalayan gölge öğretmenler ile aileleri arasında işbirliği eksikliği zorluk oluşturmaktadır.'Gölge öğretmenler','Eşlik eden öğretmenler' olarak nitelendirilmektedir. ÖGÖ'lerinin problem davranış sergilediği zamanlarda ya da duygu durumlarını yansıttıkları anlarda öğrencilerine 'eşlik ederek' üstesinden gelmeleri için çabalamaktadırlar. Bunu yaparken de öğrencinin gelişimini paralel yönde desteklemek için öğretmen işbirliği ön planda tutulmaktadır (Nasir, Winarni ve Lestari, 2018).

**3) Gürcistan:**

Gürcistan'da birçok öğrenci ve öğretmen çeşitli "gölge eğitim" lere dâhil olmaktadır. Gölge eğitim özel ders olarak nitelendirilmekte ve öğrenciler okul saatinden sonra bir eğitmen rehberliğindeki ek çalışmaları kapsamaktadır. Gölge eğitimin kapsamına yönelik analizler, öğrencilerin ek çalılmalara katılmayı tercih etmeleri üzerine odaklanmaktadır. Kobakhidze buna ek olarak gölge öğretmenlerin örgün eğitimdeki resmi rollerini tamamlayıcı bir rolle birleştirmelerini incelemektedir. Düşük maaşlı Gürcü öğretmenlerin makro ve mikro düzeydeki davranışlarına ilişkin ekonomik ve sosyolojik teorilerin birleştiren öğretmen davranışlarında politika uygulamalarının iyileştirilmesi ve özel ders alt başlındaki gölge eğitimin nasıl uygulandığı, öğretimin kalitesindeki farklılıkların sebepleri ve öğrencilerin neden gölge eğitime ihtiyaç duyduklarını özetlemektedir. Gölge öğretmenlerin öğrencilerin günlük yaşam ve kişisel bakım ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir program oluşturmaktadırlar. Gölge eğitimin öğrenci üzerindeki sosyal, ekonomik, ahlaki ve kişisel etkilerinin önemi vurgulanmaktadır (Suter, 2019).

**4) Bangladeş:**

Bangladeş'teki gölge eğitim ek ders karşılığındaki tamamlayıcı eğitim olarak tanımlanmaktadır (Mahmud ve Kenayathullah, 2018).Gölge eğitim, örgün eğitim başlangıcından önce ya da bitişinden sonra okul sisteminin taklidi gibi yürütülmektedir. Bu eğitim sitemindeki 'Gölge' metaforu birçok çalışmada da yer almaktadır (Bray, 2010;Bray ve Kwo, 2014;Bray, 2013;Heyneman, 2011;Stevenson ve Baker, 1992).Gölge eğitim, örgün eğitime kayıtlı öğrencilerin ücretli, tamamlayıcı, destek eğitimlerini kapsamaktadır. Ailelerin, çocuklarına akademik ödevlerde destek olması için ücret karşılığında istihdam ettikleri öğretmenleri içermektedir (Ireson, 2004).Bu durum ülkelerin sosyopolitik durumuna göre değişkenlik gösterebilmektedir (Nath, 2007).

**5) Kamboçya:**

Bangladeş'teki gibi ülkede de gölge eğitimin yaygın kullanım şekli öğretmenlerin okuldaki öğrencilerine sağladığı ek dersler kapsamında aldıkları ücreti içermektedir (Silova, Budiene ve Bray, 2006, s.29).Öğretmenlerin eğitmen olarak okullarda görev almaları müfredata hâkim olmaları açısından güvenilirliklerini artırmaktadır (Zhang, 2013).

**6) Çin:**

Çin'deki gölge eğitim, resmi eğitim ve özel dersler öğrencilerin değerleri üzerinde bir etkiye sahip olması ve toplumun değerlerini yansıtması açısından Dakka ile benzerlik göstermektedir (Zeng 2011, 12).Bireysel, küçük grup (iki ile yedi öğrenci) ve büyük grup (sekiz ve fazlası öğrenci) kategorilerinde normal okuldaki boyutları ile paraleldir. Grup büyüklüğü dersler bağlamında düzenlemeler gerektirebilmektedir. Çin Halk Cumhuriyeti Makao Özel İdari Bölgesi'nde grup sayısı yediden az ise hükümet kaydı gerekli görmemektedir (Bray ve Kwo 2014,s.19).Çin'deki kitlesel özel ders persfektifi; küçük ölçekli, büyük ölçekli tematik ve büyük ölçekli zincir okulları kapsamaktadır (Kwok, 2010,s.53). Çin'deki gölge eğitim sistemi öğretmenlerin etkili gücü doğrultusundaki talepten kaynaklı özel ders ve ilave akademik çalışmaya yönelik olduğu görülmektedir (Zhang, 2014).

**7) Güney Kore:**

Güney Kore'de, 'gölge eğitimi' Doğu Asya toplumlarında yaygın olduğu gibi özel dersi ifade etmektedir. Kore Cumhuriyeti'ndeki kar amacı gütmeyen enstitüler Korece Hagwonlar, 'Koreli öğrencilerin okuldan sonra öğrenimlerini desteklemek veya ilerletmek için eğitim gördükleri özel eğitim kurumu' olarak tanımlanmaktadır. Bazı öğrenciler ve ebeveynler, gölge eğitim sistemini hükümetin gayri meşru bir eğitim istemi olarak gördükleri için eğitim sistemine dair veri elde etmek zorlaşabilmektedir (Kim, 2016).Alanyazında 'Gölge eğitimi' ne yönelik yapılan çalışmalarla tutarlı olan Hajar'ın (2018) kitap çalışmasında Hagwonlar'daki öğrencilerin sosyalleşmesindeki, öz saygılarını geliştirmesindeki ve öğrenmeye olan ilgilerini artırmadaki hedeflerin soyut faydalarından bahsedilmemektedir. Bu durumun sebebi olarak; Kore Hagwon eğitim uygulamalarına ilişkin akademik becerileri ağırlık verilmesi ve öğrencilerin ve öğretmenlerinin görüş belirtmemesi gösterilebilir (Kim, 2016).

Gölge eğitim ile okul kazanımları birebir eğitim ya da küçük grup eğitimleri ile elde edilerek tamamlayıcılığı vurgulanmaktadır (Silva, 2015).Virginia Quarterly Review' a ait 'Gölge Öğretmen' şiirinde ÖGÖ'lere tipik gelişim gösteren öğrenciler gibi davranmayı öğrettiğini, arkadaşlarıyla eş partner olarak eşleştirdiğini, okuldaki bahçe etkinliklerinin onlara iyi geldiğini ve oyun esnasında da sosyalleştiklerinden bahsetmektedir. Gölge eğitim (shadow education) özel ek ders (tutoring) olarak nitelendirilmektedir (Bray, 1999,2009; Buchmann, Condron ve Roscigno, 2010;Stevenson ve Baker, 1992).

Gölge öğretmenlik uygulaması Asya ülkelerinde 'özel ders' kavramı ile bağdaştırılırken; dünya genelinde etkileşimi sınırlandırdığına ilişkin kaygı oluşturduğu görülmektedir. Gölge öğretmenlik uygulamasının birçok faydasından bahsedilmesinin yanı sıra gölge öğretmenlerin ÖGÖ'nün tipik gelişim gösteren akranı ve sınıf öğretmeni arasındaki ilişkiyi sınırlandırdığına ilişkin duyulan kaygının ÖGÖ'nün hedef becerilerinde bağımsızlaşması ile gölge öğretmenin sistematik olarak ortamdan ayrılması sağlanarak bu kaygıya gerek olmadığı bilinmelidir.

Sınıf öğretmeninin ÖGÖ'nün problem davranışları ile başa çıkmasında çok yönlü bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Eğer sınıf öğretmeni ÖGÖ ile çalışmada kendisini mesleki anlamda yetersizlik olarak görürse burada gölge

öğretmen desteğine ihtiyaç duyacaktır. Gölge öğretmenler ÖGÖ'lerin öğrenme süreçlerini destekleyerek bağımsız becerilere sahip olmalarında etkin olmaktadır (Aziz vd. 2015;Garnida, 2011).Bu bağlamda kaynaştırma sınıflarında bulunan gölge öğretmenlerin ÖGÖ'lerin öğrenme ve onlara becerilerin öğretilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Alanyazındaki birkaç çalışma gölge öğretmenler olmadan ÖGÖ'ler ile bu sürecin devam ettirilebileceği yönündedir. Buna ek olarak bir çalışmada okuldaki kaynaştırma programını destekleyen gölge öğretmene ihtiyaç duymayan bir sınıf öğretmeninin sınıfındaki tüm öğrencilerin öğrenmesinde etkili sonuçlar ortaya konmuştur (Garnida, 2011).ÖGÖ'lerin akranları ile işlevsel bir şekilde sosyalleşebilmeleri öğretmenin öğrencinin motivasyonunu yüksek tutması ve uyguladığı yöntem ve teknikler ile sağlanabilmektedir. Öğretmenin bu nitelikli yaklaşım özellikleri, genel kapsayıcı sınıflardaki öğretmenin özelliklerinden ayırt etmektedir (Machrus ve Desmita, 2019).

Türkiye'de okul öncesi eğitim programları kaynaştırma eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Tipik gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda bulunan ÖGÖ'ler akranlarının yanında kendini daha rahat hissetmekte ve davranış problemleri en aza indirgenmektedir (Çolak, 2019).ÖGÖ'lerin akranları tarafından kabul görmeleri onların sosyal ve iletişim becerilerinin olumlu yönde gelişmesini desteklemektedir (Gülay, 2011; Özdemir, 2010;Rossetti ve Keenan, 2018).Kaynaştırma programına devam eden ÖGÖ için doğal ortamlarında; fiziksel çevrenin düzenlenmesi, sınıf rutini oluşturma, olumlu sınıf iklimi oluşturma, sınıf kuralları, zaman kullanımı, akran merkezli uygulamalar, sosyal beceri öğretimi gibi düzenlemelerin ve öğretimlerin uygulanması başarılı bir kaynaştırma programını oluşturacaktır (Acar, 2019).Bu düzenlemeler Doğal Öğretim Yöntemleri'nde de kullanılmaktadır (Cavkaytar, 2008;Demir, 2014;Kargın, 2013;Sucuoğlu, 2006).Öğretmenin ÖGÖ'ye yardımcı olan akranının davranışını pekiştirmesi ile diğer öğrencilerin de dikkatini çekecektir ve tüm sınıf ÖGÖ'ye olumlu ve kabullenici davranışlar sergileyecektir (Acar, 2019).Sosyal etkileşim ortamları çocuğun keyif alabileceği alanlara dönüştürülmelidir (Gürel- Selimoğlu, 2018;Sazak ve Terzioğlu, 2018).

Alanyazın incelendiğinde, OSB'li öğrencilerle çalışan öğretmenler, uzmanlar ve özel eğitim alanındaki interdisipliner çalışma alanlarındaki iç ve dış paydaşların OSB ve eğitim programındaki bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki bilginin

yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Borders, Bock ve Szymanski, 2015;Callahan, Henson ve Cowan, 2008; Rakap 2017; Rakap, Balıkçı, Parlak-Rakap ve Kalkan, 2016; Rakap vd. 2017). Bu bağlamda yardımcı personele duyulan ihtiyacının gözle görünür bir şekilde gereklilik olduğu, OSB'li öğrencilerin devam ettikleri genel eğitim okullarındaki eğitimin niteliğinin artması için bu alanda yetişmiş nitelikli personele ihtiyaç duyulmaktadır. Dünyadaki uygulama örnekleri ile alanda yapılan çalışmaların paralelliği lisans programları, sertifika programları ile bu açığın kapatılabileceğini göstermektedir. Sınıf ortamındaki köprü görevi, sınıf öğretmenine yardımcılık rolü gibi birçok özelliği barındıran gölge öğretmenin dünyada ABD, Avrupa ve Asya ülkelerinde uygulanıyor olması Türkiye için de bir örnek teşkil etmekte ve rehber olmaktadır.

## 2.5. Video Modelle Öğretim

Özel eğitim alanındaki araştırmacılar, ÖGÖ'lerle çalışan öğretmenlere sundukları eğitim seminerlerinde öğretmenlerin ÖGÖ'lere sundukları öğretimsel müdahalelerde bilimsel dayanaklı uygulamaları doğru ve sistematik bir şekilde uygulayana kadar uygulama yardımı almalarının gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar (Cook vd. 2008;Kretlow ve Bartholomew, 2010).

2010'dan itibarenki süreçte OSB'li bireylerin eğitiminde sıklıkla kullanılmakta olan video modelle öğretim, bilimsel dayanaklı uygulamalardan biridir ve gözlemleyerek öğrenme kuramından doğmuştur. Video modelle öğretimde beceriyi gerçekleştiren modelin beceri kayıtları öğrenciler tarafından öğretim oturumundan önce izlenmekte / öğrenciye izlettirilmekte ve hemen peşi sıra öğrenciden becerinin bağımsız bir şekilde tamamlanması istenmektedir (Bellini ve Akullian, 2007;Corbett, 2003;Delano, 2007;Genç, 2010;Sturmey, 2003;Sturmey ve Fitzer, 2007 s.94-95).

Katılımcının daha sonra taklit ederek uygulaması planlanılan hedef davranış veya becerinin bir model tarafından sergilenen videonun seyredilmesini kapsayan videoyla model olmada, bireyden genel olarak monitörün önünde olması ve dikkatini videoya yöneltmesi istenmektedir.Katılımcıya hedef davranışın / becerinin yapıldığı

videonun izletilmesinden sonra katılımcıdan da seyrettiği davranışı /beceriyi bağımsız olarak gerçekleştirmesinin istenildiği öğretim sürecini kapsayan videoyla model olma uygulaması olarak betimlenmektedir (Corbett; Dowrick, 1991'den Akt., Nikopoulos ve Keenan, 2006, s. 59).

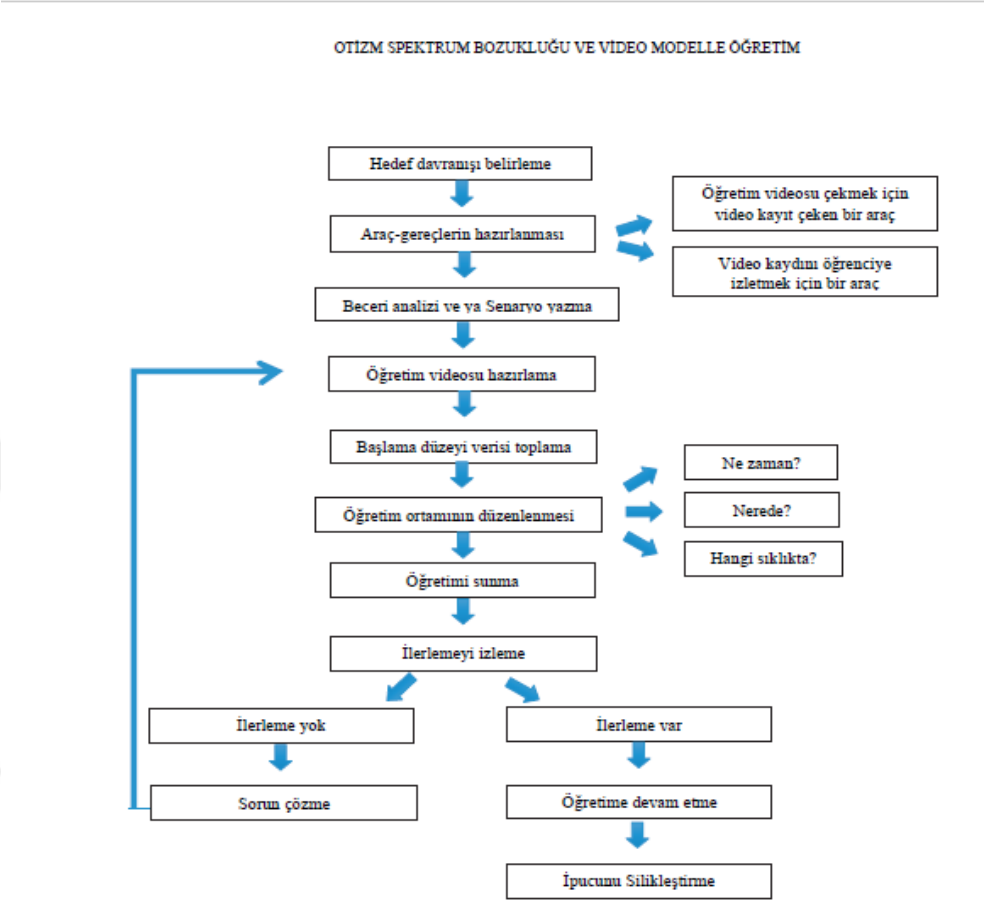
Öğretim uygulamalarının görsel destek yolu ile sunulduğu ve 2010 yılından itibaren etkili uygulamalar arasında yer alan video modelle öğretimin (Acar ve Diken, 2012;NAC, 2009; NPDC, 2014) kökeni Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın ilkeleridir. Bireyin izlediği beceriyi/davranışı zihinsel olarak hatırlaması, izlediği görselleri transfer edebilmesi, video modeldeki kişiyi taklit edebilmesi ve kalıcı öğrenmeler için farklı ortam ve koşullarda kişilerarası genellemeler yapabilmesi hedeflenerek video ile hedef davranışın/ becerinin kayıt altına alındığı bir yöntem olarak betimlenmektedir (Hitchcock,Dowrick ve Prater, 2003).Bir modelin hedef davranışı/beceriyi gerçekleştirme anının kayıt altına alınmasından sonra hedef beceriyi/davranışı gerçekleştirecek olan kişiye videonun izlettirilerek kişinin beceriyi/davranışı bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilmesi için fırsatlar sunulmasıdır (Bellini ve Akullian, 2007;Corbett, 2003;Delano, 2007;Sturmey, 2003;Sturmey ve Fitzer, 2007).

Charlop-Christy vd.'nin (2000) çalışmasında OSB'li beş öğrenciye video model ile farklı iletişim becerilerinin etkili bir şekilde öğretildiği görülmektedir. Video model ile öğretim uygulamaları için hazırlanan video kayıtlarında akranlar, yetişkinler veya bireylerin kendileri de videolardaki model rolünü üstlenebilmektedirler (Nikopoulos ve Keenan, 2006,s. 23; Sturmey, 2003).

### 2.5.1. Video Modelle Öğretimi Uygulama Basamakları:

Bireyin ihtiyaçlarına yönelik uygulama denemelerinin tekrarı ile oluşur. Video model ile öğretim basamakları aşağıdaki gibidir :(Genç-Tosun ve Kurt, 2014).

**Şekil 8:** Video Modelle Öğretim Basamakları




*Şekil 1.* Video modelle öğretim sürecinde izlenen basamaklar

Video modelin uygulanmasına yönelik bileşenlere sunulan geri dönütlerde (Erbaş, Tekin-İftar ve Yücesoy, 2006;Reid vd. 2005;Tate vd. 2005):

a) Gölge öğretmenlerle olan iletişimde olumlu ifadeler ile başlatılmalı ve sonlandırılmalıdır. Gölge öğretmenden gelen sorular istekli bir şekilde yanıtlanmalıdır.

b) Eğitmen tarafından tekniklerin doğru kullanımının gözlenmesi sonucu gölge öğretmene olumlu ifadeler ile geri dönüt sağlanmalı

c) Eğitmen tarafından tekniğin yanlış ya da eksik kullanıldığının gözlenmesi sonucu tekniğin doğru kullanıma yönelik anlık geri dönüt sağlanmalıdır.

### 2.5.2.Video Modelle Öğretimin Yararları

Alanyazında video modelle öğretimin yararları ;

a) Farklı örnekler ve yapılan düzenlemeler ile hedef beceri/davranışın genellenmesini kolaylaştırarak kalıcı öğrenmeler sunması
b) Model olma sürecinde hedeflenen senaryonun oluşabilmesi için video kayıtlarının uygulamacı tarafından düzenlenmesi ile kontrol altına alınabilmesi
c) Hazırlanan video kaydının tekrarlı bir şekilde izlenebilmesi
d) Hazırlanan video kaydının farklı yaş gruplarındaki kişiler tarafında da kullanılabilmesi
e) Bazı davranışların (sınıfa veya kliniklerde gerçekleşme ihtimalinin olmadığı durumlarda ) doğal ortamda videoya alınmasının kolaylık sağlaması (Charlop-Christy vd. 2000;Corbett, 2003;Thelen, Fry, Fethenbach ve Frautsch, 1979)
f) Zamandan tasarruf sağlaması ve öğretimdeki düşük maliyet kolaylığı bakımından işlevsel bir yöntem olması (Charlop-Christy vd. 2000;NAC, 2009;Nikopoulos ve Keenan, 2006)
g) Öğretim sırasında izlenen videodan bireylerin keyif aldığının gözlenmesi (Nikopoulos ve Keenan, 2006)
h) Uygulama esnasında çok fazla dikkat becerisi gerektirmemesi, konuşma ihtiyacının en az seviyede olması, uygulamacı ile sosyal diyaloğa girmeye gerek duyulmaması ve ihtiyaç duyulan bilginin görsel olarak sunulması yöntemin avantajları arasında yer almaktadır (Sherer vd. 2001).

### 2.5.3. Video Modelle Öğretime İlişkin Araştırmalar

Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin eğitimlerinde sıklıkla kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalardan birinin video modelle öğretim olduğu vurgulanmaktadır (Nikopoulos ve Keenan, 2006;NPDC, 2014).Genel olarak sosyal becerilerin öğretimine yönelik kullanılan video modelle öğretim yöntemi ile yapılan

araştırmalarda (Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; McDonald, Clark,Garrigan ve Vangala, 2005;Nikopoulas ve Keenan, 2003, 2007) sadece OSB'li bireylerle değil diğer yetersizlik gruplarındaki bireyler ile de günlük yaşam becerileri, taklit, oyun beceleri, tuvalet eğitimine yönelik beceriler ve dil ve iletişim alanındaki becerilere yönelik öğretim uygulamalarında sıklıkla yer aldığı görülmektedir (Blum-Dimaya,Reeve,Reeve ve Hoch, 2010;Charlop-Christy vd. 2000; D'Ateno vd. 2003;Delano, 2007;McCoy ve Hermansen, 2007;Murzynski ve Bourret, 2007; Paterson ve Arco, 2007;Sansosti ve Smith, 2008;Sherer vd. 2001).Bu bağlamda alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde video modelle öğretimin sistematik bir biçimde uygulandığı çalışmalara Türkiye'deki lisansüstü tezlerde ve yayınlanan araştırmalarda daha az yer verilmektedir (Akmanoglu ve Tekin-Iftar, 2011;Akmanoglu vd. 2014;Değirmenci, 2010; Ergenekon,Tekin-İftar,Kapan ve Akmanoğlu, 2014;Ergenekon, 2012;Genç 2010;Halisküçük ve Çifçi-Tekinarslan, 2007;Odluyurt, 2013;Oncul ve Yucesoy-Ozkan, 2010;Sani Bozkurt, 2011).Bu çalışmada video modelle öğretiminden yararlanılarak alanyazındaki bilimsel dayanaklı uygulamalara katkı sunulması hedeflenmektedir.Görsel olarak kalıcılığı yüksek olan video modelin öğretmenlere sundukları katkılar da oldukça etkili olmaktadır.Öğretmenlerin video modele erişiminin kolay olması da mesleki gelişimlerini olumlu etkilemektedir.Bu bağlamda Web tabanlı programların öğrenim hizmetini mekan veya zamandan bağımsız sunması ve esnek olması öğretmenlerin bu programlara katılımı için önemli bir sebep olmaktadır (Rakap vd. 2015).Uzaktan eğitim modeli ile birlikte sunulan web tabanlı sertifika ve mesleki eğitim programlarının OSB'li öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik olması öğretmenlerin alanları ile ilgili olarak bilgi ve beceri edinimlerinde kolaylık sağladığı ve etkili olduğu araştırma bulguları ile de desteklenmektedir (Kobak,Stone,Ousley ve Swanson, 2011;Lane vd. 2015;Ludlow,Foshay,Brannan,Duff ve Dennison, 2002;Rakap vd. 2015).

Video modelle öğretimin bilimsel dayanaklı uygulamalar kapsamında ele alınması da bilimsel dayanaklı uygulamaları belirlenme sürecinde, bağımlı değişken üzerindeki etkilerin bağımsız değişkenin uygulanması ile ortaya çıkmasındaki nedensellik ilkesini göz önünde bulunduran tek denekli araştırma yöntemlerini de

kapsayan deneysel yöntemler ile desenlenen çalışmaların gerekliliği önem arz etmektedir (Gersten vd. ve Horner vd. 2005).

Video model performansa dayalı geri dönütlerin verilmesinde kullanıldığından (Dawson,Dawson ve Forness, 1975;Demchak,Kontos ve Neisworth, 1992) ve bir eğitmenin fiziksel olarak ortamda bulunmasını gerektirmemesinden dolayı araştırmacılar tarafından işlevsel ve esnek (Roter vd. 2004) bir kullanımının olduğu belirtilmektedir.

Türkiye'de erken çocukluk dönemini kapsayan ve üç ile beş yaş aralığındaki kaynaştırma programından yararlanan öğrenci sayısı ve hizmet kalitesi açısından kıyaslandığında gelişmiş birçok ülkenin gerisinde olduğu görülmektedir (Rakap vd. 2017).Kapsayıcı okul özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrenciler için bütünleştirici bir sistemi ifade ettiği (Smith, 2006) bilindiğinden bu çalışma ile Türkiye'de gölge öğretmenlik uygulamasının OSB'li öğrenciların dil becerilerinin gelişmesindeki rollerini ortaya koymak planlanmıştır.Bu bağlamda alanyazında yapılan çalışmaları incelemek önem arz etmektedir.

## 2.6. Alanyazında Konu İle İlgili Araştırmalar

### 2.6.1.Türkiye'de Yapılan Konu İle İlgili Araştırmalar

Özaydın'ın (2020) çalışmasında Meslek Yüksekokulu (MYO) programı yeterlilikleri kapsamında hazırlanan 'Kaynaştırma Eğitiminde ÖY'nin Yeterlilikleri' anketi ile kaynaştırma sınıflarında çalışan ÖY'lerin görev ve sorumlulukları hakkında öğretmen, ÖY ve anne gibi paydaşların görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya Ankara'nın üç ilçesindeki resmi ve özel anaokulları ile ilkokul 1.2.3 sınıflara devam eden ÖGÖ'lerin öğretmenleri, ÖY ve anneleri katılmıştır. Elde edilen bulgular ÖY'lerin ÖGÖ'lerin genel eğitim sınıflarına erişim ve derse katılımı sağlama, akran etkileşimini kolaylaştırma, problem davranışların sağaltımı, güvenlik tedbirleri alma, özbakım ihtiyaçlarını karşılama görevlerinde sınıf öğretmenlerine yardımcı olma, bakım hizmeti sunduklarını ortaya koymaktadır. ÖY'lerin ve annelerin işbirliği içinde çalışmayı, mesleki gelişime yönelik yeterlilikleri, öğrenci gelişimin ve

değerlendirilmesini öğretmenlere oranla daha çok önemsediği görülmektedir. ÖY'lerin görevleri; ÖGÖ'ye yönelik materyal ve araç-gereç, görsel hazırlama, sınıf içi/dışı etkinliklerde akranlar etkileşimine ilişkin fırsatları yakalama, akranlarına karşı kendini ifade edebilme becerisini geliştirme ve gruba uyum sağlamalarında yardımcı olma şeklinde sıralanmıştır. Anneler çocuklarının anaokula başladığında ya da ilkokula geçtiklerinde sınıf içinde ÖY desteği sağlamadıkları zaman okul yönetimi ve sınıf öğretmenlerinin çocuklarını kabul etmediğini ve okul değiştirmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Özaydın'ın (2020) çalışmasında anahtar kavram olarak 'paraprofesyonel'in Türkçe'ye 'öğretmen yardımcısı' olarak çevrildiği görülmektedir. Kaynaştırma sınıflarında görev yapmakta olan öğretmen yardımcılarının görevlerine yönelik öğretmen, öğretmen yardımcısı ve annelerden oluşan paydaş görüşlerine ulaşmak amacıyla Ankara'daki üç ilçede bulunan anaokullar ile ilkokul 1.2. ve 3. sınıflara devam eden ÖGÖ'lerin öğretmenleri, öğretmen yardımcıları ve anneleri ile yapılan çalışmada, öğretmen yardımcılarının ÖGÖ'nün akademik becerilerini destekleme, akranları ile etkileşimini sağlama, problem davranışlarının sağaltımını yapma, güvenlik önlemi ve özbakım gereksinimlerini yerine getirme gibi görevlerin öğretiminde sınıf öğretmenini ve ÖGÖ'yü destekleme, iletişimde kolaylık sağlama, güvenliğin ön planda tutulduğu bakıcı rolünü yerine getirdikleri bulgular ile elde edilmiştir.

Köroğlu ve Göle'nin (2020) Türkiye'deki resmi okul öncesi kurumlarında çalışan 748 okul öncesi öğretmenin yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına yönelik görüşlerini incelediği çalışmada okul öncesi kurumlarında yardımcı öğretmenin zorunlu olması gerektiğini belirten %97,5 oranında katılımcı görüşü ve yardımcı öğretmenlerin ön lisans öğrenci gelişimi bölümü mezun olmaları gerektiğini belirten %57,2 oranında katılımcı görüşüne ulaşılmıştır. Katılımcılar yardımcı öğretmenin öncelikli görev ve sorumluluklarının; çocukların güvenli bir şekilde gelişimine katkı sunacak bir öğrenme ortamı oluşturulmasında, günlük planlanan etkinliklerin uygulanmasında, materyal hazırlamada, günlük rutinlerde öğretmeni desteklemede, öz bakım becerilerinde çocuklara yardım sağlamada, yemek ve uyku saatlerinde çocukların yanında bulunma gibi davranışların olduğunu ifade etmişlerdir.

Güleç-Aslan'ın (2020) çalışmasında UDA'nın OSB'li öğrencilerin eğitimlerinde kullanım alanına ve okul öncesi dönem kaynaştırma/bütünleştirme programında kullanılmasına yönelik bilgileri içeren, örnekler ile bu konuda yapılan araştırmaların derlendiği bu araştırmanın sınıfında OSB'li öğrenci bulunan okul öncesi öğretmenlerine rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Şengül-Erdem ve Fazlıoğlu'nun (2020) OSB'li kardeşe sahip çocuklarla ve hem kendisi hem de kardeşi tipik gelişim gösteren çocuklarla yaptıkları çalışmada, OSBli kardeşe sahip çocukların psikososyal açıdan risk altında olduğu ve karşılaştırma grubuna göre tüm temalarda içerik ve nicel olarak içerikleri daha yoğun kapsadıkları ortaya konmuştur.

Ergenekon (2019) okul öncesi kaynaştırma programına devam eden ÖGÖ'lere ve öğretmene destek sağlayacak yardımcı destek personele ilişkin Sabancı Vakfı'nın finansal destek sunduğu "Sınıfımda Yanımda Ol, Başarmama Destek Ol" projesi ile Balıkesir Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin yardımcı destek personel olmak için projeye dâhil olmaları ve eğitime katılmaları ile gerçekleştirilen çalışmasında uzmanların sunduğu hizmetin kalitesinin ve uzmanlar arasında işbirliğinin sağlanmasının gerekliliği (French, 2003) ortaya konmuştur.

Rakap vd.'nin (2017) çalışmasına katılan 478 genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin OSB'nin tanılanması, OSB'li öğrencilerin özellikleri ve bu öğrencilerin eğitimde yararlanılan bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik bilgilerinin sınırlı olduğu görülmüştür.

Rakap'ın (2017) 326 özel eğitim öğretmeninin katıldığı çalışmasında, öğretmenlerin OSB'li öğrencilerin eğitiminde yararlanılan bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında sınırlı bilgiye ve bu uygulamaları kullanmada da sınırlı tecrübelerinin olduğu açıklanmıştır. Katılımcılar arasındaki alt gruplardan elde edilen verilerin analizinde OSB'li öğrenciler ile uygulama tecrübesine sahip öğretmenlerin bilgi düzeylerinin bu tecrübeye sahip olmayan öğretmenlere ve özel eğitim alanına sonradan geçiş yapan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Tecrübeli öğretmenlerin bilgi düzeyinin yüksek olmasının uygulama çalışmalarına yansımadığı görülmüştür. Bu çalışmada özel eğitim alanında OSB'li öğrenciler ile çalışan öğretmen ve uzmanların bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda

bilgilendirilmeleri gerektiği ve uygulama çalışmalarına bu yönde yoğunlaşılması gerektiği belirtilmiştir

Yazıcı ve Akman'ın (2017) nitel yöntem ile yürüttükleri çalışmasının katılımcılarını 20 okul öncesi öğretmenin OSB'li öğrencilerin kaynaştırma programına yönelik görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bazılarının kaynaştırma programına olumlu baktığı ve sınıflarında OSB'li kaynaştırma öğrencisinin bulunmasını istediklerini belirtirken bir kısım öğretmen ise sınıfında OSB'li öğrenciyi istemediğini ve bunun sebebi olarak da daha önce sınıfında OSB'li öğrenci ile çalışma deneyiminin olmamasına ve öğretimsel uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Er-Sabuncuoğlu'nun (2016) okul öncesi kurumlarda görev yapan 270 okul öncesi öğretmeni, branş öğretmeni ve yardımcı öğretmen ile yürüttükleri çalışmasında katılımcıların OSB hakkındaki bilgilerine formlar aracılığıyla ulaşılmıştır. Nicel yöntem ile desenlenen bu çalışmada katılımcıların OSB'li öğrencilerin kaynaştırma programına dair bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ve hizmet-öncesi, hizmet-içi eğitim programlarından yararlanmaları gerektiğine ulaşılmıştır.

Rakap ve Balıkçı'nın (2016) okul öncesi dönemdeki öğrencilere kaşık kullanma gibi işlevsel becerilerin öğretiminde yararlanılan gömülü öğretimin etkililiğini inceledikleri tek-denekli araştırmalar modeli ile desenlenen araştırma bulguları ile gömülü öğretimin etkililiğini ve bu becerilerin kalıcı olduğunu ortaya konmuştur.

Horasan ve Birkan'ın (2015) tek-denekli araştırmalar modeli ile desenlenen çalışmasında okul öncesi dönemdeki üç çocuğun kaybolan nesneleri sözel olarak isteme becerisinin öğretiminde yararlandıkları fırsat öğretiminin etkililiği incelenmiş ve yöntemin etkililiği araştırma bulguları ile elde edilmiştir.

Sucuoğlu, Sarıca, Bakkaloğlu ve Keçeli-Kaysılı'nın (2014) çalışmasında Sabancı Vakfı'nın bir üniversite ve iki sivil toplum örgütü ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki üç ilde düzenlenen ve kız meslek lisesi mezunlarına 60 saatlik Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP) kursuna katılan 25 kursiyerin görüş ve önerili incelenmiştir. Anahtar kelime olarak 'paraprofesyonel' (gölge öğretmen) alınan çalışmada kursiyerler açısından yarar sağladığı ve kursiyerlerin erken

çocukluk özel eğitiminde çalışacak personelin yetiştirilmesi konusunda bu kursun önemli ipuçları sunduğunu belirtmişlerdir. KAEEP bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında kanıt temelli bir uygulama olduğundan dolayı bu araştır sonuçları ile de etkililiği ortaya konmuştur.

Bozarslan ve Batu'nun (2014) nitel yöntem ile desenlenmiş çalışmasına katılan sınıfında OSB'li öğrenci de bulunan 26 okul öncesi öğretmeninin kaynaştırma programına yönelik görüşleri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin kaynaştırma programı hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu ve kaynaştırma programına yönelik olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin konu hakkında bilgi sahibi olmaya gereksinim duyduklarına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma programında başarı sağlanması için tipik gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin ÖGÖ'yü kabul etmesi, özel eğitim hizmetlerine destek sağlanması ve eğitimcilere eğitim sunulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Özaydın'ın (2014) okul öncesi öğretmenler tarafından kaynaştırma uygulamalarındaki ÖY'lerin görevlerinin belirlenmesine yönelik bir bildiri, Sucuoğlu, Sarıca, Bakkaloğlu ve Keçeli-Kaysılı'nın (2014) erken çocukluk dönemi özel eğitim alalına ilişkin nitelikli personel yetiştirilmesinde meslek liselerinin ÇGE Programı'ndan mezun bireylerin mesleki gelişimlerinin eğitimler ile desteklenmesini konu alan bir araştırma makalesi çalışması ve Yazıcıoğlu'nun (2017) gölge öğretmenliğe yönelik derleme çalışması ile kısıtlıdır.

Ekiz, Şahin ve Camadan'ın (2014) katılımcılarının Trabzon ve Samsun illerindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki OSB'li öğrencilerle çalışan ve alanları birbirinden farklı beş öğretmenin olduğu çalışmasında, OSB'li öğrencilerle iletişim metodlarını incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden özel durum araştırma yöntemi ile desenlenen bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları; OSB'li öğrencilerle iletişim kurulurken belirleyici faktörün bireysel özellikler olduğu, OSB'li öğrencinin iletişime hazır olması, aileden alınan bilgiler, gözlem tekniği, deneme-yanılma uygulamaları, öğrenciye yakın mesafede olmak, dikkatini çekmek, öğrencinin doğasına girebilmek, teorik bilgiler ile deneyimleri birleştirmek, resimli-görsel materyaller kullanmak, ortamın sakin olması, çevresinin olumlu tutumunun sosyalleşmeyi etkilemesi OSB'li öğrencilerle kurulan iletişimi olumlu etkilediği

yönündedir. Aile, çevresel faktörler ve bireysel özellikler, kalabalık ortamların problem davranışları ve saldırgan tavırları tetiklemesi iletişimde olumsuz faktörler olarak belirtilmiştir. İletişimde en etkili unsurların bireyin hazır olmasının yanı sıra kullanılan pekiştireçler, materyaller ve ilgi çekici objeler olduğu vurgulanmıştır.

Özaydın'ın (2014) ÖY'lerin yeterliliklerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği ve durum çalışması olarak desenlenen araştırmada bireysel yeterliliklerin ÖY'lerin yeterlilik alanlarının en önemlisi olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bireysel yeterlilikler teması aldında yer alan; ÖY'lerin öğretmenler ile iş birliği halinde çalışması, sınıf ortamında ÖGÖ'ye yönelik düzenlemeler yapmaları ve ÖGÖ'yü desteklerken sınıfta desteğe ihtiyacı olan tipik gelişim gösteren öğrencileri de desteklemelerinin gerekli olduğunu açıklamışlardır.

Huri ve Ceran'ın (2013) yaşları üç ile altı arasında değişmekte olan OSB belirtileri gösteren 23 okul öncesi dönemdeki öğrencilere uygulanan duyu bütünleme, DİR/FLOORTİME tabanlı ergoterapi, aile eğitimi ve gölge öğretmenlik uygulamasından oluşan altı aylık bir müdehale programını inceledikleri çalışmada öğrenciler haftada beş gün günde bir saat gölge öğretmenlik uygulamasından yararlanmıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin programına haftada en az 15,1 saat ailenin oyun aracılığıyla dâhil edilmesi ve gölge öğretmenlik uygulamasından yararlanılmasının öğrencilerin fonksiyonel emosyonel gelişiminin %44 artmasında ve OSB belirtilerin seyrinde azalmaya etkisi ortaya konmuştur.

Balçık ve Tekinarslan'ın (2012) dört yaşındaki OSB'li bir öğrenci ile yürüttükleri tek-denekli araştırma modeli ile desenlenen çalışmada sosyal öykülerin etkililiği incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sosyal öykülerin OSB'li çocuğun kendini tanıtma, yardım isteme ve etkinliğe katılma becerilerinde etkili oluğu yönündedir.

Çuhadar ve Diken (2011) tarafından yaş aralığı dört ile altı arasında değişen OSB'li öğrenciların serbest zaman becerilerini edinmelerinde yararlanılan etkinlik çizelgelerinin kullanmasında, tek-denekli araştırma modeli ile desenlenen bu çalışmada katılımcıların çizelge izleme becerisini edindikleri, becerinin kalıcı olduğu ve genellendiği araştırma bulguları ile ortaya konmuştur.

Özaydın ve Çolak'ın (2011) sınıfında OSB'li öğrencilerin de bulunduğu dokuz okul öncesi öğretmen ile yürütülen ve nitel yöntem ile desenlenen çalışmada

öğretmenlerin kaynaştırma programından verim alınabilmesinin bilgi ve beceri düzeylerindeki artışa ve hizmet içi eğitimlere göre şekilleneceğini vurgulamışlardır. Çalışmadan elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta yardımcı bir öğretmen desteğine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Yılmaz'ın (2011) Amerika'da bir süreliğine yardımcı öğretmen olarak görev yapan bir Türk katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmasında yardımcı öğretmenin kazandığı tecrübelerin, sınıf ortamına yönelik hissettiği duygu ve düşüncelerinin, yaşadığı ikilemlerin mesleki kimliğine olan etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Türkiye'deki öğretmenlik uygulamasının kolaylaştırıcı olduğu, gölge öğretmenlerin sınıf öğretmeninin otoritesini kabul ettiği Amerikan sınıflarında öğretmen ile yardımcı öğretmenin görev ve sorumlulukları arasındaki sınırın net olmadığı, bunun sonucu olarak da sınıf öğretmeni ve yardımcı öğretmenin arasında rekabetin oluştuğu ve öğrencilerin davranış yönetimine yönelik ikilemlere yol açtığını belirtmiştir. ABD'deki sistemde öğrenciların her iki öğretmenin tarzına uygun davranmaya çalışmalarının kafa karışıklığına yok açtığı, Türkiye'deki sistemde grup dinamiğinin ön planda olduğu, ABD'de ise bireysellikle birlikte öğrencilerin kendi sorunlarını kendilerinin çözdüğünü belirtmektedir. Katılımcının mesleki gelişimindeki değişimlere yönelik ifadeleri; disiplinlerarası ekip çalışmasında işbirliğine inanmaya başladığı, görev tanımına göre hareket etmesi gerekliliği, öğrenme ortamlarının daha eğlence olması gerektiğine inancının geliştiği şeklindedir. Ek olarak yardımcı öğretmenin öğretmenliğe yönelik uygulamalar konusunda bütüncül toplum bakış açısından yoğun olarak etkilendiği fakat Amerika'daki gözlemlerinin kendi bakış açısını değiştirdiğini ifade etmiştir.

Güzel-Özmen'in (2005) çalışmasında, DÖS'te kullanılan 'Milieu Dil Öğretimi' tekniklerinin araştırmaya katılan sekiz yaş dokuz aylık bir OSB'li bireyin söz öncesi iletişim ve alıcı dil becerilerine etkisi incelenmiştir. Zihin engelliler öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencisi tarafından gerçekleştirilen uygulama sürecinin sonucunda katılımcının söz öncesi iletişim, alıcı ve ifade dil becerilerini olumlu etkilediği ortaya konmuştur.

### 2.5.2.Yurt Dışında Konu İle İlgili Araştırmalar:

Chung ve Douglas'ın (2022) kapsayıcı genel eğitim sınıflarına devam eden otizmli ve zihin engelli üç lise öğrencisinin gölge öğretmenler aracılığı ile akran etkileşimini artırmayı hedefledikleri çalışmada altı akranla birlikte yoğunluğu az olan bir müdahale programının etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışmada tek denekli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Elde edilen bulgular müdahale programının etkili sonuçları ile ÖGÖ'ler akranları arasındaki etkileşimde olumlu bir ilişki ortaya konmuştur.

Aurora ve Farkas'ın (2022) okuma performansı düşük birinci sınıf öğrencilerin öğretmenlerine sağlanan gölge öğretmen desteğinin öğrencilerin okuma performansındaki artışın incelendiği çalışmada kontrol ve deney grubundan elde edilen veriler, gölge öğretmen desteğinin öğrencilerin okuma performansında artış sağladığını göstermektedir.

Coogle, Walker, Ottley, Allan, ve Irwin'in (2022) çalışmasında kanıta dayalı uygulamalara ilişkin araştırma ve uygulama arasındaki farkın algılanmasına yönelik gölge öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlayan ihtiyaç belirleme anketi 768 gölge öğretmene uygulanmıştır. OSB'li öğrencilerin kanıta dayalı uygulamalara erişiminde gölge öğretmenlerin beceri ve ihtiyaçlarını belirleyerek mesleki gelişimlerine katkı sunmayı amaçlayan anket çalışmasının sonuçları, sınıf içi uyarlamalara ve bireysel özelliklere göre mesleki gelişim desteklenmesini ortaya koymaktadır.

Higgins ve Boone'un (2022) Dr. Ginger Blalok'un akademik kariyerine ilişkin yaptıkları görüşmede gölge öğretmenlerin mesleki eğitimlerinde destek olması için bir projede yer aldığından bahsetmektedir. Bu röportajında Dr. Blalok gölge öğretmenlerin nitelikli personel olarak yetişmesinde ve ÖGÖ'lere destek sağlanmasında mesleki eğitimin gerekliliğinden bahsetmektedir.

Johnson ve Lehner'in (2021) New York City'de bulunan bir üniversitedeki öğrencilerinin gölge öğretmenlik kariyer süreçlerini incelemek amacıyla yapılan çalışmasında ABD'deki gölge öğretmenlerin sınıf öğretmeni rolünde olmalarına ilişkin yapılacak hazırlıkları ele aldıkları ve bu doğrultuda eyalet beceri testlerinin

geçilmesi gerektiği ve sertifikaya sahip olmanın gerekliliğinden bahsedilmiştir. Bu bağlamda Morrison ve Lightner (2017) gölge öğretmenlerin mesleki olarak yetiştirilmesinde arka planda tutulduğunu ama öğrencilerin gölge öğretmen olabilmeleri için bu testlere ve sertifikalara ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

Khaydarov'un (2020) Özbekistan'daki 24 öğretmen, müdür yardımcısı, öğrencilerle yüz yüze görüşme yaparak öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine etkisi üzerindeki bakış açılarının incelendiği çalışmasında, öğretmenlerin gölge öğretmen eğitimine (özel derslere) karşı olumlu tutuma sahip olduğu, öğrenme sürecinde önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir.

Inbar-Furst, Douglas ve Meadan'ın (2020) çalışmasında erken müdahale hizmetlerinin alt başlıklarından biri olan aile merkezli uygulamaların değerlendirme, çevre, aile, öğretim, etkileşim, ekip oluşturma ve işbirliği ve geçiş konu başlıkları kapsamında a) koçluğun teşvik edilmesi, b) yansıtma ve c) geri dönüt açısından incelenmiştir. Erken müdahale hizmeti sağlayan kişilerin ailenin güçlü yönlerini öne çıkaran, gölge öğretmenler ve aile arasındaki işbirliğine dayalı ilişkilerin geliştiği uygulamalara dâhil olmaları gerekmektedir. 2014 yılında İstisnai Çocuklar Konseyi'nin Erken Çocukluk Bölümü, erken çocukluk özel eğitimine yönelik incelemesi tamamlanan birçok uygulama yayınlanmıştır. Bu bağlamda gölge öğretmenlik uygulamasında aile işbirliği dikkat çektiği görülmektedir.

Spencer, Simpson, Day ve Buster'in (2020) beş yaşındaki OSB'li bir çocuğun akranları ile iletişim kurmasında yararlı olan selam verme gibi sosyal becerilerin öğretiminde kullandıkları öykü temelli bir yöntem olan 'Güç Kartı Stratejisi'nin etkililiğini inceledikleri bu çalışmada tek-denekli araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları OSB'li öğrencilerin hedef beceriyi ediniminde yararlanılan 'Güç Kartı Stratejisi'nin OSB'li öğrencilerin bu becerilerini olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur.

Machrus ve Desmita (2019) Endonezya'da bulunan bir kaynaştırma okulunda sınıf öğretmenine yardımcı olan gölge öğretmeni saf dışı tutarak sınıf öğretmeninin hiperaktif öğrencilerin öğrenmedeki motivasyonlarını öğrenme yöntemi, öğrenme yaklaşımı ve öğretmenin anlayışı açısından elde aldıkları çalışmanın örneklemini önceden belirlenen ölçütleri karşılayan sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada ÖGÖ'lere yapılan öğretimde; ilk basamak olarak psikomotor becerilerden

başlama, oturma şekli, postür duruşu çalışmaları, akranları ile sosyal uyum becerilerine odaklanma, hedef beceriler için ödül ve ceza uygulaması, davranış sağaltımı ve davranış değişikliği için kademeli ve sürekliliği olan yaklaşımların kullanımı, akranlarla öğrencilerin iyi bir iletişim kurması, öğretmen aile işbirliğinin sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve periyodik olarak yapılan gözlemler ile elde edilen nitel verilerin sonuçları, hiperaktif öğrencilerle çalışan öğretmenlerin motivasyonunun bu öğrencilerin bağımsız olarak sosyalleşebilmelerine, güvenlik ve rehberlik ile ilgili aile rolünün önemine ve bu öğrencilere uygun yaklaşımların sunulmasına bağlı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada gölge öğretmenin yer aldığı bir sınıfın öğrenme ve öğretme etkinlikleri için ideal olduğu belirtilmektedir. Aksi takdirde gölge öğretmenin bulunmadığı okullardaki sınıf öğretmenlerinin kullandıkları yöntemlerin ÖGÖ'lerin öğrenme süreçlerine etkisi çalışılmıştır. Araştırma sonucunda okulda gölge öğretmen uygulamasının olmayışının sınıf öğretmeninin belirtilen adımları uygulaması sonucu bu açığı kapatabileceği ortaya konmuştur. Bunlara ek olarak; kapsayıcı sınıf ortamının kalabalık olduğu durumlar için sınıf öğretmeninin ÖGÖ'ler ile nitelikli öğretim oturumları ve özel zaman konularında sınırlılıkları olabileceği ve öğrenciye sunulan hizmetin kalitesinin düşük olacağı düşünülmektedir.

Suter'in (2019) normal örgün okulda eğitmen olarak ve normal ders saatleri dışında öğretmen olarak görev yapan gölge öğretmenlerin bu iki farklı konumdaki ekonomik, sosyal ve eğitim rollerinin incelendiği çalışmasında, Doğu Avrupa'da, Gürcistan genelinde 68 öğretmen, 10 müdür ve 10 veli araştırmaya katılmıştır. Görüşme tekniği ile toplanan verilerin analizi nitel yöntemle desenlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen davranışlarının yorumlanması ülkedeki iş piyasasına, mikroekonomiye, makroekonomiye, sosyolojiye ve eğitim politikasına göre değerlendirilmektedir. Kobakhidze Gürcistan'daki öğretmenlerin geniş ekonomik ve sosyolojik teorilerle donatılarak sosyal bağlamdaki gözlemleri ve analizlerinin soyut teorilerle bütünleştirilmesinin entelektüel bir bakış açısı kazandıracağı ve bunun sonuncunda ise başkalarının davranışlarına karşı empati geliştirip objektif gözlemler yapabileceklerine odaklanmaktadır.

Fiechtl ve Hager'in (2019) erken çocukluk özel eğitim alanına yönelik eşzamanlı video konferans yöntemiyle sunulan eğitim programı ile gölge öğretmen

yetiştirme hedeflenen çalışmasında programın tarihçesine ve gelişim sürecine ilişkin ve sunulan hizmetin devlet politikası açısından zorlukları ve önerilen çözümler açıklanmıştır.

Waters (2019) okul öncesi dönemdeki öğrencilerin günlük etkinliklerde gruba eşlik etmeyen öğrencilere yönelik gölge öğretmenlerin sınıf öğretmenini etkinlik yaptığı sırada sınıfta gözlemlendiği bu çalışmada dil ve konuşma terapistinin de sonradan dâhil olduğu görülmektedir. Sınıf ortamında konuşulan kelimeler ile eşleştirme etkinliklerin düzenlendiği bu çalışmada dil ve konuşma terapistinin de ekibe dâhil oılması ile işbirliği ön plana çıkmaktadır.

Fitriyah'in (2018) gölge öğretmenleri engelli öğrencilar için profesyonel öğrenme ajanı olarak betimlediği çalışmasında, yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme uygulamalarında gölge öğretmenlerin profesyonel temsilciler olarak görünmelerini amaçlamıştır. Sonuçlar, SMP Lazuardi Kamila-GIS Surakarta'daki engelli öğrencilerin öğreniminde profesyonel temsilci olarak gölge öğretmeni benimseyerek hizmet veren eğitim kurumlarındaki işe alım sisteminde gölge öğretmenin katkıları: a) kimlik belirleme, öğrenci değerlendirmesi, ev ziyaretleri ve velilerle mülakatlar içeren giriş, b) IEP'nin derlenmesi, öğrencinin yeteneklerinin değerlendirilmesi, öğrenme faaliyetlerinin sağlanması ve değerlendirilmesi c) ebeveynlik programlarını yürütme, ev programını ve buna yönelik ev kitabını uygulama başlıkları altında sınıflanmaktadır.

Yuwono'nun (2018) "SDN Gadang 2 Banjarmasin'deki Özel Yardımcı Öğretmenlerin Sorunları" üzerine yaptığı çalışma ve Zakia'nin (2015) "Özel Rehber Öğretmenleri (GPK): Kapsayıcı Eğitimin Temel Taşları" konulu araştırması gölge öğretmenin kapsayıcı eğitimde gölge öğretmeni bir figür olarak gören çalışmalardır. Bu çalışmalar gölge öğretmenin kapsayıcı eğitim uygulamalarında iç paydaş olarak görüldüğü vurgulanmaktadır.

Nasir, Winarni ve Lestari'nin (2018) "Gölge Öğretmenlerin Çocuklara Yardım Etme Deneyimi Telogo'da Özel İhtiyaçlar Gresik İlkokulu olmalı." konulu araştırmasında, ÖGÖ'lerin devam ettikleri bir eğitim kurumundaki gölge öğretmenlerin deneyimlerinden bahsedilmektedir.

Nur faizah'ın (2018) "SD Muhammadiyah 16 Surabaya Etik Perspektif Deontoloji ve Teleoloji'de Eğitimci Olarak Gölge Öğretmen Hizmeti

Motivasyonu"na yönelik yapmış olduğu çalışmasında ‘Bir kişi neden dolayı gölge öğretmen olarak çalışmayı tercih etmektedir ?’ sorusuna cevap aramaktadır.

Nasir, Winarni ve Lestari‘nin (2018) ÖGÖ’lerin deneyimlerini gölge öğretmenlerin keşfetmesini amaçladıkları çalışma nitel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı fenomeloji desen ile tasarlanmış olup verilerin analizinde de yorumlayıcı fenomeloji analiz kullanılmıştır. Altı katılımcı ile derinlemesine görüşmeler ve gözlemlerle elde edilen verilerden: (1) Allah'tan lütfu olduğunu, (2) yardımlaşmanın hikmet olduğu (3) zihin ve duyguların tükenmişliği (4) başlangıçta kendinden emin olamamak (5) bu işin faydalı olduğunu hissetmek (6) öğrencilerin disiplininin katı kurallarla sağlanacağına inanılması (7) öğrencilerin görsellerle odaklanmasının sağlanacağına inanılması (8) Öğrencilerle birlikte zaman geçirmenin gerekliliği ve (9) ÖGÖ’lerin toplum ve hükümet tarafından göz ardı edildiği şeklinde kategorileştirilen dokuz tema elde edilmiştir.

Mahmud ve Kenayathullah’ın (2018) çalışmasında gölge öğretmenden ziyade Bangladeş'in Dhaka kentinde uygulanan, özel ek ders olarak tanımlanan gölge eğitimden bahsedilmektedir. Orta öğretime devam eden ve İngilizce’den özel ders alan ve almayan öğrenciler ile İngilizce dersini özel ek ders olarak veren öğretmenlerin katılımcı olduğu çalışmada öğretmenlerin branşlarına anket aracılığı ile görüşlerine de bireysel görüşme yöntemi ile ulaşılarak karma yöntem benimsenmiştir. Örgün eğitimin gölge eğitimden bağımsız olduğu görüşü ortaya konmuştur.

Layden vd.’nin (2018) çalışmasında gölge öğretmenlerin OSB’li öğrencilerin eğitim hayatının ayrılmaz bir parçası olduğundan bahsetmektedir. OSB’li öğrenciler için bu kadar önemli olan personelin OSB’li öğrencilerle çalışırken özel bilgi ve becerilere gerektiren öğrenme özelliklerine yönelik mesleki gelişimlerine katkı sunacak eğitimlerden yoksundurlar. Bu çalışmada gölge öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik verilen çevrim içi eğitimde kanıta dayalı bir modelden yararlanılmıştır ve modelin etkiliği incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler ile OSB’li öğrencilerin öğrenmelerine yönelik gölge öğretmenlerin tutumlarında değişilik olduğu, katılımcıların %87’si OSB’li öğrencilerle çalışma becerisinde kendilerinde güvenin arttığı ve eğitim düzeylerindeki artışda %92,1 oranında anlamlı fark ortaya konmuştur.

Major, Seabra-Santos ve Gaspar ‘ın (2018) yüz okul öncesi dönem öğrencileri, 14 sınıf öğretmeni ve gölge öğretmen çiftinden oluşan çalışmasında Okul Öncesi ve Anaokul Davranış Ölçekleri (2. Baskı) kullanılarak okul öncesi öğrencilerin sosyal becerilerine ve davranış problemlerine ilişkin okul personelinin görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul personeli öğrencilerin davranış problemlerine oranla sosyal becerilerine yönelik daha yüksek düzeyde görüş birliği elde etmişlerdir. Sonuçlar, gölge öğretmenlerin öğrencilerin sosyal-duygusal ve davranışsal problemlerini ele almaya ilişkin bakış açılarının güvenilir girdiler sunmasından dolayı sınıf öğretmenleri ile iş birliği halinde çalışması gerektiğini vurgulamıştır.

Brown ve Stanton-Chapman’in (2017) çalışmasında nitel veri analizi ile elde edilen kategoriler üç temada toplanmıştır: a) belirli konularda aktif olan gölge öğretmenlerin sorumluluk alanlarını dağılımı, b) gölge öğretmenlerin süpervisor ve sınıf öğretmenleri ile olan etkileşimleri, c) tazminat gibi parasal olan veya takdir gibi parasal olmayan konulardaki iş tatmini şeklindedir. Bu çalışmada gölge öğretmen ve sınıf öğretmeni arasındaki iletişimin sınıf öğretmeninin patron gölge öğretmenin ise sınıftaki pasif bir ekip üyesi şeklinde algılandığı ve gölge öğretmenin sınıf öğretmenini memnun etmeye çalışması şeklinde olduğu gözlemlenmektedir. Sınıf öğretmeni ve gölge öğretmen arasındaki eğitim farkının iki ekip üyesinin etkileşimini etkilediği ve ABD’deki okul öncesi kurumlarda görev yapmakta olan gölge öğretmenlerin sahip oldukları sorumlulukları ile ilgili algılarının ve işlerinde yaşadıkları sorunlara ve işlerinden memnun olma düzeylerini incelemeyi amaçladıkları çalışmasında karma yöntem ile veriler toplanmıştır. Sınıftaki otorite figürünün tek bir kişide olmasının okul öncesi dönemdeki OSB’öğrenciler açısından kurallara uyma, günlük rutinlerdeki yönergeyi veren kişinin tek bir kişi olması rahatlatıcı etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Okul öncesi sınıflarında öğretmen rolünün hâkim olması ve sınıf dinamiğine de olumlu etkisi olacağı için rollerin ve sorumluluk alanlarının net ve açık bir şekilde belirli olmasının (Takala, 2007; Giangreco vd. 1997) OSB’li öğrencilerde güvende hissetme hissini uyandıracağı düşünülebilir. Çalışma ABD’nin orta Atlantik eyaletindeki dört farklı bölgedeki yedi farklı okulda bulunan 20 gölge öğretmenin görüşlerinden elde edilen veriler ile gölge

öğretmenlerin oyun odadında, koridarda, etkinlik geçişlerindeki görevleri ile öğrencilerin eğitsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli rol oynadıkları ortaya konmuştur (Giangreco vd. 2012).

Banerjee, Chopra, ve DiPalma'nın (2017) çalışmasında erken müdahale programlarında gölge öğretmenlerin yaygın olarak yer almalarına rağmen ulusal ve eyalet düzeyinde gölge öğretmenlerin mesleki eğitimi için rehberlik hizmetinin eksikliği vurgulanmaktadır. Bu çalışma kapsamında erken çocukluk özel eğitim programında görev alan gölge öğretmenlerin eyalet bünyesinde nitelikli personel kimliklerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik sürecin izlenmesi ve sonuçları sunulmaktadır.

Toharudin ve Pd'nin (2017) "Kapsayıcı Okullarda Özel Rehber Öğretmenlerinin Kalitesini İyileştirme Stratejileri (SDN Kalierang 03 Bumiayu Brebes'de Örnek Olay)" konulu çalışmasında önceki araştırmalarındaki gölge öğretmenin haricindeki teknik konulardan farklı olarak, gölge öğretmenin yeterliliklerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu çalışmada nitelikli gölge öğretmen yetiştirmek için gölge öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem verildiğine değinilmektedir.

Muzayanah'ın (2016) "Merkezi Java'da İslami İlköğretim Okulu (MI) Keji Ungaran'da Kapsayıcı Eğitimin Uygulanması" konulu araştırması, kapsayıcı eğitim uygulamasında yer alan gölge öğretmenin ekipteki uzman kişilerden biri olduğu vurgulanmaktadır. Çalışmada gölge öğretmenin kapsayıcı uygulamadaki önemi ön plana çıkarılmıştır.

Serna, Foran, Cooke, Hurd, Tello, Vangapalli ve Hamad (2016) çalışmaya katılan yedi gölge öğretmene bilgisayar destekli sunulan asenkron eğitimin ardından doğal ortamda ayrık denemelerle öğretimi doğru bir şekilde uygulama durumlarının ölçüdüğü çalışmada gölge öğretmenlere sunulan eğitimde ekranda sanal bir çocuğun olması çalışmanın benzersizliğini ortaya koymuştur. Elde dilen sonuçlar kendilerine bilgisayar destekli öğretimle sunulan eğitimin gölge öğretmenlerin ayrık denemelerle öğretimi birlikte çalıştıkları ÖGÖ'nün doğal ortamında da doğru bir şekilde uygulayabildiklerini göstermektedir. Erken müdahale programlarındaki gölge

öğretmenlerin uygulayabilecekleri yöntemler konusunda eğitim eksikliklerinin giderilmesi sonucu etkili öğretimler gerçekleştirdikleri belirtilmektedir.

Bloechliger ve Bauer'e (2016) göre günlük etkinliklerin yerine getirilmesinde, etkinlik geçişlerinin organizasyonunda ve uykuya yatma zamanında yardımcı öğretmenler öğrencilere destek sunmaktadır.

Liu, Li, Zheng, Zaroff, Hall, Li ve Hao'nun (2016) 471 okul öncesi öğretmen ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin OSB'li öğrencilerinin öğretimsel uygulamalarında yararlanabilecekleri kanıt temelli uygulamalara yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin konuya dair eğitimlere gereksinim duydukları nicel yöntem ile desenlenen araştırma bulgularında ortaya konmuştur.

Alanyazın incelendiğinde yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına yönelik farklı görüşler olduğu görülmektedir. Ashbaker ve Morgan'a (2015) göre yardımcı öğretmenler öğrencilerin uygun ve olumlu davranışlarını pekiştiren ve bu davranışların sürdürülmesinde yöntem ve teknikler ile stratejileri kullanmaları gerekmektedir.

Preston'ın (2015) özel eğitimdeki gölge öğretmenlerin problem davranışlar karşısında algılanan ihtiyaçlarının incelendiği çalışmasında gölge öğretmenlerin ihtiyacı olan eğitim durumlarını analiz ederek öğrencilerin davranışlarını yönetmeye ilişkin mesleki gelişimleri desteklenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. ABD'deki okulların öğrencilerin problem davranışlarını yönetebilmenin gölge öğretmenler aracılığıyla gerçekleştiği belirtilmektedir. Bu bağlamda gölge öğretmenlerin öğrencilerin problem davranışlarını yönetmeye ilişkin mesleki gelişimleri ele alınmaktadır.

Samson, Hines ve Li'nin (2015) ilköğretim sınıflarındaki erken müdahale programındaki okuma derslerine yönelik gölge öğretmenlerin okuma dersinde öğrencileri desteklemelerinin sonuçlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde yararlanılan gölge öğretmenlerin birebir ve sürekli olarak denetlenmesi gerekli görülmektedir.

Serna vd. (2015) OSB'li öğrencilerle çalışan gölge öğretmenler için hazırlanan davranış müdahale yeniliklerine yönelik yaptıkları çalışmada, uygulamalı davranış analizini kullanan gölge öğretmene artan talebe çözüm olarak yüz yüze eğitim ve denetimi için çevrimiçi bir eğitim tasarlanması betimlenmiştir. Tasarlanan

programın odak noktası, sınırlı etkileşimin olduğu geleneksel pedagojik programı ileriye taşımaktır.

Snyder vd. (2015), Doğal öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı çalışmaların incelendiği alanyazın tarama araştırmasında, öğretmenlerin erken çocukluk dönemindeki ÖGÖ'lerin kaynaştırma programı uygulamalarında geçişler esnasında geçiş temelli öğretim yaklaşımını kullanmalarının akademik beceriye olan etkisine yönelik yapılan üç çalışmaya rastlanmıştır (Werts vd. 1992; Wolery vd.1998; Wolery, Doyle, Gast, Ault ve Simpson, 1993). Bu çalışmalardaki yedi öğretmen ve 11 öğrenci katılımcının dördü gelişimsel yetersizliğe, üçü dil ve konuşma yetersizliğine, ikisi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna, biri serebral palsiye ve biri de sosyal beceri eksikliğine sahiptir ve yaş ortalamaları 54.4 aydır. Tek-denekli deneysel araştırma desenlerinin kullanıldığı bu üç çalışmadaki öğretim uygulamaları etkinlikler ve rutinler arasındaki geçişler esnasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda yöntemin uygulama güvenirliği %77 olarak ortaya konmuştur (Horner vd. 2005; Kratochwill vd. 2010). Araştırmalardan elde edilen bulgular üç çalışmanın tamamındaki 11 katılımcının okul öncesi dönemdeki akademik becerileri kazandıklarını göstermektedir. Hedef beceriye yönelik toplanan ve raporlanan genelleme verilerinde yedi çocuğunun hepsinin hedef beceriyi genelleyebildikleri, izleme verisi raporlarına göre dört öğrenciden üçünün öğrendikleri hedef beceriyi devam ettirdikleri ortaya konmuştur.

Radford vd.'nin (2015) ilkokul ve sonraki eğitim dönemlerinde ÖGÖ ile çalışan yetişkinlerin kullandıkları stratejilere odaklandıkları çalışmada 'iskele' modelinden bahsedilmektedir.

Koegel vd.'nin (2014) OSB'li öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek üzere gölge öğretmenlerin eğitilmesinin sonuçlarının incelendiği çalışma, çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırma bulguları, eğitimden önce OSB'li öğrenciler ile çalışan gölge öğretmenlerin eğitimden sonra OSB'li öğrencilerin akranları ile arasında sosyal destek sağlama görevini üstlendiklerini göstermektedir. Araştırmada OSB'li öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırmak için gölge öğretmenlerin uygulayabileceği müdahale yaklaşımlarına yönelik eğitim almaları tartışılmaktadır.

Zhang'ın (2014) gölge öğretmenlik uygulaması yerine gölge eğitimden bahsedildiği deneysel model ile tasarlanan bu çalışmada, Çinli öğretmenlerin görüşleri alınarak gölge eğitimin öğrencilerin talebi ile oluştuğu ve öğretmenlerin bu konudaki güçlü bakış açısının etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Lehmann ve Kristensen (2014)'ın 'müzik becerilerinin öğretilmesindeki gölge kişiler: ebeveynler, öğretmenler ve mentorlar' konulu çalışmasında beceri edinimine yönelik yapılan araştırmaların desteği ile Gruber, Lehtinen, Palonen ve Degner'in (2008) "gölgedeki kişiler" kavramı, sosyal kişilerin önemini vurgulayarak kuram geliştirmenin gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. "Gölgedeki kişilerin" eğitimin erken müdahale programları ile sosyal çevrenin işbirliği doğrultusunda müzikteki başarıya odaklanmaktadır.

Douglas, McNaughton ve Light'ın (2014) çalışmasında OSB ve yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış öğrencilerle çalışan üç gölge öğretmene sunulan etkili iletişim stratejilerini kullanmaya yönelik eğitimin etkisi incelenmiştir. Erken çocukluk dönemindeki öğrencilere en sık desteği sağlayan kaynak kişilerin yani gölge öğretmenlerin çevrimiçi olarak katıldıkları eğitim iletişim stratejilerini kullanma, stratejiye yönelik soru sorma fırsatı sağlama ve stratejinin kullanımına ilişkin düşünme fırsatı sağlamaktadır. Gölge öğretmenlerin aldıkları eğitimden sonra öğrencilerle oyun içerisinde iletişim fırsatları yakaladıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kendilerine sunulan iletişim fırsatlarını değerlendirerek iletişim becerilerinde artış gözlemlendiği belirtilmektedir. İlişkisel güç dinamiğini olumsuz etkilediğini gölge öğretmen görüşleri belirtmektedir.

Chopra, Banerjee, DiPalma, Merrill, ve Ferguson'un (2013) Kolorado'daki gelişimsel yetersizliği olan bebeklerin ve küçük çocukların kendilerine ve ailelerine yönelik ev ve toplum kökenli hizmetlerin uygulanmasında lisanslı okul öncesi öğretmeninin denetimindeki gölge öğretmenlerin rolünün öneminden bahsedildiği çalışmasında eyalet kapsamında uygulanmasına ilişkin hazırlanan bir eğitim modelinin içeriği ve uygulalama sonuçları açıklanmaktadır.

Douglas, Light ve McNaughton'un (2013) çalışmasında erken çocukluk dönemindeki karmaşık iletişim ihtiyaçları bulunan öğrencilerin iletişimini desteklemek için iletişim ortağı olarak tanımlanan gölge öğretmenlere sunulan; iletişim için etkinlikleri belirleme, iletişim için gerekli olan araç-gereçleri sağlama,

kelime haznesini artırma, ortamı düzenleme, etkileşim stratejilerini kullanma, modelleme, iletişim için fırsatlar sunma, yanıt verme gibi ikili iletişim stratejileri eğitiminin etkisi incelenmiştir. Gölge öğretmenlere birebir eğitim ile iki saat süreli sunulan eğitimden sonra öğrencilere oyun içerisinde sunulan iletişim fırsatlarının sayısında artış görüldüğü ve öğrenciların daha yoğun olarak iletişime geçtikleri tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular gölge öğretmenlerin eğitimi yararlı bulduklarını ve kendilerini denetleyen sınıf öğretmenlerinin de gölge öğretmenlerin öğrencilere sağladığı iletişim desteğinde de olumlu gelişmeler gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Whitburn'ün (2013) Avutralya'daki görme engelli öğrencilerin yararlandıkları gölge öğretmen desteğine yönelik görüşlerini bildirdikleri çalışmasında ÖY terimi kullanılmaktadır. Bulgular incelendiğinde gölge öğretmenlere yönelik görüşler 'hafif' ve 'ağır' destek temaları üzerinden ifade edilmiştir. 'Hafif' olarak tanımlanan ifadenin içeriği, gölge öğretmenlerin ÖGÖ'nün okula dâhil olmasını ve materyallere erişimini kolaylaştırması; 'ağır' olarak tanımlanan ifadenin ise ÖGÖ'nün okuldaki sosyalleşmesinin gölge öğretmen tarafından engellenmesi ve gölge öğretmenlerin otoriter tavırları olarak nitelendirilmektedir. 'Ağır destek' olarak tanımlayan bir ÖGÖ gölge öğretmenin sürekli yanında oturmasının utanç verdiğini ve akranları ile iletişimini engellediğini, gölge öğretmen sınıftan uzaklaştırılınca da akranlarının kendisini desteklediğini ve böylece iletişimlerinin/ etkileşimlerinin sıklaştığını belirtmiştir. ÖGÖ'nün 'ağır' desteği eleştirdikleri bir diğer durum ise gölge öğretmenlerin bir öğrenci beceri üzerinde çalışırken bazen otoriter davranmaları, bazen de öğrencilerin yerine kendileri beceriyi yapmalarıdır. Böyle durumlarda ÖGÖ'ler kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir. Katılımcılar orta yaştaki gölge öğretmenler yerine kendilerine karışmayan, onları özgür bırakan erkek gölge öğretmen ya da kuşak çatışmasına yol açmayacak aralarındaki yaş farkı az olan gölge öğretmen tercih ettiklerini açıklamışlardır.

Christensen-Sandfort ve Whinnery'in (2013) çalışmasında, yaşları dört ile beş arasında olan iki erkek, bir kız OSB'li öğrencinin BEP'lerindeki dil gelişimlerine yönelik hedef becerileri ediniminde kendilerine 5 aylık süre boyunca sunulan 'Geliştirilmiş Çevresel Düzenlemelere Dayalı Milieu Dil Öğretimi'nin etkililiğini beş

aylık süre zarfında incelenmiştir. Tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modelinin kullanıldığı araştırmanın bulgularında OSB'li öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin ediniminde 'Geliştirilmiş Çevresel Düzenlemelere Dayalı Milieu Dil Öğretimi'nin etkililiği ortaya konmuştur.

Razali, Toran, Kamaralzaman, Salleh, ve Yasin'in (2013) çalışmasına katılan üç okul öncesi öğretmeninin OSB tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma programına yönelik görüşlerinin nitel araştırma yöntemiyle desenlendiği araştırma bulguları, öğretmenlerin OSB'li öğrenciler ile çalışırken yararlanabilecekleri öğretim uygulamalarına yönelik bilgi ve beceri düzeylerinin yetersiz olduğu ortaya konmuştur.

Rayer, Hester, Michalek, Cho ve Anthony (2013) okul öncesi dönemdeki koklear implantı olan dört öğrenci ile yapılan çalışmada koklear impalantı olan öğrencilerin sıklıkla yaşadıkları büyük grup aktiviteleri sırasındaki dikkatini uygun uyarana yönlendirememe durumuna (Chute ve Nevins, 2003) yönelik dikkat eksikliğinin azaltılmasını hedefleyen bir mini program hazırlanmıştır. Mini programda yer alan aktiviteler boyunca koklear implantı olan öğrencilerin gölge öğretmenler tarafından desteklenmesi gruptaki tüm öğrencilerin dikkatini artırdığı fakat bireysel olarak dikkat sürelerindeki sonuçların farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda aktiviteleri içeren mini programın okul öncesi dönem öğrencilerinde dikkati olumlu yönde artırdığını yönelik kanıtlar sunmaktadır.

Vadasy, Nelson ve Sanders, (2013) anaokulundaki öğrencilere uzun vadeli İngilizce öğretimine ilişkin gölge öğretmen desteğinin incelendiği çalışmada 93 deney, 92 kontrol grubunu oluşturan öğrencilere gölge öğretmenler tarafından 20 hafta boyunca küçük grup eğitimi verilmiştir. Elde edilen sonuçlar erken müdahaleye katılan öğrencilerin kelime okuma ve kelime bilgisinin geliştiği ve müdahaleden altı ay sonra da bilgilerin korunduğunu ortaya koymaktadır.

Cihak, Smith, Cornett ve Coleman'ın (2012) üç dört yaş aralığındaki iki OSB'li ve iki gelişimsel yetersizliği olan öğrencinin katıldığı çalışmasında, katılımcılara iletişim becerileri kazandırmak amacıyla Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (PECS)'ne yönelik kişinin görüş açısıyla oluşturulan ve sunumunda bilgisayar kullanılan video hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan dönüşümlü uygulamalar modeli sonucunda elde edilen bulgular, bu çalışmaya katılan OSB'li ve

gelişimsel yetersizliği olan öğrenciların PECS'e dayalı iletişim becerilerinin gelişmesinde hazırlanan videonun etkililiği ortaya konmuştur.

Wright ve McCathren (2012) tarafından tek-denekli araştırma modeli deseni ile tasarlanan çalışmada okul öncesi dönemdeki OSB'li dört çocuğun akran etkileşimini artırmada yararlanılan sosyal öykülerin etkililiği, OSB'li öğrencilerin akran etkileşimindeki artışı desteklediği yönünde ortaya konmuştur.

Feldman ve Matos'un (2012) California Üniversitesi, Santa Barbara'da (UCSB) yürütülen çalışmasında gölge öğretmen eğitimini ve Temel Tepki Öğretimi (TTÖ) 'ni (Klein, 2006) inceledikleri çalışmasında 2000'li yıllardaki gölge öğretmen eğitiminin önemi ve gölge öğretmenlik uygulamasının gidişatına yönelik UCSB'de Robinson'un (2011) çalışmasının da dâhil edildiği birçok araştırmada gölge öğretmen ölçütleri; a) devlet okulunda uygulanması, b) okul gününün %75'i süresince kapsayıcı eğitim ortamında OSB'li öğrenciye destek olması, c) sosyal becerilere katılmayı tercih etme olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan üç gölge öğretmen personel eğiitmini alırken lisans düzeyinde öğretim teknik bilgisi ve sosyal müdahale eğitimi almamıştır. Bu çalışmada okul öncesi kurumlara devam eden OSB'li öğrenciler ile akranları arasındaki sosyal etkileşimi kolaylaştırmak için yararlanılan gölge öğretmenlerin eğitimleri incelenmiştir. Gölge öğretmenlerin öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi artırabilmesi için TTÖ yöntemini kullanmalarına yönelik tasarlanan bu çalışma çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Gölge öğretmenlerin uygulama sürecinde kullandıkları sanat malzemeleri, masa oyunları, oyun alanındaki toplar gibi materyaller öğrenciların etkileşimlerini ve sosyal iletişim becerilerini artırmaya yönelik uygun fırsatları oluşturmak için özellikle seçilmiştir. Araştırma sonucunda gölge öğretmenlerin TTÖ'ye dayalı sosyal etkileşimi artırıcı davranışların nasıl kullanılacağına yönelik eğitim aldıktan sonra izleme oturumlarında da TTÖ'ye uygun uygulamalara yer verdikleri ve OSB'li öğrencilerin akranları ile ilişkisinde olumlu yönde bir artış olduğu ortaya konmuştur.

Robinson'un (2011) kaynaştırma okullarında video model yöntemi ile gölge öğretmenlere geribildirim sunan TTÖ uygulamasını öğretmek amacıyla geliştirilen bir eğitim paketinin etkililiğini incelediği çalışmasında, dört gölge öğretmen ve çalıştığı OSB'li öğrenci ile çoklu yoklama modeli uygulanmıştır. Elde edilen

sonuçlar gölge öğretmenlerin aldıkları eğitim ile TTÖ'ni uygulayabildikleri ve OSB'li öğrencilerin de sözlü iletişim becerilerinde artış olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada eğitim yönteminin öğrenci davranışlarındaki etkisi incelenirken programın işlevselliği ve benimsenmesi de ele alınmıştır. Hedef becerinin gerçekleştirilmesi için üst üste iki kez %80 ölçütü karşılaması yeterli bulunmuştur.

Rispoli, Neely, Lang, ve Ganz' ın (2011) OSB'li öğrencilerle çalışan gölge öğretmenlerin öğretim oturumlarında uygulayacakları müdahale programları için eğitim aldıkları çalışmaların derlendiği bu araştırmasından elde edilen bulgular en sık eğitim aldıkları uygulamaların; TTÖ, PECS, Ayrık Denemelerle Öğretim, Sosyal Öyküler, video model, modelleme, süpervisordan alınan geri dönüt olduğunu göstermektedir. Sonuçlara göre gölge öğretim yöntemlerin kullanımına yönelik aldıkları eğitimin %96 oranında olumlu sonuçlandığı ortaya konmuştur.

Hall vd.'nin (2010) erken çocukluk dönemindeki OSB'li ve risk altındaki öğrencilerin eğitimde gerekli görülen davranış stratejilerinin kullanılmasına ilişkin gölge öğretmenlerin eğitiminin etkisinin incelendiği çalışmaya beş gölge öğretmen katılmıştır. Çoklu yoklama modeline göre desenlenen araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde gölge öğretmenlere süpervisor tarafından sunulan geri dönütler doğrultusunda stratejileri kullanmalarında bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmada etkisi incelenen eğitim modelinin tipik devlet okulundaki bir sınıfta erken müdahale programında uygulanabilecek olması önem arz ermiştir.

Simpson ve Keen'in (2010) okul öncesi yaş aralığındaki üç OSB'li çocuğa Doğal Öğretim Yöntemlerinden biri olan gömülü öğretim ile hayvan isimlerini öğretmeyi hedefledikleri çalışmada tek-denekli araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin hedef davranışı edindikleri ortaya konmuştur.

Vadasy ve Sanders (2010) anaokulunda tamamlayıcı ses bilgisi temelli öğretimin etkililiğini incelemek amacıyla 18 hafta boyunca eğitim verilen gölge öğretmenlerin deney grubundaki uygulamalarından sonra öğrencilerin ön test-son test verilerinin önemli ölçüde artış gösterdiği ortaya konmuştur. Gölge öğretmenler tarafından uygulanan müdahale programında fonolojik farkındalık açısından etkileşime girdikleri görülmektedir.

Giangreco, Suter vd.'nin (2010) ABD'de 2000-2007 yılları arasında gölge öğretmenlere yönelik yapılan 32 araştırmanın incelendiği çalışmasından elde edilen bulgular dokuz kategoride a) gölge öğretmenlerin işi alım süreci, b)eğitim düzeyi, c) görev ve sorumluluklar, d) saygı duyulma ve onaylanma, e) gölge öğretmenlerin öğrenci ve personel ile ilişkisi, f) denetim süreci, g) öğrencilerin gölge öğretmen desteğine yönelik görüşleri, h) okul değiştirme, i)gölge öğretmenin yerine kullanılabilecek alternatif kişiler/durumlar ele alınmıştır. Elde edilen bulgular gölge öğretmenlere yönelik işbirliğinin çok önemli olmasına rağmen diğer ekip üyeleri tarafından anlaşılmadığı ve önemsenmediği yönündedir. Çalışmaya katılan gölge öğretmenlerin bazıları öğrencilerinin aileleri tarafından kendilerine saygı duyulduğunu, bazıları ise okul topluluğu tarafından kendilerine saygı duyulmadığını ve değer verilmediğini belirtmişlerdir. Gölge öğretmenlerin okullarda ötekileştirilen çalışanlar arasında ilk sıralarda yer aldığı belirtilmiştir (Giangreco, Edelman ve Broer, 2001; Riggs ve Mueller, 2001).

Nelson, Sanders ve Gonzalez'in (2009) çalışmasında kırsal kesimdeki Midwest'te bulunan sekiz Head Start sınıfındaki okul öncesi dönemdeki öğrencilere gölge öğretmenler tarafından sağlanan fonolojik farkındalık destek müdahale programının etkililiğini incelemek hedeflenmiştir. Katılımcı öğrenciler rastgele deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrıldı. 10 hafta boyunca günde 20 dakika süre ile haftada beş gün şeklinde desenlenen çalışmanın son test verisinden elde edilen sonuçlar risk altındaki okul öncesi öğrencilerinin fonolojik farkındalık ve alfalbetik bilgi öğretimine ilişkin gölge öğretmenler tarafından uygulanan müdahale programının öğrencilere fayda sağladığını ortaya koymaktadır.

Bolton ve Mayer'in (2008) OSB ve diğer gelişimsel yetersizlerle çalışan lisans düzeyindeki üç gölge öğretmenin modelleme, geri dönüt, birebir öğretim gibi uygulamaları içeren eğitim programının ayrık denemelerle öğretimi uygulamalarındaki etkililiğinin incelendiği çalışmasında gölge öğretmenlerin eğitimi tamamlayabilmeleri için ölçütleri %98 sağlama koşulu istenmiştir. Eğitim tamamlayan gölge öğretmenlerin eğitimden sonraki 23 hafta boyunca da erken çocukluk dönemindeki ve okul çağındaki öğrencilerle ayrık denemelerle öğretim yöntemini kullanarak öğretimler yaptıkları ortaya konmuştur.

Lian, Ying, Tean, Lin, Lian ve Yun (2008) tarafından OSB'li öğrenciler gibi farklı gelişimsel yetersizlik gruplarındaki öğrenciler ile çalışan 503 okul öncesi öğretmeninin dâhil olduğu ve nicel yöntem ile desenlenen çalışmanın bulguları ile katılımcı öğretmenlerin özel eğitim alanına, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ve UDA'nın bünyesindeki yöntemler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve öğretmenlerin bu konularda eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya konmuştur.

Betz, Higbee ve Reagon (2008) tarafından tek-denekli araştırma modeli deseni ile yapılan çalışmada, okul öncesi dönemdeki OSB'li dört çocuğun akran etkileşimli oyunlardan oluşan etkinlik çizelgesini kullanmasında, etkinlik çizelgesini izleme becerisinin ediniminde, bu becerinin kalıcılığında ve becerinin genellenmesinde etkinlik çizelgelerinin etkili olduğu ve akran etkileşimini artırdığı ortaya konulmuştur.

Hughes ve Valle-Riestra'nın (2008) çalışmasında ABD'de sınıf öğretmenlerini desteklemek için sayıları giderek artan erken çocukluk dönemindeki ÖGÖ ile çalışan gölge öğretmenlerin sorumluluklarını incelemek, sınıf öğretmenlerinin birlikte çalıştıkları gölge öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına hazırlık becerileri ve iş tatminlerine ilişkin algıları belirlemek hedeflenmiştir. 52 gölge öğretmen ve okul öncesi dönemdeki 59 ÖGÖ ile çalışan öğretmenler ile yaptıkları çalışmasında kendilerini ekip üyesi olarak gören gölge öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerine yönelik işbirlikçi yaklaşımları ile etkinliklere iyi bir şekilde hazırlandıklarını ifade etmişlerdir. Üç ile beş yaş aralığındaki ÖGÖ ile çalışan gölge öğretmenlere yönelik yapılan çok az çalışmaya rastlanıldığından bu çalışma okul öncesi öğretmenlerin gölge öğretmenlerin rol ve sorumlulukları, hazırlık düzeyleri ve işlerinden duydukları memnuniyete yönelik algılarını incelemeyi hedeflemektedir. Çalışmaya katılan gölge öğretmenler ile okul öncesi sınıf öğretmeninin aynı sınıfta bulunmaları öncelik arz etmektedir. Çalışmada gölge öğretmenlerden doldurmaları istenen 'Gölge Öğretmen Anketi' ile erken çocukluk dönemindeki ÖGÖ ile çalışan gölge öğretmenlerin rollerini ve sorumluluklarını algılamalarına yönelik önceki çalışmaların kapsamlı incelenmesi sonucu geliştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre gölge öğretmenlerin sorumlulukları temasında sınıf ve davranış yönetimine yardımcı olunması, öğrencilerin sınıf dışında da izlenmesi ve günlük

plana yardımcı olma görevlerinin bulunduğu ortaya konmuştur. Gölge öğretmenler öğrencilerin BEP'ine yönelik herhangi bir işlem yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Gölge öğretmenlerin rollerine ilişkin yaptıkları çalışmada bir zamanlar sadece öğretmenlerin yaptıkları görevleri aktif olarak yapabildikleri, öğretim oturumlarını planlayarak değelendirmeler sunabildikleri (Sands, Kozleski ve French 2000; Carroll, 2001) ortaya konmuştur. Öğretmenlere sunulan High/Scope Müfredatı, öğrenci gelişimi gibi eğitimlerin yanı sıra ABD'deki örgün eğitim sisteminde önem arz eden işbirliği ve danayışma becerilerine ilişkin öğretmenler erken öğrenciluk özel eğitim alanındaki yöneticiler tarafından yönlendirilmiştir. Böylece ÖGÖ'ler kapsayıcı eğitimden yararlanmakta, kabul görmekte, disiplinlerarası uzmanlarla farklı yeterlilik seviyesinde ve farklı tecrübelerden yararlanmaları beklenmektedir. Gölge öğretmenlerin sınıf içerisindeki rollerinin artması ile ÖGÖ'den sorumlu birinci kişi haline gelmelerinde, davranış stratejilerini uygulamada ve öğretim müdahaleleri sunmada etkin rol aldıkları bilinmektedir (Killoran vd. 2001; Minondo, Meyer vd. 2001).Gölge öğretmenlerin erken öğrenciluk eğitiminin kilit kişisi olmasından dolayı kapsayıcı müdahale uygulamalarına hizmet etmektedir (Killoran vd. 2001, s.68).

Conroy'un (2008) çalışmasında genel eğitim sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan gölge öğretmenlere yönelik olumlu ve olumsuz sonuçları değerlendirmek hedeflenmektedir. Genel eğitim sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan her öğrenci için kendisini birebir destekleyen gölge öğretmeninin olması durumu yaygınlaşmıştır (Forster ve Holbrook, 2005). Bu durumun olumsuz sonuç olarak algılanabileceği ve alternatif olarak eğitim, denetleme ve akran desteği modelleri sunulmaktadır.

McGee ve Daly'nin (2007) okul öncesi dönemdeki üç çocuğun sosyal ifadeleri kullanmalarındaki etkililiğini Doğal Öğretim Yöntemlerinden biri olan fırsat öğretimini kullanarak inceledikleri araştırmada öğrenciların hedef davranış düzeylerinde artış olduğu ve beceriyi genelleyebildikleri ortaya konmuştur.

Gray, McCloy ve Dunbar'ın (2007) erken çocukluk dönemindeki okuma yazma becerilerinin ediniminde gölge öğretmenlerin öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmasında okuma becerilerine yönelik ek destek alan ve almayan öğrencilerin başarısı karşılaştırıldığında destek alan öğrencilerin

okuma başarısına herhangi bir katkı sunmadığı hatta zararlı olabileceği konusunda bulgular ortaya konmuştur.

Lane, Fletcher, Carter, Dejud, ve Delorenzo (2007) çalışmasında birinci sınıfa devam eden öğrencilerden erken okuryazarlık becerilerinde yetersizlik ve davranışsal kaygıları olanlara sağlanan gölge öğretmenlik desteğiyle erken müdahale çalışmasının etkililiği incelenmiştir. Bu kapsamda a) erken müdahalenin fonolojik becerileri geliştirmeye etkisi ve b) akademik becerilerdeki gelişmeye davranışsal ve sosyal becerilerin eşlik etme durumu ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar erken müdahalenin fonolojik farkındalık ve kalıcı öğrenmeler konusunda etkili olduğunu fakat sosyal ve davranışsal performans konusunda önemli ölçüde gelişme görülmediğini ortaya koymaktadır.

Takala'nın (2007) Finlandiya'daki özel ve yaygın eğitim kurumlarında görev yapmakta olan gölge öğretmenlere yönelik çalışmasında gölge öğretmenin ders dönemindeki görevlerini, sınıf öğretmeni ile olan işbirliğini ve iş yükünü karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmaya katılan 14 gölge öğretmenin kişisel bilgileri hem güvenilirlik hem de araştırma etiği açısından ve anonimliği korumak adına gizli tutulmuştur (James, French ve Cranston - Gingras, 2001). Elde edilen bulgular gölge öğretmenlerin genel eğitim sınıfındaki görevleri ile özel eğitim sınıfındaki görevlerinin benzerlik ve farklılıklarına değinilmiştir ve özel eğitim sınıflarındaki görevlerinin öğrenciye yardım etmek ve öğretmeni desteklemek olarak ortaya konmuştur.

Quilty (2007) gölge öğretmenler ile OSB'li öğrencilere yazma becerilerinin sosyal hikâyeler aracılığıyla öğretimine yönelik yaptığı çalışmada denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgular gölge öğretmenlerin OSB'li öğrencilere yazma becerisinin öğretiminde sosyal öykü kullanmanın uygulanabilir ve etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmaya üç gölge öğretmen ve üç OSB'li öğrenci çift olarak dâhil olmuştur. Her gölge öğretmen bir OSB'li öğrenci ile çalışmıştır. Bu çalışmada gölge öğretmenlerin yazma becerisini sosyal öyküleri kullanarak OSB'li öğrencilere nasıl öğretilebileceğine odaklanılmıştır. Bu yöntemin uygulanmasından sonra OSB'li öğrencilerdeki problem davranışların da azaldığı gözlenmiştir. Hedef davranışın kazanımının OSB'li öğrenciler tarafından kalıcılığı da sağlanmıştır.

Hehir'e (2006) göre ABD'deki özel eğitim sisteminin zorluklarından biri de gölge öğretmenlerden uygun olmayan şekilde yararlanmanın ÖGÖ'ye yönelik varsayımlara ve öğrenciların desteklenmesinde olumsuz sonuçlara yol açabilir. Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu ise özel eğitim öğretmenlerinin gölge öğretmenleri eğitmek için vakitlerinin bulunmadığını belirtmeleridir.

Paris ve Bronson (2006) çalışmasında Massachusetts, Chelsea'deki Misafir Anneler Programının, Orta Amerika ülkelerinden göçmen veya mülteci olarak gelenlere ev ziyaretçisi olarak görevlendirilen gölge öğretmenlerin annelerin gereksinimlerine yönelik hazırlanan ev tabanlı müdahale programının etkililiği incelenmiştir. Yüksek riskli bebeklerle çalışan ve kendi kültürlerine yakın olan göçmen veya mülteci annelere sağlanan destek ile çocuklarının eğitimi, duygusal destek gibi hizmetler sunulmuştur.

Hine ve Wolery'in (2006) çalışmasında kişinin görüş açısıyla oluşturulan ve sunumunda bilgisayardan yararlanılan video, iki ile üç yaş aralığındaki iki OSB'li çocuğa sembolik oyun oynama becerisi kazandırmak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan videoların OSB'li öğrencilerin sembolik oyun oynama becerilerini kazanmalarında etkili olduğu bulunmuştur.

Appl'in (2006) gölge öğretmenlerin hizmet alımı ve günlük öğretimsel ihtiyaçlarını, yaşadıkları zorlukları tespit etmek amacıyla hazırlanan çalışmasında üç gölge öğretmen ile birlikte çalışan üç tane erken çocukluk özel eğitim öğretmeni ile yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluk derecesinin değiştiği, sınıflarındaki gölge öğretmenlere bir şeyleri açıklamak zorunda olduklarını, onlara öneri sunduklarını ve onlardan öneri alamadıkları için paylaşımlarının sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Vadasy, Sanders ve Peyton, (2006) tarafından ortalamanın altındaki kelime okuma becerilerine sahip ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilere gölge öğretmenler tarafından sunulan tamamlayıcı öğretimin etkililiğinin araştırıldığı çalışmada gölge öğretmenlerin bire bir eğitimle öğrencilerin kelime seviyesinde ve akıcılıkta kısa süreli etkileri ortaya konmuştur.

Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron, ve Fialka'nın (2005) çalışmasında gölge öğretmenler yerine akranlar gibi doğal desteklerin keşfedilmesinden

bahsedilmiştir. Bu çalışmada gölge öğretmenler, birlikte çalıştıkları OSB'li öğrenciler ile akranları ve sınıf öğretmenleri arasında bir köprü görevi üstlenmiştir. Bu bağlamda gölge öğretmenler zamanla ortamdan silikleştikçe yerine doğal destek olan akranları geçecektir. Akranların doğal destek olarak nitelendirilebilmesi için öncelikle sınıf ortamında gölge öğretmen desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Gölge öğretmen sadece hedef öğrenci ile iletişim halinde olmadığında tipik gelişim gösteren çok ile olumlu ve yapıcı bir etkileşim geliştirmelidir ki zaman zaman içine kapanan OSB'li öğrenciye verdiği yönergeyi yerine getirmediğinde tipik gelişim gösteren akranını OSB'li öğrenci ile iletişim kurma konusunda ikna etmeyi başarmalıdır.

Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron ve Fialka'nın (2005) çalışmasında yer alan örnek hikâyedeki ÖGÖ'nün okul ortamında gölge öğretmen ile olan etkileşiminde öğrencilerin neye ihtiyacının olduğu konusunda öğrencinin kendisinden bilgi alınmasının daha uygun olacağını belirtmiştir. Ek olarak çalışmadaki bir diğer öyküdeki ÖGÖ'nün sınıf ortamından gölge öğretmenin ayrılması ile birlikte akranları ile daha çok etkileşimde bulunduğu, kendi öğrenme becerilerine yönelik sorumluluk alma durumunun arttığı ve bağımsız bir şekilde sınıf ortamında varlığını sürdürebildiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu durum değerlendirildiğinde gölge öğretmenin ÖGÖ ile çalışırken öğrencinin bağımsız yaşam becerilerini kazanmak amacıyla kendisinin ortamdan yavaş yavaş çekildiğinde öğrencinin edindiği becerileri genelleyebildiği ve becerilerin kalıcılık kazandığı düşünülebilir.

Wall, Davis, Crowley ve White'ın (2005) çalışmasından elde edilen bulgular davranış problemi olan öğrenciler ile çalışan Afro-Amerikalı gölge öğretmenlerin bu konuya yönelik eğitim ihtiyacını, karşılaştıkları zorlukları ifade ettikleri ve mesleki eğitim sürecinde gölge öğretmenlerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili olarak desteğe ihtiyaç duyduklarını ama tüm zorluklara rağmen eğitimi tamamladıkları ortaya konmaktadır.

Giangreco ve Broer'in (2005) çalışmasına katılan özel eğitim öğretmenleri sınıflarında bulunan gölge öğretmenleri denetlemek için zamanlarının sadece %2'sini ayırdıklarını belirtmektedirler.

Carter, Cushing, Clark ve Kennedy'nin (2005) tek denekli araştırma yöntemleri ile desenlenen çalışmasında ÖGÖ ile bir akranı değil de iki akran ile birlikte eşleştirilmesinin sonucunda akademik ve sosyal becerilerinde artış olduğu ortaya konmuştur.

Broer vd. (2005) özel eğitimdeki yardımcı personel ile yapılan çalışmalarda ÖGÖ'lerin görüşlerinin alınmamasında yola çıkarak yaptığı çalışmada ÖGÖ'lerin yardımcı personele olan bakış açısını incelemiştir. Çalışmada gölge öğretmen ile desteklenen 16 yetişkin zihinsel engelli bireyin deneyimlerini ve görüşlerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Elde edilen bulgular, gölge öğretmenler ile öğrenciler arasında bir öncelik ve ayrıcalık olduğu, öğrencilerin gölge öğretmenleri anne, arkadaş, koruyucu ve birincil öğretmen olarak nitelendirdikleri dört kategori olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada ÖGÖ'lerin görüşlerinin ve kararların dinlenmesinin onları destekleyen kişiler hakkındaki görüşlerinin önemsenmesi ve bu doğrultuda bir çalışma planı yürütülmesi önerilmektedir.

Causton-Theoharis ve Malmgren'in (2005) çalışmasında ileri derecede engeli bulunan öğrenciler ile akranlarının etkileşimini kolaylaştırmak amacıyla gölge öğretmenlere öğretilen bir programın etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya dâhil olan bölgedeki 2002-2003 akademik yılında istihdam edilen gölge öğretmen sayısı 473'tür. Dört gölge öğretmen-öğrenci çiftinin katıldığı bu araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama araştırma modeli ile desenlenmiştir. Çalışmadaki dört gölge öğretmenin üçü kadın, biri erkek olmak üzere hepsinin Kafkaslı olduğu ve gölge öğretmenlikteki mesleki deneyimlerinin 3.5 -7 yıl arasında değiştiği bilinmektedir. Çalışmada katılımcılara 'ÖGÖ ile akranları arasındaki etkileşimin kolaylaştırıcı olmasında gölge öğretmenlerin yetiştirilmesi etkili midir? ve 'Gölge öğretmenlerin mesleki eğitimi ÖGÖ ile akranları arasındaki etkileşimin miktarını değiştirir mi?' soruları yöneltilmiştir. Elde edilen veriler müdahale öncesi ve sonrası aşamalarda fark olduğunu ve gölge öğretmenlerin öğrenciler ve akranları arasındaki kolaylaştırıcı etkileşimi artırmaya yönelik davranışları öğrendiğini ortaya koymaktadır.

Bernal ve Aragon'un (2004) gölge öğretmenlerin başarısını etkileyen kritik faktörlerin incelendiği çalışmasında ABD'deki iki dilli öğretmen eksikliğinin gölge öğretmenler ile tamamlanmasındaki gölge öğretmenlere destek sağlayan modelin

başarısı incelenmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular gölge öğretmenlerin bulundukları okulda görev yapan tecrübeli öğretmenler ile aralarında mentörlük sağlayan programdan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Gölge öğretmenler, çalıştıkları okulda deneyimli bir öğretmenle bağlantı kurma fırsatları sağlayan mentorluk programını takdir ettiklerini belirtmişlerdir.

2003 yılında Tayvan'da yapılan bir çalışmada yaşları 6 ve 7 olan iki OSB'li öğrenci ile tipik gelişim gösteren 3 akranı oluşturulan oyun grubu programında altı ay boyunca sembolik ve sosyal oyun davranışları gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, OSB'li öğrencilerin sembolik ve sosyal oyun davranışlarındaki olumlu yönde seyreden bir gelişme olduğunu ortaya koymaktadır (Yang vd. 2003).

Malmgren ve Causton-Theoharis'in (2003) kaynaştırma programına devam eden duygusal davranış sorunları olan ÖGÖ ile yaptıkları çalışmada gölge öğretmenler ve öğrenci arasındaki yakınlık derecesinin ayarlanamamasının ÖGÖ'nin akranları ile etkileşimini olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur.

Hemmingsson ve ark.'nın (2003) İsveç'te yaşları 7-13 arasındaki yedi fiziksel engele sahip öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin gölge öğretmenlerin kendilerinin sosyal katılımını hem kolaylaştırıp hem de engel olabileceklerini, kendilerinin sosyal katılıma önem verdiklerinin farkında olunmasının destek konusunda da gerekli olduğu görüşünü bildirmişlerdir.

Rosenberg, Robinson ve Fryer (2002) çalışmasında ev ziyaretleri ile destekleyici olarak görevlendirilen gölge öğretmenlerin gelişimsel geriliği olan veya risk altındaki öğrencilere ve annelerine yönelik sağlanan hizmetin değerlendirilmesini hedeflemiştir. Bu kapsamda aileler rastgele kontrol ve deney grubuna ayrılmıştır. Müdahale hizmeti alan anneler almayan annelere oranla kendilerine sağlanan hizmeti daha yararlı olarak değerlendirmiştir ve mental sağlıklarında da iyileşme olduğu görülmüştür. Sonuçlar ailelerin gölge öğretmenler tarafından ebeveynlere doğrudan sunulan eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Killoran vd.'nin (2001) erken çocukluk dönemindeki ÖGÖ ile çalışan gölge öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusundaki yetkinlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmasında 64 gölge öğretmene uygulanan erken çocukluk özel

eğitim personeli geliştirme programında yer alan yetkinliklerin kullanımına yönelik anket sonuçları ihtiyaçları belirlemiştir.

Wallace vd.'nin (2001) özel eğitim öğretmenlerini, yöneticileri ve gölge öğretmenleri kapsayan çalışmasında, iş tecrübesi az olan öğretmenlerin gölge öğretmenleri denetleme konusunda gerekli donanıma sahip olmadıkları ortaya konmuştur. Bu bağlamda gölge öğretmenlerin ihtiyacı olan denetim ile öğretmen desteği arasında bir boşluk söz konusudur (Appl, 2006).

Killoran vd.'nin (2001) erken çocukluk özel eğitimi bağlamındaki erken müdahale programı kapsamında gölge öğretmenlere ABD'de duyulan ihtiyacın karşılanmasında mesleki yeterliliğin belirlenmesini inceledikleri çalışmasında ABD'deki eyalet ve yerel bağlamdaki Kapsamlı Personel Geliştirme (CSPD) modelleri ve teknik destekler ile, erken çocukluk dönemindeki ÖGÖ ve aileleriyle çalışan gölge öğretmenlerin temel yeterliliğin ele alınmasının gerekliliğinden bahsedilmektedir. Çalışmaya katılan gölge öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlarda eğitim ihtiyaçlarının diğer katılımcılardan çok daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Gölge öğretmenlerin mesleki yeterlilik konusunda kendilerini bilgi ile donatmak istedikleri ve mesleki gelişimlerine önem verdikleri araştırma bulgularından elde edilmiştir.

Giangreco, Broer ve Edelman'ın (2001) çalışmasında gölge öğretmenlerin atandığı sınıflardaki sınıf öğretmenlerinin ÖGÖ ile ilgilenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve işbirlikçi çalışmaya daha meyilli olduğu yönündedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin gölge öğretmenlerle işbirliğine dayalı iletişim kurma gereksinimlerinin olduğu görülmektedir.

Riggs ve Mueller'in (2001) gölge öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ortamlarındaki iş deneyimlerini inceledikleri çalışmada gölge öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur. Bu bağlamda eğitim politikacılarına, yöneticilere, üniversitelere gölge öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyici eğitim programları hazırlamasına yönelik önerilerde bulunulmuştur. Çalışmaya katılan gölge öğretmenlerin bazıları kendilerine iş tanımından bahsedilmediklerini ve yapacakları işe dair hiçbir fikrinin olmadığını ifade ederken, çok azı da yapacakları işi ve kendilerine verilecek ünvandan haberdar oldukları ifade etmiştir. Katılımcılar, resmi olarak kime karşı sorumlu olduklarını bilmedikleri bunun da denetimi

zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bir katılımcı dokuz yılda sadece iki kez denetlendiğini ve geribildirim alamadıklarından söz etmiştir. Katılımcı gölge öğretmenlerin sertifikalı olmalarına rağmen özel eğitimden ziyade ilkokul ve sanat alanlarında eğitim almış olmaları birlikte çalıştıklaır öğrencilerin davranışlarına yönelik çalışmalardan uzak kalmalarına yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın en önemli bulgularından biri olarak gölge öğretmenlerin okuldaki diğer ekip üyeleri ile kurdukları ilişkiye yüksek oranda değer biçmeleridir.

Minondo, Meyer vd.'nin (2001) 'öğretim asistanı' kavramı kullanılarak yardımcı personelin görev ve sorumluluklarının incelendiği çalışmada oluşturulan anket maddelerinden biri de ' duygusal destek'tir. 'Duygusal destek'in motivasyon, övgü, duygusal ihtiyaçlar, olumlu davranışlarda model olma gibi alt becerileri kapsadığı görülmektedir. Bu bağlamda ÖGÖ ile çalışan gölge öğretmenlerin hedef davranışları kazandırma yönünde çalışırken duygusal destek de sağlamaları gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretim uygulamalarında Pekiştireç tarifeleri ile övgü gibi sözel pekiştireç sağlanırken öğrencinin yapmak isteyip de yapamadığı davranışlar için de gölge öğretmenler model olma tekniğini kullanarak öğrenciyi modetive edip duygusal destek de sağlamak önem arz etmektedir. Gölge öğretmenlerin ÖGÖ'ye sunduğu 'destek' öğrencileri etkinlik içerisinde tutma, yönerge takibi, dikkati toplama ve sürdürme, dinleme becerilerini de içermektedir. Destek rolü ile gölge öğretmenler kendilerini ve görevleri hakkında nasıl hissettikleri ile ilişkili olarak rolün duygusal boyutu da mevcuttur. Öğrencileri etkinliğe odaklama konusunda onlara güven vererek, motivasyonlarını artırarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik ortamı organize etmeleri gerekmektedir (Radford vd. 2015).

Carroll (2001) ise günlük aktivitelerde gerekli olan materyallerin düzenlenmesinde, öğrenciların sosyal etkileşimini sağlamada, grup etkinliklerinde grubun kontrolünü üstlenmede, öğrenciların uygun davranışlarının ve iletişim becerilerinin kazandırılıp sürdürebilmesinde yardımcı öğretmenlerin aktif rol aldığını açıklamaktadır.

Skar ve Tamm' ın (2001) İsveç'te yaşları sekiz ile ondokuz arasındaki ortopedik engele sahip 13 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada gölge öğretmenlere yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğrenciler gölge öğretmenlerin kendileri hakkında

bilgiye sahip olduklarını fakat kendilerinin gölge öğretmenler hakkında bilgiye sahip olmadıklarını ve bu durumun da eşitliğe aykırı olduğunu bildirmiştir.

Werts vd.'nin (2001) çalışmasında gölge öğretmenlerin ÖGÖ ile kurdukları yakın ilişkinin olumlu sonuçlarından bahsetmektedir.

Charlop-Christy ve Carpenter'in (2000) yaş aralığı altı ile dokuz arasında değişkenlik gösteren OSB'li öğrencilerin doğal konuşma becerilerini artırmaya yönelik aileleri tarafından kullanılan ve uyarlanmış olan fırsat öğretiminin, geleneksel fırsat öğretimi ve ayrık denemelerle öğretimin etkililiğini inceledikleri tek-denekli araştırmanın bulgularında OSB'li katılımcıların uyarlanmış fırsat öğretimi ile doğal konuşma becerilerinde artış olduğu ve bu becerilerin genellenmesinde etkili sonuçlar elde edilmiştir.

Massey ve Wheeler'in (2000) okul öncesi kuruma kaynaştırma programında devem eden dört yaşındaki bir çocuğa kendini yönetme becerisi gibi işlevsel becerilerin kazandırılmasında ve problem davranışların azaltılmasında yararlandıkları etkinlik çizelgesinin etkililiğini inceledikleri çalışmasında tek-denekli araştırma modeli ile desenlenen araştırma bulguları etkinlik çizelgelerinin etkililiğini ortaya koymuştur.

2000'li yıllarda alanyazındaki çalışmalarda ÖY'lerin öğrencilere olan etkisinin incelendiği çalışmalar artış göstermiştir (Hampden-Thompson vd. 2007; Minondo, Meyer, vd. 2001). 2010 yılından itibarenki süreçte alanyazında gölge öğretmenliğe dair yapılan çalışmalar; öğrencilerin gözünden ÖY'lerin nasıl algılandığı, ÖGÖ'lerin ÖY'lere bağımlı olma durumlarının ve önleme çalışmalarına ilişkin alternatif uygulamaların araştırıldığı (Giangreco vd. 2010;Radford vd. 2015) gölge öğretmenlerin nitelikli personel olma yolundaki eğitimleri ve mesleki gelişimlerine etkisi (Koegel vd. 2014; Layden vd. 2018) konularını içermektedir.

Young vd.'nin (1997) OSB'li öğrencilerin kapsayıcı eğitim ortamına dâhil edilmesindeki gölge öğretmen desteğinin etkililiğine yönelik yaptıkları çalışmada ilkokula devam eden üç OSB'li öğrencinin gölge öğretmenleri ile yakınlık derecesini ve sınıftaki aktivitelerini takip etmek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar OSB'li öğrencilerin öğretim aktiviteleri ve gölge öğretmenleri ile yakınlığına bağlı olarak yerinde oturma davranışında, görev esnasındaki davranışında ve kendini uyarıcı ve uygunsuz seslerle olan etkileşimini ortaya koymuştur. Veriler ile öğrenciler,

öğretmenler ve gölge öğretmenler tarafından başlatılan etkileşimler sunulmuştur. Gölge öğretmenlerin eğitiminin OSB'li öğrencilerin kaynaştırma eğitim ortamına dâhil edilmesinin ilişkisi elde edilen bulgular ile tartışılmıştır.

Drecktrah'ın (1997) deneyim süreleri birbirinden farklılık gösteren 300 erken çocukluk ve özel eğitim öğretmenlerinin dâhil olduğu anket çalışmasında, öğretmenlerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin gölge öğretmenleri denetleyerek onlarla birlikte çalışmayı istediklerini fakat bu beceriye sahip olabilmek için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Jones ve Bender (1993) gölge öğretmenlerin dâhil edilmesi ve öğrencilerin gelişiminin analizini yaptıkları çalışmada tek bir konuya odaklandığı görülmektedir. Gölge öğretmen ve öğrencilerin gelişiminden elde edilen sonuçların ikisi arasındaki ilişkiyi detaylandırılacak ek bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Fuchs vd.'nin (1992) gölge öğretmenlere yönelik çalışmasında öğrencilerin gelişimlerinin sonuçlarına odaklanmak yerine gölge öğretmenlerin etkililik ve tutum faktörlerinin eğitmenlerin algısı yönündeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları yetersizliği olan öğrencilere gölge öğretmenler tarafından sağlanan desteğin gereğinden fazla olması durumunda ve gölge öğretmeninin bilgi yetersizliğinin öğrencinin gelişimindeki bağımsızlığı kısıtlayacağını ortaya koymuştur (Boomer, 1994;Hall, McClannahan ve Krantz, 1995).

1990'lı yıllarda ÖY'lere yönelik ilk araştırmaların alanyazında yerini aldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunluğunun ÖY'lerin görev ve sorumlulukları, eğitimlerine yönelik konuları kapsadığı, az sayıdaki çalışmanın uygulamaya dayalı olduğu ve SSCI veri tabanında yer aldığı gerekçeleri ile bu yıllarda konuya yeteri kadar açıklık getirilemediği Giangreco vd. (2001) tarafından vurgulanmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde gölge öğretmenlerin çalıştıkları OSB, zihin, işitme, görme ve hatta çoklu yetersizlikleri olan (Conroy, 2008; Frith ve Teller, 1982; Robinson, 2011; Whitburn, 2013) ÖGÖ'ler tarafından koruyucu, anne ve arkadaş gibi algılandıkları ortaya konmuştur (Broer vd. 2005). 2010 yılından itibaren yapılan araştırmalarda gölge öğretmenlerin model olma, video model, rol uynama ve geri dönüt ile öğretim stratejilerini kullandıkları uygulamalarında ÖGÖ'lerde başarı elde ettiklerini göstermektedir. Bu çalışmalar;

okuma öğretimi (Samson, Li ve Hines, 2015), akran etkileşimi desteği (Causton-Theoharis ve Malmgren, 2005; Feldman ve Matos, 2012; Koegel vd. 2014), olumlu davranış desteği (Hall vd. 2010) ve erken müdahale hizmetleri (Rosenberg, Robinson ve Fryer, 2002) alanlarında gölge öğretmenlerin ÖGÖ'lerin öğretim uygulamalarına katkı sunmuşlardır.

# 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, bağımlı-bağımsız değişken, ortam-zaman ve materyaller, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

## 3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada tek-denekli yarı deneysel desenlerden denekler (katılımcılar) arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın tek-denekli deneysel desenle tasarlanan kısmına yönelik; Odom vd. (2005) tıp, psikoloji, eğitim gibi alanlarda yapılan çalışmaların bilimsel dayanaklı olma durumlarının son yıllarda sorgulandığından bahsetmektedir. Bu bağlamda bir uygulamanın bilimsel dayanaklı olabilmesi için tek-denekli çalışmalarda bulunması gereken özellikler Horner vd (2005) tarafından :

- "Uygulamanın işevuruk olarak tanımlanması
- Uygulamanın hangi ortamlarda, kimlerle ve hangi koşularda yürütülmesinin hedeflendiğinin betimlenmesi
- Uygulamanın güvenilir biçimde; diğer bir deyişle, planlamaya sadık kalarak yürütülmüş olduğunun gösterilmesi
- Uygulamanın katılımcılar için önemli bağımlı değişkenler üzerinde yarattığı etkilerin neden-sonuç ilişkisi biçiminde gösterilmesi
- Bir araştırma sonucunda kurulan neden-sonuç ilişkilerinin farklı araştırmalarla, farklı araştırma ekipleriyle ve farklı katılımcılarla yinelenmesi" şeklinde sıralanmıştır.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, bir çalışmanın bilimsel dayanaklı araştırmalar kapsamında yer alabilmesindeki ölçütlerin belirlenmesinin araştırmacılara ve yayınlara sağladığı katkılar önem arz etmektedir. Alanyazındaki bilimsel dayanaklı uygulamaların davranış, eğitim bilimleri gibi alanlardaki çalışmalarda uygulama- bilim bağlamında alana sunacağı katkıların işlevselliği öngörülmektedir. Süreç boyunca ve sonrasında tek-denekli araştırmaların önemi

vurgulanmakta, alanyazındaki araştırmaların niteliği ve yayın sayısındaki artış desteklenmektedir (Kırcaali-İftar, 2018).

Bu çalışmada, tek-denekli deneysel desenlerden çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Belirlenen üç ya da daha fazla bağımlı değişkenin üzerinde bağımsız değişkenin etkisinin incelendiği bir modeldir. Çoklu yoklama modeli; i) yoklama denemeli çoklu yoklama modeli (multiple probe with probe trials) ve ii) yoklama evreli çoklu yoklama modeli (multiple probe with probe conditions) olarak iki şekilde biçimlenebilir. Bu araştırmada, planlaması ve uygulama süreci daha pratik ve basit olduğu için ve yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu modelde elde edilen bulgular üç katılımcı için tekrarlandığından dış geçerliliği yüksek bir modeldir (Tekin-İftar, 2018). Bu model; başlama düzeyi (yoklama) evresi ve uygulama evresi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. Üç grupta toplanan çoklu yoklama modelleri; a) davranışlar arası çoklu yoklama modeli, b) denekler arası çoklu yoklama modeli, c) ortamlar arası çoklu yoklama modeli olarak üçe ayrılmaktadır. Bu araştırmada, aynı hedef davranışın yani bağımlı değişkenin etkililiğinin aynı ortamda üç farklı katılımcıda artırılması ya da azaltılması amaçlandığı için denekler (katılımcılar) arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Uygulayıcı, önkoşul becerileri sağlayan katılımcıları belirledikten sonra tüm katılımcılarda kararlı veri elde edinceye kadar başlama düzeyi verisini eş zamanlı olarak toplar ve birinci katılımcı ile uygulamaya başlanır. Hedeflenen ölçüt (3/4, %100 vb.) birinci katılımcıda karşılandıktan sonra diğer katılımcılarda yoklama (başlama düzeyi) evresi yinelenir ve ikinci katılımcı ile hedef davranış üzerinde uygulamaya geçilir. Belirlenen ölçüt karşılaştıktan sonra üçüncü katılımcıda yoklama evresi uygulanır ve ölçüt karşılandığında bütün katılımcılarda yoklama evresinin tekrarı yapılır (Tekin-İftar, 2018; Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018; Grisham-Brown vd., 2005; McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004).

## 3.2. Katılımcılar ve Seçimi

Araştırmanın katılımcıları Bartın İl Merkezi'ndeki okul öncesi kurumlarda kaynaştırma eğitimine devam eden DSM-V ölçütlerine göre OSB tanısı almış olan, yaşları üç ile altı yaş arasında değişen OSB'li öğrenciler ve eşleştikleri gölge öğretmenleridir. Çalışmanın pilot uygulamasına katılan bir OSB'li öğrenci ve eşleştiği bir gölge öğretmen ile ana uygulamadaki üç OSB'li öğrenci ve eşleştikleri üç gölge öğretmen bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. OSB'li öğrencilerin ve eşleştikleri gölge öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod kullanılmıştır.

**Tablo 4.** Çalışma grubundaki OSB'li öğrencilerin özellikleri

| İsim kodları | Uygulama Türü | Yaş | Eşleştiği Gölge Öğretmen | Devam Ettiği Okul | Cinsiyet |
|---|---|---|---|---|---|
| **Halil** | Pilot Uygulama | 44 ay (3 yaş 8 ay) | Seda ve Nalan | Anaokulu | Erkek |
| **Eren** | Ana Uygulama | 50 ay (4 yaş 2 ay) | Beren ve Beril | Anaokulu | Erkek |
| **Serhat** | Ana Uygulama | 60 ay (5 yaş) | Zeliha ve Semra | Anaokulu | Erkek |
| **Zühre** | Ana Uygulama | 59 ay (4 yaş 11ay) | Ece ve Begüm | Anaokulu | Kız |

Çalışmaya katılan OSB'li öğrencilerin seçimindeki önkoşul beceriler; a) ortak dikkat becerisi, b) taklit becerisi, c) parmakla gösterme, d) gözkontağı kurma, e) dikkat süresi, f) anlama olarak belirlenmiştir. Katılımcı OSB'li öğrencilerin önkoşul becerilerini sağlıyor olması ve bir okulöncesi eğitim kurumuna devam ediyor olması gerekmektedir. Her bir katılımcının bu ön koşul becerilere temelde sahip olduğu fakat becerilerin yoğunluklarının bireysel farklılıklara göre değişkenlik gösterdiği bilinmektedir. OSB'li öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası iletişim beceri düzeyleri GEÇDA (Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı) ile GEÇDA uygulayıcısı tarafından ölçülmüştür.

**Tablo 1.1.** OSB'li öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri

| OSB'li öğrenci | Uygulama Öncesi İletişim Beceri Düzeyi | Uygulama Sonrası İletişim Beceri Düzeyi |
|---|---|---|
| **Halil** | 37-48 ay | 49-60 ay |
| **Eren** | 19-21 ay | 37-48 ay |
| **Serhat** | 13-15 ay | 31-36 ay |
| **Zühre** | 37-48 ay | 61-72 ay |

Katılımcı OSB'li öğrencilerin sahip olduğu; a) ortak dikkat becerisi, b) taklit becerisi, c) parmakla gösterme, d) gözkontağı kurma, e) dikkat süresi, f) anlama önkoşul becerilerinin deneysel sürecin öncesindeki düzeyi GEÇDA ile belirlenerek deneysel sürecin sonrasında OSB'li öğrencilerin önkoşul becerilerindeki gelişim düzeyi GEÇDA ile değerlendirmek amaçlanmıştır.

**Tablo 5.** Çalışma grubundaki gölge öğretmenlerin özellikleri

| İsim Kodları | Uygulama Türü | Uygulayıcı Türü | Mezun olduğu önlisans programı | Eşleştiği OSB'li Öğrenci |
|---|---|---|---|---|
| **Seda** | Pilot Uygulama | Ana Uygulayıcı | Engelli Bakımı ve Rehabilitasyon | Halil |
| **Nalan** | Pilot Uygulama | Genelleme Oturumları Uygulayıcısı | Çocuk Gelişimi | Halil |
| **Beren** | Ana Uygulama | Ana Uygulayıcı | Çocuk Gelişimi | Eren |
| **Beril** | Ana Uygulama | Genelleme Oturumları Uygulayıcısı | Çocuk Gelişimi | Eren |
| **Zeliha** | Ana Uygulama | Ana Uygulayıcı | Çocuk Gelişimi | Serhat |
| **Semra** | Ana Uygulama | Genelleme Oturumları Uygulayıcısı | Çocuk Gelişimi | Serhat |
| **Ece** | Ana Uygulama | Ana Uygulayıcı | Çocuk Gelişimi | Zühre |
| **Begüm** | Ana Uygulama | Genelleme Oturumları Uygulayıcısı | Çocuk Gelişimi | Zühre |

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan GÖ'lerin seçim ölçütleri; a) çocuk gelişimi önlisans programı mezunu olmak, b) engelli bakımı ve rehabilitasyonu ön lisans programı mezunu olmak, c) daha önce Davranışsal Beceri Eğitimi'ne katılmamış olmak, c) daha önce ÖGÖ ile kaynaştırma eğitiminde çalışmamış olmak olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler Sucuoğlu'nun (2019) Türkiye'de kız meslek liselerinin 'Erken Eğitim ve Özel Eğitim ile Ön lisans Çocuk Gelişimi Programı'ndan mezun olanların OSB'li öğrencilerle çalışabilecek gölge öğretmen olarak kaynaştırma programında destek sağlayabileceklerini belirten açıklaması temel alınarak belirlenmiştir. Bu çalışmadaki gölge öğretmenlerin yedisi ön lisans Çocuk Gelişimi ve bir tanesi (Seda) Engelli Bakımı ve Rehabilitasyon programından mezun olduğu bilinmektedir. Gölge öğretmenlerin beşinin (Nalan, Beril, Zeliha, Semra, Begüm) lisede de çocuk gelişimi bölümünden mezun oldukları, bir (Zeliha) gölge öğretmenin çocuk gelişimi ve özel eğitim bölümü mezunu olduğu bilinmektedir. Araştırmaya katılan gölge öğretmenlerin tamamı kızdır ve Bartın il merkezinde ikamet etmektedir. Katılımcı gölge öğretmenlerin yaş ortalaması 21'dir. Gölge öğretmenler daha önce OSB'li öğrenci ile çalışmamış ve mesleki gelişimlerine ilişkin hiçbir eğitime katılmamıştır. İlk kez bu çalışmada Davranışsal Beceri Eğitimi'ne katılan gölge öğretmenler kanıt temelli uygulamalardan olan Doğal Öğretim Yöntemleri hakkında herhangi bir ön bilgiye sahip değildir. Mezun oldukları lise ve ön lisans programında gölge öğretmenlik uygulamasına ilişkin herhangi bir ders almamıştır ve gölge öğretmenlik uygulaması hakkında herhangi bir bilgisi yoktur. Katılımcı gölge öğretmenler ilk olarak bu çalışmada bir eğitime dâhil olup araştırmanın gerçekleştiği okul öncesi kurumunda birebir OSB'li öğrenci ile çalışma deneyimini kazanmıştır. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılan gölge öğretmenlerin uygulamaya ilişkin öğrenmeye istekli olduklarını, uygulama deneyimi kazanmak istediklerini kendileri ile yapılan ön görüşmelerde ifade etmişlerdir. Gölge öğretmenlerin uygulamayı öğrenmek için hevesli ve istekli oldukları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

**Araştırmacı:** Çalışmanın tüm deney süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, sınıf öğretmenliği alanında lisans ve engelli çalışmalı anabilim dalında yüksek lisans derecesine sahiptir. Trakya Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları ABD'de doktora eğitimini sürdürmekte ve Bartın Üniversitesi Bartın Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu'nda öğretim elemanı olarak çalışmaktadır. Ayrıca, araştırmacı OSB'li öğrencilerle ağırlıklı olarak yaklaşık on yıl ÖGÖ ile uygulama deneyimine sahiptir. Türkiye'de 2019 yılının Ekim ayında Prof.Dr. Binyamin BİRKAN koordinatörlüğünce Yunanistan National and Kapodistrian University of Athens'te görev yapan Prof.Dr. Angeliki Gena ve Dr. Petros Galanis tarafından açılan'Gölge Öğretmenlik Uygulayıcı Sertifika' programını tamamlayan araştırmacı ilgili belgeyi almaya hak kazanmıştır. Uluslararası düzeyde gölge öğretmenlik sertifikasına sahip olup okul öncesi kurumlardaki kaynaştırma programına devam eden OSB'li öğrencilere yaklaşık beş yıl boyunca gölge öğretmenlik desteği sağlama deneyimine sahiptir.

**Gözlemciler:** Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri okul öncesi alanında yüksek lisans derecesine sahip okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip özel eğitim öğretmeni tarafından toplanmıştır. Gözlemciler öğretim süreci, ortam, araç-gereç ve uygulama işleyişi hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni, başlama düzeyi, öğretim, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarının nasıl düzenlendiği, veri toplama formlarının, kayıt formlarının nasıl kullanılacağı konusunda da kendilerine bilgi verilmiştir. Gözlemcilere kontrol listeleri doldurulurken nelere dikkat etmeleri gerektiği ve formları nasıl dolduracakları uygulayıcı tarafından anlatılmıştır. Her katılımcı için araştırmanın tüm evrelerini kapsayan oturumların %30'u gözlemciler tarafından izlenerek değerlendirilmiştir.

**Tek-Denekli Araştırmalar Ve Temel Kavramlar:**

Tek-denekli araştırmalar, grup deneysel araştırmalarına bir alternatif olarak geliştirilerek insan davranışlarının etkilendiği ya da davranışları etkilediği düşünülen faktörleri incelemektedir. Bireylerin davranışlarındaki atipik özellikleri göz önünde bulundurularak psikiyatri ve zihinsel yetersizlik alanlarında davranış değişikliğine

yönelik yapılan çalışmalarda uygulamalı davranış analizi temel alınmaktadır(Bailey ve Burch, 2002; Kazdin, 1982; Kennedy, 2005).

Bu bağlamda uygulamalı davranış analistleri, incelemek ve değiştirmek amacıyla toplumsal açıdan önemli davranışları seçerler ve bu davranışların her birini değiştirmek üzere bir davranış değiştirme planı hazırlarlar. Davranış değiştirme planının yürütülmesi sırasında ve sonrasında davranış üzerinde istendik etkilerin meydana gelip gelmediğini nicel olarak sınarlar. Tek-denekli araştırmaların işlevi, hedef davranışta meydana gelen değişimin başka etmenlere değil de sadece yürütülen davranış değiştirme uygulamasına bağlı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla tek-denekli araştırmalar, uygulamalı davranış analizine dayalı olarak yürütülen terapötik (iyileştirici) ve eğitsel çalışmaların etkilerini sınamak amacıyla yürütülen araştırmalar olarak betimlenebilir. Tek- denekli terimi, deneysel kontrolün birbirinden bağımsız tekil katılımcılar üzerinde kurulmasından kaynaklanmıştır. Her bir katılımcıdan hem deney hem de kontrol amaçlı veri toplanmaktadır. Tek-denekli araştırmalarda bir tek değil, üç ile sekiz arasında değişen sayıda katılımcı yer almaktadır. Böylece bir katılımcıdan elde edilen bulgular diğer katılımcılarda yinelenmiş olmaktadır. Deneklerin birbiriyle karşılaştırılması hedeflenmemektedir. Tek – denekli araştırmaların en yaygın görüldüğü alanlar psikoloji, özel eğitim, sosyal hizmet ve psikiyatridir (Bailey ve Burch, 2002, 2005; Barlow ve Hersen, 1984; Cooper, Heron ve Heward, 1987; Horner vd. 2005; Kazdin, 1982; Kennedy, 2005).

Tek-denekli araştırmalarda, bağımsız değişken kontrolü bütünüyle araştırmacı tarafından sağlandığı için ve her bir katılımcıda deneysel kontrol ayrı ayrı/tek tek kurulduğu için deneysel araştırma grubunda yer almaktadır. Tek-denekli araştırmaların bazı kaynaklarda yarı deneysel araştırma modeli olarak tanımlanmasının sebebi katılımcıların yansız atama yolu ile belirlenememesinden kaynaklanmaktadır. Katılımcıların seçimi, değiştirilmek istenen problem davranışa sahip olan ya da kazandırılmak istenen hedef davranışa ihtiyacı olan katılımcılardan davranış öğretimine gereksinim duyanlar arasından olmaktadır. Tek-denekli araştırmalardaki katılımcıların her birinin bireysel özellikleri, işbirliği odaklı olma(ma) durumları, öğrenme hızları gibi bireysel performansları kendi içinde başlangıç noktası temel alınarak tekil değerlendirmeler yapılmaktadır. Her bir

katılımcının kendi kontrolünü sağlamasıyla oluşturulan hedef davranıştaki değişim ya da hedef davranışa yönelik öğretim uygulamalarının etkililiğinin standart koşullar altındaki ölçümlerin yinelenmesi ile ortaya konulan tek-denekli araştırmalarda 'katılımcı' ve 'denek' ifadeleri aynı anlamda kullanılarak söylenmektedir (Tekin-İftar, 2018).

## 3.3. Bağımlı Değişken

Hedef davranış, ölçümler gibi isimlerle de betimlenen ve değişiklik göstermesi istenilen değişkendir (Tekin- İftar, 2018). Bu çalışmada gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanmasına bağlı olarak OSB'li öğrencilerin iletişim becerileri araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

## 3.4. Bağımsız Değişken

Bağımlı değişkende beklenen değişikliğe sebep olan değişkendir (Tekin-İftar, 2018). Gölge öğretmenler tarafından kullanılan Doğal Öğretim Yöntemleri araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturmaktadır.

## 3.5. Ortam, Zaman ve Materyaller

Bu çalışma Bartın il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden üç OSB'li öğrenci ve araştırmacı tarafından bireysel özellikleri ön planda tutularak eşleştirildikleri üç gölge öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar öğrencilerin devam ettikleri okulda haftada üç gün, doğal ortamlardaki rutinlerin ve günlük etkinliklerin değişen zaman aralıkları (22 dakika, 19 dakika 25 saniye, 18 dakika,18 dakika 25 saniye ) ile 12 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmanın pilot uygulaması ile ana uygulama aynı okul öncesi kurumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarının gerçekleştiği sınıf ortamı, serbest zaman etkinlik alanları ve kullanılan materyaller (hamur, bloklar,

hayvanlar, evcilik malzemeleri vb.) ile genelleme oturumlarının gerçekleştirildiği mekânsal alanlar ve kullanılan materyaller farklılık göstermiştir.

**Olası Katılımcı Tepkileri**

Başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında; *a) doğru tepki, b)yanlış tepki ve c) tepkide bulunmama* şeklinde üç tür katılımcı tepkisi vardır. Katılımcı tepkileri her hedef davranışa ilişkin kontrol listelerine işaretlenerek kaydedilmiştir. Doğru tepkiler dışındaki tüm tepkiler yanlış olarak işaretlenmiştir. Katılımcıların gösterebileceği olası tepkiler aşağıdaki gibidir:

a) *Doğru tepki:* Katılımcının hedef davranışa ilişkin gösterdiği tepkilerin doğru ve bağımsız bir şekilde yerine getirmesidir. Her bir doğru tepki için katılımcının pekiştirilmesi planlanmıştır.
b) *Yanlış tepki:* Katılımcının hedef davranışa ilişkin gösterdiği tepkilerin yanlış veya eksik olmasıdır. Katılımcı deneme esnasında yanlış tepki verdiğinde deneme sonlandırılıp hata düzeltmesi yapılarak bir sonraki deneme yapılmıştır.
c) *Tepkide bulunmama:* Beceri yönergesi sunulduktan sonra katılımcının tepkide bulunmamasıdır. Katılımcı deneme esnasında tepkide bulunmadığında deneme sonlandırılıp hata düzeltmesi yapılarak bir sonraki deneme yapılmıştır.

## 3.6.Veri Toplama Araçları

Bir programın öğretim planına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi uygulamacı açısından önem arz etmektedir. Uygulamacının programı uygulama şeklinin değerlendirilebilmesi için her zaman ortamda gözlemci bulunamayabilir. Böyle durumlarda uygulamacıyı değerlendirmek üzere davranışların sırası ile tanımlandığı ve ortaya çıkacakları şartlara ilişkin bilgi sunan kontrol listeleri hazırlanabilir. Uygulamacı programın sistematik olarak uygulandığını değerlendirmek üzere oluşturduğu kontrol listesini kendisine de uygulayabilir (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Grisham-Brown vd. 2005). Buna ek olarak

öğretim sürecinin güvenli bir şekilde uygulanıp kayıt altına alınması da son derece önem arz etmektedir. Öğrencinin gelişiminin takibi açısından tüm oturumlarda sürekli olarak veri toplanmalıdır. Uygulamacı düzenli olarak gerçekleştirdiği yoklama oturumları ile çocuğun performansını ve gelişimini değerlendirebilir. Elde edilen veriler grafiğe işlenerek yorumlanmalıdır. Toplanan veriler ile öğretimin gidişatı hakkında bilgi edinilip uygulamacı süreci; planlanan deneme sayısı, araç-gereç, materyal, pekiştireçler, kontrol edici ipcu(lar) ve kullandığı öğretim yöntemine ilişkin durumları tamamlayabilir (McDonnell vd. 2008; Pretti-Frontzak ve Bricker, 2004).

Bu çalışmada okulöncesi dönemdeki OSB'li öğrencilere yönelik belirlenen hedef davranışların, ailelerinin ve sınıf öğretmenlerinin gözlemlerini dikkate alarak öğrencilerin bulundukları ortamlarda edinmelerine gereksinim duyulan öncelikli hedef davranışlar belirlenmiştir. Araştırmada uygulamacılar tarafından sunulan DÖS ile hedef davranışların seçiminde iletişim becerisine yönelik alanlardan seçilmesi planlanmıştır. 'Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Onayı (EK-1)' alındıktan sonra, Bartın valiliğinden alınan 'Valilik Onayı (EK-2)' ile deneysel süreç başlamıştır. Gölge öğretmenlere sunulan 'Davranışsal Beceri Eğitimi'ne ilişkin 'Doğal Öğretim Projesi'nde yer alan videoları kullanmak üzere proje yürütücüsünden 'DÖS Kullanma İzni (EK-3)' alınmıştır. İl merkezinde okul öncesinde kurumlara devam eden otizmli öğrencilerin belirlenmesi ile ailerinden 'Aile Bilgilendirme ve Onam Formu (EK-4)'nu doldurarak çocuklarının çalışmaya katılım izni alınmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen gölge öğretmenlerin belirlenmesinin ardından 'Gölge Öğretmen Bilgilendirme ve Onam Formu (EK-5)'nu doldurarak araştırmaya katılan gölge öğretmenler belirlenmiştir. Gerekli izinler alındıktan Gölge öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine ilişkin bilgilere 'Gölge Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (EK-6)' ile erişim sağlanmıştır. Gölge öğretmenlere araştırmacı tarafından video model ile sunulan 'Davranışsal Beceri Eğitimi'nden önce ve sonra gölge öğretmenlerin 'Doğal Öğretim Yöntemleri Kullanma Formu (EK-7)' ile eğitim öncesi ve sonrası yönteme ilişkin bilgilerine ulaşılmıştır. Öğrencilerin iletişim becerilerindeki gelişimin takibinin 'Öğrenci İletişim Becerileri Gözlem Formu (EK-8)' ile sağlanması tasarlanmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası iletişim becerilerinin değerlendirilmesi için

‘GEÇDA’ gelişim testinin bir uygulayıcı uzman tarafından uygulanmıştır. Gölge öğretmenler uygulama yaptıktan sonra kendilerini değerlendirecekleri bir ‘Gölge Öğretmen Öz Değerlendirme Formu (EK-9)’ ile her oturumun ardından kendilerini değerlendirmişlerdir. Gölge öğretmenlerin öz değerlendirmesinin ardından araştırmacı tarafından gölge öğretmenleri değerlendirmek üzere ‘Uygulayıcı Değerlendirme Formu (EK-10)’ doldurularak gölge öğretmenlere geri dönüttü bulunulmuştur. Uygulama güvenilirliği ‘Uygulama Güvenilirliği Veri Toplama Formu (EK-11)’ ile sağlanmıştır. Uygulama sona erdikten sonra katılımcı öğrencilerin ailelerinden ‘Sosyal Geçerlilik Aile Formu (EK-12)’ ve öğretmenlerinden ‘Sosyal Geçerlilik Öğretmen Formu (EK-13)’ ile sosyal geçerlilik verileri elde edilmiştir.

Causton-Theoharis ve Malmgren’in (2005) çalışmasında ‘Yardımcı Profesyonel Kolaylaştırıcı Davranışlar, Akran Etkileşimi ve Yardımcı Profesyonel Kolaylaştırıcı Davranış Gözlem Aracı (PIOI)’ kullanılarak gözlemlenmiştir ve forma gerekli işaretlemeler yapılmıştır. Öğrenci etkileşim verileri de PIOI aracılığıyla toplanmıştır. Bu çalışmada gölge öğretmenlerin kendilerini değerlendirdikleri ve öğrencileri değerlendirdikleri kontrol listeleri ile verilerin toplanması yönünden benzerlik göstermektedir.

**Geçerlik:** Ölçülmesi hedeflenen değerin ölçülme doğruluğunun ortaya konması olarak betimlenmektedir. Deneysel araştırmalarda önem taşıyan deneysel geçerlik dış geçerlik ve iç geçerlik olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır (Tekin-İftar, 2018).

**a) Dış Geçerlik:** Genellenen araştırma bulguları ile ilgilidir (Tekin-İftar, 2018).Tek-denekli araştırmalarda başlama düzeyinin açık bir şekilde detaylı olarak betimlenmesi, uygulama yapılacak ortamın özelliklerinin açıklanması ve katılımcıların her birinin özelliklerine göre belirtilmesi genellemenin artması için önem arz etmektedir. Dış geçerliği etkileyen etmenler, araştırma bulgularındaki araştırmaya ait olan şartların dışına çıkıldığında genellemeye engel olan faktörler olarak tanımlanmaktadır. Tek-denekli araştırmalardaki dış geçerlik, araştırma grubundan elde edilen deneysel sonucun diğer araştırmalardaki farklı gruplarda da

benzer olarak elde edilmesi şeklinde tanımlanan ‘yineleme’ ile sağlanmaktadır (Gast, 2010). Bu çalışmada genelleme oturumlarından elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın dış geçerliliğinin yüksek olduğu görülmektedir.

**b) İç Geçerlik:** Bağımlı değişkende oluşması istenen değişikliğe neden olabilecek diğer değişkenler kontrol altına alınarak bağımlı değişkendeki istendik değişikliğin sadece bağımsız değişkenden kaynaklı olduğunun ifade edilmesi ile ilgilidir. Araştırma sonucunda elde edilen verileri etkileyebilecek olan durumların genel adı iç geçerliği etkileyen etmenler olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Gast’e (2010) göre araştırmacılar iç geçerliği etkileyen olası etmenleri her koşulda kontrol altında tutamamaktadır. Tek-denekli araştırmalarda iç geçerliği etkileyen faktörler: dış etmenler, olgunlaşma, sınanma, ölçme, katılımcı seçimi yanlılığı, katılımcı kaybı (Tekin, 2000), döngüsel değişkenlik, çoklu uygulamalar etkisi, verilerin kararsızlığı olarak sıralanmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Bu çalışmanın iç geçerliği üzerinde etkili olabilecek etmenler aşağıda belirtildiği şekilde kontrol altında tutulmuştur:

a) Dış etmenler: Çalışma esnasında deneysel sürecin dışında gerçekleşen ve araştırma bulgularını etkileyebilen etmenler olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Katılımcıların sahip olması gereken ön koşul beceriler göz önünde bulundurularak OSB’li öğrencilerin ve onlarla çalışan gölge öğretmenlerin daha önce bu tarz uygulamada yer almamaları, OSB’li öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin ve ailelerinin çalışma öncesinde öğrenciler ile hedef becerilere yönelik hiçbir öğretim yapmamaları konusunda kendilerine uyarıda bulunulmuştur.
b) Olgunlaşma: Küçük yaşlardaki çocuklarla yapılan çalışmalarda iç geçerlik tehdidi olarak algılanmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Bu çalışmada uygulanan model ard zamanlı olarak ele alındığı için katılımcılardaki değişimin olgunlaşmadan kaynaklanma olasılığı düşüktür.
c) Sınanma: Katılımcıların ön test ya da başlama düzeyi evresinde ard zamanlı olarak üst üste sınanması bağımlı değişken açısından bir tehdit unsuru olarak nitelendirilmektedir. Tek-denekli araştırmalarda katılımcının bağımlı değişken açısından sınanması, katılımcının ilgisinin bağımlı değişkene yönelmesi sonucu değerlendirme ve uygulama performansını

etkileyebileceği için sınanma kontrolü deneysel evrelerin uygulama güvenilirliğinin yüksek tutulması ile elde edilebilecektir (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada katılımcıların başlama düzeyi evresi verileri ile uygulama evresine geçmeyen katılımcıların yoklama evresi verileri ile benzer olduğu ortaya konduğu için sınanma etkisinin bu çalışmada kontrol altında tutulduğu düşünülmektedir.

d) Ölçme: İki şekilde tehdit unsuru olarak görülmektedir: Birincisi, bağımlı değişkene yönelik veri toplama şeklinde herhangi bir değişkenlik söz konusu olduğunda; ikincisi, uygulamacının zaman içerisinde farklı sebeplerle bağımlı değişkenin betimlenmesinden uzaklaşması bağımlı değişkende gerçekleşen değişimin farklı bir şekilde algılanmasına yol açmaktadır. Ölçme etkisinin kontrolünü sağlayabilmek için çalışmanın tüm evrelerinde yansız bir şekilde güvenirlik verisi toplanmalıdır (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada ölçmenin etkisini kontrol edebilmek için, gerçekleşen tüm oturumların %30'una yönelik alan uzmanlarından gözlemciler arası güvenirlik verisi elde edilmiştir.

e) Katılımcı seçimi yanlılığı: Katılımcıların araştırma öncesi sürecinde yanlı olarak seçilmesi ve bu katılımcıların deney ve kontrol gruplarına yanlı bir şekilde atanması olarak tanımlanmaktadır. Tek-denekli araştırmalarda yansız atama ile belirlenen katılımcılardan başlama düzeyi verisi toplanması bir tehdidin oluşumunu engellemektedir. Katılımcıların performans düzeyleri başlama düzeyi evresi ile uygulama evresinde ve sonrasındaki performansları karşılaştırılarak değerlendirme yapılmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Bu çalışmadaki katılımcıların seçiminde Robinson'un (2011) belirtmiş olduğu gölge öğretmenin yöntem kullanmaya yönelik herhangi bir eğitime dâhil olmaması gibi gölge öğretmenlerin sahip olması gereken ön koşul beceriler ile katılımcı öğrencilerin OSB'li olması ve okul öncesi kurumlarında kaynaştırma programına devam etmesi dikkate alındığı için bu etmenin kontrolünün sağlandığı düşünülmektedir.

f) Katılımcı kaybı: Araştırma devam ederken farklı sebeplerden dolayı katılımcıların çalışmaya devam etmemesi olarak isimlendirilmektedir. Modelin deneysel kontrolünün sağlanması için katılımcı sayısından fazla

sayıda, araştırmaya devam edebilme, eğitim sürecine devamlı olan katılımcılar araştırmaya dâhil edilmelidir (Tekin-İftar, 2018). Bu çalışmada katılımcı kaybı göz önünde bulundurularak katılımcı sayıları önceden belirlenmiş ve katılımcıların devam durumları incelenerek katılımcı kaybı etmeni kontrol altına alındığı düşünülmektedir.

g) Döngüsel değişkenlik: A-B-A-B veya A-B-C modellerinde olduğu gibi araştırma evrelerinin sadece belirli zamanlarda yapıldığında katılımcılardaki değişimin sadece belirli zamanlarda gerçekleşerek bağımlı değişkenin etkilenmesi olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Bu çalışmada ard zamanlı uygulamalar gerçekleştirildiği için döngüsel değişkenliğin kontrolünün sağlandığı düşünülmektedir.

h) Çoklu uygulamalar etkisi: Tüm tek-denekli çalışmalarda bir tehdit unsuru olarak ele alınmakta ve iki veya daha fazla bağımsız değişkenin karışma etkisi olarak betimlenmektedir. Bu çalışmada tek bağımsız değişken olduğu için bu ekinin kontrol altında tutulduğu düşünülmektedir.

i) Verilerin kararsızlığı: Bağımlı değişkene yönelik elde edilen verilerin kararlılık göstermemesi olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Bu çalışmada her evrede kararlı veri elde edilinceye değin veri toplama süreci devam etmiştir. Bu bağlamda verilerin kararsızlığı etmeninin kontrolü sağlandığı düşünülmektedir.

## 3.7. Deney Süreci

Tek-denekli araştırmalar doğrudan kayıt teknikleri ile sürekli olarak veri toplanan başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. İzleme evresi de bu iki evreye ek olarak tek-denekli araştırmalarda yararlanılan bir evredir. Elde edilen verilerin doğruluğu güvenilirlik analizi ile sağlanmaktadır (Tekin- İftar, 2018).

Araştırmanın uygulama sürecindeki ilk aşama çalışma grubundaki gölge öğretmenlere Doğal Öğretim Yöntemleri hakkında ön test uygulaması yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerinde Doğal Öğretim Yöntemleri'nin kullanımı ve OSB'li öğrencilerin sınıf içinde sosyal

iletişiminin desteklenmesi konusunda uygulayıcı tarafından haftada üç gün bir saatlik eğitim süresiyle iki hafta boyunca bilgilendirme çalışması tasarlanmıştır. Gölge öğretmenlerin bilgilendirme eğitimleri uygulayıcı tarafından yetişkin video model olma tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'nden fırsat öğretimi, doğal bağlama dayalı dil öğretimi, etkinlik temelli müdahale, geçiş temelli öğretim ve gömülü öğretim tekniklerini kullanarak OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerini günlük yaşamdaki doğal alanlarında desteklemeleri hedeflemiştir. OSB'li öğrencilerin aileleri ve öğretmenlerinin görüşleri alınarak öğrencilerde geliştirilmesi planlanan hedef davranışlar iletişim becerilerini kapsayan beceriler olarak belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci aşaması olan pilot uygulama süreci haftada üç günlük süreyle toplam iki hafta olarak tasarlanmıştır. Pilot uygulamanın sonunda yöntemin geçerlik ve güvenirliği belirlendikten sonra çalışmanın üçüncü aşamasına geçilmiştir. Pilot uygulamaya dâhil olan gölge öğretmen ve OSB'li öğrenci hariç tutulmak koşuluyla OSB'li üç öğrenci ve bu öğrencilerin her birinin farklı kişilerden oluşan üç gölge öğretmen ile haftada üç günlük periyotlarla toplamda altı haftalık uygulama süreci desenlenmiştir. Bu doğrultuda gölge öğretmenlerin OSB'li öğrencilerin oyun ortamında, serbest zaman etkinliklerinde ve günlük yaşamdaki doğal alanlarında iletişim becerilerinin desteklenmesi Doğal Öğretim Yöntemleri ile sağlanmıştır. Gölge öğretmenlerin OSB'li öğrencileri ile gerçekleşen her oturumları araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listeleri ile kayıt altına alınmıştır. Her oturum sonrasında araştırmacı, gözlemciler ve gölge öğretmenler kontrol listesinde yer alan değerlendirmeleri gerçekleştirmiştir.

### 3.7.1. Pilot Uygulama Süreci

Pilot uygulama sürecinde programın uygunluğu ve işlevselliği test edilmektedir. Programın uygulanması, planların uygulandığı ve öğretimin yapıldığı bir boyuttur. Bu aşamada öğretmenin rolü ön plana çıkmaktadır (Oliva, 1997: 24). Öğretmen programı simülasyon olmayan sınıf ortamında öğrencileriyle yüz yüze uyguladığı zaman plan gerçeklik kazanmaktadır. Bir programın öğrenciler üzerindeki etkililiğini belirlemek için uygulanması şarttır ( Marsh, 2004: 65).

Programın denenmesinde izlenen aşama:

a) Uygulamanın planlanması

b) Deneme yapılacak okulların ve sınıfların seçilmesi

c) Okul yönetici ve öğretmenlerin seçilmesi

d) Okul yöneticisi ve öğretmenlere programın tanıtılması

e) Programın ve materyallerin uygulanması

f) Programın ve materyalin değerlendirilmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir( https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=68561) .

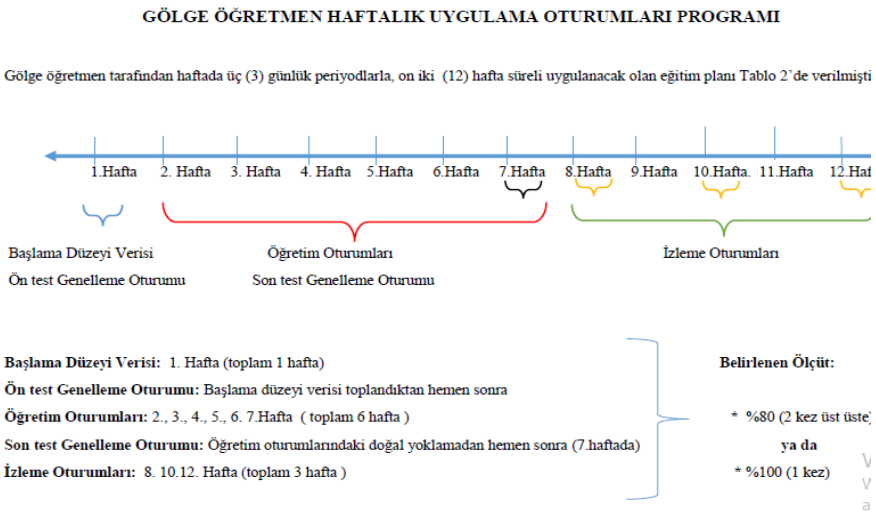
Bu çalışmada başlama düzeyi, yoklama, öğretim ve izleme evrelerinde bağımlı ve bağımsız değişkenin, ana uygulamada kullanılacak materyallerin, araç-gerecin, öğretim yönteminin etkililiğinin ve kontrol listelerinin işleyişinde karşılaşılabilecek problem durumlarının tespitini sağlamak ve sorunu çözmek amacıyla uygulanmıştır. Ana uygulamadaki OSB'li öğrenciler ve gölge öğretmenlerin sağladığı önkoşul becerilere sahip ve ana uygulamaya katılmayan bir OSB'li öğrenci ve eşleştiği gölge öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Belirlenen ölçüt; iki kez %80 ya da bir kez %100 şeklindedir. Pilot uygulamaya başlamadan önce öğrencinin ailesinden ve gölge öğretmenden yazılı izin alınmıştır. Uygulama haftada üç gün boyunca iki hafta olarak planlanmıştır. Pilot çalışmada üst üste üç oturum kararlı veri elde edilerek başlama düzeyi verileri toplanmış ve hemen ardından genelleme öntest oturumu başka bir gölge öğretmen ile sağlanmıştır. Ardından öğretim oturumlarına geçilmiştir ve öğretim oturumlarını tamamlandıktan hemen sonra genelleme sontest oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları ile pilot uygulama son bulmuştur. Pilot uygulamanın sonunda gölge öğretmenin (Seda) Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanarak birlikte çalıştığı OSB'li öğrencinin (Halil) iletişim beceri düzeyinin geliştiği ortaya konmuştur. Pilot uygulama kapsamında Halil'in mevcut iletişim düzeyi GEÇDA uygulayıcısı tarafından değerlendirildikten sonra sahip olduğu önkoşul becerileri Doğal Öğretim Yöntemleri stratejileri kullanılarak geliştirilmiştir. Süreç içerisinde Halil'in kelime dağarcığının geliştirilerek daha farklı kelimeleri cümle içerisinde kullanmaya başladığı, akranları ile olan göz teması süresinde artış olduğu, cümle yapısındaki genişleme ve kelimeleri daha net ifade ettiği görülmüştür. Halil'in iletişim becerilerindeki artışın sonucu olarak doğal

rutinlerde, günlük yaşam içindeki etkinliklerde akran etkileşiminin arttığı, sosyal iletişim becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Pilot uygulama boyunca gölge öğretmen Seda'nın almış olduğu Davranışsal Beceri Eğitimi'nde öğrendiği bilgileri uygulamaya yansıtabildiği görülmüştür. Seda'nın Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma hedef becerisine ilişkin her oturum sonunda süpervisordan aldığı geri dönütleri bir sonraki oturumda gerçekleştirdiği ve belirlenen %80 (iki kez) veya %100 (bir kez) ölçütü karşılayarak oturumları başarı ile tamamladığı görülmüştür. Genelleme ön test ve genelleme son test oturumlarını gerçekleştiren gölge öğretmen Nalan'ın süreç sonunda öz değerlendirme ve uygulayıcı değerlendirme düzeylerinde artış olduğu ortaya konmuştur. Nalan'ın Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma hedef becerisine ilişkin her oturum sonunda süpervisordan aldığı geri dönütleri bir sonraki oturumda gerçekleştirdiği ve belirlenen %80 (iki kez) veya %100 (bir kez) ölçütü karşılayarak oturumları başarı ile tamamladığı görülmüştür. Uygulama sonunda Halil'in ailesinden ve sınıf öğretmeninden alınan sosyal geçerlilik verileri ile Halil'in iletişim becerilerinde artış olduğu ortaya konmuştur. Pilot uygulama kapsamında gölge öğretmenlerin kullandığı Doğal Öğretim Yöntemleri stratejilerinin OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini incelemeye yönelik herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır ve ana uygulamaya başlanmıştır.

Bu çalışmada gölge öğretmenler Quilty'in (2007) çalışmasında olduğu gibi OSB'li öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda uygulama planı oluşturmuştur. Uygulanan yöntemin doğruluğu gölge öğretmenlerin oluşturulan plana uygun öğretim yapmaları ile tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan 'Gölge Öğretmen Öz Değerlendirme Formu (EK-9)' ile gölge öğretmenlerin plana uygun öğretim yapıp yapmadıkları kendileri tarafından değerlendirilmiştir. Her oturumun sonunda araştırmacı tarafından gölge öğretmenleri değerlendirmek üzere 'Uygulayıcı Değerlendirme Formu (EK-10)' doldurularak gölge öğretmenlere geri dönütte bulunulmuştur.

Causton-Theoharis ve Malmgren'in (2005) çalışmasında dokuz hafta boyunca devam etmiştir. Öğretim oturumları beş hafta izleme oturumları da dört hafta olmak üzere toplam dokuz hafta boyunca uygulama oturumu tasarlanmıştır. Bu çalışmadaki deneysel süreç 12 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Şekil 9'da yer almaktadır.

**Şekil 9:** Gölge Öğretmenlerin Haftalık Uygulama Oturumlarının Dağılımı




## 3.7.2. Uygulama Süreci

Bu araştırmanın deney süreci; başlama düzeyi, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Araştırmaya başlamadan önce Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan araştırma için izin alınmıştır. Deney sürecinde OSB'li öğrenciler ile eşleşen gölge öğretmenlerin gerçekleştirdiği oturumlara araştırmacı süpervisorlük yapmıştır. Araştırma başlamadan önce araştırmacı OSB'li öğrencilerin ve gölge öğretmenlerin tespitini yapmıştır. OSB'li öğrencilerin devam ettiği anaokuluna gidip ziyarette bulunmuştur. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından gölge öğretmenlere 'Davranışsal Beceri Eğitimi' verilmiştir. 'Davranışsal Beceri Eğitimi' basamakları aşağıda açıklanmaktadır:

a) Araştırmacı tarafından verilecek eğitim süreci haftada üç gün iki hafta boyunca çevrimiçi olarak planlanmıştır.

b) Gölge öğretmenlere sunulması planlanan 'Davranışsal Beceri Eğitimi'ne ilişkin 'Doğal Öğretim Projesi'nde yer alan videoları kullanmak üzere proje yürütücüsünden 'DÖS Kullanma İzni (EK-3)' alınmıştır.

c) Araştırmaya katılmayı düşünen gölge öğretmenlerin belirlenmesinin ardından kendileri ile çevrimiçi olarak ön görüşme sağlanmıştır.

d) Ön görüşme sonunda araştırmaya devam etmeyi düşünen gölge öğretmenler ile çevrimiçi olarak yeniden görüşülmüştür.

e) Araştırmaya gönüllü olarak katılan gölge öğretmenlerden sözlü ve 'Gölge Öğretmen Bilgilendirme ve Onam Formu (EK-5) ile yazılı izin alınmıştır.

f) Gölge öğretmenler ile eğitime başlamadan önce kişisel ve mesleki gelişimlerine ilişkin bilgilere 'Gölge Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (EK-6)' ile erişim sağlanmıştır.

g) Araştırmacı tarafından gölge öğretmenlere eğitim programı ve uygulama planı hakkında ön bilgi sunulmuştur.

h) Araştırmacı ve gölge öğretmenlerin ortaklaşa belirledikleri zaman aralığında çevrimiçi olarak eğitime başlanmıştır.

ı) Araştırmacı tarafından Doğal Öğretim Projesi'nde yer alan 'DÖP Planı Örneği', Modül 2: Nitelikli Yetişkin Davranışları, Modül 3: 'Sözcük Bombardımanı Etkinlik Tablosu' ve Modül 4: Çevre Düzenlemesi konularına ilişkin her modülün içerisinde yer alan video modeller gölge öğretmenlere izlettirilmiştir.

i) Araştırmacı gölge öğretmenlerin izlediği video modellere ilişkin açıklamalarda bulunarak Doğal Öğretim Yöntemleri'nin kullanımında dikkat edilmesi gereken noktalar vurgulanmıştır.

j) Gölge öğretmenler izledikleri yetişkin video modellerdeki örnek durumlar hakkında araştırmacıya sorular sormuş ve araştırmacıdan geri dönütler sağlamıştır.

k) Belirlenen sürenin sonunda 'Davranışsal Beceri Eğitimi' video modelle öğretim aracılığıyla sonlandırılmıştır.

l) Gölge öğretmenler tarafından 'Davranışsal Beceri Eğitimi'nin içeriği ve video modeldeki videolar değerlendirilmiştir.

Araştırmacı tarafından gölge öğretmenlere sunulan 'Davranışsal Beceri Eğitimi'nin tamamlanmasının ardından ve araştırma başlamadan önce OSB'li katılımcıların ailelerinden ve gölge öğretmenlerden veri toplanmasına ilişkin sözlü ve yazılı izin alınmıştır. Bağımlı değişkenin öğretimi için haftada üç gün çalışılmış ve her gün beş oturum gerçekleştirilmiştir. Gölge öğretmenlerin eşleştikleri OSB'li öğrenciler ile uyguladıkları Doğal Öğretim Yöntemleri programına ilişkin;

a) Gölge öğretmenler eşleştikleri OSB'li öğrenciyi gözlemledikten sonra öğrencinin ilgileri doğrultusunda yönlendiği materyaller üzerinden öğrencinin iletişime geçmesini bekler.
b) OSB'li öğrenci GÖ ile iletişime geçerse GÖ OSB'li öğrencinin kullandığı iletişimde dili genişletir.
c) OSB'li öğrenci GÖ ile iletişime geçmez ise GÖ OSB'li öğrenciye sözel model olarak sözcük girdisi sunar.
d) Gölge öğretmen öğrencinin yaptığı her davranışı tanımlar ve betimler.
e) Gölge öğretmen doğal ortamlarda, günlük rutinlerde ve etkinliklerde OSB'li öğrencinin yönelimleri doğrultusunda uygun Doğal Öğretim Yöntemleri'ni belirler ve uygular.
f) Gölge öğretmen OSB'li öğrencinin hedef becerisine ilişkin tepkisine göre yanıtlayıcı davranır.
g) Gölge öğretmen OSB'li öğrenciye doğal pekiştireç sunarak uyguladığı Doğal Öğretim Yöntemleri programını sonlandırır.

Her katılımcı ile eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci katılımcı ile uygulama evresine geçilmiştir. Birinci katılımcının başlama düzeyi oturumları tamamlandıktan hemen sonra genelleme öntest oturumları gerçekleştirilmiştir ve öğretim oturumları ve yoklama oturumları düzenlenmiştir. İki kez %80 ya da bir kez %100 olarak belirlenen ölçüt karşılandıktan sonra genelleneme sontest oturumlarına geçilmiştir. Genelleme sontest oturumlarının ardından 1., 3. ve 5. Hafta olmak üzere izleme oturumları düzenlenmiştir. Araştırmanın deneysel süreci birinci katılımcı ile başlanan başlama düzeyi oturumlarından son izleme oturumuna kadarki 12 haftayı kapsamaktadır.

#### 3.7.2.1. Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları

Grup deneysel araştırmalardaki katılımcıların bağımlı değişkene yönelik düzeylerinin belirlendiği deneysel uygulama öncesindeki ön-test değerlendirmesine benzer olarak tek-denekli araştırmalardaki bu evrede katılımcıların bağımlı değişkeni gerçekleştirme(me), düzey, sıklık, oran açısından bağımsız değişken uygulanmadan

önceki mevcut durumunun tespiti için gerçekleştirilmektedir. Uygulama esnasında ya da sonrasındaki koşulların kıyaslanabilmesi amacıyla düzenlenmektedir. Bu evre tek-denekli çalışmalarda başlangıç noktası olarak kabul edilmekte ve uygulama sonrasında gelinen nokta ile karşılaştırılarak değerlendirilmektedir. Başlama düzeyi evresini oluşturmak tek-denekli araştırmalarda deneysel kontrolü sağlamak için zorunluluk oluşturmaktadır. Bu evrede üç kez üst üste /peş peşe kararlı bir şekilde veri elde edilmektedir. Kararlılık bir evrede önem arz etmektedir. (Tekin- İftar, 2018). Uygulamacı bu evrede katılımcılar ile eşzamanlı olarak üç oturum ard zamanlı olarak başlama düzeyi verisinde kararlılık elde ettikten sonra birinci katılımcı ile uygulama oturumlarına geçmiştir. Yoklama evreli çoklu yoklama desenine uygun olarak uygulama evresinde birinci katılımcıda uygulama evresinde ölçüt karşılanınca tüm katılımcılarda eş zamanlı olarak yoklama evresi düzenlenmiştir. Birinci katılımcıda istendik yönde bir değişim var ise bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde üzerindeki etkisine ilişkin tahminde bulunulmuştur. Birinci katılımcıda sağlanan ölçütün hedef davranışlar için eşzamanlı olarak ikinci yoklama evresi düzenlenmiştir ve kararlı veri elde edilinceye kadar yoklama verisi toplanmıştır. Bu süreç her üç katılımcı için yinelenmiş ve bağımlı-bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki kurulmuştur.

#### 3.7.2.2. Günlük Yoklama Oturumları

Öğretim oturumlarına başlamadan önce her oturum öncesinde veriler toplanmıştır.

#### 3.7.2.3. Öğretim/Uygulama Oturumları

Bağımlı değişkende hedeflenen değişimi elde etmek için önerilen uygulamanın başlama düzeyi evresinin hemen ardından yapıldığı evre olarak tanımlanmaktadır. Uygulama evresinde bağımsız değişkenin sistematik bir şekilde uygulanması planlanmaktadır. Bu evrede bağımsız değişkenin etkileri sınanmaktadır.

Uygulama evresinde belirlenen ölçütün karşılanması ve kararlı veri elde edilene kadar süreç devam etmektedir. Uygulama evresinde bağımsız değişken etkisiz oldu ise yani ölçüt karşılanamadıysa bağımsız değişkenin etkili olmayışı tutarlı olarak belirtilmektedir. Bu evrede araştırmacı hedeflenen değişikliği elde ettikten sonra yani ölçüt karşılandıktan sonra evre bitirilmekte ve izleme evresine geçilmektedir (Tekin-İftar, 2018). Bu çalışmada kararlı düzeyde başlama düzeyi verisinin elde edilmesinin ardından uygulama evresi altı haftalık süreçte üç günlük periyottaki her bir oturumda beş deneme ve %80 (iki kez ) / %100 (1 kez) ölçütün karşılanması olarak tasarlanmıştır.

### 3.7.2.4. Genelleme Oturumları

Çoklu örnekler modeli kullanılarak kişilerarası, ortamlararası ve materyallerarası genelleme çalışması uygulanmıştır. Genelleme oturumlarındaki gölge öğretmenler ana uygulamadaki gölge öğretmenlerden farklıdır. Oturumların yapıldığı sınıflar, kullanılan materyaller, araç-gereçler de ana uygulamadakinden farklıdır. Genelleme oturumları genelleme öntest ve genelleme sontest oturumları şeklinde tasarlanıp uygulanmıştır. Genelleme öntest oturumları birinci hafta başlama düzeyi verileri alındıktan hemen sonrasında veriler toplanmıştır. Genelleme sontest oturumları verileri öğretim oturumlarının bitimindeki yedinci haftada toplanan doğal yoklama verilerinden hemen sonra toplanmıştır.

### 3.7.2.5. İzleme Oturumları

Uygulama evresinden sonra bağımsız değişkenin ortamdan geri çekilerek veya etkililiğinin sona erdirilmesinin ardından bağımlı değişken üzerindeki etkisinin devam edip etmediğinin belirlendiği evre olarak tanımlanmaktadır. Kalıcılık evresi olarak da isimlendirilmektedir. Bağımsız değişken ortamda yokken bile bağımlı değişkendeki istendik düzey devam ediyorsa bağımsız değişkenin etkililiğinin olumlu etkisinden bahsedilmektedir (Tekin-İftar, 2018). Başlama düzeyi ve günlük yoklama oturumları ile benzer şekilde gerçekleştirilen izleme oturumlarında herhangi

bir ipucu ya da pekiştireç kullanılmamıştır. Bu çalışmada izleme evresi uygulama evresinden sonraki birinci, üçüncü ve beşinci hafta olarak planlanarak bu süreçte veriler elde edilmiştir.

## 3.8. Verilerin Toplanması

### 3.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

Etkililik verilerinin başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında toplanması planlanmıştır. Veriler başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının sonunda yapılan değerlendirmede katılımcıların vermiş olduğu doğru ve yanlış tepkiler kaydedilmiştir. Elde edilen veriler bu oturumların sonunda hesaplanan doğru tepki yüzdeleri ile toplanmıştır.

### 3.8.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

#### 3.8.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Alan uzmanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Takala'nın (2007) çalışmasındaki gözlemciler arası güvenilirliği iki gözlemci ile çalışılması gibi bu çalışmada da güvenirliği sağlamak üzere okul öncesi alanında yüksek lisans derecesine sahip okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip özel eğitim öğretmeni tarafından sağlanmıştır.

#### 3.8.2.2. Uygulama Güvenilirliği

Bağımsız değişken güvenilirliği olarak da isimlendirilmekte ve bağımsız değişkene ait güvenirlik analizini ifade etmektedir. Tek-denekli araştırmalarda uygulama güvenilirliğinde araştırmada planlanan bağımsız değişkene yönelik ölçümlerin plana uygun olarak uygulama sürecinin analizi yapılmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada öğretim sürecinin planlandığı şekilde yürütülüp

yürütülmediğini tespit etmek amacıyla uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Gölge öğretmenleri değerlendirmek için oluşturulan değerlendirme formu ile araştırmacı tarafından doğrudan gözlem verileri toplanmıştır. Bilimsel dayanaklı uygulamaların aktif bir şekilde uygulanmasının ardından öğrenci başarısını en yüksek düzeyde artıracak olan uygulama güvenilirliği (Kretlow ve Blatz, 2011), bilimsel dayanaklı uygulamaların ve bileşenlerinin en doğru şekilde tasarlandığı gibi uygulanmasını gerektirir. Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerin bireysel özellikleri, kendi mesleki yeterlilikleri, çevresel faktörler bağlamında uyarlamalar yapması gerekmektedir (Cook vd. 2008; Kretlow ve Blatz, 2011). Araştırma bulgularında öğretmenlerin yeni bir öğretim yöntemi uygulamaya başladıklarında uygulama güvenilirliğinin yüksek düzeye ulaşmasında uygulama desteği almaları gerektiği tespit edilmiştir (Buzhardt, Greenwood, Abbott ve Tapia, 2007; Kretlow ve Bartholomew, 2010). Bu bağlamda Fixsen, Blase, Metz ve Van Dyke (2013), okullarda bilimsel dayanaklı uygulamaların başarılı sonuçlar elde etmesine ilişkin; Etkili Müdahaleler (Bilimsel Dayanaklı) X Etkili Uygulamalar (Yüksek Uygulama Güvenirliği) = Geliştirilmiş Öğrenci Çıktıları formülünü ortaya koymuşlarıdır. Bir müdahale programının etkililiği bilimsel dayanaklı olması ile ilişkilir ve hedeflenen öğrenme çıktısına ulaşılmasını sağlamaktadır. Bazen müdahale yönteminin etkili ve yüksek orandaki uygulama güvenilirliği ile uygulanmasına rağmen öğrencide hedeflenen öğrenme çıktısının olmaması durumunda öğretmenlerin bu uygulamaları sıklıkla ve doğru bir şekilde kullanması gerektiğini göstermektedir (Rakap vd. 2017).

## 3.9. Sosyal Geçerlilik

Bu çalışmada sosyal geçerlik planlaması yapılmıştır. Sosyal geçerliliği sağlamaya yönelik Rakap'ın (2017) Doğal öğretim yaklaşımlarına dair çalışmasında yer alan uygulamaya dayalı geri dönüt almaya yönelik önerisi dikkate alınmıştır. Alanyazındaki sosyal geçerliliğe yönelik öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yapılan çalışmalar incelenmiştir (Aldemir, 2017; Horn vd. 2000; Malmskog ve McDonnell, 1999; McBride ve Schwartz, 2003; Rakap, 2017). MEB'in (2017)

‘*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Klavuzu*’nda da yer alan öğretmen yeterlilikleri kişisel ve mesleki gelişim alanında *“öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.”* ifadesi kapsamında performans ve öz değerlendirmeye vurgu yapılmıştır. Okul ortamında gölge öğretmenlerin yapılan uygulamalara yönelik kendilerini değerlendirebilecekleri bir öz değerlendirme aracının olması önerilmektedir (Giangreco ve Broer, 2003). Bu araştırmada da öznel değerlendirmeler ile ailelerden ve OSB’li öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden alınan görüşlerle sosyal karşılaştırma yapılmıştır. Ailelerden alınan sosyal geçerlilik görüşlerine araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Sosyal Geçerlilik Aile Formu’ndaki (EK-12) ve ‘Sosyal Geçerlilik Öğretmen Formu’ndaki (EK-13) yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular aracılığıyla ulaşılmıştır. Formarda yer alan sorulara yönelik uzman görüşü alındıktan sonra uygulamanın sona ermesinin ardından aileler ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler ile veriler elde edilmiştir.

## 3.10. Verilerin Analizleri

### 3.10.1. Etkililik Verilerinin Analizi

Bu çalışma sonunda elde edilen veriler grafiksel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Gölge öğretmenler tarafından kullanılan Doğal Öğretim Yöntemlerinin OSB’li öğrencilerin iletişim becerilerindeki etkisini belirlemek amacıyla katılımcıların tepkileri kaydedilmiştir. Başlama düzeyi evresinde toplanan verilerle uygulama evresinde toplanan veriler karşılaştırılmıştır. Katılımcıların doğru (+) ve yanlış (-) tepkileri kaydedilerek doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Çizilen grafikte yatay eksen oturum sayılarını dikey eksen de katılımcıların oturumlarda sergiledikleri doğru tepki yüzdelerini göstermektedir. Doğru tepki yüzdeleri ise doğru tepki sayısı toplam tepki sayısına bölünerek elde edilmiştir.

### 3.10.2. Güvenirlik Verilerinin Analizi

#### 3.10.2.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi

Uzmanlar tarafından bağımsız olarak değerlendirerek veri formu tablosuna işaretlemişlerdir. Sonraki aşamada her uzmanın kodladıkları tablolar karşılaştırılarak güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Güvenirliğe ilişkin veriler, [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Ayres ve Ledford, 2014;Yıldırım ve Şimşek, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007). Tek-denekli deneysel araştırmalarda %80 güvenilirlik katsayısı kabul edilebilir iken, %90 ve üzeri ideal kabul edilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Yansız atama yöntemi kullanılarak tüm öğretim oturumlarının %30'undan elde edilmesi planlanmıştır. Bu araştırmanın gözlemciler arası güvenirliği %93 olarak bulunmuştur. Gözlemcilerarası %93 güvenilirlik oranı gözlemciler arası uyumun işaretidir ve araştırmanın güvenilirliğini destekler niteliktedir.

Görev analizindeki her bir adım için öğretmen o adımı doğru uygulamışsa araştırmacı formdaki ilgili maddeye "+" , yanlış uygulamışsa "-" eğer hiç uygulama fırsatı olmamışsa "0" yazılmıştır. Bu form gözlemciler tarafından da bağımsız bir şekilde doldurulmuştur. Veriler % 80 düzeyinde bağımsız olarak tutarlı hale geldiğinde düzenlenen tüm oturumların %30'unda bağımsız iki gözlemci uygulamacının bu davranışları yerine getirip getirmediğini analiz etmesi istenmiştir. Araştırmanın uygulama güvenirliği "gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Araştırmacının, tüm katılımcılar ve tüm oturumlar için topladığı uygulama güvenirliği, %100 güvenirlik düzeyinde gerçekleşmiştir. Nitel veriler betimsel analiz yöntemi ile elde edilmiştir.

### 3.10.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Çalışma tamamlandıktan sonra çalışmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin sonuçların ve etkilerinin belirlenmesi için sosyal geçerlik verileri

toplanmıştır. Çalışmaya ilişkin OSB'li katılımcıların ailelerinden ve sınıf öğretmenlerinden öznel değerlendirme verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlilik verileri betimsel analiz yöntemi ile elde edilmiştir. Sosyal geçerlik verilerine ilişkin bulgular Tablo 6, Tablo 6.1, Tablo 7, Tablo 7.1 ve Tablo 7.2'de yer almaktadır.

# 4. BULGULAR

Bu bölümde, gölge öğretmenler tarafından kullanılan Doğal Öğretim Yöntemlerinin OSB'li öğrencilerin iletişim becerisine etkisinin incelendiği uygulamaların etkililik, izleme, genelleme, öntest-sontest ve sosyal geçerlik verilerine ilişkin bulgular araştırmanın alt problemleri ile ilişkili olarak yer almaktadır.

## 4.1. Etkililik Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde 'gölge öğretmenler tarafından kullanılan Doğal Öğretim Yöntemleri'nin OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili midir?' ve 'gölge öğretmenlerin OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik kullandıkları Doğal Öğretim Yöntemlerinin öğretim bittikten sonraki 1., 3., ve 5., haftada da etkililiğini sürdürmede etkili midir?' sorularına ilişkin uygulama verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.Çalışmaya katılan gölge öğretmenler ve OSB'li öğrencilerin,gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanması ve gölge öğretmenler tarafından kullanılan Doğal Öğretim Yöntemlerinin OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik grafikler Şekil 10, Şekil 11, Şekil 12, Şekil 13, Şekil 14, Şekil 15, Şekil 16, Şekil 17' de yer almaktadır. Çizgi grafiğinde yatay eksen oturum sayılarını, dikey eksen ise katılımcıların doğru tepki yüzdelerini göstermektedir. Çizgi grafiğinde başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarına yer verilmiştir. Genelleme oturumları ayrı bir grafikte ele alınmıştır. Öğretimin sonlanmasının hemen ardından düzenlenen izleme evresindeki veriler ise 1., 3., ve 5. haftalardaki doğru tepki yüzdelerini göstermektedir. Aşağıda şekiller ile sunulan grafiklerde her bir gölge öğretmen ve eşleştiği OSB'li öğrenciye ilişkin ayrı ayrı açıklanarak verilmiştir.

## 4.2. Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanmasının OSB'li öğrencilerin iletişim fırsatlarını değerlendirmesine ilişkin bulgular

**Tablo 6.** Gölge öğretmenler tarafından uygulanan doğal öğretim yaklaşımına ilişkin yöntemin kullanım dağılımı

| Gölge Öğretmen | Oturum aralığı | Doğal öğretim yöntemi | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|---|
| **Ece** | Başlama Düzeyi | Yok | 3 | %25 |
| | Öğretim Oturumu | Gömülü öğretim | 2 | %16,66 |
| | | Geçiş temelli öğretim | 1 | %8,33 |
| | | Fırsat öğretimi | 1 | %8,33 |
| | | Fırsat öğretimi+geçiş temelli öğretim | 1 | %8,33 |
| | | Gömülü öğretim+geçiş temelli öğretim | 1 | %8,33 |
| | İzleme oturumu | Fırsat öğretimi+geçiş temelli öğretim | 3 | %25 |
| **Beren** | Başlama Düzeyi | Yok | 3 | %25 |
| | Öğretim Oturumu | Fırsat öğretimi | 1 | %8,33 |
| | | Fırsat öğretimi+Doğal bağlama dayalı dil öğretimi | 1 | %8,33 |
| | | Fırsat öğretimi+Gömülü öğretim | 1 | %8,33 |
| | | Fırsat öğretimi+Geçiş temelli öğretim | 1 | %8,33 |
| | | Etkinlik/rutin temelli müdahale+Doğal bağlama dayalı dil öğretimi | 1 | %8,33 |
| | | Etkinlik/rutin temelli müdahale+ Fırsat öğretimi+Gömülü öğretim | 1 | %8,33 |
| | İzleme Oturumu | Gömülü öğretim+Fırsat öğretimi | 1 | %8,33 |
| | | Geçiş temelli öğretim+ Fırsat öğretimi | 1 | %8,33 |
| | | Fırsat öğretimi+Etkinlik/rutin temelli müdahale+Geçiş temelli öğretim | 1 | %8,33 |
| **Zeliha** | Başlama Düzeyi | Yok | 3 | %25 |
| | Öğretim Oturumu | Geçiş temelli öğretim+ Etkinlik/rutin temelli müdahale | 2 | %16,66 |
| | | Fırsat öğretimi+geçiş temelli öğretim | 1 | %8,33 |
| | | Fırsat öğretimi+geçiş temelli öğretim+ Etkinlik/rutin temelli müdahale | 1 | %8,33 |
| | | Geçiş temelli öğretim+ Etkinlik/rutin temelli müdahale+gömülü öğretim | 1 | %8,33 |
| | | Geçiş temelli öğretim+ Etkinlik/rutin temelli müdahale+gömülü öğretim+fırsat öğretimi | 1 | %8,33 |
| | İzleme Oturumu | Gömülü öğretim+geçiş temelli öğretim+fırsat öğretimi | 1 | %8,33 |
| | | Fırsat öğretimi+geçiş temelli öğretim | 1 | %8,33 |
| | | Fırsat öğretimi+geçiş temelli öğretim+etkinlik/rutin temelli müdahale+gömülü öğretim | 1 | %8,33 |
| **Toplam** | | | 12 | %100 |

Tablo 3.'te *'Gölge öğretmenler tarafından uygulanan doğal öğretim yaklaşımına ilişkin yöntemin kullanım dağılımı'* incelendiğinde, ana uygulamaya katılan gölge öğretmenlerden Ece'nin başlama düzeyinde sürecin %25'inde hiçbir Doğal öğretim yöntemini kullanmadığı, öğretim oturumlarını devam ettiği süre boyunca %16,66 oranında gömülü öğretim kullandığı, %8,33 oranında geçiş temelli öğretim, %8,33 oranında fırsat öğretimi, %8,33 oranında fırsat öğretimi ile geçiş temelli öğretimi birlikte, %8,33 oranında gömülü öğretim ve geçiş temelli öğretimini birlikte kullandığı, izleme oturumlarının devam ettiği süre boyunca %25 oranında fırsat öğretimi ile geçiş temelli öğretimi birlikte kullandığı görülmektedir. Beren'in başlama düzeyinde sürecin %25'inde hiçbir Doğal öğretim yöntemini kullanmadığı, öğretim oturumlarını devam ettiği süre boyunca %8.33 oranında fırsat öğretimi, %8.33 oranında fırsat öğretimi ile doğal bağlama dayalı dil öğretimini birlikte kullandığı, %8.33 oranında fırsat öğretimi ile gömülü öğretimi birlikte kullandığı, %8.33 oranında fırsat öğretimi ile geçiş temelli öğretimi birlikte kullandığı, %8.33 oranında etkinlik/rutin temelli müdahale ile doğal bağlama dayalı dil öğretimini birlikte kullandığı, %8.33 oranında etkinlik/rutin temelli müdahale, fırsat öğretimi ve gömülü öğretimi birlikte kullandığı, izleme oturumlarının devam ettiği süre boyunca %8.33 oranında gömülü öğretim ile fırsat öğretimini birlikte kullandığı, %8.33 oranında geçiş temelli öğretim ile fırsat öğretimini birlikte kullandığı, %8.33 oranında fırsat öğretimi, etkinlik/rutin temelli müdahale ile geçiş temelli öğretimi birlikte kullandığı görülmektedir. Zeliha'nın başlama düzeyinde sürecin %25'inde hiçbir Doğal öğretim yöntemini kullanmadığı, öğretim oturumlarını devam ettiği süre boyunca %16,66 oranında geçiş temelli öğretim ile etkinlik/rutin temelli müdahaleyi birlikte kullandığı, %8.33 oranında fırsat öğretimi ile geçiş temelli öğretimi birlikte kullandığı, %8.33 oranında fırsat öğretimi,geçiş temelli öğretim ile etkinlik/rutin temelli müdahaleyi birlikte kulandığı, %8.33 oranında geçiş temelli öğretim, etkinlik/rutin temelli müdahale ile gömülü öğretimi birlikte kullandığı, %8.33 oranında geçiş temelli öğretim, etkinlik/rutin temelli müdahale, gömülü öğretim ile fırsat öğretimini birlikte kullandığı, izleme oturumlarının devam ettiği süre boyunca %8.33 oranında gömülü öğretim, geçiş temelli öğretim iel fırsat öğretimini birlikte kullandığı, %8.33 oranında fırsat öğretimi ile geçiş temelli öğretimi birlikte

kuallandığı, %8.33 oranında fırsat öğretimi, geçiş temelli öğretim,etkinlik/rutin temelli müdahale ile gömülü öğretimi birlikte kullandığı görülmektedir.

**Tablo 3.1.** Gölge öğretmenler tarafından genelleme oturumlarında uygulanan doğal öğretim yaklaşımına ilişkin yöntemin kullanım dağılımı

| Gölge Öğretmen | Oturum aralığı | Doğal öğretim yöntemi | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|---|
| **Begüm** | Genelleme ön test | Yok | 3 | %50 |
| | Genelleme son test | Fırsat öğretimi+geçiş temelli öğretim | 3 | %50 |
| **Beril** | Genelleme ön test | Yok | 3 | %50 |
| | Genelleme son test | Geçiş temelli öğretim+ Fırsat öğretimi | 3 | %50 |
| **Semra** | Genelleme ön test | Yok | 3 | %50 |
| | Genelleme son test | Geçiş temelli öğretim+fırsat öğretimi | 3 | %50 |
| **Toplam** | | | 6 | %100 |

Tablo 3.1.'de *'Gölge öğretmenler tarafından genelleme oturumlarında uygulanan doğal öğretim yaklaşımına ilişkin yöntemin kullanım dağılımı'* incelendiğinde; Begüm'ün genelleme ön test oturumlarının %50'sinde hiçbir Doğal öğretim yöntemini kullanmadığı, genelleme son test oturumlarının %50'sinde ise fırsat öğretimi ile geçiş temelli öğretimi birlikte kullandığı, Beril'in genelleme ön test oturumlarının %50'sinde hiçbir Doğal öğretim yöntemini kullanmadığı, genelleme son test oturumlarının %50'sinde ise geçiş temelli öğretim ile fırsat öğretimini birlikte kullandığı, Semra'nın genelleme ön test oturumlarının %50'sinde hiçbir Doğal öğretim yöntemini kullanmadığı, genelleme son test oturumlarının %50'sinde ise geçiş temelli öğretim ile fırsat öğretimini birlikte kullandığı görülmektedir.

Deneysel süreç boyuınca Doğal bağlama dayalı dil öğretimini kullanan tek gölge öğretmenin Beren olduğu bilinmektedir. Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim

Yöntemlerini kullanırken sıklıkla tercih ettikleri yöntemin oturumun yapıldığı günün/saatin koşullarında OSB'li öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda şekil aldığı bilinmektedir. Gölge öğretmenler öğrenciyi merkeze alan Doğal Öğretim Yöntemlerini uygularken öğrencinin yönlendiği materyal, akran, yiyecek gibi faktörlerden yola çıkarak yaratıcı bir tutumla fırsatları değerlendirdikleri söylenebilir.

**Tablo 4.** Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri kullanma formu ön test – son test görüşleri

**Tablo 4.1.** Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanan bir öğretmenin özelliklerine yönelik gölge öğretmen görüşleri

| Deneysel Süreç | Tema | Frekans(N) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Öntest | Çocuğu merkeze alarak uygun öğretim stratejisi kullanma | 6 | %75 |
| | Sabırlı olma | 4 | %50 |
| | İletişim becerilerinin iyi olma | 3 | %37.5 |
| | Hoşgörülü, samimi ve anlayışlı olma | 2 | %25 |
| | Öğrenciyi ve işini sevme | 2 | %25 |
| | Pes etmeme | 1 | %12.5 |
| | Yaratıcı olma | 1 | %12.5 |
| | Gözlemci olma | 1 | %12.5 |
| | Çevreye ve ÖGÖ'ye duyarlı olma | 1 | %12.5 |
| | Kendini değerlendirme | 1 | %12.5 |
| Sontest | Öğrenciyi merkeze alarak bireysel özelliklerine uygun davranma | 5 | %62.5 |
| | Öğrenciye soru sorma ve yorum yapma | 2 | %25 |
| | Öğrenciyi bağımsızlaştırma | 1 | %12.5 |
| | Sakin ve sabırlı olma | 1 | %12.5 |
| | Hızlı ve hareketli olma | 1 | %12.5 |
| | İşini sevme | 1 | %12.5 |
| | Cana yakın olma | 1 | %12.5 |
| | Yaratıcı olma | 1 | %12.5 |
| | Yeniliklere açık olma | 1 | %12.5 |
| | İyi gözlem yapabilme | 1 | %12.5 |
| | İletişim odaklı olma | 1 | %12.5 |
| Toplam | | 8 | %100 |

Tablo 4.1.'de *Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanan bir öğretmenin özelliklerine yönelik gölge öğretmen görüşleri* incelendiğinde öntest verilerinde; gölge öğretmenlerin %75'i çocuğu merkeze alarak uygun öğretim stratejisi kullanma özelliğini: GÖ4: *"...öğrencinin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını ayrıntılı bir şekilde bilmesi ve öğrenciyi iyi tanıması gerekmektedir."* İfadesi ile, %50'si sabırlı olma özelliğini; GÖ1*: "Sabırlı"* ifadesi ile, %37.5 oranında iletişim becerilerinin iyi olma özelliğini; GÖ6: "*Ona karşı dil iletişim becerilerinin ve etkileşimlerini iyi kullanmalıdır. Bunların en önemlisi de hoşgörü ve samimiyettir. Ebeveynlerle iletişimini açık bir şekilde sürdürmeye dikkat etmelidir."* İfadesi ile %25'i hoşgörülü, samimi ve anlayışlı olma özelliğini; G8: *"Bunlardan en önemlisi hoşgörülü, samimiyet ve anlayışlı olmadır."* İfadesi ile, %50'si öğrenciyi ve işini sevme GÖ1 : *"Öğrencileri sevmeli, işini severek yapmalı."* İfadesi ile, %12.5'i pes etmeme özelliğini GÖ1: *"...hemen pes etmemeli.*" İfadesi ile, %12.5'i yaratıcı olma özelliğini GÖ2: "*Yaratıcıdır,..."* ifadesi ile, %12.5'i gözlemci olma özelliğini GÖ2: *"Gözlemcidir."* İfadesi ile, %12.5'i çevreye ve ÖGÖ' ye duyarlı olma özelliğini GÖ1: "*çevreye ve özellikle engelli bireye duyarlı olmalı,..."* ifadesi ile, %12.5'i kendini değerlendirme özelliğini GÖ6: *"Öğretmen kendini değerlendirebilmelidir."* İfadesi ile açıklamıştır. Sontest verilerinde; gölge öğretmenlerin %62.5'i öğrenciyi merkeze alarak bireysel özelliklerine uygun davranma özelliğini; GÖ3: *"...çocuğun yetersizliğini bilmeli, bireysel özelliklerini, öğrenme hızını bilerek eğitimi devam ettirmelidir."* İfadesi ile, %25'i öğrenciye soru sorma ve yorum yapma özelliğini GÖ6: *"Soru sorma ve yorum yapmaya açıktır."* İfadesi ile, %12.5'i öğrenciyi bağımsızlaştırma özelliğini GÖ5: *"...bağımsız hayatını geçirebilmesi için çocuğa yapılandırılmış eğitimlerden uzak etkinlikler sunan, çocuğu kendi başına yetebilecek seviyeye en basit şekilde hazırlayan özelliklere sahiptir."* İfadesi ile, %12.5'i sakin ve sabırlı olma özelliğini GÖ1: *" Sakin, sabırlı..."* ifadesi ile, %12.5'i hızlı ve hareketli olma özelliğini GÖ3: *"Hızlı, hareketli..."* ifadesi ile, %12.5'i işini sevme özelliğini "GÖ1: *"...işini severek yapmalı..."* ifadesi ile, %12.5'i cana yakın olma özelliğini GÖ1: *"... cana yakın olmalı..."* ifadesi ile, %12.5'i yaratıcı olma özelliğini GÖ3*: "...yaratıcı..."* ifadesi ile %12.5'i yeniliklere açık olma özelliğini GÖ1: *"... yeniliklere açık olmalıdır."* İfadesi ile, %12.5'i iyi gözlem yapabilme özelliğini GÖ3*: "... gözlem özelliğinin iyi olması..."* ifadesi ile, %12.5'i iletişim

odaklı olma özelliğini GÖ2: "İletişim odaklıdır, dil ve iletişim becerilerini destekler,…" ifadesi ile açıklamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda gölge öğretmenin çocuğu merkeze alma, soru sorma ve yorum yapma özelliğinin sadece Doğal Öğretim Yöntemleri'ne yönelik olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda sontest verilerinde Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanan bir gölge öğretmende bulunması gereken özelliklerin katılımcı gölge öğretmenler tarafından belirtildiği görülmektedir. Gölge öğretmenlerin öntest ve sontest verilerinin karşılaştırılmasında bu iki özelliğin olması gerektiğinin öğrenildiği düşünülebilir.

**Tablo 4.2.** Gölge öğretmenlere göre Doğal Öğretim Yöntemleri'nin merkezinde yer alan kişiler hakkında görüşleri

| Deneysel Süreç | Tema | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Öntest | Öğrenci | 8 | %100 |
| | Öğrenci ve öğretmen | 1 | %11.11 |
| Sontest | Öğrenci | 8 | %100 |
| | Öğrenci ve öğretmen | 1 | %11.11 |
| | Öğrenci ve hedef beceri | 1 | %11.11 |
| Toplam | | 8 | %100 |

Tablo 4.2.'de *Gölge öğretmenlere göre Doğal Öğretim Yöntemlerinin merkezinde yer alan kişiler hakkında görüşleri* incelendiğinde öntest verilerinde; gölge öğretmenlerin %100'ü merkezde öğrencinin olduğunu GÖ4: *"Merkezde öğrenci vardır. Öğrencinin ihtiyaçlarına göre kurulmuş bir sistemdir."* İfadesi ile, %11.11'i merkezde öğrenci ve öğretmenin birlikte olduğunu GÖ5: *"Öğretmen ve öğrenci."* İfadesi ile belirtmiştir. Sontest verilerinde; gölge öğretmenlerin %100'ü merkezde öğrencinin olduğunu GÖ2: " Öğrenci." İfadesi ile, %11.11'i öğrenci ve öğretmenin olduğunu GÖ5*:" Öğrenci ve öğretmen vardır."* İfadesi ile, %11.11'i öğrenci ve hedef becerinin olduğunu GÖ7: *"Öğrenci ve çocuğa kazandırılmaya çalışılan beceri vardır."* İfadesi ile belirtmiştir. Öntest ve sontest verileri karşılaştırıldığında; gölge öğretmenlerin tamamı merkezde öğrencinin olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen veriler doğrultusunda gölge öğretmenlerin Doğal

Öğretim Yöntemleri stratejisinin ana temasını kavradıkları ve buna yönelik öğretim planı oluşturdukları düşünebilir.

**Tablo 4.3.** Doğal Öğretim Yöntemlerini uygulama aşamasına yönelik gölge öğretmen görüşleri

| Deney Süreci | Tema | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Öntest | Çocuğun ilgisi ve ihtiyaçları doğrultusunda kazanım /beceri sağlaması için program hazırlama | 4 | %50 |
| | Fırsat Öğretimi, Tepki İsteme Modeli, Doğal Bekleme Süreli Öğretim, Model Olma, Geçiş-Merkezli Öğretim. | 2 | %25 |
| | Birebir çalışma | 1 | %12.5 |
| | Strateji, yöntem ve teknik. | 1 | %12.5 |
| Sontest | Fırsat Öğretimi, Tepki İsteme Modeli, Doğal Bekleme Süreli Öğretim, Model Olma, Geçiş-Merkezli Öğretim. | 5 | %62.5 |
| | Çocuğun gelişimine, ilgisine, ihtiyacına uygun etkinliklerde kullanılması | 3 | %37.5 |
| | Öğrencinin girişimi ile başlaması | 1 | %12.5 |
| | Çevre düzenlemesi yapılması | 1 | |
| | Bireyi tanıma ve kendimizi tanıtma aşaması | 1 | %12.5 |
| | Kontrol ve deney gruplarının belirlenmesi | 1 | %12.5 |
| Toplam | | 8 | %100 |

Tablo 4.3.'te *Doğal Öğretim Yöntemlerini uygulama aşamasına yönelik gölge öğretmen görüşleri* incelendiğinde öntest verileri incelendiğinde; gölge öğretmenlerin %50'si çocuğun ilgisi ve ihtiyaçları doğrultusunda kazanım /beceri sağlaması için program hazırlama aşamasını GÖ4: "*Uygulama aşamaları çocuğun ilgisini ve ihtiyaçlarını belirleme, eksikliklerini bulma, günlük hayatla bağ kurarak*

*çocuğa kazanım sağlama şeklindedir."* İfadesi ile, %25'i Fırsat Öğretimi, Tepki İsteme Modeli, Doğal Bekleme Süreli Öğretim, Model Olma, Geçiş-Merkezli Öğretim aşamalarını GÖ2: *"Fırsat Öğretimi, Tepki İsteme Modeli, Doğal Bekleme Süreli Öğretim, Model Olma, Geçiş-Merkezli Öğretim."* İfadesi ile, %12.5'i birebir çalışma aşamasını GÖ3: *"Öğrenciyle birebir çalışma"* ifadesi ile, %12.5'i Strateji, yöntem ve teknik aşamasını GÖ7: *"Strateji, yöntem ve teknik."* İfadesi ile belirtmiştir. Sontest verileri incelendiğinde; gölge öğretmenlerin % 62.5'i Fırsat Öğretimi, Tepki İsteme Modeli, Doğal Bekleme Süreli Öğretim, Model Olma, Geçiş-Merkezli Öğretim aşamasını GÖ8: *"Tepki isteme modeli, Geçiş merkezli öğretim, Bekleme süreli öğretim, Fırsat öğretimi."* İfadesi ile, %37.5'i çocuğun gelişimine, ilgisine, ihtiyacına uygun etkinliklerde kullanılması aşamasını GÖ3: *"Çocuğa etkinlik sırasında etkinliğe göre ipucu sunulması, çocuğun ilgi ve ihtiyacına yönelik etkinliklerin genişletilmesi, etkinlik geçişleri."* İfadesi ile, %12.5'i öğrencinin girişimi ile başlaması aşamasını GÖ3: *" Öğrencinin girişimi ile başlar."* İfadesi ile, %12.5'i çevre düzenlemesi yapılması aşamasını GÖ3: *"…ortamın düzenlenmesi, gerekli araç-gereçler hazırlanır,…"* ifadesi ile, %12.5'i bireyi tanıma ve kendimizi tanıtma aşaması GÖ1: *"Öncelikle bireyi tanıma aşaması ve kendimizi tanıtma aşaması olmalıdır. " i*fadesi ile, %12.5'i kontrol ve deney gruplarının belirlenmesi aşamasını GÖ6: *"Kontrol ve deney gruplarının belirlenmesi."* İfadesi ile belirtmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemlerini uygulama aşamasının öncelikle çocuğun gelişim düzeyine, ilgisine ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan bir program ile sağlanacağını ifade etmeleri Doğal Öğretim Yöntemlerini uygulamak için temel basamak hakkında bilgiye sahip oldukları düşünebilir. Gölge öğretmenlerin çocuğu merkeze alarak günlük doğal rutinlerde ve etkinliklerde Doğal Öğretim Yöntemlerindeki strateji ve teknikleri uygulamaları aşamasına önem verdikleri düşünülebilir.

**Tablo 4.4.** Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanılarak OSB'li öğrencilerle iletişim kurmaya yönelik gölge öğretmen görüşleri

| Deneysel Süreç | Tema | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Öntest | Sakin ve sabırlı bir şekilde iletişim kurmaya başlayarak | 3 | %37.5 |
| | Jest ve mimikler kullanılarak | 3 | %37.5 |
| | Kısa,basit, net ve açık cümleler kurarak | 3 | %37.5 |
| | Öğrenciyi dinleyerek | 3 | %37.5 |
| | Öğrencinin dikkatini ve ilgisini çeken konu ile | 2 | %25 |
| | Sevdiği, hoşlandığı yiyecek ve eşyalarla | 1 | %12.5 |
| | Çocuğa karşı ilgili ve anlayışlı davranarak | 1 | %12.5 |
| | Öğrenci hakkında yeterli bilgiye sahip olarak | 1 | %12.5 |
| | Cevap yok | 1 | %12.5 |
| Sontest | Öğretmen çocuğun ilgisini ve dikkatini çekerek | 3 | %37.5 |
| | Göz teması kurarak | 3 | %37.5 |
| | Taklit, oyun, sosyal, iletişim becerileri artırılarak | 2 | %25 |
| | Dil becerilerini ve oyunu genişleterek | 2 | %25 |
| | Öğrencinin seçimleri ve istekleri ile ortak ilgi kurarak | 2 | %25 |
| | Hedef dil ya da iletişim tepkisine karar verilerek | 2 | %25 |
| | Tepki vermesi ve eyleme geçmesi beklenerek | 2 | %25 |
| | Nesne ya da etkinlikler kullanılarak | 2 | %25 |
| | Fırsat öğretimi kullanılarak | 1 | %12.5 |
| | Replikler verilerek | 1 | %12.5 |
| | Basit ve kısa cümlelere kurarak | 1 | %12.5 |
| | Jest ve mimik kullanılarak | 1 | %12.5 |
| | Öğrencila aynı boy hizasına inilerek | 1 | %12.5 |
| | Çocuğun merak duygusu uyandırılarak | 1 | %12.5 |
| | İyi bir dinleyici olunarak | 1 | %12.5 |
| | Çocuğa sakin yaklaşarak | 1 | %12.5 |
| | Çocuğun bilmedikleri tespit edilerek | 1 | %12.5 |
| | Çevresel düzenlemeler yapılarak | 1 | %12.5 |
| | İletişim başlatılarak | 1 | %12.5 |
| | Dikkati yönlendirilerek | 1 | %12.5 |
| | Öğrenciyi izleyerek | 1 | %12.5 |
| Toplam | | 8 | %100 |

Tablo 4.4.'te *Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanılarak OSB'li öğrencilerle iletişim kurmaya yönelik gölge öğretmen görüşleri* incelendiğinde öntest verileri; gölge öğretmenlerin %37.5'i sakin ve sabırlı bir şekilde iletişim kurmaya başlayarak durumunu GÖ1: *"Sakinliğimizi koruyarak iletişime geçmeliyiz."* İfadesi ile, %37.5'i jest ve mimikler kullanılarak durumunu GÖ2*: "…sorularımızı sorarken jest ve mimiklerimizi kullanarak …",* ifadesi ile, %37.5'i kısa, basit, net ve açık cümleler kurarak durumunu GÖ7: *" Kısa ve net cümleler kurulmalı."* İfadesi ile, %37.5'i Öğrenciyi dinleyerek durumunu GÖ6: *" …en önemlisi de iyi bir dinleyici olmalıyız."* İfadesi ile, %25'i öğrencinin dikkatini ve ilgisini çeken konu ile iletişim kurma durumunu GÖ4: *"OSB'li çocuğun ilgisini çeken bir konu üzerine soru sorarak veya o konuyla ilgili yorum yaparak onunla iletişime geçebiliriz."* İfadesi ile, %12.5'i sevdiği, hoşlandığı yiyecek ve eşyalarla durumunu GÖ1: *" Sevdiği, hoşlandığı yiyecek veya eşyalarla yaklaşmalıyız."* İfadesi ile, %12.5'i çocuğa karşı ilgili ve anlayışlı davranarak durumunu GÖ5: *" Çocuğa karşı ilgili olunmalı ve anlayışlı davranışlarda bulunulmalıdır."* İfadesi ile, %12.5'i öğrenci hakkında yeterli bilgiye sahip olarak durumunu GÖ6: *" …o öğrenci hakkında yeterli bilgiye sahip olmamız gerekir. "* ifadesi ile, %12.5'i Cevap yok durumunu GÖ8'in *bu soruya yanıt vermeyerek* görüşlerini belirtmişlerdir. Sontest verileri incelendiğinde; gölge öğretmenlerin %37.5'i öğretmen çocuğun ilgisini ve dikkatini çekerek iletişim kurma durumunu GÖ5: *" …çocuğun ilgisini çekmeye çalışıp…"* ifadesi ile, %37.5'i göz teması kurarak durumunu GÖ1: *"Göz teması mutlaka olmalıdır."* İfadesi ile, %25'i taklit, oyun, sosyal, iletişim becerileri artırılarak durumunu GÖ8: *"Taklit becerileri, oyun becerileri, sosyal beceriler, iletişim becerileri arttırılarak iletişim kurulur."* İfadesi ile, %25'i dil becerilerini ve oyunu genişleterek durumunu GÖ3: *"…oynadığı bir oyunu genişletip akranlarıyla etkileşim kurmasını sağlayarak."* İfadesi ile, %25'i öğrencinin seçimleri ve istekleri ile ortak ilgi kurarak durumunu GÖ7: *"…öğrencinin seçimleri ile ilgili ortak ilgi kurar."* İfadesi ile, %25'i hedef dil ya da iletişim tepkisine karar verilerek durumunu GÖ6: *"Hedef dil ya da iletişim tepkisinin ne olacağına karar verilir."* İfadesi ile, %25'i tepki vermesi ve eyleme geçmesi beklenerek durumunu GÖ3: *"Tepki için gerekli ipuçları beklenir. Öğretmen ne tepkide bulunacağına karar verir. Eyleme geçme davranışını sergilemesini bekler."* İfadesi ile, %25'i nesne ya da etkinlikler kullanılarak durumunu GÖ6: *" Öğrencinin*

*etkinliklerden keyif alması temel esastır."* İfadesi ile, %12.5'i fırsat öğretimi kullanılarak durumunu GÖ3: *"Fırsat öğretimi yöntemi kullanılarak."* İfadesi ile, %12.5'i replikler verilerek durumunu GÖ4: *"...onun verdiği tepkilere dayanarak onun yapmasını kolaylaştıracak şekilde replikler verir."* İfadesi ile , %12.5'i basit ve kısa cümlelere kurarak durumunu GÖ5: *"Basit ve kısa cümlelere kurarak..."* ifadesi ile, %12.5'i jest ve mimik kullanılarak durumunu GÖ5: *"Jest ve mimik kullanarak..."* ifadesi ile, %12.5'i öğrencila aynı boy hizasına inilerek durumunu GÖ5*: "... öğrenci ile aynı boya gelerek..."* ifadesi ile, %12.5'i çocuğun merak duygusu uyandırılarak durumu GÖ5: *" çocuğun ... merak duygusunu uyandırarak..."* ifadesi ile, %12.5'i İyi bir dinleyici olunarak durumunu GÖ5: *" Çocuğa karşı iyi bir dinleyici olarak iletişim kurulur."* İfadesi ile, %12.5'i çocuğa sakin yaklaşarak durumunu GÖ1: *" Sakin yaklaşılmalı..." i*fadesi ile, %12.5'i çocuğun bilmedikleri tespit edilerek durumunu GÖ1: *" ... önce neyi bildiği bilmediği eksik yönleri tespit edilmelidir."* İfadesi ile, %12.5'i çevresel düzenlemeler yapılarak durumu GÖ6: *" Çevresel düzenlemeler yapılır."* İfadesi ile, %12.5'i İletişim başlatılarak durumunu GÖ7: *" ...iletişimi başlatır..."* ifadesi ile, %12.5'i dikkati yönlendirilerek durumu GÖ7: *" ...onun dikkatini yönlendirir..."* ifadesi ile, %12.5'i öğrenciyi izleyerek durumunu GÖ7*: " Öğrenciyi izler."* İfadesi ile belirtilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde öntest verilerinde Doğal öğretim yaklaşımlarına ilişkin stratejiler yoğunken son test verilerinde hem Doğal öğretim yaklaşımları stratejileri hem de OSB'li öğrencilerin spektrumdan kaynaklı özelliklerinin de dâhil edildiği görülmektedir. Sontest verilerinde OSB'li öğrencilerle kurulacak iletişimde spektruma yönelik özelliklerin ve Doğal Öğretim Yöntemleri stratejilerinin birlikte kullanılmasının OSB'li öğrencilerin dil ediniminde dilin doğal bir şekilde gelişiminin önemsendiği düşünülebilir.

**Tablo 4.5.** Doğal Öğretim Yöntemleri ile beceri, kavram öğretimi yapmaya yönelik gölge öğretmen görüşleri

| Deneysel Süreç | Tema | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Öntest | Doğal Öğretim Yöntemleri kullanılarak | 2 | %25 |
| | Uygulamalı davranış analizi kullanılarak | 2 | %25 |
| | Evde ya da sınıfta yapılarak | 1 | %12.5 |
| | Soru sorarak | 1 | %12.5 |
| | Plan hazırlayarak | 1 | %12.5 |
| | Günlük yaşamla ilişki kurarak | 1 | %12.5 |
| | Sözcükler ve kavramlar kullanılarak | 1 | %12.5 |
| | Farklı yöntemler kullanılarak | 1 | %12.5 |
| | Fırsat vererek | 1 | %12.5 |
| | Doğal ortamda iletişim kurularak | 1 | %12.5 |
| | Cevap yok | 1 | %12.5 |
| Sontest | Model olunarak | 3 | %37.5 |
| | Performans düzeyini belirleyerek | 3 | %37.5 |
| | Doğal ortamlarda gerçekleştirilerek | 3 | %37.5 |
| | İpucu sunularak | 3 | %37.5 |
| | Oyunun içine yerleştirerek | 2 | %25 |
| | Gelişimin kayıt altına alınarak | 2 | %25 |
| | Uygun materyallerin seçilip öğrenciye sunularak | 2 | %25 |
| | Pekiştireçler kullanılarak | 2 | %25 |
| | Hedef beceriler belirlenerek | 2 | %25 |
| | Kısa ve dağınık zaman aralıklarından oluşturularak | 2 | %25 |
| | Öğrencinin girişimi ile başlatılarak | 2 | %25 |
| | Dikkati çekilerek | 1 | %12.5 |
| | Öğrencinin hareketlerini anlamlandırarak ve genişleterek | 1 | %12.5 |
| Toplam | | 8 | %100 |

Tablo 4.5.'te *Doğal Öğretim Yöntemleri ile beceri, kavram öğretimi yapmaya yönelik gölge öğretmen görüşleri* öntest verileri incelendiğinde gölge öğretmenlerin; %25'i Doğal Öğretim Yöntemleri kullanılarak öğretim yapma durumunu GÖ2: *" ...doğal öğrenme stratejilerini kullanarak yapılabilir."* İfadesi ile, %25'i uygulamalı davranış analizi kullanılarak durumunu GÖ7: *" Uygulamalı davranış analizi kullanarak."* İfadesi ile, %12.5'i evde ya da sınıfta yapılarak durumunu GÖ1: *"Engelli bireye evde veya sınıfta yapılan bir uygulamadır."* İfadesi ile, %12.5'i soru sorarak durumunu GÖ2: *"Çocuğun ilgili alanlarına, çevresine bakılarak ona sorular sorarak."* İfadesi ile, %12.5'i plan hazırlayarak durumunu GÖ3*: " Plan hazırlanarak."* İfadesi ile, %12.5'i günlük yaşamla ilişki kurarak durumunu GÖ4: *"Günlük hayattaki olaylarla ilişki kurarak kavramları öğretebiliriz."* İfadesi ile, %12.5'i sözcükler ve kavramlar kullanılarak durumunu GÖ5: *"Kavram öğretiminde sözcükler ve kavramlar üzerinden gidilmelidir, çocuğa önce sözcük öğretilmeli sonra*

*bu sözcüğün anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmeli ve uygulamaya geçirebilme yeteneği kazandırılmalıdır."* İfadesi ile, %12.5'i farklı yöntemler kullanılarak durumunu GÖ6: *"Bu öğretimlerin gerçekleşebilmesi için farklı yöntemler vardır mesela: ilişki temelli yöntem, model alarak öğrenme yöntemi, etkinlik çizelgeleriyle ,uygulamalı olarak davranış yöntemleri, çeşitli videolar ile model olma ,kısa öyküler vb."* ifadesi ile, %12.5'i fırsat vererek durumunu GÖ7: *" ...ona fırsat vererek..."* ifadesi ile, %12.5'i Doğal ortamda iletişim kurularak durumunu GÖ7: *"... edinim için gereken doğal ortamda iletişimdir."* İfadesi ile, %12.5'i cevap yok durumunu GÖ8'in *bu soruya yanıt vermeyerek* görüşlerini belirtmişlerdir. Sontest verileri incelendiğinde gölge öğretmenlerin %37.5'i model olunarak durumunu GÖ5: *"Öğretmen öğrenciye model olarak yardımcı olur."* İfadesi ile, %37.5'i performans düzeyini belirleyerek durumunu GÖ2: *"Neyi yapabilir veya yapamaz belirlenmelidir."* İfadesi ile, %37.5'i doğal ortamlarda gerçekleştirilerek durumunu GÖ7: *" Öğretim doğal ortamlarda gerçekleştirilir."* İfadesi ile, %37.5'i ipucu sunularak durumunu GÖ8: *"...becerinin nasıl yapıldığı sözlü veya sözsüz ipuçları ile anlatılır."* İfadesi ile, %25'i oyunun içine yerleştirerek durumunu GÖ3: *"Oynadığı oyunda var olan kavramları çocuğa oyun içinde anlatarak."* İfadesi ile, %25'i gelişimin kayıt altına alınarak durumunu GÖ6: *"Gelişimin sürekli değerlendirilerek kayıt altına alınması..."* ifadesi ile, %25'i uygun materyallerin seçilip öğrenciye sunularak durumunu GÖ3: *" ... örnek materyallerin seçilmesi ve sunulması..."* ifadesi ile, %25'i pekiştireçler kullanılarak durumunu GÖ6: *" ... pekiştireç kullanma gibi unsurlardan oluşur."* İfadesi ile, %25'i hedef beceriler belirlenerek durumunu GÖ6:" … öncelikli becerilerin belirlenmesi…" ifadesi ile, %25'i kısa ve dağınık zaman aralıklarından oluşturularak durumunu GÖ7*: " Öğretim kısa süreli ve dağınık aralıklı olarak yapılır."* İfadesi ile, %25'i öğrencinin girişimi ile başlatılarak durumu GÖ4: *"Öğrencinin hareketiyle başlar."* İfadesi ile, %12.5'i dikkati çekilerek durumu GÖ4: *" Dikkatini çekecek bir şekilde yapılmalıdır."* İfadesi ile, %12.5'i öğrencinin hareketlerini anlamlandırarak ve genişleterek durumunu GÖ1: *"Beceri kavram öğretimi ise bireyin her hareketini anlamlandırarak daha da genişletip ona sunmaktır."* İfadesi ile belirtmişlerdir. Elde edilen veriler doğrultusunda gölge öğretmenlerin beceri ve kavram öğretiminde OSB'li öğrencilerin özelliklerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretim performansı

gerçekleştirdikleri, uygun Doğal Öğretim Yöntemleri stratejilerini kullanmaya özen gösterdikleri düşünülebilir. Gölge öğretmenlerin öğrenciyi her koşulda merkezde tuttuğu ve süreci doğallaştırarak ilerledikleri düşünülebilir.

**Tablo 4.6.** Doğal Öğretim Yöntemlerinde kullanılan stratejilere yönelik gölge öğretmen görüşleri

| Deneysel Süreç | Tema | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Öntest | Model olma | 4 | %50 |
| | Seçenek sunma | 4 | %50 |
| | Doğru soru sorma | 3 | %37.5 |
| | Bekleme süreli öğretim | 3 | %37.5 |
| | İpucu verme | 2 | %25 |
| | Paralel ve kendi kendine konuşma | 2 | %25 |
| | Tekrar etme | 2 | %25 |
| | Sözcük bombardımanı | 2 | %25 |
| | Talep etme | 2 | %25 |
| | Ulaşılamaz hale getirme | 1 | %12.5 |
| | Sınırlı oranda sunma | 1 | %12.5 |
| | Parça parça verme | 1 | %12.5 |
| | Şaşırtıcı/Beklenmedik durumlar yaratma | 1 | %12.5 |
| | Eksik bırakma | 1 | %12.5 |
| | Günlük hayatla ilişki kurma | 1 | %12.5 |
| | Fırsat tanıma | 1 | %12.5 |
| | Düzeltme yapma | 1 | %12.5 |
| | Sık sık konuşma | 1 | %12.5 |
| | Pekiştirme | 1 | %12.5 |
| | Yakından tanıma | 1 | %12.5 |
| Sontest | İpucu verme | 6 | %75 |
| | Bekleme süreli öğretim | 5 | %62.5 |
| | Model olma | 3 | %37.5 |
| | Tepki isteme modeli | 3 | %37.5 |
| | Soru sorma | 3 | %37.5 |
| | Talep etme | 3 | %37.5 |
| | Dikkat çekme | 2 | %25 |
| | Şaşırtıcı/Beklenmedik durumlar yaratma | 2 | %25 |
| | Seçenek sunma | 2 | %25 |
| | Ulaşılamaz hale getirme | 2 | %25 |
| | Gözlem yapma | 1 | %12.5 |
| | Parça parça verme | 1 | %12.5 |
| | Fırsat öğretimi | 1 | %12.5 |
| | Göz teması kurma | 1 | %12.5 |
| | Eksik bırakma | 1 | %12.5 |
| | Paralel ve kendi kendine konuşma | 1 | %12.5 |
| | Geçiş merkezli öğretim | 1 | %12.5 |
| | Sakin ve sabırlı olma | 1 | %12.5 |
| | Gölge tekniği | 1 | %12.5 |
| Toplam | | 8 | %100 |

Tablo 4.6.'da *Doğal Öğretim Yöntemlerinde kullanılan stratejilere yönelik gölge öğretmen görüşlerine* yönelik öntest verileri incelendiğinde gölge öğretmenlerin %50'si model olma stratejisini GÖ5: *"Model olma"* ifadesi ile, %50'si seçenek sunma stratejisini GÖ2: *"Seçenek sunma."* İfadesi ile,%37.5'i doğru soru sorma stratejisini GÖ8*: " ...doğru soru sorma…"* ifadesi ile, ,%37.5'i bekleme süreli öğretim stratejisini GÖ3: *" Davranışları sadece öğrencinin yapmasını bekleyerek."* İfadesi ile, %25'i ipucu verme stratejisini GÖ7: *" Sözel ve sözel olmayan davranışsal ipucu verme."* İfadesi ile, , %25'i paralel ve kendi kendine konuşma stratejisini,GÖ6 : *"... paralel ve kendi kendine konuşarak…"* ifadesi ile, %25'i tekrar etme stratejisini, GÖ1*: " Belirli aralıklarla tekrarlayabiliriz. "*ifadesi ile, %25'i sözcük bombardımanı stratejisini, GÖ1: *"Sözcüklerimizi çoğaltarak da buna devam edebiliriz…Birden fazla kelimelerde kullanabilir ayrıca aynı kelimeleri de sürekli konuşabiliriz."* İfadesi ile, %25'i talep etme stratejisini GÖ6: *"…talep etme…",* ifadesi ile, %12.5'i ulaşılamaz hale getirme, sınırlı oranda sunma, parça parça verme, şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma ve eksik bırakma stratejilerini GÖ2*: "Ulaşılamaz Hale Getirme, Sınırlı oranda, parça parça verme, Eksik Bırakma, Beklenmedik Durumlar Yaratma…"* ifadeleri ile, %12.5'i günlük hayatla ilişki kurma stratejisini GÖ4: *"Günlük hayattaki olaylarla ilişki kurma."* İfadesi ile, %12.5'i fırsat tanıma stratejisini GÖ5: *" …düşündüklerini dile getirmesi için fırsat tanıma."* İfadesi ile, %12.5'i düzeltme yapma stratejisini GÖ7: *" …gerektiğinde düzeltme yapma."* İfadesi ile, %12.5'i sık sık konuşma stratejisini GÖ1: *"…sık sık konuşmamızdır."* İfadesi ile, %12.5'i pekiştirme stratejisini GÖ4: *" …öğrettiklerimizi pekiştirme…"* ifadesi ile, %12.5'i yakından tanıma stratejisini GÖ4: *" …çocuğu yakından tanımaya çalışma…"* ifadesi ile belirtmiştir. Sontest verileri incelendiğinde gölge öğretmenlerin %75'i ipucu verme stratejisini GÖS: *" …fiziksel, sözel ve sözel olmayan ipucu."* İfadesi ile, %62.5'i bekleme süreli öğretim stratejisini GÖ2: *"…bekleme süreli öğretim…"* ifadesi ile, %37.5'i model olma stratejisini GÖ6: *"Kısmi model olma, Yanıt beklemeden model olma…"* ifadesi ile, %37.5'i tepki isteme modeli stratejisini GÖ2: *" …tepki isteme modeli."* İfadesi ile, %37.5'i soru sorma stratejisini GÖ3: *"… Doğru sorular sorma…"* ifadesi ile, %37.5'i talep etme stratejisini GÖ5: *" … talep etme…"* ifadesi ile, %25'i dikkat çekme stratejisini GÖ7: *"…dikkat çekme."* İfadesi ile, %25'i şaşırtıcı/beklenmedik

durumlar yaratma stratejisini GÖ3*: " ... Şaşırtıcı/Beklenmedik durumlar yaratma…"* ifadesi ile, %25'i seçenek sunma stratejisini GÖ6: *" ...seçenek sunma…"* ifadesi ile, %25'i ulaşılamaz hale getirme stratejisini GÖ3: *"Ulaşılamaz hale getirme (istemesini sağlamak)"* ifadesi ile, %12.5'i gözlem yapma stratejisini GÖ1: *"Bireyin her hareketini gözlemlemeli…"* ifadesi ile, %12.5'i parça parça verme stratejisini GÖ5*: " ...sınırlı oranda parça verme…"* ifadesi ile, %12.5'i fırsat öğretimi stratejisini GÖ2: *"Fırsat öğretimi…"* ifadesi ile, %12.5'i göz teması kurma stratejisini GÖ1: *"...Öğrencila yakından göz teması kurarak iletişime geçilmelidir."* İfadesi ile, %12.5'i eksik bırakma stratejisini GÖ5: *"...eksik bırakma…"* ifadesi ile, %12.5'i paralel ve kendi kendine konuşma stratejisini GÖ6*: "Kendi kendine konuşma stratejisi, paralel konuşma tekniği."* İfadesi ile, %12.5'i geçiş merkezli öğretim stratejisini GÖ2: *"...geçiş merkezli öğretim…"* ifadesi ile, %12.5'i sakin ve sabırlı olma stratejisini GÖ1: *"Yenilikler kazandırmak istiyorsak sakin ve sabırlı yaklaşmamız gerekmektedir."* İfadesi ile, %12.5'i gölge tekniği stratejisini GÖ6: *" ...gölge tekniği…"* ifadesi ile belirtmişlerdir. Elde edilen veriler doğrultusunda gölge öğretmenlerin başlangıçtaki kendilerini merkeze alarak uyguladıkları stratejilerin zaman içerisinde öğrenciyi merkeze alarak uyguladıkları stratejiye dönüştüğü söylenebilir. Gölge öğretmenlerin uyguladıkları stratejilerin Otizm Spektrum Bozukluğuli öğrencilerin hedef becerilerindeki bağımsızlaşmayı önemsedikleri ve bu doğrultuda öğretim planı yaptıkları düşünülebilir. Doğal Öğretim Yöntemleri stratejilerinin temel hedefi öğrenciyi merkeze alarak ihtiyaç alanlarının desteklenmesi olduğu için gölge öğretmenin tam olarak ' gölge' görevi ile öğrenciyi destekleyici stratejileri tercih ettikleri söylenebilir.

**Tablo 4.7.** Doğal Öğretim Yöntemlerinde kontrol edici ipucunun sunulma şekline yönelik gölge öğretmen görüşleri

| Deneysel Süreç | Tema | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Öntest | Soru sorarak | 2 | %25 |
| | Beklenerek | 2 | %25 |
| | Cevap yok | 2 | %25 |
| | Model olarak | 1 | %12.5 |
| | Hata düzeltme teknikleri kullanılarak | 1 | %12.5 |
| | Tekrar edilerek | 1 | %12.5 |
| | Sohbet ederek | 1 | %12.5 |
| | Pekiştirerek | 1 | %12.5 |
| | Dikkati çekerek | 1 | %12.5 |
| Sontest | Öğrenci tepkide bulunmadan önce | 4 | %50 |
| | Öğrenci doğru tepkide bulunmadığında | 2 | %25 |
| | Öğrenci tepkisinin doğru/yanlış olma durumunda | 1 | %12.5 |
| | Araç-gereçlerin programlandığında | 1 | %12.5 |
| Toplam | | 8 | %100 |

Tablo 4.7.'de *Doğal Öğretim Yöntemlerinde kontrol edici ipucunun sunulma şekline yönelik gölge öğretmen görüşlerine* yönelik öntest verileri incelendiğinde gölge öğretmenlerin %25'i soru sorarak durumunu GÖ5: *"Çocuğa verilen etkinlik ile ilgili sorular sorulur."* İfadesi ile, %25'i beklenerek durumunu GÖ3: *" ...beklenir."* İfadesi ile, %25'i cevap yok durumunu GÖ6: *bu soruya yanıt vermeyerek"* ifadesi ile, %12.5'i model olarak durumunu GÖ1: *"Engelli bireye model olunmalıdır."* İfadesi ile, %12.5'i hata düzeltme teknikleri kullanılarak durumunu GÖ7: *"İpucu ve hata düzeltme teknikleri birlikte kullanılmalıdır."* İfadesi ile, %12.5'i tekrar edilerek durumunu GÖ4: *" ...kavramları unutmamak adına tekrar ...ile olabilir."* İfadesi ile, %12.5'i sohbet ederek durumunu GÖ2: *"Öğrencila sohbet ederek öğrenim gereksinimini uyandırmalıyız."* İfadesi ile, %12.5'i pekiştirerek durumunu GÖ4: *"...kavramları unutmamak adına ... pekiştirme ile olabilir."* İfadesi ile, %12.5'i dikkati çekerek durumunu GÖ2: *" Dikkatini çekmeli..."* ifadesi ile belirtmişlerdir. Sontest verileri incelendiğinde gölge öğretmenlerin %50'si öğrenci tepkide bulunmadan önce ipucunu sunma durumunu GÖ3: *" Doğru olanı direkt söylemek."*

İfadesi ile, %25'i öğrenci doğru tepkide bulunmadığında durumunu GÖ6: *"Öğrenci doğru tepkide bulunmadığında sunulur."* İfadesi ile, %12.5'i öğrenci tepkisinin doğru/yanlış olma durumunda GÖ8: *"Öğrencinin tepkisinin yanlış veya doğruluğuna göre öğretmen doğru davranış ipucunu sunar."* İfadesi ile, %12.5'i araç-gereçlerin programlandığında durumunu GÖ4: *"...uyaran ya da hedef davranışla ilgili araç-gereçlerin programlanarak sunulmasıdır."* İfadesi ile belirtmişlerdir. Elde edilen veriler incelendiğinde kontrol edici ipucunun sunulma şeklinin öğrencinin hata yapma payının en aza indirgenmesi planlanarak oluşturulduğu söylenebilir. Özel eğitim alanında çalışan uzmanlar tarafından ÖGÖ'nün öğretim performanslarında başarı sağlaması ve özgüvenini kazanmasına ilişkin kontrol edici ipucu eş zamanlı olarak sunulmaktadır. Bu bağlamda gölge öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuli öğrencilerin dil ediniminde yanlış öğrenmelerin önüne geçmek için doğrudan doğru tepkiyi öğrenciye sunarak başarı duygusunu artırmayı ve konuşma becerisine yönelik özgüvenini desteklemeyi amaçladıkları düşünülebilir.

**Tablo 4.8.** Gölge öğretmenlerin 'Dili genişletmek' ve 'doğal pekiştireç' kavramlarına ilişkin görüşleri

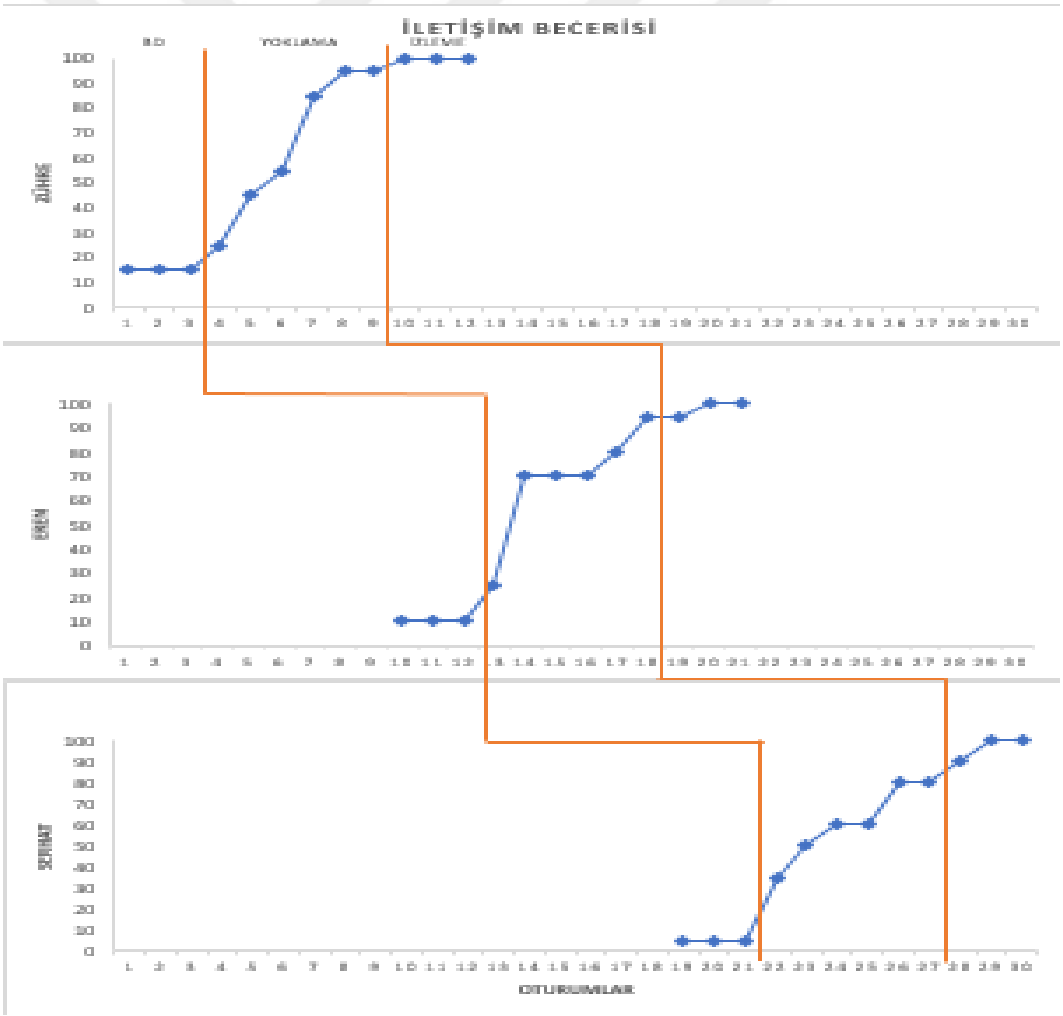
| Deneysel Süreç | Tema | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Öntest | Var olan sözcüklere tekrarlarla yeni sözcükler ekleme alıştırması (dili genişletmek | 7 | %87.5 |
| | Hedef davranışın oluşumunu ve devam etmesini sağlamaya yönelik sunulan pekiştireç (doğal pekiştireç) | 5 | %62.5 |
| | Cevap yok (doğal pekiştireç) | 1 | %25 |
| | Gelişigüzel etkinlikler (doğal pekiştireç) | 1 | %12.5 |
| | Kelimeleri nesneleştirme (doğal pekiştireç) | 1 | %12.5 |
| | Cevap yok (dili genişletme) | 1 | % 12.5 |
| Sontest | Kelime/dil bilgisel bilgi ekleme (dili genişletmek) | 7 | %87.5 |
| | Dil becerisine katkı sunma(dili genişletmek) | 1 | %12.5 |
| | Davranışın ardından sunularak davranışın devam etmesini sağlayan pekiştireç (doğal pekiştireç) | 8 | %100 |
| Toplam | | 8 | %100 |

Tablo 4.8.'de *Gölge öğretmenlerin 'Dili genişletmek' ve 'doğal pekiştireç' kavramlarına ilişkin görüşleri* öntest verileri incelendiğinde gölge öğretmenlerin % 87.5'i var olan sözcüklere tekrarlarla yeni sözcükler ekleme alıştırması (dili genişletmek) tanımına ilişkin GÖ4*: "Dili genişletmek, öğrencinin yarım olarak söylediği cümleyi bütün halde tekrar ederek onun tam bir cümle kullanmasını sağlamaya çalışmak için yapılan bir alıştırmadır."* İfadesi ile, %12.5'i cevap yok (dili genişletmek) durumunu GÖ3'ün *bu soruya yanıt vermeyerek* , %62.5'i hedef davranışın oluşumunu ve devam etmesini sağlamaya yönelik sunulan pekiştireç (doğal pekiştireç) tanımına ilişkin GÖ6: *"Doğal pekiştireç davranışın süresi, sıklığı ya da yoğunluğunun aynı derecede kalması ya da bu davranışın artması amaçlanır bu pekiştireç sayesinde davranışın devam etmesidir."* İfadesi ile, 12.5'i cevap yok (doğal pekiştireç) durumunu GÖ8'in *bu soruya yanıt vermeyerek,* %12.5'i gelişigüzel etkinlikler (doğal pekiştireç) tanımına ilişkin GÖ5: *"Çocuğu geliştirmeye yönelik gelişigüzel etkinliklere doğal pekiştireçler denir."* İfadesi ile, %12.5'i kelimeleri nesneleştirme (doğal pekiştireç) tanımına ilişkin GÖ1: *"Doğal pekiştireç ise kullanabileceği kelimeleri nesne olarak göstererek konuşturmaya çalışılabilir."* İfadesi ile görüşlerini belirtmişlerdir. Sontest verileri incelendiğinde gölge öğretmenlerin %87.5'i kelime/dil bilgisel bilgi ekleme (dili genişletmek) tanımına ilişkin GÖ3: *"Öğrencinin kullandığı kelime ya da sesi genişleterek kelimeler ekleyerek cümle kurmasını sağlamak."* İfadesi ile, %12.5'i dil becerisine katkı sunma(dili genişletmek) tanımına ilişkin GÖ2: *"Dil becerisine katkıda bulunmaktır."* İfadesi ile, gölge öğretmenlerin tamamı davranışın ardından sunularak davranışın devam etmesini sağlayan pekiştireç (doğal pekiştireç) tanımına yönelik GÖ7: *"Önceden planlanmadan o davranışın ardından verilen pekiştireçtir."* İfadesi ile görüşlerini belirtmişlerdir. Elde edilen veriler incelendiğinde gölge öğretmenlerin 'dili genişletmek' kavramına ilişkin öğrencinin dil becerilerine ilişkin var olan kelime haznesini artırmak amacıyla öğrencinin sözcüklerine yeni sözcükler ekleyerek cümle uzunluğunu artırmayı hedefledikleri söylenebilir. 'Doğal pekiştireç' kavramına ilişkin gölge öğretmenlerin hedef davranıştan sonra çocuğun elde etmekten keyif alacağı ve doğal süreçte kazanacağı bir pekiştireç olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu bağlamda gölge öğretmenlerin doğal pekiştireci sunarken Doğal Öğretim Yöntemleri stratejilerini esas aldıkları ve öğretimin öğrenci

açısından keyifle sonlandırılmasını hedefledikleri ve bunun sonucunda da doğal pekiştireçleri sundukları düşünülebilir.

## 4.3. Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanmasının OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerini artırmaya ilişkin bulgular

**Şekil 10:** Katılımcı OSB'li öğrenciler Zühre, Eren, Serhat'ın İletişim Becerisi başlama düzeyi (BD),uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri




**Yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen doğru tepki yüzdesini ifade etmektedir.*

### 4.3.1. Zühre'nin iletişim becerisine yönelik bulgular

Zühre'nin iletişim becerisine ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 10.'da yer almaktadır. Grafikte görüldüğü üzere Zühre'nin başlama düzeyindeki performans ortalaması %15 (%15, %15, %15)' dir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Öğretim oturumlarının başındaki %25 oran, 2. haftada % 45'e, 3. haftada %55'e, 4. haftada %85'e, 5. haftada %95'e yükselmiştir. 6. haftada %95 olarak istikrar göstermiştir. Zühre ile belirlenen ölçütteki (iki kez %80 / bir kez %100) iki kez %80 oranında ölçüt sağlandıktan sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme evresinde ise katılımcı ile uygulama evresinde belirlenen ölçüt karşılandığında 1, 3 ve 5 hafta sonra öğretimin kalıcılık etkilerinin devam edip etmediği incelenmiştir. Zühre'nin öğretim oturumlarının sonundaki %95 oranın izleme oturumlarında %100' yükseldiği görülmektedir. Zühre'nin üç izleme oturumunda da belirlenen ölçütte (iki kez %80 / bir kez %100) bir kez %100 olarak beceriyi sergilemeye devam ettiği görülmektedir. Veriler göstermektedir ki Zühre'nin iletişim becerisindeki artışın izleme oturumlarında da %100 doğrulukta sergilemektedir. Uygulama evresinde yer alan her bir nokta üç öğretim oturumunu temsil etmektedir. Zühre ile ölçüt karşılanıncaya kadar 18 öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar toplam 22 dakika sürmüştür.

### 4.3.2. Eren'in iletişim becerisine yönelik bulgular

Eren'in iletişim becerisine ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 10.'da yer almaktadır. Grafikte görüldüğü üzere Eren'in başlama düzeyindeki performans ortalaması %10 (%10, %10, %10)' dir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Öğretim oturumlarının başındaki %25 oran, 2. haftada % 70'e yükselerek 3. ve 4. haftalarda da %70 olarak sabit kalmıştır. Eren'in bu haftalardaki iletişim beceri düzeyindeki durağanlığın sebebi olarak öğrencinin duyusal hassasiyetinden kaynaklı tek tip materyal tercih etmesi, sosyal etkileşim alanlarında gruba dâhil

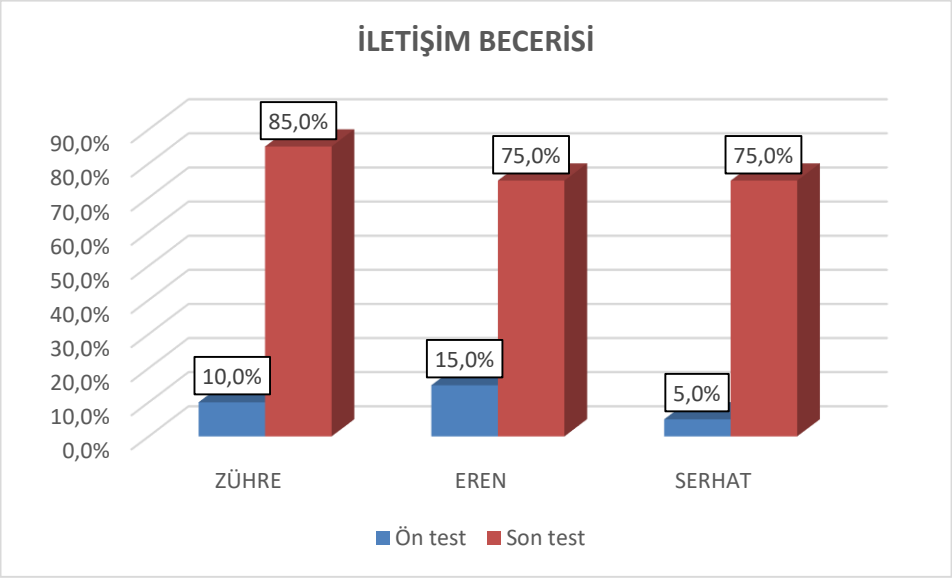
olmak istememesinden kaynaklı olarak problem davranış sergilemesi söylenebilir. Eren ile duyusal hassasiyetine ve problem davranışlarına yönelik yapılan sağaltım çalışmalarının ardından 5. haftada bu oran %80'e, 6. haftada da %95'e yükselmiştir. Eren ile belirlenen ölçütteki (iki kez %80 / bir kez %100) iki kez %80 oranında ölçüt sağlandıktan sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme evresinde ise katılımcı ile uygulama evresinde belirlenen ölçüt karşılandığında 1, 3 ve 5 hafta sonra öğretimin kalıcılık etkilerinin devam edip etmediği incelenmiştir. Eren'nin öğretim oturumlarının sonundaki %95 oranın izleme oturumlarının ilk haftasında %95 olarar istikrar göstermiştir. Eren'in düzeyinin, izleme oturumlarının 3.haftasında %100'e yükselerek oturumu %100 olarak tamamladığı görülmektedir. Eren'in üç izleme oturumunda da belirlenen ölçütü (iki kez %80 / bir kez %100) %100 olarak karşılayarak beceriyi sergilemeye devam ettiği görülmektedir. Veriler göstermektedir ki Eren iletişim becerisindeki artışın izleme oturumlarında da %100 doğrulukta sergilemektedir. Uygulama evresinde yer alan her bir nokta üç öğretim oturumunu temsil etmektedir. Eren ile ölçüt karşılanıncaya kadar 18 öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar toplam 22 dakika sürmüştür.

### 4.3.3. Serhat'ın iletişim becerisine yönelik bulgular

Serhat'ın iletişim becerisine ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 10.'da yer almaktadır. Grafikte görüldüğü üzere Serhat'ın başlama düzeyindeki performans ortalaması %5 (%5, %5, %5)' dir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Öğretim oturumlarının başındaki %35 oranı, 2. haftada % 50'ye 3.haftada %60'a yükselerek 4. haftada da %60 olarak sabit kalmıştır. Serhat'ın bu haftalardaki iletişim beceri düzeyindeki durağanlığın sebebi olarak öğrencinin öğrencinin OSB'nin özelliğinden kaynaklı olarak tek tip rutinleri sevmesi, yetişkine bağımlı iletişim tarzının mevcut olması fakat Doğal Öğretim Yöntemleri ile bunların değişmeye başlaması öğrencinin yeniliklere direnç göstermesine yol açmıştır. 5. hafta %80'e yükselen oran 6. haftada da istikrar göstermiştir. Serhat ile belirlenen ölçütteki (iki kez %80 / bir kez %100) iki kez %80 oranında ölçüt sağlandıktan

sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme evresinde ise katılımcı ile uygulama evresinde belirlenen ölçüt karşılandığında 1, 3 ve 5 hafta sonra öğretimin kalıcılık etkilerinin devam edip etmediği incelenmiştir. Serhat'ın öğretim oturumlarının sonundaki %80 oranın izleme oturumlarının ilk haftasında %90'na, 3. haftada %100'e yükselerek ve 5.haftada %100 olarak istikrar göstermiştir. Serhat'ın üç izleme oturumunda da belirlenen ölçütü (iki kez %80 / bir kez %100) %100 olarak karşılayarak beceriyi sergilemeye devam ettiği görülmektedir. Veriler göstermektedir ki Serhat iletişim becerisindeki artışın izleme oturumlarında da %100 doğrulukta sergilemektedir. Uygulama evresinde yer alan her bir nokta üç öğretim oturumunu temsil etmektedir. Serhat ile ölçüt karşılanıncaya kadar 18 öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar toplam 22 dakika sürmüştür.

**Şekil 11:** Katılımcı OSB'li öğrenciler Zühre, Eren ve Serhat'ın İletişim Becerisine İlişkin Genellme Öntest – Genelleme Sontest Dağılımı




### 4.3.3.1. Zühre'nin iletişim becerisine yönelik genelleme öntest-sontest bulguları

Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının hemen ardından, öğretim oturumlarından önce Zühre ile yapılan genelleme öntest oturumlarında iletişim becerisine ilişkin

doğru tepki yüzdesi Şekil.11'de %10 olarak görülmektedir. Öğretim sona erdikten sonra izleme oturumlarından önce gerçekleştirilen genelleme son-test oturumlarında ise Zühre'nin iletişim becerisine ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdesi %85 olarak artış göstermiştir.

#### 4.3.3.2. Eren'in iletişim becerisine yönelik genelleme öntest-sontest bulguları

Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının hemen ardından, öğretim oturumlarından önce Eren ile yapılan genelleme öntest oturumlarında iletişim becerisine ilişkin doğru tepki yüzdesi Şekil.11'de %15 olarak görülmektedir. Öğretim sona erdikten sonra, izleme oturumlarından önce gerçekleştirilen genelleme sontest oturumlarında ise Eren'in iletişim becerisine ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdesi %75 olarak artış göstermiştir.

#### 4.3.3.3. Serhat'ın iletişim becerisine yönelik genelleme öntest-sontest bulguları

Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının hemen ardından, öğretim oturumlarından önce Serhat ile yapılan genelleme öntest oturumlarında iletişim becerisine ilişkin doğru tepki yüzdesi Şekil.11'de %5 olarak görülmektedir. Öğretim sona erdikten sonra, izleme oturumlarından önce gerçekleştirilen genelleme sontest oturumlarında ise Serhat'ın iletişim becerisine ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdesi %75 olarak artış göstermiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan katılımcı öğrencilerin her birinin iletişim beceri düzeylerinde artış olduğu, hedef becerilerinde de kalıcılık sağlandığı görülmektedir. Deneysel süreç boyunca OSB'li öğrencilerde meydana gelen duraksamaların sebebi olarak OSB'nin tanı ölçütlerindeki özelliklerin öğrencilerde mevcut olması ve bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak da çeşitlilik göstermediği söylenebilir. Gölge öğretmenler tarafından kullanılan Doğal Öğretim Yöntemleri'nin

OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerini artırdığı ve öğrencilerin dili doğal olarak öğrenmelerine yarar sağladığı görülmektedir.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası iletişim beceri düzeyleri GEÇDA (Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı) ile GEÇDA uygulayıcısı tarafından ölçülmüştür.

**Tablo 5.** OSB'li öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri

| OSB'li öğrenci | Uygulama Öncesi İletişim Beceri Düzeyi | Uygulama Sonrası İletişim Beceri Düzeyi |
|---|---|---|
| **Halil** | 37-48 ay | 49-60 ay |
| **Eren** | 19-21 ay | 37-48 ay |
| **Serhat** | 13-15 ay | 31-36 ay |
| **Zühre** | 37-48 ay | 61-72 ay |

Katılımcı OSB'li öğrencilerin sahip olduğu; a) ortak dikkat becerisi, b) taklit becerisi, c) parmakla gösterme, d) gözkontağı kurma, e) dikkat süresi, f) anlama önkoşul becerilerinin deneysel süreç boyunca gelişim düzeyi GEÇDA ile ölçülmüştür. Bu bağlamda *'OSB'li öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri'* incelendiğinde; Halil'in kronolojik yaşının 44 ay olduğu Tablo 1'de belirtişmiştir. Halil'in iletişim beceri düzeyi uygulama öncesinde GEÇDA ölçütlerine göre 37-48 aylıkken uygulama sonrasında 49-60 aya yükseldiği görülmektedir. Uygulama öncesinde Halil kendi kendine şarkı, şiir, tekerleme söyleyemezken, uygulama sonrasında sorular sorarak cümle kurduğu ve tam bir cümle kalıbına yakın konuştuğu görülmektedir. Eren'in kronolojik yaşının 50 ay olduğu Tablo 1'de belirtişmiştir. Eren'in iletişim beceri düzeyi uygulama öncesinde GEÇDA ölçütlerine göre 19-21 aylıkken uygulama sonrasında 37-48 aya yükseldiği görülmektedir. Uygulama öncesinde Eren iki sözcüklü basit cümleler kuramazken, uygulama sonrasında neden-sonuç ilişkisi içeren sorulara cevap verdiği görülmektedir. Serhat'ın kronolojik yaşının 60 ay olduğu Tablo 1'de belirtişmiştir. Serhat'ın iletişim beceri düzeyi uygulama öncesinde GEÇDA ölçütlerine göre 13-15 aylıkken uygulama sonrasında 31-36 aya yükseldiği görülmektedir. Uygulama öncesinde Serhat arka arkaya söylenen iki emri yerine getirebiliyorken, uygulama sonrasında resimde olanları anlatabildiği görülmektedir. Zühre'nin kronolojik yaşının 59 ay olduğu Tablo 1'de

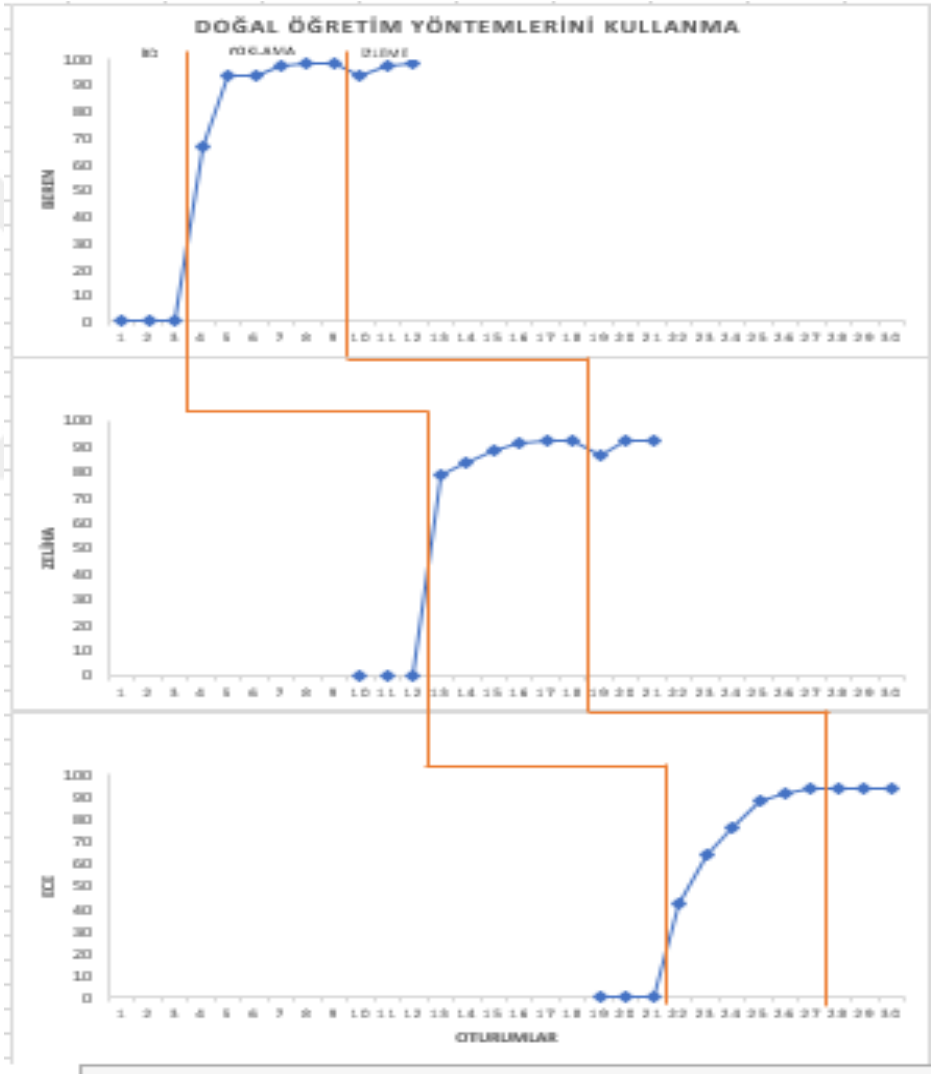
belirtişmiştir. Zühre'nin iletişim beceri düzeyi uygulama öncesinde GEÇDA ölçütlerine göre 37-48 aylıkken uygulama sonrasında 61-72 aya yükseldiği görülmektedir. Uygulama öncesinde Zühre neden-sonuç ilişkisi içeren sorulara cevap veremezken, uygulama sonrasında bazı eşyaların fonksiyonlarını söyleyebildiği görülmektedir.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin deneysel sürecin öncesinde ve sonrasındaki iletişim becerilerinin gelişim düzeyleri GEÇDA ile değerlendirilmiştir. Deneysel sürece dâhil olan her bir OSB'li öğrenci için iletişim beceri düzeylerinde artış olduğu görülmektedir. OSB'li öğrencilerin deneysel sürecin başındaki iletişim düzeylerinin deneysel sürecin sonunda genişlediği GEÇDA ölçütlerinde yer alan dil gelişimi basamakları ile ortaya konmuştur. Gölge öğretmenlerin sözel model olma kontrol edici ipucunu sunarak Doğal Öğretim Yöntemleri'ndeki 'dili genişletme' stratejisini gerçekleştirmelerinin iletişim becerilerindeki artışı sağladığı ve GEÇDA'nın ay aralık ölçütlerindeki sözel ilerlemelerle de paralel olduğu görülmektedir.

Deneysel süreç boyunca gölge öğretmenlerin OSB'li öğrencilere sundukları sözel ipucunun her aşamada genişletilerek verilmesi OSB'li öğrencilerin mevcut iletişim düzeylerinde artış sağlamıştır. OSB'li öğrencilerin doğal ortamlardaki, günlük etkinlik ve rutinler kapsamında etkileşim halinde oldukları akranları, öğretmenleri, okul personeli ile sosyal iletişim beceri düzeylerindeki artış OSB'li öğrencilerin iletişimi başlatma, sürdürme, gruba dâhil olma, akranları ile oyun esnasında, serbest zaman etkinliklerinde, etkinlik geçişlerindeki etkileşimlerinde iletişim beceri düzeyleirnin sıklığı ve yoğunluğu artış göstermiştir.

## 4.4. Gölge öğretmenlerin ‘Davranışsal Beceri Eğitimi’ sonrası Doğal Öğretim Yöntemleri’ni kullanma becerilerine ilişkin bulgular:

**Şekil 12:** Gölge öğretmenler Beren, Zeliha ve Ece’nin Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisi başlama düzeyi (BD),uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri




**Yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen doğru tepki yüzdesini ifade etmektedir.*

### 4.4.1. Beren'in Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisine yönelik bulgular

Beren'in Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisine ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 12.'de yer almaktadır. Grafikte görüldüğü üzere Beren'in başlama düzeyindeki performans ortalaması %0 (%0, %0, %0)' dır. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Birinci oturum hariç diğer oturumlarda belirlenen ölçüt (iki kez %80 / bir kez %100) sağlandıktan sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme evresinde ise katılımcı ile uygulama evresinde belirlenen ölçüt karşılandığında 1, 3 ve 5 hafta sonra öğretimin kalıcılık etkilerinin devam edip etmediği incelenmiştir. Beren'in izleme oturumunun 1. haftasındaki doğru tepki yüzdesinin (%93,94) öğretim oturumların 1. haftasındaki doğru tepki yüzdesi (%93,94) ile aynı seviyeye düştüğü görülmektedir. Beren'in izleme oturumundaki doğru tepki yüzdesindeki düşüşün sebebi olarak hedef becerilerin izleme oturumunda ipucu olmadan sunulması gerektiğini bilmesi ve bunun kaygısını yaşadığı bilinmektedir. 3. Haftadaki (%96,97) ve 5 haftadaki (% 98,48) doğru tepki yüzdelerindeki artış ise 1. Haftada bağımsız olarak gerçekleştirdikten sonraki oturumlara uyum sağlamasından kaynaklanmaktadır. Beren'in üç izleme oturumunda da belirlenen ölçütte (iki kez %80 / bir kez %100) beceriyi sergilemeye devam ettiği görülmektedir. Veriler göstermektedir ki Beren Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerisini altı öğretim oturumu sonunda belirlenen ölçütü karşılayarak sergilemeye başlamıştır. Uygulama evresinde yer alan her bir nokta üç öğretim oturumunu temsil etmektedir. Beren ile ölçüt karşılanıncaya kadar 18 öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar toplam 19.25 dakika sürmüştür.

### 4.4.2. Zeliha'nın Doğal Öğretim Yöntemleri'ni Kullanma becerisine yönelik bulgular

Zeliha'nın Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerisine ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 12.'de yer

almaktadır. Grafikte görüldüğü üzere Zeliha'nın başlama düzeyindeki performans ortalaması %0 (%0, %0, %0)' dır.Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Birinci oturum hariç diğer oturumlarda belirlenen ölçüt (iki kez %80 / bir kez %100) iki kez üst üste %80 oranında sağlandıktan sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme evresinde ise katılımcı ile uygulama evresinde belirlenen ölçüt karşılandığında 1, 3 ve 5 hafta sonra öğretimin kalıcılık etkilerinin devam edip etmediği incelenmiştir. Zeliha'nın öğretim oturumların sonundaki %92,42 olan doğru tepki yüzdesinin izleme oturumunun 1. haftasındaki %86,36 doğru tepki yüzdesine düştüğü görülmektedir. Zeliha'nın izleme oturumundaki doğru tepki yüzdesindeki düşüşün sebebi olarak hedef becerilerin izleme oturumunda ipucu olmadan sunulması gerektiğini bilmesi ve bunun kaygısını yaşadığı bilinmektedir. 3. ve 5. haftadaki %92,42 doğru tepki yüzdelerindeki artış ise 1. haftada bağımsız olarak gerçekleştirdikten sonraki oturumlara uyum sağlamasından kaynaklanmaktadır. Zeliha'nın 1. hafta hariç, 3. Ve 5. Haftada üst üste iki kez %80 oranında ölçütün sağlanması ile beceriyi sergilemeye devam ettiği görülmektedir. Veriler göstermektedir ki Zeliha Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisini altı öğretim oturumu sonunda belirlenen ölçütü karşılayarak sergilemeye başlamıştır. Uygulama evresinde yer alan her bir nokta üç öğretim oturumunu temsil etmektedir. Zeliha ile 18 öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar toplam 19.25 dakika sürmüştür.

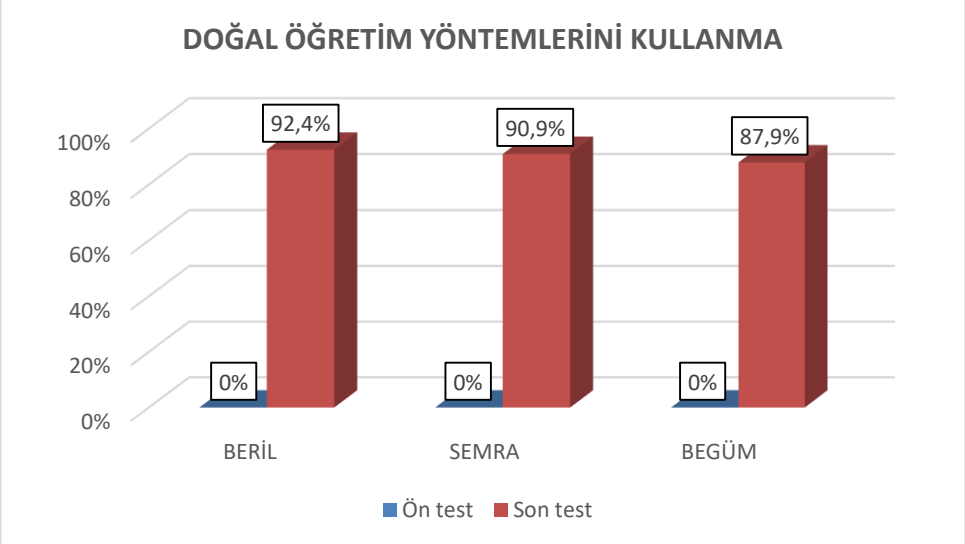
### 4.4.3. Ece'nin Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisine yönelik bulgular

Ece'nin Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisine ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 12.'de yer almaktadır. Grafikte görüldüğü üzere Ece'nin başlama düzeyindeki performans ortalaması %0 (%0, %0, %0)' dır. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Birinci oturum hariç diğer oturumlarda belirlenen ölçüt (iki kez %80 / bir kez %100) iki kez üst üste %80 oranında sağlandıktan sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme evresinde ise katılımcı ile uygulama

evresinde belirlenen ölçüt karşılandığında 1, 3 ve 5 hafta sonra öğretimin kalıcılık etkilerinin devam edip etmediği incelenmiştir. Ece'nin öğretim oturumların sonundaki %93,93 olan doğru tepki yüzdesinin izleme oturumunun 1. 3. ve 5. Haftalarda da %93,93 doğru tepki yüzdesi ile devam ettiği görülmektedir. Ece'nin öğretim oturumlarındaki edinimlerini hedef becerinin bağımsız olarak sergilenmesi gereken izleme oturumlarında da sürdürdüğü görülmektedir.Ece'nin 1., 3. ve 5. haftalarda üst üste iki kez %80 oranında ölçütün sağlanması ile beceriyi sergilemeye devam ettiği görülmektedir. Veriler göstermektedir ki Ece Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerisini altı öğretim oturumu sonunda belirlenen ölçütü karşılayarak sergilemeye başlamıştır. Uygulama evresinde yer alan her bir nokta üç öğretim oturumunu temsil etmektedir. Ece ile 18 öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar toplam 19.25 dakika sürmüştür.

Gölge öğretmenler Beren, Zeliha ve Ece'nin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerisinde başlama düzeyi verilerine oranla öğretim oturumlarında artış olduğu, öğretim oturumlarının sonunda belirlenen ölçütün karşılandığı ve izleme oturumlarında da hedef beceriye ilişkin kalıcılık sağlandığı görülmektedir.

**Şekil 13:** Gölge öğretmenler Beril, Semra ve Begüm'ün Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanmasına İlişkin Genellme Öntest – Genelleme Sontest Dağılımı



#### 4.4.2.1. Beril'in Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisine yönelik genelleme öntest-sontest bulguları

Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının hemen ardından, öğretim oturumlarından önce Beril ile yapılan ön-test genelleme oturumlarında Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisine ilişkin doğru tepki yüzdesi %0 olarak görülmektedir. Öğretim sona erdikten sonra izleme oturumlarından önce gerçekleştirilen genelleme son-test oturumlarında ise Beril'in Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisine ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdesi %92,4 olarak artış göstermiştir.

#### 4.4.2.2. Semra'nın Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisine yönelik genelleme öntest-sontest bulguları

Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının hemen ardından, öğretim oturumlarından önce Semra ile yapılan ön-test genelleme oturumlarında Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisine ilişkin doğru tepki yüzdesi %0 olarak görülmektedir. Öğretim sona erdikten sonra, izleme oturumlarından önce gerçekleştirilen genelleme son-test oturumlarında ise Semra'nın Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisine ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdesi %90,9 olarak artış göstermiştir.

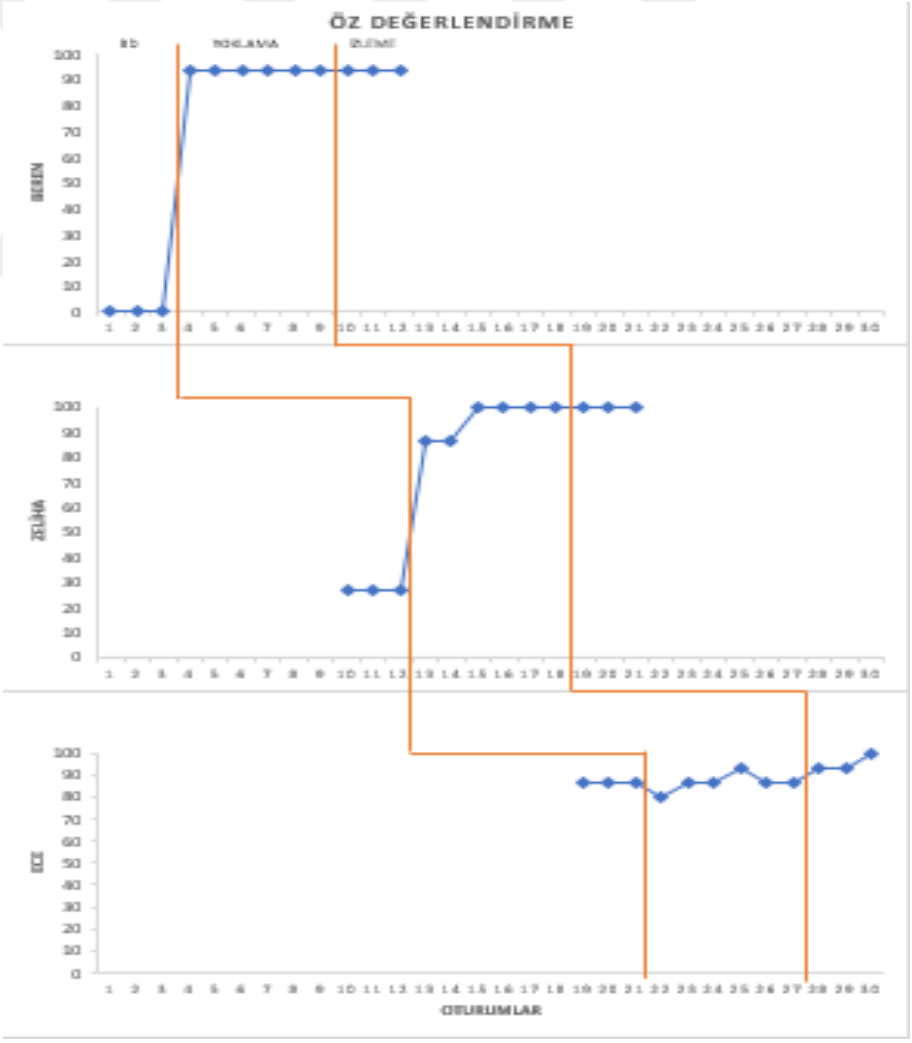
#### 4.4.2.3. Begüm'ün Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisine yönelik genelleme öntest-sontest bulguları

Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının hemen ardından, öğretim oturumlarından önce Begüm ile yapılan ön-test genelleme oturumlarında Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisine ilişkin doğru tepki yüzdesi %0 olarak görülmektedir. Öğretim sona erdikten sonra, izleme oturumlarından önce gerçekleştirilen genelleme son-test oturumlarında ise Begüm'ün Doğal Öğretim

Yöntemleri'ni kullanma becerisine ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdesi %87,9 olarak artış göstermiştir.

## 4.5. Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerisine ilişkin öz değerlendirme düzeylerine yönelik bulgular

Şekil **14:** Gölge öğretmenler Beren, Zeliha ve Ece'nin Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeylerinin başlama düzeyi (BD),uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri




**Yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen doğru tepki yüzdesini ifade etmektedir.*

### 4.4.3. Beren'in Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyi bulguları

Beren'in Doğal Öğretim Yöntemleri'ni Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyi başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 14.'te yer almaktadır. Grafikte görüldüğü üzere Beren'in başlama düzeyindeki performans ortalaması %0 (%0, %0, %0)' dır. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Belirlenen ölçüt (iki kez %80 / bir kez %100) iki kez %80 olarak sağlandıktan sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme evresinde ise katılımcı ile uygulama evresinde belirlenen ölçüt karşılandığında 1, 3 ve 5 hafta sonra öğretimin kalıcılık etkilerinin devam edip etmediği incelenmiştir. Beren'in üç izleme oturumunda da belirlenen ölçütte (iki kez %80 / bir kez %100) en az iki kez %80 olarak sağlanarak beceriyi sergilemeye devam ettiği görülmektedir. Veriler göstermektedir ki Beren'in başlangıç düzeyindeki öz değerlendirme düzeyi %0'dan öğretim oturumlarında %93,3' e yükselerek ve izleme oturumlarındaki öz değerlendirme düzeyi %93,3 ile kalıcılık sağlayarak değişiklik göstermektedir. Beren başlangıçta kendini başarısız bulurken deneysel sürecin sonunda kendisini yetkin bulmaktadır. Beren Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerisine yönelik öz değerlendirme düzeyinin altı öğretim oturumunda da kararlı olarak sergilediği görülmektedir. Uygulama evresinde yer alan her bir nokta üç öğretim oturumunu temsil etmektedir. Beren ile ölçüt karşılanıncaya kadar 18 öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar toplam 18 dakika sürmüştür.

### 4.4.4. Zeliha'nın Doğal Öğretim Yöntemleri'ni Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyi bulguları

Zeliha'nın Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeylerinin başlama düzeyi, uygulama

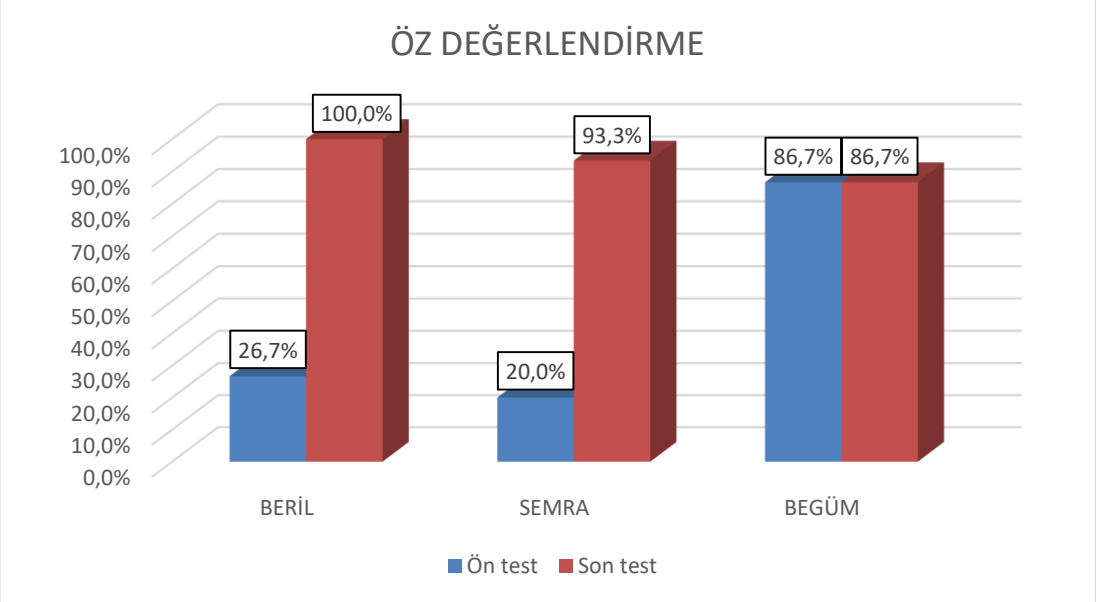
ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 14.'te yer almaktadır. Grafikte görüldüğü üzere Zeliha'nın başlama düzeyindeki performans ortalaması %26,7 (%26,7,%26,7, %26,7)' dir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Belirlenen ölçüt (iki kez %80 / bir kez %100) bir kez %100 olarak sağlandıktan sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme evresinde ise katılımcı ile uygulama evresinde belirlenen ölçüt karşılandığında 1, 3 ve 5 hafta sonra öğretimin kalıcılık etkilerinin devam edip etmediği incelenmiştir. Zeliha'nın üç izleme oturumunda da belirlenen ölçütte (iki kez %80 / bir kez %100) %100 olarak sağlanarak beceriyi sergilemeye devam ettiği görülmektedir. Veriler göstermektedir ki Zeliha'nın başlangıç düzeyindeki öz değerlendirme düzeyi %26,7'den öğretim oturumlarının 1. ve 2. haftasında %86,66 olarak yükselmiştir. Öğretim oturumlarının başında %86,66 olarak sabit kalan düzey öğretim oturumlarının sonunda %100 olarak yükselmiştir. Zeliha'nın öz değerlendirme düzeyi öğretim oturumlarının sonunda %100 olarak yükselmişken izleme oturumlarında da %100 olarak kararlılık göstermektedir. Zeliha'nın öz değerlendirme düzeyine ilişkin olarak deneysel sürecin sonunda kendisini yetkin bulduğu görülmektedir. Zeliha Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisine yönelik öz değerlendirme düzeyinin altı öğretim oturumunda da kararlı olarak sergilediği görülmektedir. Uygulama evresinde yer alan her bir nokta üç öğretim oturumunu temsil etmektedir. Zeliha ile ölçüt karşılanıncaya kadar 18 öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar toplam 18 dakika sürmüştür.

### 4.4.5. Ece'nin Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyi bulguları

Ece'nin Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeylerinin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 14.'te yer almaktadır. Grafikte görüldüğü üzere Ece'nin başlama düzeyindeki performans ortalaması %86,66 (%86,66,%86,66, %86,66)' dir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama

evresine geçilmiştir. Belirlenen ölçüt (iki kez %80 / bir kez %100) iki kez %80 olarak sağlandıktan sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme evresinde ise katılımcı ile uygulama evresinde belirlenen ölçüt karşılandığında 1, 3 ve 5 hafta sonra öğretimin kalıcılık etkilerinin devam edip etmediği incelenmiştir. Ece'nin üç izleme oturumunda da belirlenen ölçütte (iki kez %80 / bir kez %100) %100 olarak sağlanarak beceriyi sergilemeye devam ettiği görülmektedir. Veriler göstermektedir ki Ece'nin başlangıç düzeyindeki öz değerlendirme düzeyi %86,66 iken, öğretim oturumlarında sırasıyla %80, %86,66 (2. ve 3. hafta), %93,33, %86,66 (5. ve 6. hafta) olarak değişkenlik göstermektedir. İzleme oturumlarında Ece'nin öz değerlendirme düzeyi öğretim oturumlarında %93,33 (1. ve 3. oturum) ve %100 (5. oturum) şeklinde belirlenen ölçütü sağlamıştır. Ece'ninz değerlendirme düzeyindeki başlangıç düzeyindeki %86,66 oranın, öğretim oturumlarının 1.oturumundaki %80'e düşüşün sebebi süpervisordan aldığı geri dönüttür. Öğretim oturumlarının 2. ve 3. oturumlarındaki %86,66 sabit orandan 4. Oturumdaki %93,33'e yükselmesinin sebebi OSB'li öğrencinin iletişim becerisindeki artışın okuldaki diğer personel tarafından da fark edildiğinin kendisine ifade edilmesidir. 5. Ve 6. haftadaki %86,66 olan sabit orana düşmesinin sebebi olarak mecvut performansında yaratıcı olamadığını düşünmesinden kaynaklı olduğu bilinmektedir. Süpervisordan geri dönütler aldıktan sonra izleme oturumlarında %93,33 orana yükselmesi ve oturumu %100 olarak tamamladığı görülmektedir. Ece Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerisinne yönelik öz değerlendirme düzeyinin altı öğretim oturumunda da kararlı olarak sergilediği görülmektedir. Uygulama evresinde yer alan her bir nokta üç öğretim oturumunu temsil etmektedir. Ece ile ölçüt karşılanıncaya kadar 18 öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar toplam 18 dakika sürmüştür.

**Şekil 15:** Gölge öğretmenler Beril, Semra ve Begüm'ün Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeylerinin genellme öntest – genelleme sontest dağılımı




### 4.4.3.1 Beril'in Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyinin genelleme öntest-sontest bulguları

Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının hemen ardından, öğretim oturumlarından önce Beril ile yapılan genelleme ön-test oturumlarında Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyine ilişkin doğru tepki yüzdesi %26,7 olarak görülmektedir. Öğretim sona erdikten sonra izleme oturumlarından önce gerçekleştirilen genelleme son-test oturumlarında ise Beril'in Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyine ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdesi %100 olarak artış göstermiştir.

### 4.4.3.2 Semra'nın Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyinin genelleme öntest-sontest bulguları

Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının hemen ardından, öğretim oturumlarından önce Semra ile yapılan genelleme ön-test oturumlarında Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyine ilişkin doğru tepki yüzdesi %20 olarak görülmektedir. Öğretim sona erdikten sonra izleme oturumlarından önce gerçekleştirilen genelleme son-test oturumlarında ise Semra'nın Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyine ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdesi %93,3 olarak artış göstermiştir.

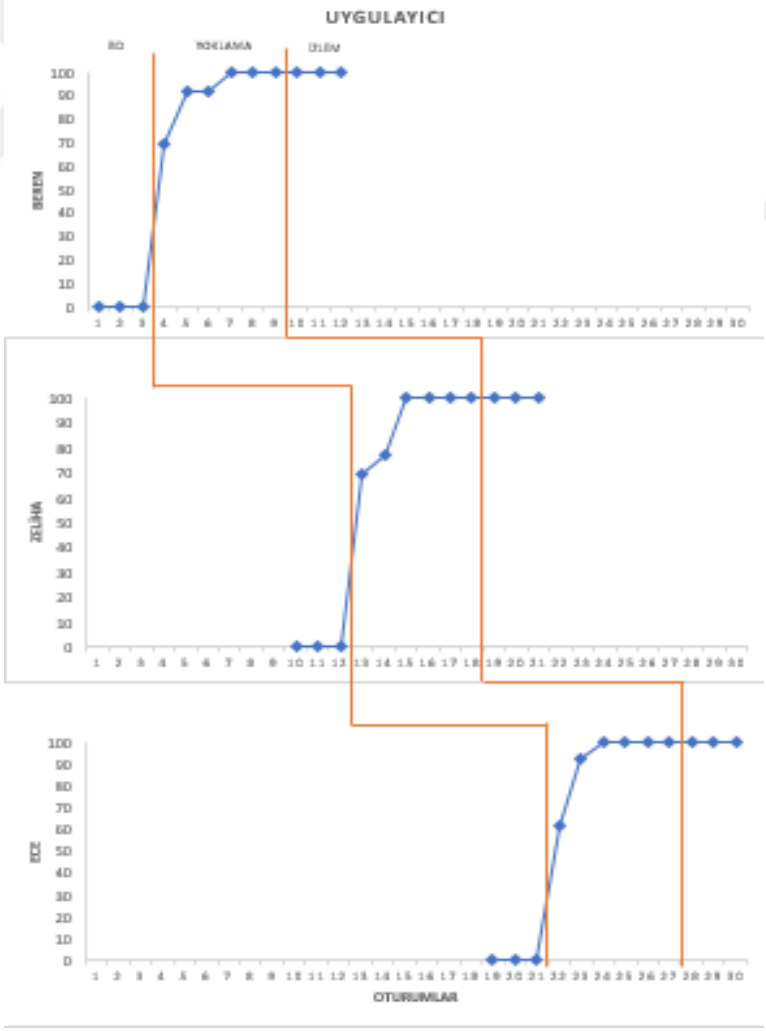
### 4.4.3.3 Begüm'ün Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyinin genelleme öntest-sontest bulguları

Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının hemen ardından, öğretim oturumlarından önce Begüm ile yapılan genelleme ön-test oturumlarında Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyine ilişkin doğru tepki yüzdesi %86,7 olarak görülmektedir. Öğretim sona erdikten sonra izleme oturumlarından önce gerçekleştirilen genelleme son-test oturumlarında ise Begüm'ün Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme düzeyine ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdesinin başlama düzeyi ile (%86,7) ile aynı kaldığı görülmektedir. Begüm'ün öz değerlendirme düzeyinin aynı kalmasının sebebi olarak Begüm'ün OSB'li çocuklara başlangıç düzeyindeki yaklaşımında Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullandığını zannetmesinden kaynaklanmaktadır.

Gölge öğretmelerin öz değerlendirme düzeylerinde deneysel sürecin başından sonuna kadar gerçekçi değerlendirmeler yaptıkları ve süreç içerisinde kendilerinin

doğal dile yatkın dil becerilerinin gelişmesinin, direkt olarak OSB'li çocukların ilgilerine yönelmenin, süreci görevden ziyade "doğal" olarak yürütmenin kendi öğretim performanslarına yansıdığı söylenebilir. Gölge öğretmenlerin 'Davranışsal Beceri Eğitimi'ni tamamladıkları süreçten deneysel sürecin sonuna kadarki zamanda hedef beceriyi kazanmaya ilişkin kendi motivasyonlarının yüksek olmasının ve araştırmaya odaklanarak hedef beceriyi öğrenme isteklerinin de kendi başarılarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

**Şekil 16:** Gölge öğretmenler Beren, Zeliha ve Ece'nin Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeylerinin başlama düzeyi (BD),uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri




**Yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen doğru tepki yüzdesini ifade etmektedir.*

### 4.4.4. Beren'in Doğal Öğretim Yöntemleri'ni Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyi bulguları

Beren'in Doğal Öğretim Yöntemleri'ni Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik araştırmacı tarafından uygulanan uygulayıcı değerlendirme düzeyi başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 16'da yer almaktadır. Grafikte görüldüğü üzere Beren'in başlama düzeyindeki performans ortalaması %0 (%0, %0, %0)'dır. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Öğretim oturumlarının başındaki %69,2 oran 2. haftada %92,3'e yükselmiş ve 3. haftada da sabit kalmıştır. Beren'in 2. ve 3. haftalardaki performansındaki durağanlığın sebebi uygulayıcının geri dönütlerini uygulamada istikrar sağlamak istemesidir. Uygulayıcıdan aldığı geri dönütleri dikkate alan Beren'in öğretim oturumlarının sonunda %100 oranına ulaştığı görülmektedir. Öğretim oturumlarında, belirlenen ölçütü (iki kez %80 / bir kez %100) %100 olarak sağlandıktan sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme evresinde ise katılımcı ile uygulama evresinde belirlenen ölçüt karşılandığında 1, 3 ve 5 hafta sonra öğretimin kalıcılık etkilerinin devam edip etmediği incelenmiştir. Beren'in üç izleme oturumunda da belirlenen ölçütte (iki kez %80 / bir kez %100) %100 olarak sağlanarak beceriyi sergilemeye devam ettiği görülmektedir. Veriler göstermektedir ki Beren Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerisinne yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyinin altı öğretim oturumunda da kararlı olarak sergilediği görülmektedir. Uygulama evresinde yer alan her bir nokta üç öğretim oturumunu temsil etmektedir. Beren ile ölçüt karşılanıncaya kadar 18 öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar toplam 18.25 dakika sürmüştür.

### 4.4.5. Zeliha'nın Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyi bulguları

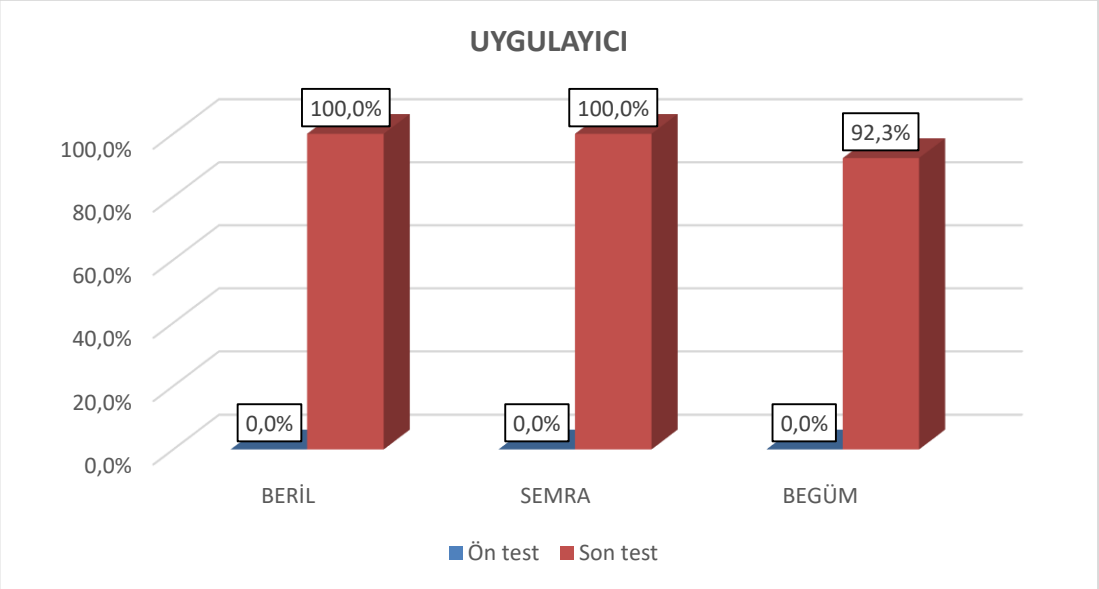
Zeliha'nın Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik araştırmacı tarafından uygulanan uygulayıcı değerlendirme düzeyi başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 16'da yer almaktadır. Grafikte görüldüğü üzere Zeliha'nın başlama düzeyindeki performans ortalaması %0 (%0, %0, %0)' dır. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Öğretim oturumlarının başındaki %69,23 oran 2. haftada %76,92'ye yükselmiş ve 3. haftada %100'e ulaşarak öğretim oturumları belirlenen ölçüt (iki kez %80 / bir kez %100) %100 olarak sağlandıktan sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme evresinde ise katılımcı ile uygulama evresinde belirlenen ölçüt karşılandığında 1, 3 ve 5 hafta sonra öğretimin kalıcılık etkilerinin devam edip etmediği incelenmiştir. Zeliha'nın üç izleme oturumunda da belirlenen ölçütte (iki kez %80 / bir kez %100) %100 olarak sağlanarak beceriyi sergilemeye devam ettiği görülmektedir. Veriler göstermektedir ki Zeliha Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisinne yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyinin altı öğretim oturumunda da kararlı olarak sergilediği görülmektedir. Uygulama evresinde yer alan her bir nokta üç öğretim oturumunu temsil etmektedir. Zeliha ile ölçüt karşılanıncaya kadar 18 öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar toplam 18.25 dakika sürmüştür.

### 4.4.6. Ece'nin Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyi bulguları

Ece'nin Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik araştırmacı tarafından uygulanan uygulayıcı değerlendirme düzeyi başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 16'da yer almaktadır. Grafikte görüldüğü üzere Zeliha'nın başlama düzeyindeki performans

ortalaması %0 (%0, %0, %0)' dır. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Öğretim oturumlarının başındaki %61,53 oran 2. haftada %92,30'a yükselmiş ve 3. haftada %100'e ulaşarak öğretim oturumları belirlenen ölçütte (iki kez %80 / bir kez %100) %100 olarak sağlandıktan sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme evresinde ise katılımcı ile uygulama evresinde belirlenen ölçüt karşılandığında 1, 3 ve 5 hafta sonra öğretimin kalıcılık etkilerinin devam edip etmediği incelenmiştir. Ece'nin üç izleme oturumunda da belirlenen ölçütte (iki kez %80 / bir kez %100) %100 olarak sağlanarak beceriyi sergilemeye devam ettiği görülmektedir. Veriler göstermektedir ki Ece Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerisinne yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyinin altı öğretim oturumunda da kararlı olarak sergilediği görülmektedir. Uygulama evresinde yer alan her bir nokta üç öğretim oturumunu temsil etmektedir. Ece ile ölçüt karşılanıncaya kadar 18 öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar toplam 18.25 dakika sürmüştür.

**Şekil 17:** Gölge öğretmenler Beril, Semra ve Begüm'ün Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeylerinin genellme öntest – genelleme sontest dağılımı



#### 4.4.4.1 Beril'in Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyinin genelleme öntest-sontest bulguları

Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının hemen ardından, öğretim oturumlarından önce Beril ile yapılan genelleme ön-test oturumlarında Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik araştırmacı tarafından uygulanan uygulayıcı değerlendirme düzeyine ilişkin doğru tepki yüzdesi %0 olarak görülmektedir. Öğretim sona erdikten sonra izleme oturumlarından önce gerçekleştirilen genelleme son-test oturumlarında ise Beril'in Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyine ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdesi %100 olarak artış göstermiştir.

#### 4.4.4.2 Semra'nın Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyinin genelleme öntest-sontest bulguları

Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının hemen ardından, öğretim oturumlarından önce Semra ile yapılan genelleme ön-test oturumlarında Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik araştırmacı tarafından uygulanan uygulayıcı değerlendirme düzeyine ilişkin doğru tepki yüzdesi %0 olarak görülmektedir. Öğretim sona erdikten sonra izleme oturumlarından önce gerçekleştirilen genelleme son-test oturumlarında ise Semra'nın Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyine ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdesi %100 olarak artış göstermiştir.

### 4.4.4.3 Begüm'ün Doğal Öğretim Yöntemlerini Kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyinin genelleme öntest-sontest bulguları

Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının hemen ardından, öğretim oturumlarından önce Begüm ile yapılan genelleme ön-test oturumlarında Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik araştırmacı tarafından uygulanan uygulayıcı değerlendirme düzeyine ilişkin doğru tepki yüzdesi %0 olarak görülmektedir. Öğretim sona erdikten sonra izleme oturumlarından önce gerçekleştirilen genelleme son-test oturumlarında ise Begüm'ün Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyine ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdesi %92,3 olarak artış göstermiştir.

Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerisini değerlendirmeye yönelik uygulayıcı değerlendirme düzeyinin her bir gölge öğretmende artış gösterdiği görülmektedir. Uygulayıcının her bir oturumun ardından gölge öğretmenlere sunduğu geri dönütlerin gölge öğretmenler tarafından dikkate alınarak bir sonraki oturum için hazırlık yaptıkları bilinmektedir. Uygulayıcının süpervisorluk becerisi ve gölge öğretmenlerin doğru tepkide bulunmaya yönelik hazırlıkları sürecin sonunda başarı elde edilmesinde yarar sağlamıştır.

**Sosyal Geçerlilik Verileri**

Otizm Spektrum Bozukluğu olan katılımcı öğrencilerin ailelerinden ve sınıf öğretmenlerinden alınan sosyal geçerlilik görüşlerine araştırmacı tarafından hazırlanan 'Sosyal Geçerlilik Formu'ndaki açık uçlu sorular aracılığıyla ulaşılmıştır.

## 4.5. Ailelere yönelik sosyal geçerlilik verilerine ilişkin bulgular

**Tablo 6.**'Aile Sosyal Geçerlilik Görüşleri

**Tablo 6.1.** Uygulama öncesinde ve sonrasında ailelerin çocuklarında gözlemledikleri farklılıklara' yönelik görüşleri

| Tema | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|---|---|---|
| **Dil becerilerinde genişleme** | 3 | %75 |
| **Oyun oynama** | 2 | %50 |
| **Soru sorma ve soruyu yanıtlama** | 1 | %25 |
| **Somut değişim olmama** | 1 | %25 |
| **Toplam** | 4 | %100 |

Tablo 6.1'de *Uygulama öncesinde ve sonrasında ailelerin öğrencilarında gözlemledikleri farklılıklara yönelik görüşleri* incelendiğinde katılımcı ailelerin %75'i öğrencilarının dil becerilerinde genişleme olduğunu A1: "*Basit cümleler yerine daha uzun cümleler kurmaya başladı."* Ve A4 : "*…3-4 kelimelik cümleler kurmaya başladı. Daha önceden 'seni özledim.' Cümlesini kurarken şu anda 'seni çok özledim anne."* İfadesi ile belirtmiştir. Ailelerin %50'sinin öğrencilarının 'oyun oynama' becerisinde gelişme olduğunu A2: *" Tek başına oyuncaklarıyla oyun oynamaya başladı."* İfadesi ile belirtmiştir. Ailelerin %25'i öğrencilarının soru sorma ve soruyu yanıtlama becerisindeki artışı A4: "*Soruları ve cevapları yerinde sorup cevaplamaya başladı. Daha önce soruları sorarken sadece istediği şeyin ismini söylerdi su istiyorsa su. Ama şu anda 'Anne su var mı?' sorulara soru eki ekleyerek sormaya başladı."* İfadesi ile belirtmiştir. Ailelerin %25'i öğrencilarında somut değişim olmadığını A3: " … *tanımlayabileceğim şekilde bir değişiklik görmedim açıkçası."* İfadesi ile belirtmiştir. Katılımcı A3'ün çocuğunun gelişim düzeyinin üzerinde beklentiye sahip olmasından dolayı 12 haftalık sürecin sonunda somut bir gelişim göremediğini ifade etmiş olabileceği düşünülmektedir.

Aile görüşleri incelendiğinde Eren'in ailesinin görüşlerindeki 'çok az bir fark oldu.' İfadesi öğrencinin doğal yaşantısında (ev ortamı) konuşması için zorlanmadığı her istediğini ağlayarak yaptırdığı ve evde sadece tek tip oyuncakla saatlerce oynadığı ve evde telefonla çok fazla zaman geçirdiği araştırmacının aile ile çalışma boyunca yaptığı aralıklı görüşmelerden elde ettiği ifadeleri kapsamaktadır. Ailenin sosyal geçerlilikteki görüşleri ile öğrencinin ev ortamındaki davranışları göz önüne getirildiğinde ailenin bu çalışma sonucunda çocuğundaki gelişimini gözlemleyememiş olduğu düşünülebilir. Eren'nin sınıf öğretmeninin sosyal geçerlilikteki görüşleri ile aile görüşleri arasındaki çelişki göz önüne alındığında öğretmen görüşlerinin bu düşünceyi destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Aile görüşleri incelendiğinde; Serhat'ın ailesinin sosyal geçerlilik görüşündeki 'tanımlayabileceğim bir değişiklik görmedim' ifadesi bu çalışmaya yönelik ailenin somut ve hızlı bir değişim beklentisi ve akıcı bir konuşmanın olması beklentisi içine girmiş olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmacının sosyal geçerliliğe yönelik aile ile yapmış olduğu görüşme esnasında öğrencilarının var olan öz bakım becerisindeki gerilemeye yönelik olumsuz düşüncelere sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmaya yönelik olumsuz görüş bildirmesine de yansımış olabileceği düşünülmektedir. Serhat'ın sınıf öğretmenin sosyal geçerlilik görüşündeki *'...konuşamasa bile jest ve mimikleri ile ifade etti.'* ifadesi öğrencide akıcı bir konuşma olmadığının fakat konuşmanın ön koşul becerilerinin oluştuğunu belirtmektedir. Ailenin beklentisinin yansıdığı aile sosyal görüşü ile sınıf öğretmeninin sosyal görüşü arasındaki tezatlık bu düşünceyi desteklemektedir.

Causton-Theoharis ve Malmgren'in (2005) çalışmasında müdahaleye yönelik sosyal geçerlilik verileri resmi bir şekilde elde edilmemesine rağmen, bir ebeveynin yazarla iletişime geçerek müdahaleye inandığı ve sonrasında da çocuğunda akranları tarafından kabul edilip okul dışı ortama davet edilmesinin sosyal etkileşimine olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmadaki ebeveynlerin de sosyal geçerlilik verilerinde olumlu sonuçlar elde ettikleirni belirttikleri görülmektedir.

## 4.6. Öğretmenlere yönelik sosyal geçerlilik verilerine ilişkin bulgular

**Tablo 7.** Sınıf Öğretmeni Sosyal Geçerlilik Görüşleri

**Tablo 7.1.** Öğretmenlerin gölge öğretmenlik uygulamasının öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin görüşleri

| Tema | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|---|---|---|
| **Birebir ilginin olumlu sonucu** | 2 | %50 |
| **Öğretmene model olma** | 2 | %50 |
| **İletişime yanıt verme** | 2 | %50 |
| **Akranlarına yönelme** | 2 | %50 |
| **Etkinliklere katılım sağlama ile motor becerilerde de gelişme olması** | 2 | %50 |
| **Grupla yapılan etkinliklere dâhil olma** | 1 | %25 |
| **Sözel olmayan iletişim becerilerini kullanma** | 1 | %25 |
| **Konuşmanın ön koşul becerilerinde artış gösterme** | 1 | %25 |
| **Öğretimsel önyargıları kırma** | 1 | %25 |
| **Toplam** | 4 | %100 |

Tablo 7.1'de *Öğretmenlerin gölge öğretmenlik uygulamasının öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin görüşleri* incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin %50'si birebir ilginin olumlu sonucu olduğunu; Ö1: "*Gölge öğretmen uygulamasıyla birebir ilgilenildiği için dil gelişiminde farklılaşma, gelişme olduğunu gözlemlemeye başladım.*" Ve Ö4: "*…bireysel olarak çocuğa daha çok katkısı var.*" İfadeleri ile belirtmişlerdir. sınıf öğretmenlerinin %50'si gölge öğretmenin kendilerine model olduğunu; Ö1: "*Gölge öğretmenlik uygulaması hakkında bilgim yoktu. Çocuğu böyle yönlendireceksin deseler karşı çıkabilirdim, yönlendirmek bana göre değil açıkçası ama sizden*

*öğrendiğim şeyleri siz yokken de ben de sınıfımda öğrencime fırsat buldukça öğrencimi destekliyorum. Önceden bunu yapmıyordum, bilmediğim için yapmıyordum ya da fırsatım olmadığı için de yapmıyordum. Ama şu an boş olduğum zamanlarda gölge öğretmenimizden gördüklerimi öğrencime uyguluyorum."* Ve Ö4: "*Öğretmen bazen görmeyebiliyor onun ihtiyacı olduğu şeyi. Gölge öğretmen sayesinde daha çabuk kavrayabiliyor… Çünkü sınıf öğretmeni nasıl davranması gerektiğini bilmiyor."* İfadeleri ile belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin %50'si iletişime yanıt verme becerisinin geliştiğini; Ö2: *Başlarda öğrencimin beni duymadığını düşünüyordum, sorduğum sorulara cevap vermiyordu, ben ona seslendiğim zaman bana bakmıyordu bu yüzden etkinliklere dâhil edebilmem çok zordu. Ama şimdi ona seslendiğim zaman beni duyuyor, komutlarımı alıyor, anlıyor, küçük küçük kelimeleri çıkarmaya başladı, kendi ihtiyaçlarını söyleyebilir hale geldi.*" Ve Ö4: "*…Gölge öğretmen sayesinde öğrenci arkadaşlarıyla daha çok iletişime girebiliyor…"* İfadeleri ile belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin %50'si akranlara yönelme durumuyla ilgili; Ö2: "*Arkadaşlarıyla da öyle artık daha çok onlara yöneldi, onlarla oyun oynamaya başladı, onlarla paylaşmayı öğrendi."* Ve Ö4: "*Bir yetişkine daha çok bağlıydı, şimdi arkadaşlarıyla daha çok etkileşime geçti… Öğrencinin özgüvenini arttırdı. Akranlarını model almaya başladı. Çocuğa yardımcı olabiliyor."* Şeklinde açıklamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin %50'si etkinliklere katılım sağlama ile motor becerilerde de gelişme olmasını; Ö2: "*…etkinliklere dâhil edebilmem çok zordu. ...akran paylaşımları motor becerilerine de yansıdı. Etkinliklere katıldığı için daha becerikli bir öğrenci haline geldi .*" ve Ö3: "*ÖGÖ olduğu için bir grupta nasıl davranması gerektiğini bilmiyordu, gölge öğretmen sayesinde grupta nasıl davranması gerektiğini, etkinliklerde nasıl hareket etmesi gerektiğini gölge öğretmen sayesinde öğrenebildi."* Şeklinde açıklamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin %25'i grupla yapılan etkinliklere dâhil olma durumunu; Ö2: "*…grupta nasıl davranması gerektiğini bilmiyordu, gölge öğretmen sayesinde grupta nasıl davranması gerektiğini, etkinliklerde nasıl hareket etmesi gerektiğini gölge öğretmen sayesinde öğrenebildi."* İfadesi ile belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %25'i sözel olmayan iletişim becerilerini kullanma durumunu; Ö3: "*Dil gelişimi konusunda da konuşma olmasa bile jest ve mimikleriyle nasıl davranması gerektiğini gösterdi… Parmağını eğik tutuyordu şimdi parmağıyla bir*

*nesneyi dik bir şekilde gösterebiliyor. Aynada da olsa bay bay yapabiliyor, bize karşı da yapıyor, selam verebiliyor artık."* Şeklinde açıklamıştır. Sınıf öğretmenlerinin %25'i konuşmanın ön koşul becerilerinde artış gösterme durumunu Ö3: "*Konuşmanın ön koşul becerilerinden bir komutun nasıl yerine getirebildiğini gösterdi, gözlemlediğim kadarıyla… Göz teması önceden fazla kuramıyordu ama şu an daha fazla göz teması kurmaya başladı."* Olarak ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %25'i öğretimsel önyargıları kırma durumunu; Ö1: "*Gölge öğretmenlik uygulaması hakkında bilgim yoktu. Çocuğu böyle yönlendireceksin deseler karşı çıkabilirdim, yönlendirmek bana göre değil açıkçası ama sizden öğrendiğim şeyleri siz yokken de ben de sınıfımda öğrencime fırsat buldukça öğrencimi destekliyorum. Önceden bunu yapmıyordum, bilmediğim için yapmıyordum ya da fırsatım olmadığı için de yapmıyordum. Ama şu an boş olduğum zamanlarda gölge öğretmenimizden gördüklerimi öğrencime uyguluyorum. Kısa sürede öğrencimde baya değişiklik gözlemledim. Gölge öğretmenin bana da faydası oldu, bana da bir şeyler kattı."* İfadeleri ile belirtmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi kurumlardaki sınıf öğretmenlerinin 'gölge öğretmenlik uygulaması'na ilişkin bilgilerinin artırılması, uygulamanın kullanımına yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesi konusunda mesleki gelişim eğitimleri planlanmasının gerekliliği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenleri sınıflarındaki ÖGÖ'ye ilişkin ne yapacaklarını bilememekten kaynaklı kendilerini yalnız hissedip panikleyebilmektedirler ve ÖGÖ ile iletişimleri kısıtlanabilmektedir. Bu kapsamda sınıfta bulunan yardımcı destek personel olan gölge öğretmenin sınıf öğretmeni ile iş birliği halinde çalışması öğretmenin kaygısını da azaltabilmekte ve yalnız olmadığını hissetmesini sağlamaktadır. Süpervisor tarafından hem sınıf öğretmenine hem de gölge öğretmene sunulan geri dönütlerin ÖGÖ'lerin nitelikli personelin sağladığı işlevsel öğretim uygulamalarına ulaştıkları gözlemlenebilir.

**Tablo 7.2** Öğretmenlerin gölge öğretmenlerin kullandığı Doğal Öğretim Yöntemleri stratejilerinin öğrencilerin dil gelişimine etkisi hakkındaki görüşleri

| Tema | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|---|---|---|
| **Hızlı dönüt sağlama** | 3 | %75 |
| **Davranışa dönüşme** | 2 | %50 |
| **Devam etmesi gereken bir uygulama** | 2 | %50 |
| **Yöntemin 'doğal' olmasından kaynaklı rahat hissetme** | 1 | %25 |
| **Toplam** | 4 | %100 |

Tablo 7.2'de *Öğretmenlerin gölge öğretmenlerin kullandığı Doğal Öğretim Yöntemleri stratejilerinin öğrencilerin dil gelişimine etkisi hakkındaki görüşleri* incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin %75'i yöntemin hızlı dönüt sağladığını; Ö1: "*Kısa sürede öğrencimde baya değişiklik gözlemledim.",* Ö2*: "etkinlere daha çabuk dönüt verdiğini düşünüyorum."* Ve Ö3: *"Gölge öğretmenin yönlendirmelerine cevap verdi."* İfadeleri ile belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin %50'si yöntemin davranışa dönüşme becerisini; Ö3 ve Ö4: *"Gölge öğretmenle olan çalışmalarınızı öğrencim davranışa dönüştürebildi."* İfadeleri ile açıklamıştır. Sınıf öğretmenlerinin %50'si yöntemin devam etmesi gereken bir uygulama olduğunu; Ö3: "*Keşke devam etse bu uygulama."* Ve Ö4: *"Devam etmesi gereken bir uygulama."* şeklinde ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin %25'i yöntemin 'doğal' olmasından kaynaklı rahat hissetme durumunu; Ö2: "*Doğal Öğretim Yöntemlerinin kullanılmasının yöntemin doğal olmasından kaynaklı yapılan etkinlere daha çabuk dönüt verdiğini düşünüyorum. Eğer başka bir yöntem kullanılsaydı öğrenci gerilirdi, dönüt vermeyebilirdi. Doğal ortamda arkadaşlarının içinde olduğu için kendini daha rahat hissettiğini ve daha çok ilerleme kat ettiğini düşünüyorum."* Şeklinde ifade etmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin ÖGÖ'ler ile işlevsel öğretim uygulamaları yapmaya açık oldukları fakat gerekli bilgi ve yeterliliğe sahip olmadıkları için yeni öğretimsel denemeler uygulamaya cesaret edemekleri söylenebilir. Gölge öğretmenlerin eğitimini aldıktan sonra uyguladıkalrı DÖS 'ün hem ÖGÖ hem de sınıf öğretmenine katkısı olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Gölge öğretmenler yöntemin uygulanışına ilişkin sınıf öğretmenine model olmuş, ÖGÖ'ye de nitelikli öğretim denemeleri sunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında nitelikli yardımcı destek personelin bulunmasını istedikleri ve kendileri ile bir bütün olarak çalışmalarından memnuniyet duydukları gözlemlenmiştir. Bu kapsamda yöntemin uygulanmasını ve gölge öğretmenin sınıfta yer almasını istediklerini açıkça ifade etmişlerdir.

# 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

## 5.1. Sonuç

Bu araştırmanın genel amacı; gölge öğretmenler tarafından kullanılan Doğal Öğretim Yöntemleri'nin Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini incelemektir. Bu araştırma ile gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri hakkındaki bilgilerinin öntest ve sontest verileri de incelenmiştir. Gölge öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları Doğal Öğretim Yöntemleri başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlilik verileri OSB'li öğrencilerin ailelerinden ve devam ettikleri okul öncesi kurumundaki sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerle toplanmıştır.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri EK-8'de yer alan maddeler doğrultusunda analiz edilmiştir. OSB'li öğrencilerin iletişim başlatma becerileri yetersizlik oluşturabilmektedir. Bu bağlamda tipik gelişim gösteren akranların gölge öğretmenler tarafından organize edilerek OSB'li öğrenci ile iletişim kurması ve etkileşim halinde olması desteklenmiştir. Etkileşimi desteklerken/kolaylaştırırken dikkat edilmesi gereken en önemli püf nokta gölge öğretmenin OSB'li öğrenci ile tipik gelişim gösteren akranı arasında etkileşimi engellemeyecek ama her an etkileşimi kolaylaştıracak bir pozisyonda oturuyor olmasıdır. Gölge öğretmenin bu poziyonu OSB'li öğrencinin tam olarak arkasında oturarak gerçekleştirmesi ile daha kolay olmaktadır. OSB'li öğrencilerin hedef davranışları gerçekleştirebilmesi için gerekli olan en temel becerilerden 'bekle' ve 'dur' yönergelerini yerine getirebilmeleri gerekmektedir. Dolayısı ile OSB'li öğrencilere sunulan 'bekle' ve 'dur' yönergeleri dışındaki tüm yönergeler yoruma dayalı ifadeler şeklinde sunulmuştur. 'Çocuğa görelik' ön planda tutularak kolaylaştırıcı, fırsatları yakalayan, kavramların doğal rutinlerin ve etkinliklerin içerisine gömülerek iletişim becerilerinin desteklendiği görülmektedir. Gölge öğretmenler tarafından sunulan yoruma dayalı yönergelerin motomot olmaması OSB'li öğrencilerin robotik dil gelişimi yerine doğal gelişen iletişim becerisinin oluşmasını sağlamıştır. OSB'li öğrenciların tep tip tercihlerinin problem davranışlara

yol açtığı bilindiğinden dolayı bu çalışma kapsamında materyal çeşitliliğine özellikle dikkat edilmiştir. Katılımcı öğrencilerden Eren'in sadece hamur ile oynamak istediği, Eren'in elinden hamuru almadan zamanla sistematik olarak materyal çeşitliliği ile tep tik davranışı söndürülmüştür. Eren'in ve Serhat'ın duyusal hassasiyetlerinin Zühre'nin ise streotiplerinin, korkma-ürkme ve diretme/direnme hislerinin yoğun olduğu gözlemlenmiştir. Eren'in ellerini yıkarken elini ovalama becerisinin olmayışı duyusal hassasiyetinden kaynaklı olarak iletişim becerisinin gelişimini olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu sebeple Eren ellerini yıkarken fiziksel yardım ile başlayan elini ovalama becerisinin ayrık denemelerle öğretimi sonucu beceri bağımsız olarak kazandırılmıştır. Eren ellerini yıkarken problem davranışlar sergilememeye başladığından akranları ile iletişime geçebilmiştir. El yıkama zamanlarında akran etkileşimi açısından birçok fırsat yakalanmış ve iletişim becerisine olumlu transfer sağlamıştır. Her öğrenci için davranışlarının tanımlanması ve etrafındaki kişilerin de yaptıklarının, söylediklerinin tanımlanması ile katılımcı OSB'li öğrencilere sözel girdiler sunulmuştur. Öğrenciler yanından geçip giden akranlarına yokmuş gibi davranmayı önlemek ve onların farkına varmasını sağlamak için öğrencinin yanından her geçen kişi ile etkileşim kurması ve iletişime geçmesi sağlanmıştır. Doğal dil ediniminde en önemli faktörlerden biri olan tipik gelişim gösteren akranlar ile kurulan iletişimdir. Gölge öğretmenler sözel iletişimi artırmaya yönelik sundukları sözel ipucunun zaman zaman tipik gelişim gösteren akranlardan sunmasını talep etmiştir. Kahvaltı saatlerinde evden getirilen yiyeceklerin sınıf öğretmeni rehberliğinde paylaşımı esnasında yoğun iletişim becerisi fırsatları yakalanmıştır. Eren'in akranlarından edindiği doğal dil becerileri modellemesinin iletişim becerisinde oldukça etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin göz teması süresindeki sınırlılıklar düşünüldüğünde bu çalışma kapsamında Serhat'ın göz teması süresinde artış olduğu araştırmacı, aile ve sınıf öğretmeni tarafından gözlemlenmiştir. Serhat'ın yoğun duyusal davranışlarından biri olan yetişkine sarılma davranışı da pekiştireç olarak kullanılmaya başlanıp zaman içerisinde silikleştirilmiştir. Zühre ve Serhat'ın yetişkine bağımlı olma halleri deneysel süreç boyunca akranına yönlendirilerek uygun olmayan davranışın yerine uygun olan davranış sergilemesi sağlanmıştır.

Deneysel sürecin sonunda her iki öğrenci de iletişim kaynağını yetişkinden akranına yönlendirebilmiştir.

Serhat ve Efe özellikle genelleme sontest oturumlarında farklı kişi, yer ve materyallerle çalışıldığı için gerek OSB'nin yapısal özellikleri gerekse kişisel özelliklerden kaynaklı olarak değişime kapalı bir tavır sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde, EK-7'de yer alan '*Öğrenci öğretmeninin sorusuna tepkisiz kaldığında öğretmen hatalı cevabı sunarak şaşırtıcı beklenmedik durumlar yaratır.'* İfadesine uygun olarak gölge öğretmenler arasında sadece Zeliha şaşırtıcı ve beklenmedik durumları kullanmıştır. Yine aynı formda yer alan '*Çocuğa sözel pekiştireç sunarken ben dilini de ekler.* 'İfadesine uygun olarak gölge öğretmenler arasında sadece Zeliha pekiştireç sunarken ben dilini kullanmıştır. *'Çocuğun yaptığı davranışa dair sık sık sorular sormak yerine yorumda bulunur.'* Ve *'Yaratıcı davranarak çocuğun ilgisini sürekli oyunda tutmak için bakış açıları/ ifadeler/yorumlar sergiler.'* İfadesine uygun olarak gölge öğretmenlerin tamamı sözel model olma ile *'Hedef davranış olarak 'bekleme' becerisini destekler.'* Ve *'Fiziksel aktiviteli etkileşim esnasında yetişkin 'bir, iki, üç başla' yönergesini sunar, öğrenci devam ederken bir anda 'dur' komutunu verir.'* İfadeleri kapsamında 'bekle ve dur' konutları dışındaki tüm yönergeler yorum olarak sunulmuştur. Serhat'ın dikkat süresi çok kısa olduğu için sunulan yönergelerde yorum ifadelerinin yanı sıra daha kısa, net ve açık ifadeler de kullanılmıştır. Dikkat süresinin kısa olmasından ve kendini fiziksel olarak salmasından kaynaklı olarak da Serhat'a fiziksel destek yoğun olarak sunulmuştur. Gölge öğretmen Zeliha'nın eşleştiği OSB'li öğrenci olan Serhat'ın çok hareketli olmasından dolayı hareketlerini takip ederken paniklediği gözlemlendi. Zeliha öğrenciyi kontrol ve takip etmekte zorlandığını düşünmekteydi. Bu sebeple *'Kontrol edici ipucunu sunarken çocuğun kendisini taklit etmesini ister/ bekler ve taklit edilen davranış için çocuğu pekiştirir.'* İfadesine ilişkin Serhat'ın yapması gereken hedef becerileri/davranışları deneysel sürecin ilk zamanlarında Zeliha'nın yerine getirme isteğinin yoğun olduğu ve deneysel süreç içerisinde bu yoğunluğun azaldığı gözlemlenmiştir. *'Hedef davranış olarak 'parmak kaldırma' becerisini destekler.'* Ve *'Kim' sorusundan sonra çocuğun 'Ben' derken /demeye çalışırken/kendini gösterirken aynı zamanda parmak kaldırmasını da pekiştirir.'*

İfadeleri doğrultusunda deneysel süreç boyunca sınıf içerisinde ve dışarısında parmak kaldırma becerisini desteklemeye yönelik etkinlikler düzenlenmediği için hem gölge öğretmenlerin hem de OSB'li öğrencilerin bu beceriye yönelik uygulamalar gerçekleştiremedikleri gözlemlenmiştir. *'Öğretmen ve öğrenci etkileşim halindeyken yanlarına gelen/ onlara eşlik etmeye başlayan diğer çocuğun etkileşim talebine yetişkin mutlaka cevap verir ve etkileşimini tamamladıktan sonra etkileşime ilk başladığı öğrencila kaldığı yerden devam eder.'* İfadesine ilişkin tüm gölge öğretmenlerin tipik gelişim gösteren akranların iletişim talebine karşı kayıtsız kalmadıkları görülmüştür. Bu bağlamda gölge öğretmenlerden sadece Zeliha'nın sınıftaki tipik gelişim gösteren akranlarla iletişiminin çok sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sebebi olarak Serhat'ın dikkat süresinin kısa olması ve hareketli yapısından kaynaklı olarak Serhat'ın kontrolünü sağyalamayacağını düşünüp sadece Serhat'a odaklandığı söylenebilir. Gölge öğretmenlerin formdaki maddeleri uygularken en sık ve yoğun olarak ortak paydada kullandıkları maddelerin; *'Çocuğun davranışlarını ve duygularını tanımlar, betimler.*', '*Çocuğun eline aldığı nesneyi tanıtır, tanımlar, genişleterek betimler ve yöneltilmiş dil kullanır.', 'Çocuğun istemediği davranışlar için 'Sen istemiyorsun.' İfadesi ile çocuğun davranışını tanımlar ve istemediği davranışların yerine bir seçenek sunarak ne yapmak istediğini öğrenmek için 'Ne istiyorsun?' diye sorar, çocuğun tercihte bulunmasını sağlar.'*, maddelerini kullanarak davarnış tanımına odaklandıkları görülmektedir. Gölge öğretmenlerin ortak paydada en sık kullandıkları maddelerden biri de *'Çocuğun talep etmesini sağlar, tercih sunar ve seçim yapmasına fırsat verir.'* Maddesidir. OSB'li öğrencilere sunulan öğretim oturumlarında tercih yapma becerisinin OSB'li öğrencilerin problem davranışlarını azalttığı bilindiğinden dolayı gölge öğretmenler bu maddedeki hedef beceriye önem vererek öğrencileri ile uygulamışlardır. Gölge öğretmenler '*Hedef davranış olarak 'bekleme' becerisini destekler.'* Ve *'Fiziksel aktiviteli etkileşim esnasında yetişkin 'bir, iki, üç başla' yönergesini sunar, öğrenci devam ederken bir anda 'dur' komutunu verir.'* İfadeleri kapsamında 'bekle ve dur' komutlarını öğrencileri ile uygularken bir diğer beceriler için ön koşul oluşturmuşlardır. Gölge öğretmenlerin OSB'li öğrencilere fırsatlar sunarak Doğal Öğretim Yöntemlerinin öğrenciye görelik ilkesi kapsamında uyguladıkları söylenebilir.

Gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemlerini kullanmaya yönelik öz değerlendirme düzeylerine ilişkin bulgular ve gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanmaya uygulayıcı değerlendirme düzeylerine yönelik bulgular incelendiğinde, özellikle başlama düzeyi verilerinde Beren hariç tüm gölge öğretmenler ile araştırmacı arasında önemli oranda görüş farkı olduğu görülmektedir. Begüm'ün öz değerlendirme düzeyinin deneysel süreç boyunca aynı olduğu görülmektedir. Uygulayıcının Begüm'ü değerlendirme düzeyinde ise önemli oranda bir artış gösteren bir fark olduğu görülmektedir. Ece'nin öz değerlendirme düzeyindeki inişli çıkışlı dalgalanmalarının oturumlar esnasındaki performans düzeyinden kişisel olarak memnun kalmama düzeyi ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Öz değerlendirme düzeyi ile uygulayıcı değerlendirme düzeyi arasındaki en yakın farkın Beren ile olduğu görülmektedir. Gölge öğretmenlerin öz değerlendirme düzeylerinin kendi performanslarından memnun kalma ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin ailelerinden ve öğretmenlerinden elde edilen sosyal geçerlilik verilerine ilişkin sonuçlar, gölge öğretmenlik uygulamasının kolaylaştırıcı ve destekleyici etkisinin yaygınlaştırılmasının gerekliliği ve Doğal Öğretim Yöntemleri'nin OSB'li öğrencilerin iletişim beceri düzeylerini artıran bilimsel dayanaklı bir yöntem olarak öğretim sürecine dâhil edilmesinin yararlılığı ortaya koymaktadır.

## 5.2.Tartışma

Bu çalışmadan elde edilen bulgular; OSB'li öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde gölge öğretmelere yönelik yapılan araştırmaların bazı yönleri ile benzerlik bazı yönleri de farklılık göstermektedir.

Türkiye'de yardımcı öğretmen uygulaması resmi ve özel okullarda sadece makam oluru (okul idaresinin izni) doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bu sebeple sınıfında yardımcı öğretmen uygulamasına izin verilen okulların az olmasından kaynaklı olarak alanyazında çok az çalışmaya rastlanmaktadır. Okul öncesi sınıflarında yardımcı öğretmenlerin bulunması öğrencilerin gelişimlerini ve eğitim kalitesini olumlu etkilemektedir (Köroğlu ve Göle, 2020). Bu bağlamda alanyazın

incelendiğinde nitelikli perseonelin eğitim düzeyinin çocuk gelişimi ön lisans programına devam etmesi ya da mezun olması gerekmektedir (Detroit Head Start, 2016; High Scope, 2013). Mesleki gelişimlerini devam ettiren yardımcı perseonelin mesleğine yönelik hazırlıkları ve kaliteli öğretim planları ile öğrencilere nitelikli destekler sağlanabilmektedir (Martin, Meyer, Jones, Nelson ve Ting, 2010). Gölge öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitimlerinin ve denetim sürecinin yetersiz kaldığını gösteren araştırma bulguları mecvuttur (Downing ve diğerleri, 2000; French, 1998; Riggs ve Mueller, 2001).ÖGÖ'lerin desteklenmeleri gereken akademik becerilerde gölge öğretmenler bazı durumlarda yetersiz kalabilmektedir (Giangreco, Broer ve Edelman, 2002). Bu çalışmada uygulamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından gölge öğretmenlere sunalan 'Davranışsal Beceri Eğitimi' ile Doğal Öğretim Yöntemleri ve kullanım metodları hakkında bilgi sunulmuştur. Bu araştırmada sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından denetlenen gölge öğretmenlerin her oturumun ardından aldıkları geri dönütleri bir sonraki oturumda dikkate alarak uyguladıkları gözlenmiştir.

Klein- Feldman ve Matos'un (2012) çalışmasında gölge öğretmenlere eğitim verilmeden önce OSB'li öğrencilerle çalıştıklarında sosyal etkileşim tekniklerini kullanmadıkları gözlenmiştir. Bu çalışmada gölge öğretmenlere Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanma eğitimi verilmeden önce kendilerinin OSB'li öğrencilerle çalışırken bu yöntemleri kullanıp kullanmamaları gözlemlenmemiştir. Gölge öğretmenlere eğitim verilmeden önce konuya yönelik bilgi düzeylerini ölçmeyi amaçlayan 'Doğal Öğretim Yöntemleri'ni Kullanma Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Aynı formu eğitim bittikten sonra da doldurmaları istenerek kendilerine sunulan eğitimden ve uygulama deneyiminden öğrendikleri değerlendirilmiştir. Çalışmada gölge öğretmenlerin üçüncü, beşinci ve yedinci haftalardaki izleme çalışmalarından elde edilen bulgular gölge öğretmenlerin OSB'li öğrencinin sosyal etkileşimdeki kolaylaştırıcı rolünden yavaş yavaş sıyrılarak gözlemci rolünü üstlenmeye başladığını göstermektedir. Bu çalışmanın genelleme ön test ve genelleme son test verileri incelendiğinde genelleme ön test oturumlarında gölge öğretmenlerin OSB'li öğrencilerle çalışırken daha müdahaleci olduğu ve OSB'li öğrencilerin de gölge öğretmene daha bağımlı olduğu gözlemlenirken genelleme son test oturumlarında gölge öğretmenin müdahalesinde azalma olduğu ve OSB'li

öğrencinin de yetişkine bağımlılığında azalma olduğu gözlenmektedir. Araştırmalardan elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Klein- Feldman ve Matos'un (2012) çalışmasında gölge öğretmenlere verilen eğitimin değerlendirilmesi için kendilerine sınıf öğretmeni tarafından bir anket verilmiştir. Gölge öğretmenler likert tipi anketi bir ile dört arasında puanlayarak değerlendirmiştir. Ankete ek olarak a) eğitimin en yararlı kısmı, b) eğitimin en az yararlı kısmı, c) prosedürle ilişkili endişe, d) gölge öğretmenlerin eğitimi başkalarına tavsiye etme durumu, e) aldıkları eğitimin daha önce almış oldukları eğitimlere göre yararlılıkları, f) gölge öğretmenlerin bundan sonraki uygulamalarda da öğrendikleri prosedürleri uygulamaya devam etme konusundaki düşünceleri konu başlıklarına yönelik görüşlerine erişilmek istenmiştir. Gölge öğretmenlerden TTÖ'ye ilişkin sunulan eğitimin değerlendirilmesinin istenmesi eğitimin niteliğini değerlendirmek açısından işlevsel olduğu söylenebilir. Bu çalışmada Doğal Öğretim Yöntemleri'nin kullanımına yönelik gölge öğretmenlere araştırmacı tarafından sunulan eğitimin değerlendirilmesine yönelik herhangi bir talepte bulunulmamıştır. Bir sonraki çalışmalar için eğitimin niteliğini değerlendirmenin işlevsel olacağı önerilebilir. Aynı çalışmada gölge öğretmenlerin TTÖ'ni kullanmaya yönelik aldığı eğitim sonucu uygulama oturumlarındaki performanslarına araştırmacı tarafından geri dönüt sağlanmıştır. Bu çalışmada da her oturumun ardından hem gölge öğretmen kendi performansını hem de kendisine süpervisorlık yapan araştırmacı tarafından performansı değerlendirilip anlık geri dönütte bulunulmuştur. Gölge öğretmen ve araştırmacı performans değerlendirmesini veri formuna işaretleyerek kayıt altına almıştır. Aynı çalışmada gölge öğretmenler akranı ile bağımsız iletişim kuramayan OSB'li öğrenciye sözel model olmaktadır. Bu çalışmada da Doğal Öğretim Yöntemleri'ni uygulayan gölge öğretmen OSB'li öğrencinin akranıyla kurduğu iletişimi başlatması ya da sürdürmesinde sözel model olmayı kullanarak OSB'li öğrencinin akranıyla kurduğu iletişim becerisini desteklemiştir. Klein-Feldman ve Matos'a (2012) göre gölge öğretmen OSB'li çocuğun ilgilendiği oyun alanı üzerinden çocuğu sosyal etkileşime yönlendirmelidir. Eğer öğrenci akranı ile sosyal etkileşim halinde ise gölge öğretmen uzaktan izlemelidir. Aksi takdirde öğrenci akranı ile herhangi bir iletişime girmiyorsa gölge öğretmen durumu önce gözlemleyip yönlendirme müdahalesinde bulunmalıdır. Gölge öğretmen yönlendirme

müdahalesinde bulunurken sürekli OSB'li öğrenciyi akranına yönlendirmek yerine bazen de tipik gelişim gösteren akranı OSB'li öğrenciye yönlendirmeli ki o anki fırsatı değerlendirebilmelidir. Bu çalışmada da Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanan gölge öğretmen OSB'li öğrencinin iletişim becerisini desteklerken zaman zaman OSB'li öğrencinin akranıyla iletişimden kaçındığını gördüğünde tipik gelişim gösteren akranı OSB'li çocuğa yönlendirmiştir. Klein- Feldman ve Matos'un (2012) çalışmasında gölge öğretmenler OSB'li öğrenciler akranları ile herhangi bir nesneyi elde etmeye yönelik iletişim kurduklarında o nesneyi OSB'li çocuğa vermesi için tipik gelişim gösteren akranını yönlendirir ve o nesne doğal pekiştireç olarak OSB'li öğrenciye verilir. Bu çalışmadaki Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanan gölge öğretmenlerin OSB'li öğrencilerinin akranları ile etkileşimini artırmada bir strateji olarak kullanılan eksik bırakma, talep etme gibi durumlarda o nesne OSB'li öğrenciye verilerek iletişim becerisi doğal pekiştireçle pekiştirilmesi yönünden benzerlik göstermektedir.

Coogle, Walker, Ottley, Allan ve Irwin'in (2022) çalışmasında OSB'li öğrencilerin kanıta dayalı uygulamalara erişiminde gölge öğretmenlerin beceri ve ihtiyaçlarını belirleyerek mesleki gelişimlerine katkı sunmayı amaçlayan anket çalışmasından yararlanılmıştır. Bu çalışmada gölge öğretmenlere mesleki gelişimlerindeki ihtiyaçlarına ilişkin herhangi bir anket çalışması yapılmamıştır. Gölge öğretmenlerin uygulama başında veya sonunda bir anket ile ihtiyaçları belirlenmemesine rağmen bir öntest-sontest formu uygulanmıştır. Bu form ihtiyaç belirlemekten ziyade Doğal Öğretim Yöntemleri'ne ilişkin bilgi düzeylerini ölçmeyi hedeflemektedir. Gölge öğretmenlere uygulayıcı tarafından her oturumun sonunda oturumun değerlendirilerek kendilerine geri dönüt sunulması açısından bu çalışma ile farklılık göstermektedir.

Gölge eğitim sadece eğitim sistemindeki akademik konularda gerekli olan ilerlemeyi özel dersten sağlamak olarak görülmekte ve kavramsal bağlamda da alışılmışın dışında algılanmaktadır. Ücretle ve okul dışı saatlerde yapılmakta olup spor, müzik veya diğer sosyal faaliyetleri kapsamamaktadır. Gölge eğitim yoluyla kazanılan akademik beceriler ile spor ile fiziksel gelişimi; müzik ve sanat aracılığıyla estetik gelişimi; akranlar ve toplumun diğer kesimiyle ilişkili olan sosyal gelişimi kıyaslayarak sorgulamaktadır (Silva, 2015).ÖGÖ'lerin hissettikleri yetersizlik algısı,

gölge öğretmenlerinin olumsuz tutum ve düşünceleri ile paralel olmaktadır (Nasir, Winarni ve Lestari, 2018). Bu duruma çözüm olarak bilimsel dayanaklı uygulamaların yüksek lisans düzeyinde uygulama desteği ile birlikte öğretildiğinde, özel eğitim öğretmenleri tarafından kalıcı bir şekilde kullanılması (Hall, 2015) ifade edilebilir.

Aurora ve Farkas'ın (2022) okuma performansı düşük birinci sınıf öğrencilerin öğretmenlerine sağlanan gölge öğretmen desteğinin öğrencilerin okuma performansındaki artışın incelendiği çalışmada kontrol ve deney grubundan elde edilen veriler, gölge öğretmen desteğinin öğrencilerin okuma performansında artış sağladığını göstermektedir. Elde edilen bulgular bu çalışmadaki OSB'li öğrencilerin gölge öğretmen desteği ile iletişim becerilerindeki artış sağlanması açısından benzerlik göstermektedir.

Boyle'ya (1999) göre gölge eğitim sistemi kapsamlı bir eğitim olarak düşünülmekte ve Sokrates öncesi felsefe okulu olarak bilinen İyonya Okulu sistemindeki yetişkin işçilere gereksinimleri doğrultusunda becerileri kazanmalarında etkili olmaktadır. İşverenin işçiler için gerekli okuryazarlık becerilerini desteklemesi gölge eğitim sistemini ön plana çıkartmaktadır. Gölge eğitim, bir çalışma alanının içinden yaşamdaki diğer çalışma alanına transfer edilmesi, eğitim ve toplumda yararlı olduğu gibi bireysel boyutta da faydacı olarak tasarlanmış bir sistemdir. Gölge eğitim sistemindeki yönetimde öğretmenlerin yer almayışının göçmenlerin zararına olduğu, göçmen eğitim politikasının zararına olduğunu, eğitim hedeflerinden çok örgütsel hedefleri yansıttığı görülmektedir.

Higgins ve Boone'un (2022) Dr. Blalok ile görüşme yaptıkları çalışmada gölge öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin eğitim projesinde yer aldığından bahsetmektedir. Bu çalışmadaki gölge öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin kendilerine araştırmacı tarafından sunulan 'Davranışsal Beceri Eğitimi' ile ÖGÖ'lere sundukları öğretimsel performansa olumlu katkılar sunmuştur. Mesleki gelişime yönelik sunulan eğitimlerin gölge öğretmenleri ve birlikte çalıştıkları ÖGÖ'leri olumlu yönde etkilemesi açısından bu iki çalışma benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sorumluluğundaki OSB'li öğrencilerin kaynaştırma programına dâhil edilmesini kolaylaştırmak adına gölge öğretmenlerden yararlanılmasına (Giangreco, Suter vd. 2010; Mazurik-Charles ve Stefanou, 2010)

rağmen okul yönetimine açılan davaların çoğu gölge öğretmenlerin öğretim sorumluluğunu yerine getirmede gerekli olan eğitimlerinin eksikliğidir (Etscheidt, 2005).Buna ek olarak gölge öğretmenlerin kaynaştırma programına devam eden ÖGÖ ile çalışırken bilmesi gerekenlere yönelik eğitim verilmesi konusunda TPÖ gibi doğal stratejiler ( PRT, Klein, 2006; Robinson, 2011) kullanılarak yapılan ampirik çalışmaya az rastlanmaktadır (Giangreco, Edelman, Broer ve Doyle, 2001; Licciardello vd. 2008) . Bu çalışmada gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri stratejilerini kullanarak OSB'li öğrencilerin doğal ortamlarında akrandan ayrılmadan günlük rutinlerindeki etkinliklerde, günlük yaşamlarında dil ve iletişim becerilerinin doğal bir şekilde geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulguların alanyazındaki doğal stratejiler ile yapılacak diğer araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Hughes ve Valle-Riestra'nın (2008) çalışmasında gölge öğretmenlerin sorumluluklarına yönelik temadan elde edilen sonuçlar sınıf ve davranış yönetimine yardımcı olunması, öğrencilerin sınıf dışında da izlenmesi gibi görevlerin olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmada da gölge öğretmenler birlikte çalıştıkları OSB'li öğrencilerin davranış yönetiminde davranış sağaltımı yaparak, hedef davranışlar üzerinde öğretim yaparak ve sınıf dışı etkinliklerde/ etkinlik geçişlerinde öğretim yaparak sınıf öğretmenini desteklemişlerdir. Bu çalışmada gölge öğretmenlerin ifade ettiği öğrencilerin BEP'ine yönelik herhangi bir işlem yapmamaları bu çalışmadaki gölge öğretmenler için de geçerlidir. Çalışmaya başlamadan önce gölge öğretmenlerin BEP hakkında bilgilendirildiği bilinmektedir.

Gölge öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda hazırlık yapmadıkları araştırmaların (Brown, Farrington, Knight, Ross ve Ziegler, 1999; Giangreco vd. 2001; Wadsworth ve Knight, 1996). Davranış problemleri olan, karmaşık öğrenme becerilerine sahip ve bilişsel becerilerde yetersizlik gösteren öğrenciler ile çalışan gölge öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından en az eğitime sahip kişiler olduğu belirtilmektedir (Brown ve ark.1999). Gölge öğretmenlerin çoğu okullarda çalışmaya başlamadan önce herhangi bir eğitim almamaktadır (Passaro, Pickett, Latham ve HongBo, 1994) ve okulda bulunan diğer gölge öğretmenden bilgi alarak, kendisini model alarak çalıştıklarını ifade etmektedirler (Giangreco vd. 1997). Bu çalışmada gölge öğretmenler araştırmacı tarafından 'Davranışsal Beceri

Eğitimi'ne alındıktan sonra uygulamaya geçmişlerdir. Gölge öğretmenlik bilgileri doğrtultusunda eşleştikleri OSB'li öğrencilere becerilerini aktarmışlardır.

Kapsayıcı eğitim sınıflarındaki gölge öğretmenlere alternatif olarak akran eğitimini öneren Cushing ve Kennedy'nin (2004) çalışmasında akranların ÖGÖ'ye destek olmaları gölge öğretmenler tarafından öğretilirken gölge öğretmenin rolünün de birebir eğitimden sınıf eğitimine doğru genişlediği görülmektedir. Bu bağlamda gölge öğretmenin ÖGÖ ile bağımlı bir ilişki kurmasının önüne geçilmektedir. Gölge öğretmen ve tipik gelişim gösteren akran ÖGÖ için birbirini destekleyen ekip üyesi rolünü üstlenmektedir. Akran desteği ÖGÖ'nin sosyal uyum problemleri ile ilgili yardımcı olmaktadır (Conroy, 2008). Bu çalışmada OSB'li öğrencilerin doğal dil ediniminde sözel model olarak tipik gelişim gösteren akranlardan yararlanılmıştır. Akran ve gölge öğretmen bir ekip üyesi gibi birlikte çalışarak OSB'li öğrencinin sosyal iletişim becerileri desteklenmiştir.

Bernal ve Aragon'un (2004) çalışmasına katılan gölge öğretmenlerin kendilerine sunulan programda başarılı olmalarının sebebini çalışmaya rastgele seçilmeyip belirlenen ölçütler doğrultusunda çalışmaya dâhil edilmelerinin etkilemiş olabileceği ya da tamamen kendi motivasyonlarından kaynaklı bir başarı sağlamış olabilecekleri düşünülmektedir. Bu çalışmada da katılımcı gölge öğretmenler belirlenen ön koşul becerileri sağladıkları için araştırmaya dâhil olmuşlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni uygulamadaki başarısında programın etkililiğinin yanı sıra kendi motivasyonlarının ve araştırmaya odaklanarak öğrenme isteklerinin de bu başarıyı etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Takala'nın (2007) çalışmasına katılan 14 öğretmenin bilgilerinin gizli tutulma sebepleri bu çalışma için de geçerli olmuştur. Katılımcı gölge öğretmenler ve OSB'li öğrencilerin isimleri kodlanarak veri analizine işlenmiştir.

Rispoli vd.'nin (2011) OSB'li öğrencilerle çalışan gölge öğretmenlerin öğretim oturumlarında uygulayacakları müdahale programları için eğitim aldıkları çalışmaların derlendiği bu araştırmasının sonuçlarına göre gölge öğretim yöntemlerin kullanımına yönelik aldıkları eğitimin %96 oranında olumlu sonuçlandığı ortaya konmuştur. Araştırma bulguları, bu çalışmada kullanılan Doğal Öğretim

Yöntemleri'nin OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerine olumlu tranferi ile benzerlik göstermektedir.

Serna vd.'nin (2016) bilgisayar destekli eğitim ile gölge öğretmenlere sunulan ayrık denemelerle öğretimin doğal ortamlarda da doğru bir şekilde uygulanabildiğini ortaya koyan çalışma sonuçları ile bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Gölge öğretmenlerin birlikte çalıştıkları ÖGÖ'lere ilişkin uygulayabilecekleri yöntemler konusunda eğitim almalarının gerekli olduğu ve bunun sonucu olarak da mesleki gelişimlerinin öğrencilerin öğrenme becerilerine olumlu transferler sağladığı görülmektedir.

Chung ve Douglas'ın (2022) kapsayıcı genel eğitim sınıflarına devam eden OSB'li ve zihin engelli üç lise öğrencisinin gölge öğretmenler aracılığı ile akran etkileşimini artırmayı hedefledikleri çalışmada altı akranla birlikte yoğunluğu az olan bir müdahale programının etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışmada tek denekli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Elde edilen bulgular müdahale programının etkili sonuçları ile ÖGÖ ile akranları arasındaki etkileşimde olumlu bir ilişki ortaya konmuştur. Çalışmadaki ÖGÖ'lerin gölge öğretmenler tarafından uygulanan müdahale programı ile akran etkileşimindeki artışın bu araştırmaya katılan OSB'li öğrencilere GÖ'ler tarafından uygulanan Doğal Öğretim Yöntemleri'nin iletişim becerisindeki artış ile benzerlik göstermektedir. Müdahale programının etkililiği ve uygulama güvenilirliği ÖGÖ'lerin öğretimsel performanslarında kalıcı değişikliklere yol açtığından önem arz etmektedir.

Christensen-Sandfort ve Whinnery'in (2013) çalışmasında, yaşları dört ile beş arasında olan iki erkek, bir kız OSB'li öğrencilerin BEP'lerindeki dil gelişimlerine yönelik hedef becerileri ediniminde kendilerine 5 aylık süre boyunca sunulan 'Geliştirilmiş Çevresel Düzenlemelere Dayalı Milieu Dil Öğretimi'nin etkililiği beş aylık süre zarfında incelenmiştir. Tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modelinin kullanıldığı araştırmanın bulgularında OSB'li öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin ediniminde 'Geliştirilmiş Çevresel Düzenlemelere Dayalı Milieu Dil Öğretimi'nin etkililiği ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları ile bu çalışmadaki Doğal Öğretim Yömtemleri'nden biri olan Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi/ Çevrenin Düzenlenmesine Dayalı Dil

Öğretimi'nin gölge öğretmenler tarafından kullanılmasının OSB'li öğrencilerin iletişim düzeylerindeki etkili olumlu sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Güzel-Özmen'in (2005) çalışmasında, DÖS'te kullanılan 'Milieu Dil Öğretimi' tekniklerinin araştırmaya katılan sekiz yaş dokuz aylık bir OSB'li bireyin söz öncesi iletişim ve alıcı dil becerilerine etkisi incelenmiştir. Zihin engelliler öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencisi tarafından gerçekleştirilen uygulama sürecinin sonucunda katılımcının söz öncesi iletişim, alıcı ve ifade edici dil becerilerini olumlu etkilediği ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular ile bu araştırmadaki OSB'li öğrencilerin iletişim becerisine olumlu etkileri benzerlik göstermektedir.

Klein- Feldman ve Matos'un (2012) çalışmasında gölge öğretmenlerin OSB'li öğrencilerin akranları ile etkileşiminde yararlanılan materyaller uygun fırsatlar oluşturmak için kullanılmıştır. Koegel vd.'nin (2014) çalışmasında da gölge öğretmenler OSB'li öğrencilerin akranları ile oyun oynarken/aktivite esnasında işbirliği halinde olabilmesi için materyalleri öğrencilerin birbiri ile etkileşime girebileceği şekilde düzenlemiştir. Bu çalışmadaki OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerini artırmaya yönelik Doğal Öğretim Yöntemleri'nde kullanılan talep etme, eksik bırakma, miktarı azaltma gibi stratejileri kullanmak için materyal ve çevre düzenlemesi yapılması ile benzerlik göstermektedir.

Özel gereksinimli öğrenci ile çalışan yardımcı öğretmenlere yönelik yapılan çalışmaların genel olarak serbest etkinlik saatini kapsadığı görülmektedir (Grisham-Brown ve Pretti-Frontczak, 2003; Sosinsky ve Gilliam, 2011). Bu çalışma OSB'li öğrencilerin iletişim becerisini artırmaya yönelik fırsatların yakalandığı anların günlük rutinler, serbest etkinlik ve oyun saati içerisinde verilmesi ile benzerlik göstermektedir. Serbest etkinlik saatlerinde öğrencilerin davranışlarını gözlemlemek ve çeşitli fırsatlar oluşturarak öğretimi gömülü bir şekilde sunmak kalıcı öğrenmeleri sağlamaktadır. Bu stratejilerin kullanılması da öğrenmenin zenginleşmesini ve deneyim kazanmayı kolaylaştırmaktadır (Departmen of Education of Training Queensland Goverment, 2015; Sosinsky ve Gilliam, 2011).

Douglas vd.'nin (2013) çalışmasında gölge öğretmenlerin oyunun içerisine dâhil ettikleri iletişim stratejilerinin öğrencilerin iletişim becerilerine olumlu katkısını ortaya konarken sınıf öğretmenleri de bu iletişim stratejilerini kullanmada

gölge öğretmenlere sunulan eğitimin olumlu etkisinden bahsetmektedir. Bu çalışmada da Doğal Öğretim Yöntemleri stratejilerini kullanmaya yönelik gölge öğretmenlere sunulan eğitimden sonra gölge öğretmenlerin Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanmalarının OSB'li öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinde anlamlı farkın olduğu araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular ve öğretmenlerden ve ailelerden alınan sosyal geçerlilik verileri ile de ortaya konmuştur.

Hall vd.'nin (2010) çalışmasına katılan denetleyici rolündeki özel eğitim öğretmenleri gölge öğretmenlere sundukları geri dönütler ile gölge öğretmenlerin performanslarında sürekliliğe yol açmaları açısından bu çalışmanın en anahtar kişilerindendir. Hedef becerilerin kalıcılığının sağlanmasında koordinatör ve araştırmacıların geri planda durmaları eğitim ortamında anlık geri dönütte bulunabilecek bir süpervisora ihtiyacı artırmaktadır (Fixsen ve diğerleri, 2005). Gölge öğretmenlere süpervisorlardan sunulan geri dönütlerin öğrencilerin dersi takip etmesinde öğrencilerle olan iletişimlerinin rahat bir şekilde gerçekleştirilmesinde önem arz etmektedir (Layden vd. 2018). Bu çalışmada personel eğitimine yönelik bir model sağlanmaktadır. Çalışmada yardımcı personel olan gölge öğretmenlere özel eğitim öğretmenleri tarafından sağlanan geri dönütler sonucu gölge öğretmenlerin doğru müdahale kullanımındaki artış tespit edilmiştir. Katılımcı gölge öğretmenlerden birinin özel eğitim öğretmeni tarafından kendisine ne yapılacağının açıkça ve net olarak belirtilmesinin yaptığı işe daha çok odaklanarak yapması gerektiğini ve öğretmenin bu yaklaşımının kendisine yardımcı olmak olduğunu anlayarak iyi hissettiğini ifade etmiştir. Bu çalışmadaki gölge öğretmenlerin süpervisordan açık ve net geri dönütler alması ve sonraki oturumlarda bu geri dönütleri dikkate alması ile benzerlik göstermektedir. Türkiye'deki okul öncesi eğitim sınıflarında özel eğitim öğretmeni olmadığı için bu geri dönütler bu çalışmada araştırmacı tarafından ve zaman zaman da okul öncesi sınıf öğretmeni tarafından gölge öğretmenlere sunulmuştur. Türkiye'de okul öncesi sınıf öğretmeninin ya da gölge öğretmene (sınıf ortamı dışında) geri dönütde bulunan özel eğitim öğretmeninin ve gölge öğretmenin kaynaştırma ortamındaki ÖGÖ'ye yaklaşım tarzı, bakış açısı ve öğretim stratejilerini kullanma becerileri farklılık göstermektedir. Hall vd.'nin (2010) çalışmasındaki gölge öğretmenler erken çocukluk özel eğitimi alanında öğretmenlik yapma belgesine sahip olan eğitimcilerden seçilmiştir. Gölge

öğretmenlere sunulan eğitim okul öncesi sınıf ortamında ve yapılandırılmamış bir düzen içerisinde sunulmuştur. Sınıfta iki OSB'li öğrencinin tek tip davranışlar sergilerken gölge öğretmenlerin rehberliğinde küçük grupla gerçekleşen bir ince motor etkinliği esnasında çalışma yapılmıştır. Çalışmada gölge öğretmenlere sunulan eğitim birebir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmadaki eğitimin çevrim içi platformda gerçekleştirilmesi ile farklılık göstermektedir. Hall vd.'nin (2010) çalışmasındaki OSB'li erkek öğrencilerin uygulama oturumları esnasında iletişimde PECS'ten yararlandığı, sınırlı sayıda kelime çıktısına sahip olduğu, öfke nöbeti geçirdiği, oyuncakları sıraya dizdiği ve kendi etrafında dönme hareketleri yaptığı bilinmektedir. Uygulama oturumları için planlanan ortam; tipik okul öncesi sınıfı ve sınıfta bulunan etkinlik köşeleri, bisiklet sürme, salıncak binme, yap-boz gibi oyun alanları, ince-kaba motor etkinlikleri, yemek saati, büyük-küçük grup aktiviteleri zamanlarını içermektedir. Bu araştırmadaki uygulama alanları ile benzerlik göstermektedir. Gölge öğretmenlerden likert tipi anket ile eğitimi değerlendirmeleri istenmiştir. Gölge öğretmenlerden biri (nötr olduğunu ifade etmiştir.) hariç bir sonraki araştırmalara da dâhil olabileceğini bildirerek eğitimden memnun kaldıklarını ifade etmiştir. Bu çalışmada gölge öğretmenlere deneysel sürecin sonunda süreç değerlendirmesine ilişkin herhangi bir görüş alınmamasına yönelik farklılık göstermektedir.

Robinson'un (2011) 'kaynaştırma okullarında video model yöntemi ile gölge öğretmenlere geri dönüt sunan TTÖ uygulamasını öğretmek amacıyla geliştirilen bir eğitim paketinin etkililiğini incelediği çalışmasında, eğitim yönteminin öğrenci davranışlarındaki etkisi incelenirken programın işlevselliği ve benimsenmesi, kabul edilmesi de ele alınmıştır. Bu çalışmada öğretim yönteminin sadece etkililiği incelenirken kabul edilebilirliğine odaklanılmamıştır. Yöntemin 'kabul edilebilirlik' ilkesi açısından farklılık göstermektedir. Bunun sebebi olarak da Doğal Öğretim Yöntemleri'nin kabul edilebilirliğinin NAC, NPDC gibi raporlarda kanıt temelli uygulamalar arasında olduğunun açıkça belirtilmiş olmasıdır. Robinson'un (2011) çalışmasında tüm oturumların okul personeli ile görüşmeler yapıldıktan sonra gözlem tekniği ile elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin serbest zaman etkinliklerinde yaşlarına uygun olarak tercih ettikleri etkinlik köşeleri, materyaller, oyuncaklar dikkate alınarak kendi doğal ortamlarında uygulama oturumları

gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada da araştırmacı uygulama oturumlarına başlamadan önce okul öncesi kurumuna ziyarette bulunmuştur. Okulun idari personeli ve sınıf öğretmenleri ile bir toplantı gerçekleştirerek OSB'li öğrencilerin sınıf ortamındaki doğal rutinleri, günlük aktivitelere katılımları hakkında bilgi edinmiş ve sınıf ortamında OSB'li öğrencileri gözlemlemiştir. Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce gölge öğretmenlere öğrencilerin ilgileri, sevdiği materyaller, oyuncaklar hakkında gözlem bilgilerini aktarmış ve kendilerinin de öğrencileri gözlemlemesini istemiştir. Araştırmacı ve gölge öğretmenler her öğrenci için gözlem bilgilerini paylaşmıştır. Uygulama oturumları, serbest zaman etkinliklerinde öğrencilerin ilgileri ve rutinleri göz önünde bulundurularak bu çalışmada olduğu gibi kendi doğal ortamında gerçekleştirilmiştir. Robinson'un (2011) çalışmasında gölge öğretmenler hedef öğrencilerin hemen yanında oturmadıkları/durmadıkları belirtilmiştir. Koegel vd.'nin (2014) çalışmasında da gölge öğretmen ve öğrenci arasındaki yakınlık mesafesinin doğru olmadığı durumlar; hedef öğrenci ile tipik gelişim gösteren öğrenci arasında ayakta durmak veya aralarına oturmak, hedef öğrenciye müdahalede bulunamayacak kadar uzakta kalmak olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda gölge öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafenin doğru bir şekilde korunabilmesine yönelik Doğal Öğretim Yöntemleri uygulama ölçütlerinden birisi olarak da yetişkinin fiziksel olarak çocuğa göre kendisini ayarlaması gerekmektedir. Bu çalışmada gölge öğretmenler öğrencileri ile uygulama evresi esnasında oturuş poziyonlarını öğrenciye göre ayarlayarak tam olarak 'gölge' destek sunmuşlardır. Robinson'un (2011) çalışmasında genelleme oturumları farklı materyal ve etkinliklerde, farklı gölge öğretmen-öğrenci eşleşmesi ile gerçekleşmiştir. Bu çalışmada da genelleme ön test oturumu ile genelleme son test oturumunu uygulayan gölge öğretmenler de farklı olması iki çalışmadaki benzerliği göstermektedir. Aynı çalışmada gölge öğretmenlerden kendilerine sunulan eğitimi değerlendirmeleri için likert tipi bir ölçek doldurmaları ve açık uçlu sorulara da yanıt vermeleri istenmiştir. Dört gölge öğretmenden üçü model olma ve geri dönüt sunma bileşenlerinin faydalı olduğunu belirtirken bir katılımcı geri dönütün daha yararlı olduğunu ifade etmiştir. Gölge öğretmenlere sunulan anlık geri dönütlerin uygulamanın niteliğini artırdığı ve gölge öğretmenin yöntemi doğru kullanma motivasyonunu artırması açısından daha yararlılığı olduğu düşünülebilir. Robinson'un (2011) çalışmasında UDA ve TTÖ

eğitimi almış ve kaynaştırma programına devam eden OSB'li öğrencilerle uygulama oturumu tecrübesine sahip olan araştırmacı tarafından gölge öğretmenlere model olma yöntemi uygulanmış ve video model ile geri dönütte bulunmuştur. Bu çalışmada araştırmacının okul öncesi dönemdeki kaynaştırma programına devam eden OSB'li öğrencilere gölge öğretmenlik yapma tecrübesine sahip olma ve fırsat öğretimi gibi Doğal Öğretim Yöntemleri'ni uygulama oturumlarında kullanma deneyimine sahip olduğu ve çalışmadaki gölge öğretmenlere süpervisorlık yaparak anlık geri dönütlerde bulunduğu bilinmektedir. Bu çalışmalardaki araştırmacıların uyguladıkları öğretim yöntemini daha önce kendilerinin deneyimlemesi, video modelle öğretimi kullanmaları ve katılımcı gölge öğretmenlere geri dönüt vermeleri benzerlik göstermektedir. Aynı çalışmada gölge öğretmenlere sunulan eğitimin sonucu olarak çalışmadaki katılımcı öğrencilerin dördünde de bireysel olarak hedef davranışlarında olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmada da pilot uygulama dâhil her katılımcı öğrencinin iletişim becerilerinde olumlu yönde gelişme olduğu araştırma bulguları ve sosyal geçerlilik verilerinden de elde edilmiştir.

Simpson ve Keen'in (2010) okul öncesi yaş aralığındaki üç OSB'li çocuğa Doğal Öğretim Yöntemleri'nden biri olan gömülü öğretim ile hayvan isimlerini öğretmeyi hedefledikleri çalışmada tek-denekli araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin hedef davranışı edindikleri ortaya konmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular ile bu çalışmadaki Doğal Öğretim Yöntemleri'nden biri olan gömülü öğretimin etkililiğine ilişkin bulgular benzerlik göstermektedir.

Broer vd. (2005) ÖGÖ'lerin gölge öğretmenlere yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmasında öğrencilerin öğretmenleri 'anne' olarak nitelendirmesi cinsiyet değişkinini akla getirmektedir. Bu çalışmadaki tüm gölge öğretmenlerin de kadın olması cinsiyet değişkenini akla getirse de bu değişkenin etkisi incelenmediği için Broer vd.'nin (2005) çalışması ile farklılık göstermektedir.

Eldevik vd. (2009), MacDonald, Parry-Cruwys, Dupere ve Aheam (2014), Reichow (2012), Reichow, Barton, Boyd ve Hume (2012), Warren vd.'nin (2011) çalışmalarının ve meta-analizlerin ortaya koyduğu temel bulgu, erken yoğun davranışsal müdahalelerin OSB'li öğrencilerin eğitiminde etkili olduğu ancak etkiliğiği inceleyen çalışmaların çok küçük bir kısmının seçkisiz atama ile kontrol gruplu

gerçek deneme (randomized controlled trial) olması nedeniyle ek çalışmalara ihtiyaç duyulduğudur. Elde edilen bulgular OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerinin artmasında Doğal Öğretim Yöntemleri'nin etkililiğini ortaya koyması yönünden bu çalışma ile benzerdir.

Uygulama oturumları esnasında gölge öğretmenlere yerinde ve anlık sunulan süpervisorlık ile kullanılan öğretim stratejisinin etkililiği nitelik kazanmaktadır (Fixsen, Naoom, Blase´, Friedman ve Wallace, 2005). Süpervizyonun etkililiğinin en temel bileşeni anlık ve yerinde sunulan geri dönütün sağlanmasıdır (Causton-Theoharis, Giangreco, Doyle ve Vadasy, 2007; Dyer, Williams ve Luce, 1991; Fixsen vd. 2005; Giangreco ve Doyle, 2004; Jahr, 1998; Mannie, 2000). Geri dönütün sunduğu işlevler; bireye övgü sunmak için fırsat oluşturması, bireye daha sonraki performanslar esnasındaki değişiklikler hakkında bilgi sunması ve bireyin performansındaki iyileşme için motive edilmesi olarak sıralanmıştır (Mannie, 2000). Bu çalışmada araştımacının gölge öğretmenlere süpervisorluk yapması ve her oturumun ardından geri dönütte bulunması benzer sonuçları ortaya koymaktadır.

Reichow ve Volkmar'ın (2010) 2001-2008 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanan çalışmalara konu olan OSB'li bireyler için sosyal davranışlarını artırmak için kullanılan müdahale programlarının, bireyin yaşına ve müdahale aracına göre incelendiği çalışmada okul öncesi dönemde en sık kullanılan müdahale tekniğinin UDA'ya dayalı Doğal Öğretim Yöntemleri'nin ve akran öğretiminin de yaygın olarak kullanıldığı ortaya konmuştur. Müdahale programında yer alan hedef davranışların / becerilerin sosyal iletişim ve sosyal etkileşimi kapsadığı görülmektedir. Elde edilen veriler okul ortamının en yaygın müdahale ortamı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın okul ortamında gerçekleşmesi, UDA'ya dayalı Doğal Öğretim Yöntemleri'nin kullanılması ve sosyal iletişim becerilerine odaklanması açısından benzerlik göstermektedir.

Koegel vd.'nin (2014) çalışmasına katılan gölge öğretmenlerin belirlenmesinde okullardaki her bir 'Özel Eğitim Müdürü' tarafından OSB'li öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde eğitime ihtiyaç duyan gölge öğretmenler aday gösterilmiştir. Bu çalışmadaki gölge öğretmenlerin belirlenmesindeki ön koşullar ile bu seçim farklılık göstermektedir. Türkiye'de kapsayıcı eğitim ortamlarında idari personel olarak 'Özel Eğitim Müdürü' birimi

bulunmadığından dolayı bu çalışmadaki gölge öğretmenlerin belirlenmesinde aday gösterecek bir birimin olmayışı çalışmalar arasındaki farkı göstermektedir. İdari personel tarafından gölge öğretmenin eğitime ihtiyacının olduğunun gözlemlenip tespit edilmesi ve gölge öğretmenin böyle bir çalışmadan yüksek fayda sağlaması için aday gösterilmesi 'Özel Eğitim Müdürlüğü' biriminin Türkiye'deki kapsayıcı eğitim ortamlarında da faaliyet göstermesinin işlevsel olacağının düşünülmesini sağlamıştır. Çalışmaya katılan gölge öğretmenlerin daha önce kanıt temelli müdahale programlarına yönelik herhangi bir eğitim almamış olmaları bu çalışmadaki gölge öğretmenlerin özellikleri ile benzerlik göstermektedir. Hall vd.'nin (2010) çalışmasına katılan gölge öğretmenlerin daha önceden OSB'li öğrencilerin eğitimine yönelik müdahale eğitim programına dâhil oldukları bilinmektedir. Bu çalışmadaki gölge öğretmenlerin daha önce herhangi bir müdahale programına katılmamaları açısından farklılık göstermektedir. Bu çalışmadaki müdahale programı uygulayabilmesine yönelik gölge öğretmenlere çevrim içi olarak verilen eğitimin kısa sürede etkili sonuçlar elde edildiğinden bahsedilmektedir. Gölge öğretmenlere yönelik kanıt temelli müdahale yaklaşımlarının uygulanmasına yönelik sunulan eğitimin zamandan tasarruf sağlayacak kadar kısa sürede tamamlanması ve eğitimin maliyetinin düşük olması gibi durumlara rağmen eğitimin etkililiğinin yüksek olması diğer araştırmalarda kullanılabilirliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada olduğu gibi OSB'li öğrenciler ile serbest zamanlarda çalışılması benzerlik gösterirken serbest zaman içerikleri açısından farklılık göstermektedir. Bu çalışmadaki uygulama evresi öğrencilerin teneffüs ya da yemek zamanlarında, okulun ortak oyun alanlarında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yemek yediği alanlardan oyun alanına geçişleri uygulamaya dâhil edilmemiştir. Bu araştırmada ise serbest etkinlik zamanları olarak; kahvaltı saati, etkinlik zamanı, etkinlikler arası geçiş alanları, oyun alanı, serbest oyun saati olarak belirlenmiştir. İki çalışmaya dâhil olan OSB'li öğrencilerin yaş gruplarının farklı olmasının serbest etkinlik içeriklerini ve sosyal iletişim becerisine ilişkin fırsatlarını da farklılaştırdığı düşünülebilir. Bu bağlamda OSB'li öğrencilere sunulan kontrol edici ipuculardan sözel model olmanın OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerine etkisi farklılaşmaktadır.

Young vd.'nin (1997) çalışmasında kaynaştırma programına devam eden ilkokul düzeyindeki üç OSB'li öğrenci ile gölge öğretmenin ilişkisinin çok yakın

olmamasının öğrencinin sınıf öğretmeni ile kurduğu ilişkiyi yakınlaştırdığı bildirilmiştir. Bu durumda gölge öğretmenin sınıf ortamında var olmasının OSB'li öğrenci ile sınıf öğretmeninin ilişkisine ket vurulduğundan bahsedildiği düşünülmektedir. Sınıf ortamında 'ada' olarak betimlenen ayrıştırma durumundan kaynaklanabileceği ve bu durumun kapsayıcı eğitim ortamlarından uzak olduğu bilinmektedir. Gözlemsel bir araştırma olan bu çalışmada bireysel olarak atanan gölge öğretmenler onlara yakın olmadığında, bu öğrencilerle öğretmenlik girişimlerinin daha sık olduğunu bildirmiştir. Bu çalışmada okul öncesi kuruma devam eden OSB'li öğrenciler ile çalışılmıştır. Young vd.'nin (1997) çalışmasındaki OSB'li öğrencilerin ilkokul düzeyinde olması ve sınıf öğretmeninin tüm sınıfa verdiği görev ve yönergeleri yerine getirme düzeyleri ile okul öncesi dönemdeki öğrencinin bu becerileri yerine getirebilme düzeyleri arasındaki fark düşünüldüğünde gölge öğretmen ile öğrencinin ilişkisindeki yakınlık derecesinin öğrencinin devam ettiği okul düzeyinin de etkili olabileceği göz önünde bulundurulabilir.

Whitburn'ün (2013) Avutralya'daki görme engelli öğrencilerin yararlandıkları gölge öğretmen desteğine yönelik görüşlerini bildirdikleri çalışmasında bir ÖGÖ gölge öğretmenin sürekli yanında oturmasından utanç duyduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada Doğal Öğretim Yöntemleri stratejilerinin gerektirdiği gibi gölge öğretmen OSB'li öğrencisini desteklerken oturma pozisyonunu akranları ile etkileşimi/iletişimini engellemeyecek şekilde öğrencinin yanına değil arkasına oturarak gerektiği anda destek sağlamıştır. Öğrencinin bağımsız yapabileceği becerilerde gölge öğretmen OSB'li öğrencisinden fiziksel olarak uzakta durarak öğrencisini gözlemlemiştir ve gerek duyduğu anda müdahale etmiştir.

Cushing ve Kennedy'nin (2004) çalışmasındaki bulgulardan bir öğrencinin tüm okul gününü kapsayacak şekilde gölge öğretmen desteği almasının sınıftaki toplu etkileşimden uzak kalabileceği elde edilmiştir. ÖGÖ'nün gölge öğretmenlik uygulamasından elde edeceği en yüksek yarar düşünüldüğünde öğrencinin bağımsızlaşması için başlangıçta tam gün gölge öğretmen desteği alıp zaman içerisinde hedef davranışları kazanmaya başladıkça gölge öğretmenin kendini geri çekmesi gerekmektedir. Gölge öğretmenlerin rolünün temelinde ÖGÖ'ye sundukları desteği zaman içerisinde azaltarak öğrencinin bağımsızlığını kazanmasında

öğrenciye hedef becerileri kazandırarak sorumluluğu kendisine devretmek vardır (Van de Pol vd. 2010). Bu çalışmada bir ipucu olarak da algılanan gölge öğretmenlerin ipucunun silikleştirilmesi metoduyla ortamdan geri çekilerek OSB'li öğrencilerin izleme ve genelleme çalışmalarında bağımsızlaşmaları takip edilmiştir.

Causton-Theoharis ve Malmgren'in (2005) ÖGÖ'lerle çalışan gölge öğretmenlerin olumsuz sonuçlarını belirttiği çalışmasında öğrenciler ile akranları arasındaki doğal etkileşimin engellenebileceği, fırsatlarla dolu olan sosyal ortamların ÖGÖ için kolaylaştırıcı olacağı, tipik gelişim gösteren akranlar ile sosyal davranışların doğal öğrenme ortamlarında öğrenilmelerini sağlarken bağımlılık geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Bu çalışmada gölge öğretmenlerin bir ipucu olarak kaynaştırma ortamında bulunmaları OSB'li öğrencilerin hedef davranışlarında bağımsızlaşmaları sonucu ipucunun silikleştirme metodu uygulanarak gölge öğretmenler ortamdan sistematik olarak çekilmiştir. Doğal Öğretim Yöntemleri stratejelerinden biri olan oturma düzeninin çocuğa göre ayarlanması ilkesine gölge öğretmenler uydukları için OSB'li öğrenciler ile akranları arasında bir engel oluşturmak yerine etkileşimde ve iletişimde kolaylaştırıcı rolleri aracılığıyla akranları ile aralarında köprü oluşturmuşlardır. Causton-Theoharis ve Malmgren'in (2005) çalışmasında gölge öğretmenlere sunulan eğitimden sonra gölge öğretmenlerin eğitim almadan önceki davranışlarının iki katı fazlası kolaylaştırıcı davrandıkları, ÖGÖ'lerin akranlarla ve öğretmenlerle daha doğal ve yakın bir etkileşim içerisinde oldukları görülmüştür. Zaman içerisinde gölge öğretmenler ÖGÖ ile arasındaki fiziksel yakınlığı azaltmışlardır. Evans vd. (1992) çalışmasında da gölge öğretmenlerin ÖGÖ'nün akranlarla yakınlığını artırmaya yönelik eğitim almalarının ardından akran etkileşiminin arttığı ortaya konmuştur. Bu çalışmada da gölge öğretmenlere araştırmacı tarafından Davranışsal Beceri Eğitimi verildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu çalışmanın ön hazırlık aşamaları Causton-Theoharis ve Malmgren'in (2005) ve Evans vd.'nin (1992) çalışmalarındaki gölge öğretmenlerin eğitimlerinin öğrencilerin etkileşimini kolaylaştırdığı yönündeki bulgularını desteklemektedir. Bu çalışmanın izleme oturumlarında da gölge öğretmenler sınıftaki tipik gelişim gösteren öğrencilarla etkileşim halinde kalmaya devam edip eşleştikleri OSB'li öğrencilerinin akranları ile iletişim ve etkileşim becerilerini daha yakından gözlemleme fırsatı elde etmiştir.

Gölge öğretmenler yoğun davranışsal ve akademik becerilerde desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin kısıtlayıcı ve ayrılmış bir ortam yerine genel eğitim ortamlarında kaynaştırma programında eğitim almalarında önemli bir destek merkezidir ( Miller, Young ve Macfarlane, 1995). Gölge öğretmenler tarafından desteklenen ÖGÖ'ler için sınıftan çıkarılarak ya da sınıfın bir köşesinde öğretmenleri ile çalışmak amacıyla akranlarından ayrılmak bir sorun teşkil etmektedir (Giangreco vd. 1997). Benzer olarak Malmgren ve Causton-Theoharis'in (2003) kaynaştırma programına devam eden duygusal davranış sorunları olan ÖGÖ ile yaptıkları çalışmada gölge öğretmenler ve öğrenci arasındaki yakınlık derecesinin ayarlanamamasının ÖGÖ'nin akranları ile etkileşimini olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur. Bu çalışmada gölge öğretmenler sınıf ortamında ya da grupla paralel bir şekilde günlük okul programının içerisinde OSB'li öğrencilerin iletişim becelerine yönelik öğretimler gerçekleştirmişlerdir. Doğal Öğretim Yöntemleri'ndeki stratejilerin öğrencilerin günlük rutinleri içerisinde doğal ortamlarında gerçekleştirilmesi öğrencileri gruptan soyutlamak yerine gruba dâhil etmeyi amaçladığı için bu çalışmada OSB'li öğrenciler ile akranları arasında birliktelik ön planda olmuştur.

Özaydın'ın (2014) okul öncesi öğretmenlerin ÖY'lerin yeterliliklerine yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmasında öğretmenlerin ÖY'lerin sınıfta bulunan ÖGÖ'yi desteklerken tipik gelişim gösteren öğrencileri de desteklemeleri gerektiğinden bahsedilmiştir. Gölge öğretmenlerin birlikte çalıştıkları/ eşleştikleri ÖGÖ ile sınıf ortamında bire bir ilgilenmesinin öğrencinin hedef becerilerine, problem davranışlarına yönelik ihtiyaçlarının yakınen mercek altına alınıp detaylı gözlem verileri elde edileceği düşünülmektedir. Aksi takdirde gölge öğretmenin sınıftaki ÖGÖ'nün dışındaki diğer tipik gelişim gösteren öğrencilere destek sunması dikkatini ÖGÖ'den uzaklaştıracağı ve birlikte çalıştığı/eşleştiği ÖGÖ'nün sorumluluğundan başka diğerlerinin de sorumluluğunu üstleneceği anlamı taşımaktadır. Bu çalışmada gölge öğretmenler sadece eşleştikleri OSB'li öğrencilerin hedef becerilerine odaklanmıştır. Tipik gelişim gösteren akran ile gölge öğretmen bir ekip üyesi gibi birlikte OSB'li öğrencinin iletişim becerisini desteklemiştir.

Douglas vd.'nin (2014) çalışmasında OSB ve yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış öğrencilerle çalışan gölge öğretmenlere sunulan iletişim stratejilerini

kullanma eğitimleri sonucunda öğrencilerle oyun içerisinde iletişim fırsatları oluşturmaları ve bunun sonucu olarak da öğrencilerin iletişim becerilerinde artış görülmesi bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada kullanılan Doğal Öğretim Yöntemleri stratejilerinin OSB'li öğrencilerin rutinlerinin ve günlük yaşamlarındaki etkinliklerin içerisine gömülmesi ve oluşturulan her bir fırsatların değerlendirilmesi sonucu OSB'li öğrencilerin iletişim becelerinde artış gözlemlenmesi iki çalışmadan elde edilen sonuçların benzerliğini ortaya koymaktadır. Her iki çalışmada da gölge öğretmenlere sunulan eğitimin çevrimiçi olarak sunulması teknolojiden yararlanılarak zamandan tasarruf sağladığını ve aynı zamanda gölge öğretmenlerin eğitime yönelik kaynaklara rahatça ulaşabildiğini, kaynakları istedikleri zaman bilgi tekrarı için kullanabildiklerini göstermektedir.

Gray, McCloy ve Dunbar'ın (2007) erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin okuma becerisinde gölge öğretmen desteği alan grubun okuma başarısına herhangi bir destek sunmadığı aksine zarar verdiği ortaya konan çalışma etkisi incelenen hedef beceriler ve gölge öğretmen desteğinin sağladığı yarar açısından farklılık göstermektedir. Bu çalışmada gölge öğretmenlerin OSB'li öğrenciların iletişim beceleri üzerindeki etkisi incelenirken öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesinde gölge öğretmenlerin ve kullandıkları Doğal Öğretim Yöntemleri stratejilerinin etkisinin önemi büyüktür. Gölge öğretmenlerin beceri öğretiminde etkisinin ortaya konulmasına ilişkin, okuma becerilerinde kullanılan ses temelli öğretim stratejisinin kullanımına yönelik gölge öğretmenlere eğitim sunulduktan beceri ediniminde gölge öğretmen desteğinin etkisini yeniden incelemek bir sonraki araştırmanın konusunu oluşturması önerilmektedir.

Özaydın'ın (2020) ÖY'lerin görev ve sorumlulukları hakkında öğretmen, ÖY ve anne gibi paydaşların görüşlerinin incelendiği çalışmada öğretmenin ÖY'nin kendi sorumluluğunda olmayan diğer öğrencilerin sorumluluğunu da üstlenmesini ÖY'den beklediğini ifade etmiştir. Bu çalışmada gölge öğretmen sadece eşleştiği OSB'li öğrenciden sorumludur ve okul öncesi sınıf öğretmeni bu durumun farkındadır, dolayısı ile gölge öğretmene başka sorumluluk yüklememiştir. İki çalışma sınıf öğretmenlerinin gölge öğretmene diğer öğrencilerin sorumluluklarını verme açısından farklılık göstermektedir. Özaydın'ın (2020) çalışmasında annelerin ÖY'leri okul saatleri dışında da çocuklarının yemek yeme, ebeveynle zaman

geçirmesine eşlik etme, kurslara götürme ile ilgilendiklerini, yaz tatillerinde de çocuklarını desteklemelerini istediklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada gölge öğretmenler sadece okul zamanı içerisinde OSB'li öğrenciler ile zaman geçirmiştir. Öğretmenlerin ve annelerin/babaların gölge öğretmenlerden böyle bir talebi olmamıştır. İki çalışma gölge öğretmenlerin öğrencileri okul dışında da destekleme(me) açısından farklılık göstermektedir. Özaydın'ın (2020) çalışmasında ÖY'lerin rollerine ilişkin sınıfta bağımsız bir şekilde eğitimci rolü sergilemedikleri konusunda görüş birliği elde etmişlerdir. Bu çalışmada sınıf öğretmeni sınıfın ana kararkeri olarak benimsenmiş ve etkinlik yönergelerini sınıf öğretmeni sunmuştur. Gölge öğretmen yardımcı personel olarak sınırlarını korumuştur. Bu iki çalışma gölge öğretmenlerin 'yardımcı' konumunda sınıfta görev aldıkları açısından benzerlik göstermektedir. Özaydın'ın (2020) çalışmasında ÖY'lerin ücretlerinin aileler tarafından sağlandığı belirtilmektedir. Gölge öğretmenlerin istihdamı devlet tarafından yapılmadığı için ücretlerini aileler ödemektedir. Her ailenin bütçesi gölge öğretmenin ücretini karşılamaya yetmediği için aileler bu uygulamadan yararlanamamaktadır. Bu çalışmadaki gölge öğretmenler araştırma kapsamında OSB'li öğrenciler ile çalıştıkları için aileler herhangi bir ücret ödememiştir. Gölge öğretmenlerin araştırma bittikten sonra mesleki istihdamları takip edildiğinde iki gölge öğretmenin ücret karşılığında ÖGÖ ile çalıştıkları bilinmektedir. Özaydın'ın (2020) çalışmasında ÖY'lerin öğrencilerin ödevleri, sınavları, gezi tarihleri gibi önemli durumları aileler bildirmesi sonucu öğrencinin sınıf içi faaliyetleri takip etmesi kolaylaşmış ve akran/öğretmen kabulünde etkili olmuştur. ÖGÖ'lerin aileleri ile iletişim güçlü olmasında iletişim notlarının günlük tutulması ve aileye mutlaka iletilmesi öğrencinin okul yaşantısını kolaylaştıracağı için önem arz etmektedir. Bu çalışmada gölge öğretmenlerin ve araştırmanın öğrenci hakkında sınıf öğretmenine belirttiği geri dönütler aileye ulaştırılmıştır ve aileden de geri dönütler alınmıştır. İki çalışma aileyle kurulan iletişimin olumlu geri dönütler sunması açısından benzerdir.

Waters'ın (2019) günlük etkinliklere grupla birlikte katılmadığı gözlenlenen erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik dil ve konuşma terapistini de dâhil ettikleri çalışmada sınıf öğretmenini gözlemleyen gölge öğretmenlerin olması, dil ve konuşma terapistinin belirttiği stratejilerin uygulanmasını desteklemesi açısından işbirliğinin önemini vurgulamaktadır. Bu

bağlamda okul öncesi öğretmeni, gölge öğretmen, okul idaresi ve diğer okul personelinin OSB'li öğrencileri destekleyerek aileye sunulan geri dönütlerle işbirliği halinde çalışması açısından bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Köroğlu ve Göle'nin (2020) 748 öğretmen ile yaptığı çalışmada katılımcıların %97,5'inin yardımcı öğretmenin zorunlu olması gerektiğini ve %57,2'sinin de ön lisans öğrenci gelişimi alanından mezun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları, bu çalışmadaki sosyal geçerlilik verileri incelendiğinde, ailelerin ve okul öncesi sınıf öğretmenlerinin görüşleri de benzerlik göstermektedir. Bu çalışmadaki gölge öğretmenlerin bazılarının ön lisans çocuk gelişimi mezunu olmaları da araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin %57,2'sinin görüşleri ile örtüştüğü görülmektedir.

Özaydın'ın (2020) çalışmasından elde edilen bulgular alanyazında gölge öğretmenlerin ÖGÖ'nin etkileşimini kısıtladığına yönelik eleştirilerin aksine ÖY'lerin sınıf ortamında başına buyruk bir eğitici rolü üstlenmedikleri, gerektiği zaman gerektiği kadar öğrenciyi destekledikleri ve uygun koşullarda öğrencilerin bağımsızlığına fırsatlar oluşturdukları görülmektedir. Alanyazında ÖGÖ'lerin gölge öğretmenlere bağımlı olduklarına yönelik elde edilen araştırma bulguları (Broer vd. 2005; French ve Chopra, 1999) ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmada da OSB'li öğrenci için bir ipucu niteliğindeki gölge öğretmenin zaman içerisinde aşamalı olarak ortamdan çekilmesi ile ipucunun silikleştirilmesi yöntemi uygulanarak OSB'li öğrencilerin gölge öğretmenlere ilişkin herhangi bir bağımlılık geliştirmediği gözlenmiştir.

Appl'in (2006) çalışmasındaki öğrencilerin okul çıkışı teslim edilen kişinin aileden alınan listede olması gereken kişi olması ya da çocuğun onu okuldan alan kişiyi tanıyor olması konusunda sınıf öğretmeni ile gölge öğretmen arasındaki görüş ayrılığı yaşanmıştır. Türkiye'deki okul öncesi sınıf öğretmenleri ile gölge öğretmenlerin, özel eğitim öğretmenlerinin sıklıkla fikir ayrılığı yaşadığı gözlenmektedir. Birbiriyle bağlantılı her iki disiplin alanının da kendi alanları doğrultusunda ortak paydada buluşabilecekleri personel eğitim almaları yararlı olabilir. Mesleki gelişimi desteklemenin önemli bir ölçütü olarak gölge öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin beraber eğitim almaları önerilmektedir (Giangreco, Doyle ve Suter, 2013). ÖGÖ'lerin gereksinimlerine yönelik kaynaştırma uygulamalarında

bulunan gölge öğretmenlerin sınıf öğretmenleri ile çatışma yaşamalarının önlenmesine yönelik temel eğitim programında ve mesleki gelişim eğitimlerinde 'birlikte çalışma' algısının oluşturulması gerekmektedir (Hodkinson, 2009; Blatchford vd. 2012). Appl'in (2006) çalışmasındaki öğretmenlerden biri birlikte çalıştığı gölge öğretmen ile birlikte öğrencinin ev ziyaretinde bulunduklarında ailelerle olan iletişiminde kişisel meselelere de yer verdiğinden bahsetmektedir. Bu çalışmada gölge öğretmenler eşleştikleri OSB'li öğrencilere ev ziyaretinde bulunmamışlardır. Bu durum iki çalışma arasındaki farklardan biridir. Bu çalışmada ev ziyareti yapılmamış olsa da ÖGÖ'lerle çalışan uzmanların aylık olarak ev ziyareti yapmasının, öğrenciyi doğal ortamı olan evinde ziyaret etmesinin ve ev ortamındaki öğretim fırsatları oluşturmasında aileyi organize etmesi açısından oldukça gerekli bir etkinlik olarak görülmektedir. Appl'in (2006) çalışmasına katılan öğretmenlerden biri birlikte çalıştığı gölge öğretmeni gözlemlemenin faydalı olduğunu kendisine geri dönüt sağladığını belirtmiştir. Gölge öğretmenin okuldan sonra çalıştığı başka bir işinin olması sebebiyle geri dönütlerin her gün düzenli olarak sağlanmadığını ifade etmiştir. Bu çalışmada süpervisor tarafından günlük olarak her oturumun ardından geri dönüt sağlanmıştır. Appl'in (2006) çalışmasındaki öğretmenlerden biri birlikte çalıştığı gölge öğretmene geri dönütte bulunmasına rağmen gölge öğretmenin yapması gerekenler konusunda yapmamakta ısrar ettiğini, kendisine karşı bir direnç geliştirmiş olabileceğini, kendisinin söylediklerini reddettiğini düşündüğünü ve bunları not aldığını belirtmiştir. Bu çalışmadaki gölge öğretmenlerden birine araştırmacı tarafından günlük olarak sunulan geri dönütleri bir sonraki oturumda ezberleyerek davranışa dönüştürdüğü gözlemlenmiştir. Doğal Öğretim Yöntemleri stratejisinin ana hedefi 'doğal' olmasına rağmen gölge öğretmenin birebir araştırmacıyı taklit etmesi gölge öğretmene daha yoğun geri dönütte bulunmasına ve evde de doğal davranmasına yönelik çok fazla pratik yapması konusunda kendisiyle uygulama zamanları haricinde de çalışmasına yol açmıştır. Gölge öğretmen aldığı geri dönütlerle nasıl davranması gerektiği konusunda hızlı yol almıştır ve uygulamayı başarıyla tamamlamıştır. Bu bağlamda gölge öğretmenlere her oturum sonunda geri dönüt sunulmasının önemi ön plana çıkmakta ve geri dönütleri günlük yaşama entegre etmede daha çok pratiğe ihtiyaç duyulabileceği düşünülmektedir.

## 5.3.Öneriler

Bu bölümde, uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik önereilere yer verilmiştir.

**Uygulamaya yönelik öneriler:**

- ✓ Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan gölge öğretmenlerin öğretim oturumlarında Doğal Öğretim Yöntemleri'ni kullanmayı sürdürmeleri durumlarının izleme çalışması yapılabilir.
- ✓ Türkiye'de özel eğitim alanında nitelikli personel yetiştirmeye yönelik, gölge öğretmenlik mesleğinin yasal düzenlemelerle yönetmelikte yer alması sağlanabilir.
- ✓ Türkiye'de sınıfında ÖGÖ olan sınıf öğretmenine yardımcı olmak, ÖGÖ'nün hedef becerilerinin ediniminde kolaylaştırıcı görevi üstlenen gölge öğretmenler okullara istihdam edilebilir.
- ✓ Makam oluru (okul idaresinin izni) ile sınıflarda bulunabilen gölge öğretmenlerin sınıf ortamındaki varlıkları sınıf öğretmenleri tarafından kabul edilerek ekibin bir üyesi oldukları vurgulanıp saygınlıkları artırılabilir.
- ✓ Gölge öğretmenlerin ekibin bir üyesi olarak algılanması ve sınıf öğretmeni ile birlikte işbirliği halinde çalışması gereklidir.
- ✓ Gölge öğretmenler ekip üyeleri ile olumlu iletişim kurma, sorumluluk alma, görevlerini yetirini getirme, işbirliği içinde olma vs. becerilerine önem vermelidir.
- ✓ Gölge öğretmenler kendilerine ekip üyeleri tarafından sunulan geri dönütlerle öğretim programını revize etmelidir.
- ✓ Gölge öğretmenlerin ÖGÖ ile çalışırken Doğal Öğretim Yöntemleri stratejilerinden olan oturma pozisyonunu ayarlaması gerekir. Gölge öğretmenlerin oturma pozisyonundan kalnaklı olarak ÖGÖ ile akranı ve sınıf öğretmeni arasında sosyal iletişimi kısıtlamaması gerekir. Gölge

öğretmen ÖGÖ'li öğrencinin tam bir 'gölge'si olacak şekilde arkasında oturmalıdır.

- ✓ Gölge öğretmenlerin ücretlerinin aileler tarafından karşılanması sosyo-ekonomik durumlardan kaynaklı ÖGÖ'lerin bu destekten yararlanmalarını kısıtlayabilmektedir. Gölge öğretmenlere finansal desteğin sağlanabileceği bir eğitim politikası geliştirilebilir.
- ✓ Gölge öğretmenlerin liselerin ve üniversitelerin ön lisans programı ÇGE'nden mezun olanları tercih edilebilir.
- ✓ Makam oluru (okul idaresinin izni) ile okullarda bulunabilen gölge öğretmenlere tüm okul personelinin kucak açması ve kendi personelleri gibi davranmaları gölge öğretmenlerin mesleki gelişimini ve motivasyonlarını artırabilir.
- ✓ Türkiye'de makam oluruna (okul idaresinin izni) göre okullarda bulunabilen gölge öğretmenlere eleştirel ve yetersizlik hissi uyandıran bir bakış açısından ziyade yaptıkları işin takdir edilmesi, ekibin bir üyesi olarak hissettirilmeleri sağlanabilir.
- ✓ Dil ve konuşma becerilerinde yetersizlik, sosyal iletişim ve sosyalleşme problemlerinin yoğun olarak görüldüğü OSB'li öğrenciler ile çalışacak nitelikli personele sunulan mesleki eğitimlerde uygulamalı dersler arttırılabilir.
- ✓ Gölge öğretmenlere 'Davranışsal Beceri Eğitimi' verilerek birlikte çalışacakları ÖGÖ'lere kanıt temelli uygulamalarla öğretim yapma becerileri geliştirilebilir.
- ✓ Gölge öğretmenlik uygulamasının 'Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alması sağlanarak GÖ'ler yasal olarak güvence altına alınabilir.
- ✓ Disiplinler ve kurumlar arası işbirliği ile GÖ istihdamına yoğunlaşılabilir.
- ✓ Yükseköğretim kurumları ön lisans ÇGE programından mezun öğrencilerin MEB'e bağlı kurumlara gölge öğretmen olarak atanmaları için Devlet Personel Başkanlığınca (DPB) tanımlanarak alandaki nitelikli personelin istihdamı sağlanabilir.

- ✓ Gölge öğretmenlere birlikte çalıştıkları sınıf öğretmenleri tarafından süpervisorlık yapılması sağlanabilir.
- ✓ Sınıf öğretmenler ve GÖ'ler sınıftaki ÖGÖ hakkında birbirleri ile sıklıkla bilgi paylaşımda bulunabilirler ve ÖGÖ'lerin hedef beceriye ilişkin gelişimleri hakkında birbirlerine geri dönütler sunabilirler.
- ✓ Gölge öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunacak kanıt temelli ve kapsayıcı uygulamalara yönelik eğitimlere katılmaları okul yönetimi tarafından sağlanabilir.
- ✓ Gölge öğretmenlerin çalıştığı öğrencinin iletişim becerilerini desteklerken ÖGÖ'ye günlük yaşamında kolaylık ve işlevsellik sağlayacak düzeyde olmalıdır.
- ✓ Kişisel Verileri Koruma Kanunu kapsamında okul yöneticilerinin ve ailelerin yazılı izin vermemesi durumunda sınıfta video kaydının alınamadığı durumlarda gölge öğretmen, sınıf öğretmeni veya süpervisor tarafından bir deftere günlük şeklinde öğrencinin ifade ettikleri, diyaloglar, etkileşimler gibi günün önemli olayları yazılabilir ve haftalık yapılan aile toplantılarında yazılanlar aileye sunulabilir.

**İleriki araştırmalara yönelik öneriler:**

- ✓ Türkiye'de 2022 verilerine göre toplamda üç üniversitede var olan 'Gölge Öğreticilik' önlisans programının varlığı duyurulabilir ve Türkiye'deki diğer üniversitelerde de program açılarak sayısı artırılabilir.
- ✓ Gölge öğretmenlere sunulan 'Davranışsal Beceri Eğitimi'ne ilişkin kaynak kılavuz el kitabının hazırlanması da alandaki uzmanlara rehberlik edebilir. Özel eğitim alanında OSB'li öğrencilerle çalışacak uzman personel sayısının artırılmasında üniversitelerde bulunan lisans düzeyindeki 'Özel Eğitim Bölümü' kapsamında ön lisans programı olarak 'Özel Eğitim Yan Dal Programı' gibi bütenleşik programlardan da faydalanılabilir.
- ✓ Ön lisans düzeyindeki 'Özel Eğitim Yan Dal Programı'ndan mezun olan lisans öğrencilerine sertifika verilerek dünyadaki yardımcı personel yetiştirme sürecinde olduğu gibi alanda nitelikli personelin yetişmesi sağlanabilir.

- ✓ Gölge öğretmenlere sunulan ‘Davranışsal Beceri Eğitimi’nde olduğu ÖGÖ’lere ilişkin hedef becerilere, akranlarla ve ekipteki diğer uzmanlarla iletişimde uzun dönemli etkileri ile ilgili olarak gölge öğretmenlere öğretilen kanıt temelli uygulamaların etkililiği incelenebilir.
- ✓ Gölge öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin anlaşılması ve ÖGÖ’lerin sosyal iletişim becerilerini artırmaya ilişkin mesleki gelişimlerini destekleyecek müdahale programları tasarlanabilir, uygulanabilir ve değerlendirilebilir.
- ✓ Türkiye’de kullanılan 0-36 ayı kapsayan “erken müdahale” ve 36-71 ayı kapsayan “okul öncesi özel eğitim” kavramlarının dünyada kullanılan kavramlarla eş değerliliğini sağlamak için 0-6/8 yaşı kapsayan “erken çocukluk müdahalesi” kavramının yasal düzenlemelerle alanyazına kazandırılmalıdır. Erken müdahale hizmetleri 5N1K’yı kapsayan tüm soruları yanıtlayabilecek kadar açık ve anlaşılır olmalı ve OSB’li küçük öğrencilere erken zamanlarda erişilmelidir. OSB’li öğrencilerin tanılanmadan önceki süreçlerinde risk altında olması ile ailelerine ve bu öğrencilere erken müdahale hizmetleri sunulabilir ve yaygınlaştırılabilir.
- ✓ Türkiye’de yapılan araştırmalarla OSB’li öğrencilere uygulanan erken müdahale programları ve sonuçları incelenebilir dolayısıyla tek bir müdahale programı yerine OSB’li öğrencinin ve ailesinin gereksinimleri doğrultusunda bir erken müdahale programı hazılanabilir.
- ✓ Türkiye’de dünya ile eşdeğer olarak uygulanan müdahele programlarına ek olarak Türkiye’ye özgü programın geliştirilmesi teşvik edilebilir.
- ✓ Türkiye’de OSB’li öğrencilere yönelik uygulanan erken müdahale programlarının etkililiğini incelemeye yönelik yapılan bilimsel araştırma sayısına ilave olarak projeler geliştirilebilir.
- ✓ Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilere uygulanan kanıt temelli müdahale programlarının etkililiği aile ve öğretmen görüşleri ile ele alınabilir.
- ✓ Gölge öğretmenlerin hedef becerilere ilişkin görüşlerine ulaşmayı sağlayan bir ölçek geliştirilebilir, alanyazında mevcut ise ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılabilir.

- ✓ Gölge öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin nitelikli personel olmalarında katkı sunacak eğitim programlarına dâhil olmalarını kapsayan araştırma konuları ele alınabilir.

# KAYNAKÇA


Abbate-Vaughn, J., ve Paugh, P. C. (2009). The paraprofessional-to- teacher pipeline: Barriers and accomplishments. *Journal of Developmental Education, 33*(1), 14–27.

Acar, Ç. (2019). Yardımcı Destek Personelin Nitelikleri, Rol ve Sorumlulukları. Y.Ergenekon (Ed.), *Kaynaştırmada Başarı İçin Birlikte Yürüyelim: Yardımcı Personel El Kitabı* içinde (ss.37-55). Ankara: Ayrıntı Basımevi.

Acar, Ç., ve Diken, İ. H. (2012). Otistik bozukluk gösteren öğrencilara video model öğretim uygulamalarıyla yapılan çalışmaların incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12,* 2719-2738.

Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama* (2. baskı). Ankara: Naturel Yayınevi.

Adolphson, S. L., Hawken, L. S., ve Carroll, M. S. (2010). Supporting students with disabilities in the general education classroom: The behavioral health assistant. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *12*(4), 236-244. doi: 10.1177/1098300709340701

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2016a). *Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğu*. Ankara: Grafik-Ofset Matbaacılık Reklamcılık.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2016b). *Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik ulusal eylem planı.* Ankara: Grafik-Ofset Matbaacılık Reklamcılık.

Ainscow, M. (2000) 'The next step for special education: supporting the development of inclusive practices' *British Journal of Special Education,* 27 (2), 76–80.

Akmanoglu, N. ve Tekin-Iftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *The International Journal of Research and Practice*, 15, 205-222.

Akmanoglu, N., Yanardag, M., ve Batu, E. S. (2014). Comparing video modeling and graduated guidance together and video modeling alone for teaching role-playing skills to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49*, 17–31.

Akmanoğlu, N., ve Kurnaz, E. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğuli öğrenciların eğitiminde yeni eğilimler: Videoyla kendine model olma ve etkileri, *Özel Eğitim Dergisi, 15*(2) 63-77.

Aldemir Fırat, Ö., ve Ergenekon, Y. (2018). Examining the studies related with embedded instruction provided by the implementers to the children with developmental disabilities who received staff training, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 63-87.

Aldemir Fırat, Ö., ve Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(2), 379-401. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.328444

Aldemir, Ö. (2017). *Okulöncesi öğretmenlerince sunulan gömülü öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin hedef davranışlarını edinmelerindeki etkileri* (Yayımlanmış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Alfian. (2013). Inclusive education in indonesia. *EduBio, 4*, 68-80.

Alkahtani, K. D. (2013). Teachers' knowledge and misconceptions of attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychology, 4*(12), 963-969. doi:https://doi.org/10.4236/psych.2013.412139

Allen, K. D.ve Cowan, R. J. (2008). Naturalistic teaching procedures. In J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian ve S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* içinde (s.213-240). USA: Oxford University Press.

Allen, K. E., ve Cowdery, G. E. (2005). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (5th ed.). Australia: Tomson Delmar Learning.

Allen, K.D. ve Shaw, S. B. (2011). *Naturalistic teaching.* https://www.researchgate.net/profile/Naturalistic-Teaching.pdf (Erişim tarihi: 14.04.2020).

Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan öğrencilerin eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi [Çevrimiçi sürüm]. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28, 253-272.

American Academy of Pediatrics. (2017). Maternal influenza vaccination and autism risk. *AAP Grand Rounds, 37*(2), 17-17.

American Psychiatric Association,(APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders-5 [DSM-5],* Arlington: American Psychiatric Association.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2015). Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-V), Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2013'ten çeviren Köroğlu E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Angell, M. E., Nicholson, J. K., Watts, E. H. ve Blum, C. (2011). Using multicomponent adapted power card strategy to decrease latency during interactivity transitions for three children with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26* (4), 206-217.

Anggriana, T. M., ve Trisnani, R. P. (2016). Competency of teacher's competition teachers in elementary schools. *Jurnal Konseling Gusjigang, 2*(2), 157-164. doi:https://doi.org/10.24176/jkg.v2i2.702

Appl, D. (2006). First-Year early childhood special education teachers and their assistants: Teaching along with her. *Teaching Exceptional Children, 38*(6), 34-40. doi: 10.1177/004005990603800605

Arizona Department of Health Services. (2010). Bureau Of Child Care Licensing Arizona Administrative Code And Arizona Revised Statutes For Child Care Facilities. http://www.azdhs.gov/licensing/childcare-facilities/index.php

Arslan-Armutçu, O. (Şubat, 2017). *BİT-KOÇ öğretmen eğitim programının öğretmenlerin söz öncesi dönem milieu öğretim yöntemini uygulamalarında ve Down Sendromlu öğrenciların amaçlı iletişim davranışlarını arttırmada etkisinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara

Ashbacker, B., ve Morgan, J. (2001). *Growing roles for teachers' aides*. Education Digest, 66(7), 60 – 65.

Ashbaker, B. Y. ve Morgan, J. (2015). *The paraprofessional's guide to effective behavioral ıntervention*. London: Routledge.

Auror, M., ve Farkas, G. (2022). Paraprofessional Instructional Assistants Raise The Reading Performance Of Latina/O First Graders İn A Low-Income District.

*Remedial And Special Education,14*, 1–11. Https://Doi.Org/10.1177/07419325221134919.

Australian Blindness Forum. (2008). *Improving life for people who are blind or vision impaired: Education and children's service.* Retrieved February 22, 2013, from http://www.australianblindnessforum.org.au/Policy/ABF%20Education%20Childrens%20Service%20policy%20final%20230408.doc

Autism Speaks (2018*). What is Autism?* https://www.autismspeaks.org/what-autism 29.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

Aydın,A. (2019). Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Oyun. . İçinde (Ed. Yeşim Fazlıoğlu ve Hatice Şengül-Erdem.) *ÖGÖlar Erken Öğrencilukta Gelişim ve Eğitim.*(301-328). Ankara: Vize Akademik.

Aydın,A.(2010). Otistik Çocuklar ve Eğitimleri. N.Baykoç, (Ed.), *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim içinde* (s. 232-255). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Aydın,A.(2010).*Oyun, Dil ve Düşünce*. Eğiten Kitap, Ankara: s.51

Ayres, K., ve Ledford, J. R. (2014). Dependent measures and measurement systems. In D. L. Gast, ve J. R. Ledford (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral* sciences (pp. 124-153). New York: Routledge.

Ayta, S. ve Korkmaz, B. (2010). Otizm Spektrum Bozukluğu ve Nörolojik Yönleri, www.noroloji.org.tr 18.05.2020 tarihinde indirilmiştir.

Aziz, A. N., Sugiman, S., ve Prabowo, A. (2015). Analysis of the process of learning mathematics in children with special needs (ABK) slow learners in inclusive classes. *Kreano, Jurnal Matematika Kreatif-Inovatif, 6*(2), 111-120. doi:https://doi.org/10.15294/kreano.v6i2.4168

Bailey, J., ve Penhune, V. B. (2012). A sensitive period for musical training: Contributions of age of onset and cognitive abilities. *Annals of the New York Academy of the Sciences, 1252*, 163– 170.

Bailey, J.S., ve Burch, M. (2002). *Research methods in applied behavior analysis.Thousand Oaks*, CA: Sage Publications.

Baio J., Wiggins L., Christensen, D. L., vd. (2018). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. MMWR. *Surveillance Summaries, 67* (6), 1-23.

Baker, J.E. (2004). Social skills training. Kansas: Autism Asperger Publishing

Bakkaloğlu, H. (2008). The effectiveness of activity-based intervention program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice, 8*(2), 355-406.

Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (ss.292-351). Ankara: Kök Yayıncılık.

Bakkaloğlu,H. (2020). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğuna Yönelik Erken Öğrenciluk Müdahale Programları Raporu. *Tohum Otizm Spektrum Bozukluğu Vakfi Değerlendirme ve Gelişim Raporları IV*. https://www.tohumOtizm Spektrum Bozukluğu.org.tr/content/uploads/2020/05/Deg%CC%86erlendirme_ve_Gelisim_Raporlari_4-1.pdf 28.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

Balçık, B. ve Tekinarslan, Ç.İ. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğuli öğrencilara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45,* 1, 165-190.

Ball, S. J., ve Youdell, D. (2007). Hidden privatisation in public education. Education International.

Baltra, A. (1990). Language learning through computer adventure games. *Simulation & Gaming*, *21*(4), 445-452.

Banda, D. R., ve Grimmett, E. (2008). Enhancing social and transition behaviors of persons with autism through activity schedules: A review. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *43*(3), 324-333.

Banerjee, R., ve Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children*, *16*(2), 3-14.

Barton, E. E., Chen, C., Pribble, L., Pomes, M., ve Kim, Y. (2013). Coaching preservice teachers to teach play skills to children with disabilities. *Teacher*

*Education and Special Education, 36*(4), 330-349. doi: 10.1177/0888406413505113

Basford, E., Butt, G., ve Newton, R. (2017). To what extent are teaching assistants really managed?:'I was thrown in the deep end, really; I just had to more or less get on with it'. *School Leadership & Management, 37*(3), 288-310.

Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık.

BBC-Online News (2001) *Education* [online at http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/].

Bee,H. Ve Boyd, D. (2009). Öğrenci Gelişim Psikolojisi. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Bellini, S., ve Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 73*, 264-287.

Bellm, D., Burton, A., Whitebook, M., Broatch, L., ve Young, M. P. (2002). *Inside the pre-K classroom: A study of staffing and stability in state-funded prekindergarten programs*. Center for the Child Care Workforce.

Bergen, D., ve Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonoogical awareness, and literacy skills at three age levels. In K. A. Roskos & J. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 45-62). New York: Erlbaum.

Berkeban, C. H. (2013). *Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bernal, C., ve Aragon, L. (2004). Critical factors affecting the success of paraprofessionals in the first two years of career ladder projects in Colorado. *Remedial and Special Education, 25*(4), 205-213. doi: 10.1177/07419325040250040301

Berry, A. B., Petrin, R. A., Gravelle, M. L., ve Farmer, T. W. (2011). Issues in special education teacher recruitment, retention, and professional development: Considerations in supporting rural teachers. *Rural Special Education Quarterly, 30*(4), 3-11.

Bertan, M., Haznedaroğlu,D., Koln,P., Yurdakök,K. (2009). Türkiyede erken öğrenciluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Öğrenci Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi,52,*1-8.

Betz, A., Higbee, T.S. ve Reagon, K.A. (2008). Using joint activity schedules to promote peer engagement in preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41* (2), 237-241.

Bill, P. (2003). New law impacts paraprofessionals. *Pacesetter, 26*(1), 8–9.

Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *Journal of Special Education, 38*(1), 2-4. doi: 10.1177/00224669040380010401

Binham M.A., Spooner F., ve Browder, D. (2007). Training paraeducators in promoting the use of augmentative and alternative communication by students with severe disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 2007, 42 (3), 339-352.*

Birkan, B. (2009). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim.* Editör: Akçamete, G. A., Ankara: Kök Yayıncılık

Birkan, B.(2002). Erken Özel Eğitim Hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi* 3(2), 99-109.

Birkan, B.(2002). *Küçük Adımlar Kursu'nun Gelişim Geriliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Küçük Adımlar'ı Uygulama Becerilerini Kazandırmalarına Etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Birkan, B.(2010). Erken Öğrenciluk Eğitimi. G. Akçamete, (Ed.). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim İçinde* (141-168). Ankara: Kök.

Birkan, B.(2010). Otizm Spektrum Bozukluğui Olan Öğrencilar Ve Eğitimleri. G. Akçamete,(Ed.). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim İçinde* ( 503-524). Ankara: Kök.

Bitterman, A., Gray, L., ve Goldring, R. (2013). *Characteristics of public and private and elementary and secondary schools in the United States: Results from the 2011-2012 Schools and Staffing Survey* (NCES Publication No. 2013-312). Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Blacher, J., ve Rodriguez, T. (2007). Holding on to their kitestrings: Paraprofessional support in inclusive settings. The Exceptional Parent, 37, 74–76.

Blatchford, P., Russell, A., ve Webster, R. (2012). Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy. Oxon, UK: Routledge.

Bloechliger, O. R. ve Bauer, G. F. (2016). Demands and job resources in the child care workforce: swiss lead teacher and assistant teacher assessments. *Early Education And Development, 27* (7), 1040-1059. DOI: 10.1080/10409289.2016.1154419

Blum-Dimaya, A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., ve Hoch, H. (2010). Teaching children with autism to play a video game using activity schedules and game-embedded simultaneous video modeling. *Education and Treatment of Children, 33*, 351-370.

Board of Education (2006) *The vocational qualifications of a classroom assistant* [online at http://www.edu.fi/ julkaisut/maaraykset/naytot/koulunk_avustajan_at.pdf].

Bolton, J. ve Mayer, M. D. (2008) 'Promoting the generalization of paraprofessional discrete trial teaching skills.' *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 23 (2), pp. 103–11.

Boomer, L.W. (1994). The Utilization of Paraprofessionals in Programs for Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 9* (2). 1-9. https://doi.org/10.1177%2F108835769400900201

Borders, C. M., Bock, S. J., ve Szymanski, C. (2015). Teacher ratings of evidence-based practices from the field of autism. *Journal of deaf studies and deaf education, 20*(1), 91-100.

Bovey, T. ve Strain, P. (2003). *Promoting positive peer social interactions.* What Works Briefs Series 8. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. Project funded by the Child Care and Head Start Bureaus in the U.S. Department of Health and Human Services. http://csefel.vanderbilt.edu/briefs/ wwb8.pdf Erişim Tarihi: 27.09.2022

Bowe, F. G. (2007). *Early childhood special education: Birth to eight*. New York: Thomson Delmar Learning.

Boyd, B. A., Hume, K., McBee, M. T., Alessandri, M., Gutierrez, A., Johnson, L., … (2014). Comparative efficacy of LEAP, TEACCH and non-model-specific

special education programs for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*, 366-380.

Boyd, B. A., Kucharczyk, S., ve Wong, C. (2016). Implementing evidence-based practices in early childhood classroom settings. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 335–348). New York, NY: Springer.

Boyer, M. A., ve Overall, J. (1971). Paraprofessional training programs in junior colleges. *Junior College Research Review*, *5*(6), 1-5.

Boyle, M.,E. (1999). Immigrant Workers and the Shadow Education System. *Educational Policy. 13*, (2), 251-279.

Boyles, D., Carusi, T., ve Attick, D. (2009). Historical and critical interpretations of social justice. In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 30–42). New York, NY: Routledge.

Bozarslan, B. ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğiticilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri [Examining the opinions of teachers working in private preschools about inclusion]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (2), 86-108.

Bradshaw, J., Steiner, A. M., Gengoux, G., ve Koegel, L. K. (2015). Feasibility and effectiveness of very early intervention for infants at-risk for autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(3), 778-794.

Branthwaite, A. (1985). The development of social identity and self-concept. In A. Branthwaite & D. Rogers (Eds.), *Children growing up* (pp. 34–43). Philadelphia: Open University Press.

Bray, M. (1999). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners.* [Fundamentals of Educational Planning No. 61]. IIEP-UNESCO.

Bray, M. (2009). *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?*. Paris: International Institute for Educational Planning (IIEP), UNESCO.

Bray, M. (2010). Blurring Boundaries: The Growing Visibility, Evolving Forms and Complex Implications of Private Supplementary Tutoring. *Orbis Scholae, 4*(2), 61–72.

Bray, M. 2013. "Benefits and Tensions of Shadow Education: Comparative Perspectives on the Roles and Impact of Private Supplementary Tutoring in the Lives of Hong Kong Students." *Journal of International and Comparative Education ,2* (1): 18–30.

Bray, M. ve Kobakhidze, M. N. (2015). Evolving ecosystems in education: The nature and implications of private supplementary tutoring in Hong Kong. *Prospects, 45*, 465−481.

Bray, M., and C. Lykins. (2012). *Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia.* Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Bray, M., ve Kobakhidze, M. N. (2014). The global spread of shadow education: Supporting or undermining qualities of education? In D. B. Napier (Ed.), *Qualities of education in a globalized world* (pp. 185−200). Sense Publishers.

Bray, M.,ve O. Kwo 2014. *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia.* Hong Kong and Bangkok: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong and UNESCO.

Bricker, D., Pretti-Frontczak, K. ve Mc Comas, N. R. (1998). *An activity based approach to early intervention* (2. Basım). Baltimore: Paul Brooks Publication.

Brock, M. E. ve Carter, E. W. (2013). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence-based practice. *The Journal of Special Education*. Advance online publication. doi: 10.1177/0022466913501882

Broer, S.M., Doyle, M.B., ve Giangreco, M.F. (2005). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children, 71,* 415–430. https://fokt.pw/kob-content.pdf adresinden erişilmiştir.

Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., ve Ribuffo, C. (2014). Evidence-based practices for students with severe disabilities (Document No. IC-3). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovationconfigurations/

Brown, J. A., and Woods, J. J. (2015). Effects of a triadic parent-implemented home-based communication intervention for toddlers. Journal of Early Intervention, 37, 44-68.

Brown, L., Farrington, K., Knight., T., Ross., C., ve Ziegler, M. (1999). The need for fewer paraprofessionals and more teachers and therapists. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps, 24,* 249-252.

Brown, T. S., ve Stanton-Chapman, T. L. (2017). Experiences of paraprofessionals in US preschool special education and general education classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs, 17*(1), 18-30. doi: 10.1111/1471-3802.12095

Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., ve McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education, 38*(4), 242-252

Buchmann, C., Condron, D. J., ve Roscigno, V. J. (2010). Shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces, 89*, 435–462.

Burgess, H. ve Mayes, A. S. (2009) 'An exploration of higher level teaching assistants' perceptions of their training and development in the context of school workforce reform.' *Support for Learning*, 24 (1), pp. 19–25.

Butt, R., ve Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education, 16*(2), 207-219.

Buysse, V., Goldman, G., ve Skinner, M. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilites. *Exceptional Children, 68*(4), 503-517.

Buzhardt, J., Greenwood, C. R., Abbott, M., ve Tapia, Y. (2007). Scaling Up ClassWide Peer Tutoring: Investigating Barriers to Wide-Scale

Implementation from a Distance. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 5*(2), 75-96.

Caena, F. (2014). Initial teacher education in europe: an overview of policy issues. *European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy. Consultado en* http://ec. europa. eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en. pdf.

Calder, I., ve A. Grieve. 2004. Working with other adults: What teachers need to know. *Educational Studies* 30, no. 30: 113–126.

Callahan, K., Henson, R. K., ve Cowan, A. K. (2008). Social validation of evidence-based practices in autism by parents, teachers, and administrators. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(4), 678-692.

Carroll, D. (2001). Considering paraeducator training, roles, and responsibilities. *Teaching Exceptional Children, 34* (2), 60-64.

Carter W, O'Rourke L, Sisco LG, Pelsue D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. Remedial and Special Education.30(6):433–359.

Carter, E. (2005) 'Effects of peer support interventions on student's access to the general curriculum and social interactions', *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (1), 15–25.

Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., ve Kennedy, C. H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30,* 15– 25.

Carter, E., O'Rourke, L., Sisco, L. G., ve Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education, 30,* 344–359.

Carter, E., O'Rourke, L., Sisco, L. G., ve Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education, 30*(6), 344–359.

Carter, E., Rourke, L., Sisco, L., ve Relsue, D. (2009). *Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. Remedial and Special Education, Volume 30, Number 6,*

*November/December 2009,* 344-359. Hammill Institute on Disabilities,10.1177/0741932508324399 Retrieved from *http://rase.sagepub.com hosted at http://online.sagepub.com*

Causton-Theoharis, J. (2009). *The paraprofessional's handbook for effective support in inclusive classrooms.* Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brooks Publishing 178

Causton-Theoharis, J. N., Giangreco, M. F., Doyle, M. B., ve Vadasy, P. F. (2007). Paraprofessionals: The ''sous-chefs'' of literacy instruction. Teaching Exceptional Children, 40, 56–62.

Causton-Theoharis, J. N., ve Malmgren, K. W. (2005). Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessionals training. *Exceptional Children, 71*(4), 431-444. doi: 10.1177/001440290507100403

Causton-Theoharis, J. ve Malmgren, K. (2005). Building bridges: Strategies to help paraprofessionals promote peer interaction. *Teaching Exceptional Children, July/August,* 18-24.

Causton-Theoharis, J., Giangreco, M., Doyle, M., ve Vadasy, P. (2007). *The "sous-chefs" of literacy instruction.* Teaching Exceptional Children, 40(1). Retrieved from http://www.escholarship.bc.edu/abstracts_tec/46

Cavkaytar, A. (2008). Öğretim için olumlu sınıf ortamı hazırlama. İçinde E. Tekinİftar (Ed.) *Davranış ve öğrenme sorunu olan öğrenciların eğitimi.* (s. 83-99). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Yayın No: 946.

Cavkaytar, A. (2018). Özel eğitim alanı. A. Cavkaytar ve D.Tekin-Ersan (Ed.). Özel Eğitim ve Kaynaştırma içinde ( 1-25). Ankara: Eğiten Kitap.

Charlop-Christy, M. H. (2007). *Fırsat öğretimi nasıl yapılır?* Seyhun Topbaş ve Azize Kılıç (Çev.) Ankara: Detay Yayıncılık.

Charlop-Christy, M. H. ve Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: a procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2* (2), 98-112.

Charlop-Christy, M. H., Le, L., ve Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vio modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30* (6), 537–552.

Chopra, R. V., Sandoval-Lucero, E., Aragon, L., Bernal, C., Berg de Balderas, H., ve Carroll, D. (2004). The paraprofessional role of connector. *Remedial and Special Education*, *25*(4), 219-231. doi: 10.1177/07419325040250040501

Christensen-Sandfort, R. J., ve Whinnery, S. B. (2013). Impact of milieu teaching on communication skills of young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, *32*(4), 211-222.

Chung, Y.C. ve Douglas, K.H. (2022) The Exploration of a Low-Intensity Paraprofessional- Delivered Peer Training in Inclusive High School Classrooms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities ,28,* 1-11. https://doi.org/10.1177/10883576221137906

Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(1), 433-441.

Cihak, D. F., Smith, C. C., Cornett, A., ve Coleman, M. B. (2012). The use of video modeling with the picture exchange communication system to increase independent communicative initiations in preschoolers with autism and developmental delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *27*(1), 3-11.

Clauston-Theoharis, J. (2009). *The paraprofessional's handbook for effective support in inclusive classrooms*. Paul H. Brookes Publishing.

Cobb, C. (2007). Training paraprofessional to effectively work with all students. *International Reading Association.* (p.686-689). DOI: 10.1598/RT.60.7.10

Cohen, D. (2006). The development of play. (3th edition). London and New York: By Routledge Cohen, D.J. and Volkmar, F.R. Handbook of Autism and Pervaise.

Connally, K., Garcia, A., Cook, S., ve Williams, C. P. (2017). *Can paraprofessionals help solve the bilingual teacher shortage? Language Magazine*. https://www. languagemagazine. com/ 2017/ 10/ 09/ can- paraprofessionals- help- solve- bilingual- teacher- shortage/

Conroy, P. W. (2008). Paraprofessionals and students with visual impairments: Potential pitfalls and solutions. *Review*, *39*(2), 43-54.

Coogle, C.G., Walker, V.L., Ottley,J., Allan,D. ve Irwin, D. (2022) Paraprofessionals' Perceived Skills and Needs in Supporting Students With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 37(4),* 227–238. https://doi.org/10.1177/10883576211073699

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., ve Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, *44*, 69–75.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Education, Merrill Prentice Hall.

Cooper, J.O., Heron, T.E., ve Heward, W.L.(1987). Applied behavior analysis.Columbus,OH: Merrill.

Corbett, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Bahavior Analyst Today*, *4*, 367-377.

Council for Exceptional Children. (1999). *Professional standards: CEC knowledge and skills for beginning special education paraeducators.* (http://www.cec.sped. org/ps/paraks.html)

Council for Exceptional Children. (2004). *What every special educator must know: Ethics, standards and guidelines for special educators* (5th ed.). Arlington, VA: Author.

Cowan, R. J., ve Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools, 44*, 701–715.

Cowan, R. J., ve Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools, 44*, 701–715

Cowan, R. J., ve Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools, 44*, 701–715.

Cremin, H., Thomas, G., ve Vincett, K. (2003). Learning zones: An evaluation of three models for improving learning through teacher/teaching assistant teamwork. *Support for Learning, 18,* 154-164.

Cruickshank, W.M., Haring, N.C. (1957). *A demonstration:Assistants for teachers of ecceptional children*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Curtin, M., ve Clarke, G. (2005). Listening to young people with physical disabilities' experiences of education. *International Journal of Disability, Development and Education, 52*, 195–214. doi:10.1080/ 10349120500252817

Cushing, L., ve Kennedy, D. (2004). Facilitating social relationships in general education settings. In C. H. Kennedy & E. M. Horn (Eds.), *Including students with severe disabilities* (pp. 206–216). Boston: Allyn & Bacon.

Çakıroğlu, O., ve Melekoğu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education, 18*(8), 798-808.

Çakmak Güleç, H. (2012). Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri. G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 111-140). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çitil, M. (2013). *Yasalar ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Çolak, A. (2014). Kaynaştırma ve iş birliği. İçinde E. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt (Eds.), *ÖGÖların kaynaştırılması.* 3. Baskı. (s. 38-50). Ankara: Vize Yayıncılık.

Çolak, A. (2019). Öğrencilarda Sosyal Etkileşim Ve İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi. *Kaynaştırmada Başarı İçin Birlikte Yürüyelim: Yardımcı Personel El Kitabı* içinde (ss.81-97). Ankara: Ayrıntı Basımevi.

Çuhadar, S. ve Diken, İ. H. (2011). Effectiveness of instruction performed though activity schedules on leisure skills of children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 46* (3), 386-398.

Çulhaoğlu-İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2009). Kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1), 38-65.

Daniels, V. I., McBride, A. (2001).Paraprofessionals as criticalteammembers: Redefiningroles and responsibilities. *National Association of Secondary School Principals, 85*, 623, 66-74.

Darıca, N., Abidoğlu, Ü., ve Gümüşçü, Ş. (2000). *Otizm Spektrum Bozukluğu ve Otistik Öğrencilar*.

Davis, R. W., Kotecki, J. E., Harvey, M. W., ve Oliver, A. (2007). Responsibilities and training needs of paraprofessionals in physical education. Adapted Physical Activity Quarterly, 24, 70–83.

Dawson, P. J., Dawson, K. E., ve Forness, S. R. (1975). Effect of video feedback on teacher behavior. *Journal of Educational Research, 68,* 197–201.

Dawson, W. (2010). Private tutoring and mass schooling in East Asia: Reflections of inequality in Japan, South Korea, and Cambodia. *Asia Pacific Education Review, 11*, 14−24.

De Schauwer, E., Van Hove, G., Mortier, K., ve Loots, G. (2009). 'I need help on Mondays, it's not my day. The other days, I'm OK'.—Perspectives of disabled children on inclusive education. *Children & Society, 23*, 99–111. doi:10.1111/j.1099-0860.2008.00159.x

DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC).* Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

Değirmenci, H. D. (2010). Zihinsel yetersizliği olan bireylere otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminde videoyla model olma stratejisinin etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education, 28,* 33-42.

Delprato, D. J. (2001). Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31,* 315–325.

Delprato, D. J. (2001). Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31,* 315–325.

Delprato, D. J. (2001). Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31,* 315–325.

Demchak, M. A., Kontos, S., ve Neisworth, J. T. (1992). Using a pyramid model to teach behavior management procedures to childcare providers. *Topics in Early Childhood Special Education, 12*, 458–477.

Demir, Ş. (2014). Öğrenci-odaklı öğretimsel stratejiler. İçinde H. Bakkaloğlu (Çeviri Editörü). *Özel gereksinimli okul öncesi öğrenciların öğretiminde temel yapı taşları.* 2. Baskıdan çeviri. (*Building blocks for teaching preschoolers with special needs, 2008*). (s. 149-162). Ankara: Pegem Akademi.

Department of Education of Training Queensland Goverment (2015). *A guide for teacher aides: Ageappropriate pedagogies for the early years of schooling.* https://qed.qld.gov.au/earlychildhood/about/Documents/pdf/guide-for-teacheraide. pdf

*Detroit Head Start Talent Strategy*. (b.t.). https://cfsem.org/wpcontent/uploads/2017/11/detroitheadstart_educatorreport_0416_Final.pdf

Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. New York, NY: Simon & Schuster.

Diener, Ed., Lucas, R, E., ve Oishi, S. (2005). *Subjective well-being: the science of happiness and life satisfaction.* New York: Oxford University Press.

Diken, H. İ. (2013a). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında doğal öğretim. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds.) *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 263-314). Ankara: Kök Yayıncılık

Diken, İ. H. (2008). Öğretimsel düzenlemeler ve öğretim teknikleri. İçinde S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (s.111-130). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Yayın No: 946.

Diken, İ.H. (2008). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.). *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 409-447). Ankara: PEGEM.

Diken, Ö. (2013b). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında dil ve konuşmanın desteklenmesi. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesi kaynaştırma* içinde. (s. 217-354). Ankara: Kök Yayıncılık.

Downing, J., Ryndak, D., ve Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education, 21,* 171- 181.

Doyle, M. B. (2008). *The paraprofessional's guide to the inclusive classroom.* Baltimore, Maryland. Paul H. Brokes. Publishing.

Drecktrah, M. E. (2000). Preservice teachers' preparation to work with paraeducators. *Teacher Education and Special Education, 23,* 157–164.

DSM-5tm:Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı. çev: Ertuğrul Köroğlu. Ankara: Boylam Psikiyatri Birliği Hekimler Yayın Birliği.

DuFour, R., ve Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. Alexandria, VA: ASCD.

Dunlap, G., Iovannone, R., ve Kincaid, D. (2008). Essential components for effective autism educational programs. In J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (pp. 111-135). New York, NY: Oxford University Press.

Dunlap, G., ve Robbins, F. R. (1991). Current perspectives in service delivery for young children with autism. *Comprehensive Mental Health Care*.

Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D., Raab, M., and McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education,* 21, 68-92.

Dunst, C. J., Raab, M., Trivette, C., and Swanson, J. (2010). Community-based everyday child learning opportunities. In R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of children with special needs* (pp. 60–81). New York, NY: Guilford Press.

Durukan, D. ve Türkbay, T. (2008). Otizm Spektrum Bozukluğude Ortak Dikkat Becerileri: Gözden Geçirme, Öğrenci ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 15 (2), 117 - 126.

Dyer, K., Williams, L., ve Luce, S. C. (1991). Training teachers to use naturalistic communication strategies in classrooms for students with autism and other severe handicaps. Language, Speech, and Hearing Services in the Schools, 22, 313–321.

Efthymiou, E. ve Kington, A. (2017). The development of inclusive learning relationships in mainstream settings: A multimodal perspective. Student learning, childhood & voices review article. *Cogent Education,* 4, 1-22.

Ekiz, D., Şahin, Z.D. ve Camadan, F. (2014). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğuli Öğrencilarla İletişim Yollarının İncelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling, 3*(1), 1300 – 7432. www.tijseg.org

Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S., ve Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38*(3), 439-450.

Erbas, D., Tekin-Iftar, E., ve Yucesoy, S. (2006). Teaching special education teachers how to conduct functional analysis in natural settings. *Education & Training in Developmental Disabilities, 41*, 28–36.

Erbaş, D. (2002). *Gelişimsel geriliği olan öğrenciların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönme ve sönme olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

ERG (2016). *Engelli Olan Öğrenciların Türkiye'de Eğitime Erişimi: Durum Analizi ve Öneriler.* İstanbul: Myra.

Ergenekon, E. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve bu süreçteki hizmetlerin planlanması. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğu* içinde (ss. 265-301). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Ergenekon, Y. (2012). Teaching basic first-aid skills against home accidents to children with autism through video modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 2759-2766.

Ergenekon, Y. (2019). *Kaynaştırmada Başarı İçin Birlikte Yürüyelim: Yardımcı Personel El Kitabı.* Ankara: Ayrıntı Basımevi.

Ergenekon, Y., Tekin-Iftar, E., Kapan, A, ve Akmanoglu, N. (2014). Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *49*(2), 200-213.

Ergin, E. ve Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Sınıf İçi Geçişlerin Kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(2), 173-191.

Ericsson, K. A., Roring, R. K., ve Nandagopal, K. (2007a). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies, 18,* 3–56.

Ericsson, K. A., ve Crutcher, R. J. (1990). The nature of exceptional performance. In P. B. Baltes, D. Featherman, ve R. Lerner (Eds.), *Life-span development and behavior,10,* 187– 217). Hillsdale: Erlbaum.

Erinta, D. ve Budiani, M. S. (2012). The effectiveness of the application of socialization game therapy to reduce impulsive behavior in children with. *Jurnal Psikologi, 3*(2), 67-78.

Er-Sabuncuoğlu, D. M. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu bilgi düzeyi: Okul öncesi eğitimcileri [Autism Knowledge; Preschool Educators].*H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3* (1), 28-52.

Ertem, İ.Ö. (2005). İlk Üç Yaşta Gelişimsel Sorunları Olan Öğrencilar: Üç Sorun ve Üç Çözüm. *Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 13-25.

Etscheidt, S. (2005). Paraprofessional services for students with disabilities: A legal analysis of issues. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30,* 60–80.

Europian Parliament (2017). *Inclusive Education for Learners with Disabilities*. Policy Department C: Citizen' rights and constitutional affairs.

Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Barryman, J., ve Hollowood, T. M. (1992). Acceptance of elementary-aged children with severe disabilities in a inclusive school. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps, 17*, 205-212.

Fazlıoğlu,Y. ve Eşme-Yurdakul, M.(2009).*Otizm Spektrum Bozukluğu*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Feiler, A. ve Gibson, H. (1999) 'Threats to the inclusive movement', *British Journal of Special Education,* 26 (3), 147–152.

Feldman, E. K., ve Matos, R. (2012). Training paraprofessionals to facilitate social interactions between children with autism and their typically developing

peers. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*(3), 169-179. doi: 10.1177/1098300712457421

Feldman, E. K., ve Matos, R. (2012). Training paraprofessionals to facilitate social interactions between children with autism and their typically developing peers. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*(3), 169-179. doi: 10.1177/1098300712457421

Fenske, E. C., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A non-discrete-trial teaching procedure. In C. Maurice, G. Green & R. M. Foxx (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (pp. 75-82). Austin, TX: Pro-Ed.

Ferguson, M. (2014). Teacher Aides: The Fine Art of Balance. Kairaranga, 15(2), 56- 63

Fey, M. E., Warren, S. F., Brady, N., Finestack, L. H., Bredin-Oja, S. L., Fairchild, M., … Yoder, P. J. (2006). Early effects of responsivity education/prelinguistic milieu teaching for children with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 49*(3), 526-547.

Finn, A. N. (2012). Teacher use of prosocial and antisocial power bases and students' perceived instructor understanding and misunderstanding in the college classroom. *Communication Education, 61*, 67–79.

Finn, A. N., ve Ledbetter, A. M. (2013). Teacher power mediates the effects of technology policies on teacher credibility. *Communication Education, 62*, 26–47.

Finn, J. D., ve Pannozzo, G. M. (2004). Classroom organization and student behavior in kindergarten. *The Journal of Educational Research, 98*(2), 79-92.

Fisher, M., ve Pleasants, S. L. (2012). Roles, responsibilities, and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. *Remedial and Special Education, 33*(5), 287-297.

Fitriyah, A. (2018). Shadow Teacher: Agen Profesıonal Pembelajaran Bagı Sıswa Dengan Dısabılıtas Dı Smp Lazuar Dı Kamıla-Gıs Surakarta. *Jurnal Tarbawi 15*(2). 2088-3102.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. ve Wallace, F. (2005). Implementation Research: A Synthesis of the Literature. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).

Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., ve Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children, 79*(2), 213-230.

Flannery, K. B., ve Horner, R. H. (1994). The relationship between predictability and problem behavior for students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education, 4*(2), 157-176.

Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *Psychology of Education Review*, *34*(2), 22–29.

Foreman, P. (2011). Introducing inclusion in education. In P. Foreman (Ed.), *Inclusion in action* (3rd ed., pp. 2–34). South Melbourne, Australia: Cengage.

Foreman, P., Bourke, S. ve Mihra, G. (2001) 'Assessing the support needs of children with a disability in regular classes', *International Journal of Disability, Development and Education*, 48 (3), 239–250.

Forster, E., ve Holbrook, C. (2005). Implications of paraprofessional supports for students with visual impairments. *RE:view, 36,* 155–163. DOI: 10.3200/REVU.36.4.155-163

Fowler, S. A., Yates, T., ve Ostrosky, M. M. (2011). Professional development for early childhod intervention: Current status and future directions. In C. Groark (Series Ed.), & S. Eidelman (Vol. Ed.), *Early childhood intervention: Shaping the future forchildren with special needs and their families, Vol. 1, Contemporary policy andpractices landscape* (pp. 95-122). Santa Barbara, California: Praeger/ABCCLIO, LLC.

French, L., ve Kennedy, E. M. M. (2018). Annual research review: Early intervention for infants and young children with, or at-risk of, autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59*(4), 444-456.

French, N. K. (1998). Working together: Resource teachers and paraeducators. *Remedial and Special Education, 19*(6), 357-368. doi: 10.1177/074193259801900606

French, N. K. (1998). Working together: Resource teachers and paraeducators. *Remedial and Special Education, 19,* 357- 368.

French, N. K. (2001). Supervising paraprofessionals: A survey of teacher practices. *Journal of Special Education, 35,* 41-53.

French, N. K. (2003). *Managing paraeducators in your school: How to hire, train, and supervise non-certified staff.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

French, N. K. (2003). Paraeducators in special education programs. *Focus on Exceptional Children, 36*(2), 1- 16.

French, N. K. (2004). Introduction to the special series. *Remedial and Special Education, 25,* 203–204.

French, N. K. (2004). Introduction to the special series. *Remedial and Special Education, 25,* 203–204.

French, N. K., ve Gerlach, K. (1999). Topic# 2 Paraeducators and teachers: Shifting roles. *Teaching Exceptional Children, 32*(2), 68-73. https://doi.org/10.1177/004005999903200210

French, N. K., ve Chopra, R. (1999). Parent perspectives on the roles of paraprofessionals. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*(4), 259- 272. doi: 10.2511/rpsd.24.4.259

French, N.K. ve Cabell, E.A. (1993). Are Community College Training Programs For Paraeducators Feasıble? *Community College Journal Of Research And Practice, 17*(2), 131-140 Doı: 10.1080/0361697930170203

Friend, M. ve Bursuck, W. D. (2006). *Includingstudents with special needs. A practical guide for classroom teachers.* (4th Edition), Boston: Allyn & Bacon Pearson Education Company.

Friend, M., ve Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon. Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2003). Paraprofessionals—no perfect solution. *CEC Today, 9*(5), 12 13.

Frith, G. H., ve Teller, H. E. (1982). Using paraprofessionals in programs for hearing-impaired children: A discussion of roles. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools, 13*(3), 172-176. doi: 10.1044/0161-1461.1303.172

Gallagher, P., Malone, D. M., Cleghorne, M., ve Helms, K. A. (1997). Perceived in-service training needs for early intervention personnel. *Exceptional Children, 64*, 19- 29

Gammeltoft, L. ve Nordenhof, M.S. (2007). Autism, play and social interaction. (Translated by E.Van Acker). London and Philadelphia. Jessica Kingsley Publishers.

Garnida, D. (2011). *The role of special advisory teachers in inclusive schools*. Inklusi.

Garnida, D. (2011). *The role of special advisory teachers in inclusive schools*. Inklusi.

Gartner, A. (1971). *Paraprofessionals and their performance: A survey of education, healt and social services programs*. New York: Praeger.

Gast, D.L.(20109. Replication. D.L. Gast (Editör). Single subject research methodology in behavioral sciences. (S:110-128). New York: Rutledge.

Genç, D. (2010). *Otistik özellikler gösteren öğrencilara eşzamanlı ipucuyla öğretimin yalnız sunulmasıyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Genç-Tosun, D., ve Kurt, O. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu ve Video Modelle Öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(3) 37-49.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., ve Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children, 71*, 149–164.

Gettinger, M., ve Seibert, J.K. (2002). Best practices in increasing academic learning time. *Best Practices in School Pshychology, 4,* 1-15.

Ghere, G., ve York-Barr, J. (2007). Paraprofessional turnover and retention in inclusive programs: Hidden costs and promising practices. *Remedial and Special Education*, *28*(1), 21-32.

Giangreco, M. F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, *37*(2), 93-106. doi: 10.1017/jse.2013.1

Giangreco, M. F. ve Hoza, B. (2013). Are paraprofessional supports helpful? https://www.uvm.edu/sites/default/ files/Center-on-Disability-and-Community- Inclusion/GiangrecoAttention_ 2013_204_22-25.pdf'den 26.09.2022 tarihinde erişilmiştir.)

Giangreco, M. F., Backus, L., CichoskiKelly, E., Sherman, P., ve Mavropoulos, Y. (2003). Paraeducator training materials to facilitate inclusive education: Initial field-test data. *Rural Special Education Quarterly 22*(1), 17-27.

Giangreco, M. F., Broer, S. M., ve Edelman, S. W. (1999). The tip of the iceberg: Determining whether paraprofessional support is needed for students with disabilities in general education settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*, 281–291.

Giangreco, M. F., Broer, S. M., ve Edelman, S. W. (2001). Teacher engagement with students with disabilities: Differences between paraprofessional service delivery models. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26*, 75–86.

Giangreco, M. F., Broer, S. M., ve Edelman, S. W. (2002). "That was then, this is now!" Paraprofessional supports for students with disabilities in general education classrooms. *Exceptionality, 10*(1), 47-64. doi: 10.1207/S15327035EX1001 _4

Giangreco, M. F., Broer, S. M., ve Edelman, S. W. (2002a). Schoolwide planning to improve paraeducator supports: A pilot study. *Rural Special Education Quarterly, 21*(1), 3-15.

Giangreco, M. F., Doyle, M. B. ve Suter, J. S. (2012) 'Constructively responding to requests for paraprofessionals: we keep asking the wrong questions.' *Remedial and Special Education*, 33 (6), pp. 362–73.

Giangreco, M. F., Doyle, M. B., ve Suter, J. C. (2013). Teacher assistants in inclusive classrooms. In L. Florian (Ed.), The SAGE handbook of special education (2nd ed.). (pp. 691-702). London: Sage.

Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Broer, S. M., ve Doyle, M. B. (2001). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children, 68*, 485-498.

Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Broer, S. M., ve Doyle, M. B. (2001). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children, 68*, 45-63.

Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Broer, S. M., ve Doyle, M. B. (2001). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children, 68*(1), 45-63. doi: 10.1177/001440290106800103

Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Luiselli, T. E., ve MacFarland, S. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children, 64*, 7–18.

Giangreco, M. F., Edelman, S. W., ve Broer, S. M. (2001). Respect, appreciation, and acknowledgement of paraprofessionals who support students with disabilities. Exceptional Children, 67, 485–498.

Giangreco, M. F., Edelman, S. W., ve Broer, S. M. (2003). Schoolwide planning to improve paraeducator supports. *Exceptional Children, 70*, 63-79.

Giangreco, M. F., Edelman, S., Luiselli, T. E., ve Mac- Farland, S. Z. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children, 64*, 7-18.

Giangreco, M. F., Suter, J. C., ve Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 41-57. doi: 10.1080/10474410903535356

Giangreco, M. F., ve Broer, S. M. (2005). Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressing symptoms or causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*, 10–26.

Giangreco, M. F., ve Broer, S. M. (2003). *Guidelines for selecting alternatives to overreliance on paraprofessionals.* Retrieved February 11, 2005, from

University of Vermont, Center on Disability and Community Inclusion Web site: http://www.uvm.edu/~cdci/ evolve/gsa.html

Giangreco, M. F., ve Broer, S. M. (2007). School-based screening to determine overreliance on paraprofessionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*, 149–158.

Giangreco, M. F., ve Broer, S. M. (2007). School-based screening to determine overreliance on paraprofessionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*, 149–158.

Giangreco, M. F., ve Doyle, M. B. (2004). Directing paraprofessional work. In C. Kennedy & E. Horn, (Eds.), Including students with severe disabilities (pp. 185–204). Boston: Allyn & Bacon.

Giangreco, M. F., ve Doyle, M. B., Halvorsen, A.T., Broer, S. M. (2004). Alternatives to overreliance on paraprofessionals in inclusive schools. *Journal of Special Education Leadership 17 (2). October*, p. 82-90.

Giangreco, M. F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P., ve Fialka, J. (2005). "Be careful what you wish for ...": Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children, 37*(5), 28-34. doi: 10.1177/004005990503700504

Giangreco, M. F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P., ve Fialka, J. (2005). "Be careful what you wish for ...": Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children, 37*(5), 28-34. doi: 10.1177/004005990503700504

Giangreco, M., Halvorsen, A., Doyle, M., ve Broer, S. (2004). Alternatives to overreliance on paraprofessionals in inclusive schools. *Journal of Special Education Leadership, 17,* 82–90.

Giangreco, M., Suter, J., ve Hurley, S. (2011). Revisiting personnel utilization in inclusion oriented schools. The Journal of Special Education, 47, 121e132.

Giangreco, M.F., ve Doyle, M.B. (2002). Students with disabilities and paraprofessional supports: Benefits, balance, and band-aids. *Focus on Exceptional Children* 34, no. 34: 1–12.

Giles, E. (2010). *Paraprofessionals' perceptions of training and efficacy. A phenomenological study.* Saarbrucken, Germany: VDM Verlag Dr. Muller.

Golish, T. D., ve Olson, L. N. (2000). Students' use of power in the classroom: An investigation of student power, teacher power, and teacher immediacy. *Communication Quarterly, 48,* 293–310.

Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1), 66-87.

Göle, M. O. ve Köroğlu, A. Y. (2020). Okul öncesi eğitimde yardımcı öğretmenlik mesleği. *Erken Öğrenciluk Çalışmaları Dergisi, 4*(1), 222-238. doi: http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041190

Graber-Juhnke, A. (2015). *The effect of a transition song on the length of transitions among children with autism spectrum disorder*. Unpublished master's thesis. Kansas: University of Kansas.

Gray, C. (2002). *The New Social Story Book.* Future Horizons: UK.

Green, J.E., Barnes, D.L. (1989). *Do your "aides" aid instruction? A Tool for assessing the use of paraprofessionals as instructionalassistants*. Ball state University.

Griffin-Shirley, N., ve Matlock, D. (2004). Paraprofessionals speak out: A survey. RE:View: Rehabilitation and Education in Blindness and Visual Impairments, 36, 127–136.

Grisham-Brown, J., Hemmeter, M. L., ve Pretti-Frontczak, K. (2005). *Blended practicesfor teaching young children in inclusive settings*. London: Paul Brooks Pub.

Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K. (2003). Using planning time to individualize instruction for preschoolers with special needs. *Journal of Early Intervention*, 26, 31–46.

Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L., ve Collins, B. C. (2000). Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. *Journal of Behavioral Education, 10*(2), 139-162.

Gruber, H., Jansen, P., Marienhagen, J. ve Altenmüller, E. (2010). Adaptations during the acquisition of expertise. *Talent Development and Excellence, 2,* 3–15

Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T., ve Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly, 50,* 237–258.

Gülay, H. (2011). "5-6 Yaş Grubu Öğrencilarda Okula Uyum ve Akran İlişkileri" *Elektronik Soysal Bilimler Dergisi, 10*(36):1-10.

Güleç- Aslan, Y. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Öğrencilarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarına Uygulamalı Davranış Analizinden Yansımalar. *Sakarya Unıversıty Journal Of Educatıon. 10*(1) , 166-188. Doi:10.19126/suje.58713

Güleç-Aslan, Y. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğu (OSB): Eğitim ve öğretim süreci. İ. H. Diken ve B. Hatice (Eds.). *Zihin yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğu* içinde (ss. 264-275). Ankara: PEGEM Akademi.

Güleç-Aslan, Y. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğu. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitim* içinde (ss. 149-165). Ankara: Vize Yayınevi.

Güleç-Aslan, Y. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğunda erken müdahale. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.): *Erken öğrencilukta özel eğitim içinde* (ss. 169-182). Ankara: Vize Akademik.

Güleç-Aslan, Y. (Baskıda). Güç kartı stratejisi: Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik öykü temelli bir uygulama. Ankara: Vize Yayıncılık.

Gür, M. (2009). Otizm Spektrum Bozukluğu: Başka Bir Dünya Başka Bir Kültür, 18.05.2020 tarihinde http://www.ozelegitimsitesi.com adresinden alınmıştır.

Gürbüz, F. (2017). *Schopenhauer: Yaşam Bilgeliği Üzerine Aforizmalar*.(ss.265). İstanbul: Melisa Matbaacılık.

Gürel-Selimoğlu, Ö. (2018). Fırsat öğretimiyle sosyal iletişim becerilerinin öğretimi. İçinde İ. Çifci Tekinarslan ve N. Öncül (Eds.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi 2-Sosyal becerilerin öğretimi.* (s. 179-204). Ankara: Vize Akademik.

Gürel-Selimoğlu, Ö. ve Özdemir, S. (2018). Etkileşim Temelli Erken Öğrencilukta Müdahale Programının (ETEÇOM) Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum

bozukluğu sergileyen öğrenciların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Öğrenciluk Çalışmaları Dergisi, 2*(3), 514-555.

Güzel-Özmen, R. (2005) .Otistik Bir Çocuğa Dil Öğretimi. *Eğitim ve Bilim*. *30*, 138. (18-27).

Hajar, A. (2018). 'Exploring Year 6 Pupils' Perceptions of Private Tutoring: Evidence from three Mainstream Schools in England. *Oxford Review of Education*, 1–18. doi:10.1080/03054985.2018.1430563.

Hajar, A. (2018). Shadow education and the curriculum and culture of schooling in South Korea. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 48*(5), 823-824. DOI: 10.1080/03057925.2018.1473322

Halisküçük, E. S. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 113-127.

Hall, L. J. (2015). Sustaining evidence-based practices by graduated special educators of students with ASD: Creating a community of practice. *Teacher Education and Special Education, 38*(1), 28-43.

Hall, L. J., Grundon, G. S., Pope, C., ve Romero, A. B. (2010). Training paraprofessionals to use behavioral strategies when educating learners with autism spectrum disorders across environments. *Behavioral Interventions, 25(1)*, 37-51. doi: 10.1002/bin.294

Hall, L. J., McClannahan, L. E., ve Krantz, P. J. (1995). Promoting independence in integrated classrooms by teaching aides to use activity schedules and decreased prompts. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30*, 208- 217.

Hall, L. J., ve Macvean, M. L. (1997). Increases in communicative behaviours of students with cerebral palsy as a result of feedback to, and the selection of goals by, paraprofessionals. *Behaviour Change, 14*, 174- 184.

Hall, L.J., (2002). *Autism Spectrum Disorders*, Pearson.

Hallantie, M. (2005) *Helsinki City. Education Department.* Personal communication, received on 8 February 2005.

Hamad, C. D., Serna, R. W., Morrison, L. ve Fleming, R. (2010). Extending the reach of early intervention training for practitioners: A preliminary investigation of an online curriculum for teaching behavioral intervention knowledge in autism to family and service providers. *Infants and Young Children, 23*, 195–208.

Hamid, M. O., R. Sussex, ve A. Khan. (2009). "Private Tutoring in English for Secondary School Students in Bangladesh." TESOL *Quarterly 43* (2): 285–287.

Hammeken, P. (1996). *Inclusion: An essential guide for the paraprofessional.* Menetonka, MN: Peytral Publications.

Hampden-Thompson, G., Diehl, J., ve Kinukawa, A. (2007). *Description and employment criteria of instructional paraprofessionals* (No. NCES 2007-008). Washington, DC: National Center for Educational Statistics.

Hancock, T. B., ve Kaiser, A. P. (2006). Enhanced milieu teaching. In R. J. McCauley & M. E. Fey (Eds.), Treatment of language disorders in children (pp. 203-236). Baltimore, MD: Paul Brookes.

Hancock, T. B., ve Kaiser, A. P. (2012). Implementing enhanced milieu teaching with children who have autism spectrum disorders. In P.A. Prelocok & R.J. McCauley (Eds.), *Treatment autism spectrum disorders* (163-187). Baltimore: Paul H. Brookes.

Hancock, T. B.,ve Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *22*, 39-54.

Hans, S., ve Korfmacher, J. (2002). The Professional development of paraprofessionals. *Zero to Three, 23*(2), 4–8.

Harari, Y.N. (2018). *Hayvanlardan Tanrılara Sapiens. İnsan Türünün Kısa Bir Tarihi*. 46. Baskı. İstanbul: Berdan Matbaacılık.

Harrower, J. K., ve Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms a review of effective strategies. *Behavior Modification*, *25*(5), 762-784.

Hart, B., and Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 411-420.

Hawkins, S. R. (2004). *A Study of the Perceptions of Special education teachers and paraeducators regarding the training of paraeducators.* (Doctoral dissertation). Retrieved from Leatherby Libraries. UMI 3142355.

Hehir, T. (2006). New directions in special education: Eliminating ableism in policy and practice. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Helsinki City Education Department (2006) *The Classroom assistant helps the pupils* [online at http://www.edu.hel.fi/page.asp?Section=302].

Hemmeter, M. L. ve Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching effects of parent implemented language intervention. *Journal of Early Intervention, 18,* 269-289.

Hemmingsson, H., Borell, L., ve Gustavsson, A. (2003). Participation in school: School assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *Occupational Therapy Journal of Research, 23*(3), 88-98.

Hemmingsson, H., Borell, L., ve Gustavsson, A. (2003). Participation in school: School assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *Occupational Therapy Journal of Research, 23*(3), 88-98.

Hendrick, D. (2011). Characteristics of special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. *Journal of Vocational Rehabilitation, 35,* 37–50. DOI: 10.3233/JVR-2011-0552

Henson, W. (2008). *Behavior support strategies for education paraprofessionals.* Lexington, KY: Phillip William Henson. Available at www.amazon.com and at www.booksurge.com

Heyneman, S. P. 2011. “Private Tutoring and Social Cohesion.” Peabody Journal of Education 86 (2): 183–188.

Higgins, K., ve Boone, R. (2022). Dr. Ginger Blalock: Finding My Educational Path—I Was Never Bored Again. *Intervention in School and Clinic, 58(3),*.218-222. DOI: 10.1177/10534512221081233.

High Scope (2013). *Program Quality Standart: Agency Items for Infant-Toddler and Preschool Programs.* High Scope Press.

Hilton, A., ve Gerlach, K. (1997). Employment, preparation and management of paraeducators: Challenges to appropriate service for students with

developmental disabilities. *Education & Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 32*, 71–76.

Hine, J. F., ve Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(2), 83-93.

Hitchcock, C. H., Dowrick, P. W., ve Prater, M. A. (2003). Video self modeling in school based settings. *Remedial and Special Education, 56,* 36-45.

Hodkinson, A. (2009). Pre-service teacher training and special educational needs in England 1970-2008: is government learning the lessons of the past or is it experiencing a groundhog day? *European Journal of Special Needs Education, 24*, 277-289.

Hohmann, M., and D.P. Weikart. 2002. *Educating young children.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Holmes, E. ve Willoughby, T. (2005). Play behaviour of children with autism spectrum disorders. *Journal Of Intellectual & Developmental Disability. 30*(3), 156-164..

Horasan, M. M., ve Birkan, B. (2015). Fırsat öğretiminin Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğu olan öğrencilara kaybolan nesnelerini sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education, 7*(2), 361-383.

Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., ve Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(4), 208-223.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., ve Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 165-180.

Horner, R.H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., ve Wolery , M. (2005). *The use of single subject research to identify evidence –based practise in special education.Exceptional Children,* 71, 165-179.

Horrocks, J., White, G., ve Roberts, L. (2008) . Principals' Attitudes Regarding Inclusion Of Children With Autism In Pennsylvania Public Schools. *Journal Of Autism And Developmental Disorders, 38,* 1462–1473.

Hughes, M. T., ve Valle-Riestra, D. M. (2008). Responsibilities, preparedness, and job satisfaction of paraprofessionals: Working with young children with disabilities. *International Journal of Early Years Education, 16*(2), 163-173. doi: 10.1080/09669760701516892

Hume, K., Sreckovic, M., Synder, K., ve Carnahan, C.R. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children, 47*(1), 35-45.

Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning, 23* (1). 41-47. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00367.

Hundert, J., ve Hopkins, B. (1992). Training supervisors in a collaborative team approach to promote peer interaction of children with disabilities in integrated preschools. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25,* 385-400.

Huri, M. ve Ceran, E. (2013). Otistik Belirtiler Gösteren Okul Oncesi Öğrencilarda Duyu Butunleme ve Dir /Floortime Tabanlı Ergoterapi, Aile Eğitim Müdahalesi ve Gölge Öğretmen Uygulamalarından Oluşan Tedavi Modulunun 6 Aylık Sonuçları. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 1*(2), 160-161.

Ibnu, R.H. dan Harlina Nurtjahjanti, H. (2017). Hubungan antara Persepsi terhadap Beban Kerja dengan Cyberloafing pada Karyawan Biro Administrasi Umum & Keuangan Universitas Diponegoro. *Jurnal Empati, 6*(1), 215-220.

IDEA (2004). Individuals with Disabilities Education Act, 34 CFR *§*300.156. Available at http://www.ed.gov/

IDEA (34 C.F.R. § 300.226(b)(1. (2004). Retrieved on August 2, 2014, from http://idea.ed.gov/explore/view/p/,root,regs,300,C,300%252E226

IDEA Partnerships. December, (2001). *IDEA partnerships paraprofessional initiative: Report to the US Department of Education.* Office of Special Education Programs, Arlington, VA: Council for Exceptional Children – ASPIRE.

IDEA. (1997). *Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997*. Pub. L. 105-117, 20 U.S.C. § 300.324(a)(2)(iv). Retrieved from https://www.govinfo.gov/content/pkg/FR-1999-03-12/pdf/99-5754.pdf.

Ingersoll, B., Shreibman, L., ve Tran, Q.H. (2003). Effect of sensory feedback on immediate object imitation in children with autism. *Journal Of Autism and Developmental Disorders, (6),* 673-682.

Ireson, J. (2004). Private Tutoring: How Prevalent and Effective is It? *London Review of Education 2* (2): 109–122.

Jack, J. (2014). Autism and gender: From refrigerator mothers to computer geeks. *University of Illinois Press.*

Jahr, E. (1998). Current issues in staff training. Research in Developmental Disabilities, 19, 73–87.

James, P., French, P. ve Cranston-Gingras, A. (2001) 'Ethics and special education', *Focus on Exceptional Children*, 34 (1), 1–16.

Jameson, J. M., McDonnell, J., Polychronis, S., ve Riesen T. (2008). Embedded, constant time delay instruction by peers without disabilities in general education classrooms. *Intellectual and Developmental Disabilities, 46*(5), 346-363.

Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., ve Granpeesheh, D. (2011). Symptom severity and challenging behavior in children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(3), 1028-1032.

Jarrold, C.(2003). A review of research into pretend play in autism. *The National Austistic Society, 7*(4), 379-390.

Jennifer F. Samson, Sara J. Hines ve Kathrynne Li (2015) Effective Use of Paraprofessionals as Early Intervention Reading Tutors in Grades K-3, Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 23:2, 164-177, DOI: 10.1080/13611267.2015.1049014

Jennings, D., Hanline, M. F., & Woods, J. (2012). Using routines-based interventions in early childhood special education. *Dimensions of Early Childhood. 40*(2), 13-21.

Johnson, D. W. (1981). Student–student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher, 10*(1), 5 10.

Johnson, T. (2016). *Teacher preparation: Effectively preparing urban community college students for New York State teacher certification*. [Paper presentation]. NYSATE/NYACTE meeting, Saratoga.

Johnson, T. (2017). *An action research study of barriers to paraprofessional/teaching assistant licensure in New York community colleges*. CUNY Academic Works. https://academicworks.cuny. edu/ bx_ pubs/ 33

Johnson, T., ve Lehner, E. (2021). Preparing Paraprofessionals to Become Teachers: A Study Examining the Effect of Catalytic Interventions.*International Journal of Educational Reform, 30*(4) 300–323. DOI: 10. 1177/ 1056 7879 2110 03618

Jones, C. R., Ratcliff, N. J., Sheehan, H., ve 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.

Jones, K.H. ve 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%2F074193259301400103

Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders. *The National Autistic Society*, *7* (4), 347-360.

Kaiser, A. P. ve Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 56,* 295–309.

Kaiser, A. P., Hancock, T. B., ve Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development, 11,* 423-446.

Kaiser, A. P., Ostrosky, M. M., ve Alpert, C. L. (1993). Training teachers to use environmental arrangement and milieu teaching with nonvocal preschool children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps,* 18, 188-199.

Kaiser, A. P., ve Grimm, J. C. (2005). Teaching functional communication skills. In M. Snell ve F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (pp. 447-488). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Kaiser, A. P., ve Hester, P. P. (1994). Generalized effects of enhanced milieu teaching. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 37, 1320-1340.

Kaiser, A., ve Wright, C. (2013). Enhanced milieu teaching: Incorporating AAC into naturalistic teaching with young children and their partners. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, *22*(1), 37-50

Kaiser. A. P., Hendrickson, J. M., ve Alpert, C. L. (1991). Milieu language teaching: A second look. *Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities,* 4,63-92.

Kalyoncu, M. (2009). *Karşılıklı Yoğunlaştırılmış Etkileşim Yönteminin Otizm Spektrum Bozukluğuli Öğrencilarda İletişim Becerilerinin Gelişimine Etkisinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kaplan, G. R. (1977). *From aide to teacher: The story of the career opportunities program*. Retrevied from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED139798.pdf

Kaplan, G.R. (1987). He vital link: Paraprofessionals and the education of students with special needs. New York: National Resource center for Paraprofessionals in Special Education.

Kara, A. (2009). Tiomersal içeren aşi uygulamaları sonrasında prematüre ve düşük doğum ağırlıklı yenidoğanlarda civa seviyesi. *Journal of Pediatric Infection,* 199-201.

Karan, O.C., Knight, C.B. (1986). Training and staff development issues in developmenttal disabilities. *Remedial and Special Education, 7(6),* 40-45.

Kargın, T. (2004). Baş makale: kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5* (2) 1-13.

Kargın, T. (2013). Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar. İçinde B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds.) *Okul öncesinde kaynaştırma: Ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl, kim?* (s. 140-189). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kazdin, A.E. (1977). Assessing the clinical or applied importance of behavior change through social validation. *Behavior Modification, 1,* 427-452.

Kazdin, A.E. (1982). *Single-case designs: Methods for clinical and applied setting*. New York Oxford University Press.

Kearney, P., Plax, T. G., Richmond, V. P., ve McCroskey, J. C. (1985). Power in the classroom III: Teacher communication techniques and messages. *Communication Education, 34*, 19–28.

Keller, C. L., Bucholz, J. ve Brady, M. P., (2007). Yes, I can! Empowering paraprofessionals to teach learning strategies. Teaching Exceptional Children, 39, 18–23.

Kemple, K. M., Hartle, L. C., Correa, V. I., ve Fox, L. (1994). Preparing teachers for inclusive education: The development of a unified teacher education program in early childhood and early childhood special education. *Teacher Education and Special Education, 17*(1), 38-51.

Kennedy, C.H. (2005). Single-case designs for educational research. Boston: Allyn and Bacon.

Kennedy, C.H. (2005). Single-case designs for educational research.USA: Pearson.

Khaydarov, S. (2020) Shadow Education in Uzbekistan: Teachers' Perceptions of Private Tutoring in the Context of Academic Lyceums. Orbıs Scholae, 14*(2)*, 81−104 https://doi.org/10.14712/23363177.2020.20

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren öğrencilara iletişim becerilerinin kazandırılması.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Kırcaali-İftar, G. (2003). Otistik özellik gösteren öğrencilara iletişim becerilerinin kazandırılması. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozuklukluğuna genel bakış. E. Tekin (Ed.). *Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğu olan öğrencilar ve eğitimleri* içinde (ss. 17-44). Ankara: Vize.

Kırcaali-İftar, G. (2018). Tek-Denekli Araştırmaların Tarihçesi.(2.Baskı). E.Tekin-İftar (Ed.) *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek –Denekli Araştırmalar* içinde (ss.1-15). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kırcaali-İftar,G. ve Tekin-İftar,E.(2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluklarına Yönelik Program Örnekleri. E.Tekin-İftar,(Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Spekturum Bozukluğu Olan Öğrencilar ve Eğitimleri* İçinde( 239-265). Ankara: Vize.

Killoran, J., Templeman, T. P., Peters, J., ve Udell, T. (2001). Identifying paraprofessional competencies for early intervention and early childhood special education. *Teaching Exceptional Children, 34*(1), 68-73. doi: 10.1177/004005990103400109

Kim, Y.C. (2016). *Shadow education and the curriculum and culture of schooling in South Korea, Curriculum Studies Worldwide.* New York, Palgrave Macmillan, *25* (211). ISBN 978-1-137-51323-6.

Kirk, S., Gallagher, J. J., ve Coleman, M. R. (2014). *Educating exceptional children* (14th Ed.). Belmont, CA: Cengage Learning.

Kirova, A. (2001, April). *Social isolation, loneliness and immigrant students' search for belongingness: From helplessness to hopefulness*. Paper presented at the annual International Conference of the Association for Childhood Education, Toronto, Canada.

Klein, E. (2006). *Training paraprofessionals to facilitate social interactions between children with autism and their typically developing peers* (Doctoral dissertation). Available from Pro- Quest Information & Learning. (Order No. AAI3263766)

Kobak, K. A., Stone, W. L., Ousley, O. Y., ve Swanson, A. (2011). Web-based training in early autism screening: results from a pilot study. *Telemedicine and E-Health, 17*(8), 640-644.

Kobakhidze, M. (2018). Teachers as tutors: Shadow education market dynamics in Georgia. *The University of Hong Kong, CERC and Springer.*

Kobakhidze, M. N. (2014). Corruption risks of private tutoring: Case of Georgia, *Asia Pacific Journal of Education,* 34*(4),* 455−475.

Koegel, R. L., Fredeen, R., Kim, S., Danial, J., Rubinstein, D., ve Koegel, L. (2012). Using perseverative interests to improve interactions between adolescents with autism and their typical peers in school settings. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(3), 133-141.

Koegel, R. L., Kim, S., ve Koegel, L. K. (2014). Training paraprofessionals to improve socialization in students with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(9), 2197-2208. doi: 10.1007/s10803-014-2094-x

Koegel, R. L., O'Dell, M. C., ve Koegel, L. K. (1987). A natural language teaching paradigm for nonverbal autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 17*, 187–200.

Koegel, R. L., Openden, D. A., Fredeen, R. M., ve Koegel, L. K. (2006). The basics of Pivotal Response Treatment. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.), *Pivotal Response Treatments for autism* (pp. 3–30). Baltimore, MD: Brookes.

Koegel, R. L., Shirotova, L., ve Koegel, L. K. (2009). Brief report: Using individualized orienting cues to facilitate first-word acquisition in non-responders with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39,* 1587-1592.

Koivula, P., Lakkala, S. ve Mäkinen, M. (2010). *Teacher education for inclusion country report (Finland).* Retrieved from https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info 21.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

Köroğlu A. Y. ve Göle M.O., (2020). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yardımcı Öğretmenlerin Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Öğrenciluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 5:*1, 16-28, DOI: 10.37754/658124.2020.512

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., ve Rindskopf, D. M., et al. (2010). *Single-case designs technical documentation*. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf

Kratochwill, T.R., Hitchcock, J., Horner, R.H., Levin, J.R., Odom, S.L. , Rindskopf, D.M., ve Shadish, W.R. (2010). *Single-case designs techical documentation*. 02.01.2022 tarihinde What Works Clearinghous (https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/ReferenceResources/wwc_scd.pdf ) adresinden indirilmiştir.

Kretlow, A. G., ve Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: a review of studies. *Teacher Education and Special Education, 33,* 279–299.

Kretlow, A. G., ve Blatz, S. L. (2011). The AB Cs of evidence-based practice for teachers. *Teaching Exceptional Children, 43*(5), 8-19.

Kroegel, K. A. ve Nelson, W. M. (2006). A Language Programme to İncrease the Verbal Production of a Chıld Dually Dıagnosed With Down Syndrome and Autism. *Journal of Intellectual Disability Research,* 50, 101- 108.

Kroncke, A. P., Willard, M., ve Huckabee, H. (2016). *Assessment of autism spectrum disorder*. Springer International Publishing.

Kurt, O. (2008). Doğal Öğretim Yöntemleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan öğrenciların eğitimi içinde* (ss. 162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kurt, O. (2009). *Otistik özellikler gösteren öğrencilara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.

Kurt, O. (2011). Doğal Öğretim Yöntemleri [Naturalistic teaching methods]. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan öğrenciların eğitimi [Education of children with behavioral and learning difficulties]* içinde (pp. 161-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Kurt, O. (2018). Sosyal Geçerlik. (2.Baskı).E.Tekin-İftar (Ed.) *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek –Denekli Araştırmalar* içinde (ss 373-392).

Küçüközyiğit, M.S. ve Şafak, P.(2015). Arttırıcı ve Alternatif İletişim Teknikleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education,4*(1), 27-37.

Kwok, P. (2010). Demand Intensity, Market Parameters and Policy Responses towards Demand and Supply of Private Supplementary Tutoring in China. *Asia Pacific Education Review, 11*(1): 49–58.

Lacey, P. (2001). The role of learning support assistants in the inclusive learning of pupils with severe and profound learning difficulties. *Educational Review, 53,* 157-167.

LaMontagne, M. J., Johnson, L. J., Kilgo, J. L., Stayton, V., Carr, V., Bauer, A. M., ve Carpenter, J. (2002). Unified early childhood personnel preparation programs: Perceptions from the field. *Teacher Education and Special Education, 25*(3), 236-246.

Landa, R. J. (2018). Efficacy of early interventions for infants and young children with, and at risk for, autism spectrum disorders. *International Review of Psychiatry, 30*(1), 25-39.

Lane, K. L., Oakes, W. P., Powers, L., Diebold, T., Germer, K., Common, E. A., ve Brunsting, N. (2015). Improving teachers' knowledge of functional assessment-based interventions: outcomes of a professional development series. *Education and Treatment of Children, 38*(1), 93-120.

Lang M. ve Fox L.(2003). Breaking with tradition: Providing effective professional development for instructional personnel supporting students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education, 26*:17–26.

Larsson, H. J., Eaton, W. W., Madsen, K. M., Vestergaard, M., Olesen, A. V., Agerbo, E., ... ve Mortensen, P. B. (2005). Risk factors for autism: perinatal factors, parental psychiatric history, and socioeconomic status. *American Journal of Epidemiology, 161*(10), 916-925.

Layden, S., Hendricks, D., Inge, K., Sima, A., Erickson, D., Avellone, L., ve Wehman, P. (2018). Providing online professional development for paraprofessionals serving those with ASD: Evaluating a statewide initiative. *Journal of Vocational Rehabilitation, 48*(2), 285-294. doi: 10.3233/JVR-180932

Leblanc, M. P., Ricciardi, J. N., ve Luiselli, J. K. (2005). Improving discrete trial instruction by paraprofessional staff through an abbreviated performance feedback intervention. Education and Treatment of Children, 28, 76–82.

Lehmann A.C. ve Kristensen, F. (2014). "Persons in the Shadow" Brought to Light: Parents, Teachers, and Mentors – How Guidance Works in the Acquisition of Musical Skills. *Talent Development and Excellence.6,*(1), 57–70.

Leikas, R. ve Rantio, P. (2003) *"Taiteilua opettajan ja oppilaan välissä – olla huomaamaton, mutta tehokas.*" *Koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteet koulussa (Everyday work of classroom assistants).* University of Jyväskylä Special Education Department: Pro Gradu.

Lenski, S. D. (2006). Reflections on being biliterate: Lessons from paraprofessionals. *Action in Teacher Education, 28*(4), 104–113. https:// doi. org/ 10. 1080/ 01626620. 2007. 10463433

Lequia, J., Wilkerson, K. L., Kim, S., ve Lyons, G. L. (2015). Improving transition behaviors in students with autism spectrum disorders a comprehensive evaluation of interventions in educational settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *17*(3), 146-158.

Lewis, S., ve McKenzie, A.R. (2010). The competencies, roles, supervision, and training needs of paraeducators working with students with visual impairments in local and residential schools. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *104*, 464–477.

Lian, W. B., Ying, S. H., Tean, S. C., Lin, D. C., Lian, Y. C. ve Yun, H. L. (2008). Pre-school teachers' knowledge, attitudes and practices on childhood developmental and behavioral disorders in Singapore. *Journal Paediatry Child Health, 44* (4), 187-194.

Likins, M. (2003). *NCLB implications for paraprofessionals.* Principal Leadership 3 (5), 10-14. January, 2003. Retrieved from https://www.principals.org/portals/0/content/46785.pdf

Likins, M. 2003. NCLB implications for paraprofessionals. *Principal Leadership (Middle School Education)* 3, no. 3: 10–13.

Lillard, A. S., Matthew, D. L., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., ve Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A rewiev of the evidence. *Psychological Bulletin, 139*, 1-34.

Lindsay, S, Proulx, M., Thomson, N., ve Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education, 60*,4, 347–362. http://dx.doi.org/ 10.1080/1034912X.2013.846470

Lindsay,S., ve Edwards, A. (2013). A Systematic Review Of Disability Awareness Interventions For Children And Youth. *Disability ve Rehabilitation.* https://doi.org/10.3109/09638288.2012.702850

Liu, Y., Li, J., Zheng, Q., Zaroff, C. M., Hall, B. J., Li, X. ve Hao, Y., (2016). Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China. *BMC Psychiatry,* 16 (142), 1-12.

Lord, C. ve Paul, R. (1997). Language and communication in autism .D.J. Cohen, and F.R. Volkmar. (Eds.) Handbook of autism and pervaise developmental disorders. (217-220). 2. Ed.Newyork : John Wiley and Jons. Inc.

Lord, C., Risi, S., DiLavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A., ve Pickles, A. (2006). Autism from 2 to 9 years of age. *Archives of General Psychiatry, 63*(6), 694-701.

Losardo, A., ve Bricker, D. (1994). Activity-based intervention and direct instruction: A comparison study. *American Journal on Mental Retardation,* 98, 744-765.

Lucket, T., Bundy, A., ve Roberts, J. (2007). Do behavioural approaches teach children with autism to play ora re they pretending? *The National Autistic Society, 11*(4), 365-388.

Ludlow, B. L., Foshay, J. D., Brannan, S. A., Duff, M. C., ve Dennison, K. E. (2002). Updating knowledge and skills of practitioners in rural areas: a web-based model. *Rural Special Education Quarterly, 21*(2).

MacDonald, R., Parry-Cruwys, D., Dupere, S., ve Ahearn, W. (2014). Assessing progress and outcome of early intensive behavioral intervention for toddlers with autism. *Research in Developmental Disabilities, 35*(12), 3632-3644.

Machrus, M.A. ve Desmita, N. (2019). "Strong Motivation be My Success in Teaching": How A Teacher Handling Hyperactive Student in Inclusive School with Eliminate the Shadow Teacher. *International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences.5*(1).01-08. doi: https://dx.doi.org/10.20469/ijhss.5.10001-1.

Macy, M. (2007). Theory and theory-driven practices of activity-based intervention. *Journal of Early & Intensive Behavior Intervention, 4*(3), 561-585.

Macy, M. G. ve Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care, 177*(2), 107-120.

Macy, M., Squires, J. K. ve Barton, E. E. (2009). Providing optimal oppurtunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 209-218.

Madden, N., ve Slavin, R. (1983). Mainstreaming students with mild academic handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research, 53*, 519-569.

Magán-Maganto, M., Álvaro Bejarano-Martín, A., Fernández-Alvarez, C., Narzisi, A., García-Primo, P., Kawa, R., … (2017). Early detection and intervention of ASD: A European overview. *Brain Sciences, 7*(12), 159-187.

Mahmud, R. Ve Kenayathulla, H.B. (2018). Shadow education: patterns and scale of private supplementary tutoring in English in secondary education at urban Dhaka in Bangladesh. *British association for International and Comparative education.48*,(5).702-716. https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1340827.

Malmgren, K., ve Causton-Theoharis, J. (2003). *Boy in the bubble: Effects of paraprofessional proximity and other pedagogical decisions on the interactions of a student with behavioral disorders.* Manuscript submitted for publication.

Malmskog, S., ve McDonnell, A. P. (1999). Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(4), 203-216.

Manansala, M. A., ve Dizon, E. I. (2010). Shadow teaching scheme for children with autism and attention deficit-hyperactivity disorder in regular schools. *Education Quarterly, 66*(1), 34-49.

Mannie, K. (2000). Coaching feedback, its why and how. Coach and Athletic Director, 69, 18–20.

Marks SU, Schrader C, Levine M. (1999).Paraeducator experiences in inclusive settings: Helping, hovering, or holding their own? Exceptional Children. 65(3):315–328.

Marks, S. U., Schrader, C., ve Levine, M. (1999). Paraeducator experience in inclusive settings: Helping, hovering, or holding their own. *Exceptional Children, 65*, 315-328.

Marks, S. U., Schrader, C., ve Levine, M. (1999). Paraeducator experiences in inclusive settings: Helping, hovering, or holding their own? *Exceptional Children, 65*, 315–328.

Marsh, C.J. (2004). *Key Concepts for Understanding Curriculum.* Third edition Routledge Falmer .USA.

Martin, S., Meyer, J., Jones, R. C., Nelson, L. ve Ting, L. (2010). Perceptions of professionalism among individuals in the childcare field. *Child Youth Care Forum, 39,* 341 349. doi:10.1007/s10566-101-9107-5

Marzano, R. J., Pickering, D. J., ve Pollack, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development/MCREL.

Massachusetts Board of Education (2005). *Early Childhood Program Standards For Three and Four Year Olds. https://www.mass.gov/files/documents/2018/12/20/ta_earlychildprogstan.pdf*

Massey, N. ve Wheeler, J. J. (2000). Acquisition and generalization of activity schedules and their effects on task engagement in a young child with autism in an inclusive pre-school classroom. *Education ve Training in Mental Retardation ve Developmental Disabilities, 35* (3), 326-335.

Mathews, S.E. (2012). Singing smoothes classroom transitions. *Dimensions of Early Childhood, 40*(1), 13-18.

Mattila-Aalto, M. (2004) *Koulunkäyntiavustajan Tehtävä – tutkielma peruskoulun inkluusiosta ja avustajapalveluiden käytännöistä*. (The Work of Classroom Assistants). University of Helsinki Department of Social Politics: Pro Gradu.

Mayton, M. R., Wheeler, J. J., Menendez, A. L., ve Zhang, J. (2010). An analysis of evidence-based practices in the education and treatment of learners with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,* 539-551.

Mazurik-Charles, R., ve Stefanou, C. (2010). Using paraprofessionals to teach social skills to children with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Instructional Psychology, 37,* 161–169.

McBride, B. J., ve Schwartz, I. S. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(1), 5-17.

McCathren, R. B. (2010). Case study: Parent-implemented prelinguistic milieu teaching with a high risk dyad. *Communication Disorders Quarterly, 31*, 243 -252.

McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interactions for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32,* 351–372.

McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interactions for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32,* 351–372.

McCoy, K. M. (2009). *Strategies for teaching students with special needs: Methods and techniques for classroom instruction.* Denver, London, Sydney: Love Publishing Company.

McCulloch, E. B. ve Noonan, M. J. (2013). Impact of online training videos on the implementation of mand training by three elementary school paraprofessionals. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *48*(1), 132-141.

McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., ve Risen, T. (2002). Effects of embedded instruction on students with moderate disabilities enrolled in general education classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*(4), 363-377.

McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., ve Risen, T. (2002). Effects of embedded instruction on students with moderate disabilities enrolled in general education classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*, 363-377.

McDonnell, J., Johnson, J. W., ve McQuivey, C. (2008). *Embedded instruction for students with developmental disabilities in general education classrooms.* A Publication of the Division on Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.

McDuffie, A. (2013a). Incidental teaching. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1559-1561). New York, NY: Springer.

McGee, G. G. ve Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32* (2), 112-123.

McIntyre, L. L., and Barton, E. E. (2010). Early Childhood Autism Services: How Wide is the Research to Practice Divide? *Behavioral Development Bulletin,* 10, 34-42.

McLeskey J, Tyler NC, Flippin SS.( 2004) .The supply of and demand for special education teachers: A review of research regarding the chronic shortage of special education teachers. *The Journal of Special Education;*38:5–21.

McTiernan, A., Leader, G., Healy, O., ve Mannion, A. (2011). Analysis of risk factors and early predictors of challenging behavior for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(3), 1215-1222.

McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention. Supporting Young Children and Their Families.* Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing.

McWilliam, R. A. (2016). Birth to three: Early intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, ve S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 75-347). Switzerland: Springer International Publishing.

McWilliams, R. A. (2018). Doğumdan 3 yaşa: Erken müdahale. B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, ve S. L. Odom (Eds.), *Erken öğrenciluk özel eğitimi el kitabı* içinde (ss. 75-88). (H. Bakkaloğlu ve Ş. Demir, Çev. Eds.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2016)

Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y. and Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention, 38*(1), 3-23.

Merz-Atalik, K., Hausotter, A. ve Franzkowiakre, T. (2010). *Teacher education for inclusion country report (Germany).* Retrieved from https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info

Mesibov, G. B., ve Shea, V. (2011). Evidence-based practices and autism. *Autism, 15,* 114-133.

Meyer, B. (2013). Game-based language learning for pre-school children: A design perspective. *The Electronic Journal of e-Learning, 11*(1), 39-48.

Mısır-Horasan, M. ve Birkan, B. (2015). Fırsat Öğretiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilara Kaybolan Nesnelerini Sözcük Kullanarak İsteme Becerisinin Öğretiminde Etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 7*(2), 361 – 383.

Michael F. Giangreco PhD, Jesse C. Suter PhD ve Mary Beth Doyle PhD (2010) Paraprofessionals in Inclusive Schools: A Review of Recent Research, *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*:1, 41-57, DOI: 10.1080/10474410903535356 https://doi.org/10.1080/10474410903535356

Michigan State Board of Education (2017). CLASSROOM REQUIREMENTS Section: Classroom Requirements GSRP Implementation Manual Revised. https://www.michigan.gov/documents/mde/Classroom_Requirements._August_2014_4 66777_7.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.* Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf 21.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf 21.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi.* .https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf, 16/05/2020 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara. 02.04.2020 tarihinde saat 14.26'da erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf, 16/05/2020 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 2002).* "Otistik Öğrenciların Eğitiminde Aile El Kitabı", Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Minondo, S., Meyer, L., ve Xin, J. (2001). The roles and responsibilities of teaching assistants in inclusive education: What's appropriate? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26*(2), 114-119. doi: 10.2511/rpsd.26.2.114

Monahan, S. L., ve Bryer, F. (2004). Shadowing techniques for young children with autism: Extending ABA procedures from home to school. *Educating: Weaving Research into Practice: Volume, 4*, 34-46.

Moore, H. W., Barton, E. E. ve Chironis, M. (2014). A program for improving toddler communication through parent coaching. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 212–224.

Moore, S. M., Perez-Mendez, C., ve Kaczmarek, L. A. (2011). Partnerships with families from diverse cultures. In C. Groark (Series Ed.), ve L. A. Kaczmarek (Vol. Ed.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with specialneeds and their families, Vol. 3, Emerging trends in research and practice* (pp. 1-32). Santa Barbara, California: Praeger/ABC-CLIO, LLC.

Morrison, J., ve Lightner, L. (2017). Putting paraeducators on the path to teacher certification. *Phi Delta Kappan, 98*(8), 43–47.

Morrison, L., Fleming, C., Gray, C., Fleming, R., ve Hamad, C. (2013). Online learning for early intervention professionals: Transition planning from early intervention to school. *Journal of Special Education Technology, 28*(2), 43–51.

Motavalli Mukaddes, N. (2013). *Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozuklukları tanı ve takip*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.

Mueller, P.H. 2002. The paraeducator paradox. *Exceptional Parent* 32, no. 32: 64–67.

Mueller, P.H., and F.V. Murphy. 2001. Determining when a student requires paraeducator support. *Teaching Exceptional Children* 33, no. 33: 22–27.

Mukti, D.I., ve Eka Dewi, D.S (2013). Hubungan Antara Religiusitas dengan Penerimaan Diri pada Pasien Stroke Iskemik Di RSUD Banjarnegara. *Psycho Idea, 2*, ISSN 1693-1076 DOI: http://dx.doi.org/10.30595/psychoidea.v11i2.512

Musick, J., ve Stott, F. (2000). Paraprofessionals revisited and reconsidered. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early intervention* (2nd ed., pp. 439–453). New York: Cambridge University Press.

Muzayanah, U. (2016). The Implementation of The Inclusive Education at Islamic Elementary School (MI) Keji Ungaran in Central Java. *Penamas, 29*(2), 121–226.

NAC (2009). *National standarts report*, http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NACStandards, 16/05/2020'de erişilmiştir.

NAC (2015). *National standarts report*, http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NACStandards, 16/05/2020'de erişilmiştir.

NAC (National Autism Center). (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Randolph, MA: Author.

Nadel, S. ve Poss, J. E. (2007). Early detection of autism spectrum disorders: Screening between 12 and 24 months of age. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners,19,* 408-417.

Nasir, A., Winarni, I., ve Lestari, R. (2018). The Experience of Shadow Teacher in Helping Children with Special Needs in Telogo Patut Elementary School I Gresik. *Jurnal Ilmu Keperawatan, 6*(1), 1–9.

Nath, S. R. 2007. *Remunerated Supplementary Tutoring in out-of-School Study in Rural Bangladesh (BRAC research report).* Dhaka, Bangladesh: Research and Evaluation Division, BRAC.

Nath, S. R. 2011. "Private Tutoring." (Newspaper Report). Dhaka, Bangladesh, *The Daily Star*, August 21.

National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2008a). *Standard 6: Teachers A Guide to the NAEYC Early Childhood Program Standard and Related Accreditation Criteria.* https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/accreditation/earlylearning/Standard%206_Teachers_2008_text.pdf

National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2008b). NAEYC definitions related to teaching staff members. http://www.naeyc.org/files/academy/file/DefinitionsOfTeachingStaff.pdf

National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2017a). *NAEYC Early Learning Standards and Accreditation Criteria & Guidance for Assessment. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/accreditation/earlylearning/Standards%20and%20Accreditation%20Criteria%20%26%20Guidance%20for%20Assess ment_April%202017_3.pdf*

National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2017b). *NAEYC Streamlined Accreditation Glossary of Terms,* https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/accreditation/earlylearning/NAEYC%20Streamlined%20Accreditation%20Glossary%20of%20Terms.pdf

National Autism Center (2015). Findings and Conclusions: National Standards Phase 2. Randolph, MA: Author.

National Education Association/NEA (2014). Website. Retrieved from https://www.nea.org/home/20783.htm

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC) (2014). *Naturalistic Intervention. Evidence-Based Practices.* Retrieved from: http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/naturalistic-intervention

National Research Council (2001). *Educating Children with Autism.* Washington D: National Academy Press.

National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism, Division of Behavioral

and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.

Nave, B. (1990). *Self-esteem: The key to student success. A series of solutions and strategies (Number 3).* Clemson, SC: National Dropout Prevention Center. (ERIC Document Reproduction Service No. 341919)

Nebraska Department of Education. (2017). *Approved Equivalency for Paraeducators in Early Childhood Programs Operated by Public Schools Districts or Educational Service Units* https://www.education.ne.gov/wp-content/uploads/2017/07/para_eq.pdf

Neitzel, J. (2010). Positive behavior supports for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure, 54*(4), 247–255.

New Hampshire Department of Health and Human Services. (2017). *Child Care Program Teacher*. https://www.nhes.nh.gov/elmi/products/licertocc/documents/ccpctea.pdf

New Jersey Department Of Education. (2015). *Preschool Program Implementation Guidelines* https://www.nj.gov/education/ece/guide/impguidelines.pdf

New York City Department of Education (2016). *Pre-K for All Handbook 2016-17 for District Schools and Pre-K Centers. https://infohub.nyced.org/docs/default-source/default-document-library/pre-kdistrict- schools-pre-k-centers-handbook-2016-17.pdf*

New Zealand Government Ministry of Education (2012). *The role of the teacher's aide* https://parents.education.govt.nz/assets/Documents/Special-Education/The-role-ofthe- teachers-aide.pdf

Niamhom, W., Srisuantang, S., ve Tanpichai, P. (2018). Satisfaction study towards classroom language training courses of english teachers in primary educational service area office, Nakhon Pathom province, Thailand. Journal of Advanced Research in Social Sciences and Humanities, 3(2), 46-51. doi:https://doi.org/10.26500/ jarssh-03-2018-0201

Nikopoulos, C., ve Keenan, M. (2006). *Video modeling and behaviour analysis*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Nikopoulos, C., ve Keenan, M. (2006). *Video modeling and behaviour analysis*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Nind, M., ve Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systemic review. *Journal of Research in Special Educational Needs, 6,* 116-124.

Nind, M., Wearmouth, J., Collins, J., Hall, K., Rix, J., ve Sheehy, K. (2004). *A systematic review of pedagogical approaches that can effectively include children with special educational needs in mainstream classes with a particular focus on peer group interactive approaches.* UK: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

No Child Left Behind (2004). Title I: Paraprofessionals. Non-Regulatory Guidance. United State of America. Department of Education.

Noh, J., Allen, D., ve Squires, J. (2009). Use of embedded learning opportunities within daily routines by early intervention/early childhood special education teachers. *International Journal of Special Education, 24*(2), 1-10.

Noonan, M. J., ve McCormick, L. (2006). *Young children with disabilities in natural environments: Methods and procedures*. Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing.

NPDC (National Professional Development Center) (2014). The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/video-modeling adresinden 03.05.2022 tarihinde edinildi.

Nur Faizah, M. (2018). *Motivasi pengabdian shadow teacher sebagai pendidik di SD Muhammadiyah 16 Surabaya perspekti etika deontologi dan teleologi (undergraduate).* UIN Sunan Ampel Surabaya. Diambil dari http://digilib.uinsby.ac.id/22598/

NYC Department of Education. (2019). Paraprofessionals and substitute paraprofessionals.

Odluyurt, S. (2013). Kaynaştırmaya devam eden otistik özellikler gösteren öğrencilara kurallı oyun öğretiminde akranları tarafından doğrudan model

olma ve videoyla model olma öğretiminin etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 523-540.

Odom, S. L. (2016). The role of theory in early childhood special education anda early intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, ve S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 21-37). Switzerland: Springer International Publishing.

Odom, S. L. ve Connie, .W. (2015). Connecting the dots: Supporting students with Autism Spectrum Disorder. *American Educator*, *39* (2), 12-19.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(4), 425-436.

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., ve Harris, K. R. (2005). Research in special education: scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children, 71*, 137–148.

Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., et al. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research inSpecial Educational Needs*, *4*(1), 17-49.

Odom, S.L. , Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R.H., Thompson, B., ve Harris, K.R. (2005). *Research in special education : Scientific methods and evidence –based practices. Exceptional Children , 71*, 137-148.

Oklahoma Child Care Services (2018). *Licensing requirements for child care centers*. http://www.okdhs.org/OKDHS%20Publication%20Library/14-05.pdf

Oliva, P.F. (1997). *Developing the Curriculum*. Longman. USA.

Oluka B.N. ve Eke, N,A. (2015). Managing Children with Learning Disabilities in Inclusive Classroom: Roles of Guidance/Counsellors. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research (JEPER).2*(2) , 53–59. ISSN: 2408-6231 (Online)

Oncul, N., ve Yucesoy-Ozkan, S. (2010). Teaching the daily living skills to adults with moderate and severe intellectual disabilities using video modeling. *Anadolu University Journal of Social Sciences, 10*(3), 143-156.

Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (OSBUEP) [National Action Plan for Individuals with Autism Spectrum Disorder]. (2016). Retrieved from http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161203-16.htm

Özaydın, L. (2014, Nisan). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okulöncesi öğretmenlerinin öğretmen yardımcısı meslek elemanının görevlerine ilişkin görüşleri [The opinions of pre-school teachers about the duties of the teacher assistant in inclusion]*. Uluslararası Erken Öğrencilukta Müdahale Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Antalya.

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. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.563242 https://orcid.org/0000-0002-2975-1620

Özaydın, L., ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve "okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı"na ilişkin görüşleri [The views of preschool education teachers over mainstreaming education and over ın-service education program of mainstreaming education at preschool education]. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 189-226. doi: 10.23863/kalem.2017.6

Özbey, Ç. (2009). *İletişim Becerilerinin Öğretimi*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Özdemir, O., Diken, İ. H., Diken, Ö., ve Şekercioğlu, G. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu davranış kontrol listesi (Autism Behavior Checklist-ABC) modifiye edilmiş türkçe versiyonu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması: pilot uygulama sonuçları. *International Journal of Early Childhood, 5*(2), 168-186.

Özdemir, S. (2007). Sosyal Öyküler: Otistik Öğrencilara Yönelik Bir Sağaltım, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8* (2), 49 – 62.

Özdemir, S. (2010). Sosyal becerilerin ve sosyal uyumun desteklenmesi. İçinde İ. Halil Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 291-324). Ankara: Pegem Akademi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]. (2018). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm adresinden 20.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T.C. Resmi Gazete (30471), 7 Temmuz 2018.

Özen, A. ve Ergenekon, Y. (2011). Özel Eğitimde Etkinlik Temelli Öğretim Uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 351-362.

Özen,A., Ergenekon,Y., Kürkçüoğlu, B.,Ü. ve Genç,D. (2013). Kaynaştırma Öğrencisi Olan Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Yaptıkları Öğretim Uygulamalarının Belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 13* (2), 153-166.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6*(2*), 189-226.

Özyürek, M. (2008). *Problem davranışları değiştirme*. (4. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Palladino, P., Cornoldi, C., Vianello, R., Scruggs, T. E., ve Mastropieri, M. A. (1999). Paraprofessionals in Italy: Perspectives from an inclusive country. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 254-258.

Palma, G. M. (1994). Toward a positive and effective teacher and paraprofessional relationship. *Rural Special Education Quarterly, 13*(4), 46–48.

Papousek, H., ve Papousek, M. (1995). Intuitive parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. 2*, 117–136. Hillsdale: Erlbaum.

Parlak, C., Fazlıoğlu, Y. ve Acar-Güvendir, M. (2017). *'Otizm Spektrum Bozukluğuli Kaynaştırma Öğrencilerinin Okulöncesi Dönemden İlkokula Geçişte Yaşadıkları Sosyal Uyum Problemlerinin Aile Ve Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi'.*(Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Passaro, P., Pickett, A. L., Latham, G., ve HongBo, W. (1994). The training and support needs of paraprofessionals in rural special education. *Rural Special Education Quarterly, 13*, 3-9.

Patricia, H. Mueller, F. ve Murphy, V. (2001). Determining when a student requires paraeducator support. *Teaching Exceptional Children, 33*(6), 22- 27.

Pellegrini, A. D., ve Galda, L. (1990). Children's play, language and early literacy. *Topics in Language Disorders, 10*, 76-88.

Penhune, V. B. (2011). Sensitive periods in human development: Evidence from musical training. *Cortex, 47*, 1126–1137. doi: 10.1016/j.cortex. 2011.05.010.

Peterson, P. (2004). Naturalistic language teaching procedures for children at risk for language delays. *Behavior Analyst Today, 5,* 404-424.

Peterson, P. (2009). Promoting generalization and maintenance of skills learned via natural language teaching. *Journal of Speech Language Pathology & Applied Behavior Analysis, 4,* 90-131.

Peterson, P., Carta, J. J. and Greenwood, C. (2005). Teaching enhanced milieu language teaching skills to parents in multiple risk families. *Journal of Early Intervention, 57*(2), 94-109.

Piaget, J. (2005). Çocuğun gözüyle dünya. (Çev.İ.Yerguz). Ankara: Dost Kitapevi.

Pickett, A. (1996). *A state of the art report on paraeducators in education and related services.* New York: National Resource Center for Paraprofessionals, City University of New York. (ERIC Document Reproduction Service No. EC 398 188New York.

Pickett, A. L. (1990). *Paraprofessionals in education: Personnel practices that influence their performance.* Paper presented at the Rural Education Symposium of the American Council on Rural Special Education, Tucson, AZ.eport on paraeducators in education

Pickett, A. L. (1996). *Paraprofessionals in the educational workforce.* Washington, DC: National Education Association.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 337 329).

Pickett, A. L. (1999). Strengthening and supporting teacher/provider-paraeducator teams: Guidelines for paraeducator roles, supervision, and preparation. New York: National Resource Center for Paraprofessionals in Education and Related Services, Graduate Center, City University of New York. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440506.pdf

Pickett, A. L. ve Gerlach, K. (2003). *Supervising paraeducators in school settings: A team approach.* Austin, TX: PRO-ED.

Pickett, A.L. (1986). Certified Partners: Four Good Reasons for Certification of Paraprofessionals. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers,10* (3).31-37. https://eric.ed.gov/?id=EJ340799

Pickett, A.L. (1994). *Paraducators in the education workforce*. Washington, DC: National Education Association.

Pickett, A.L., Likins, M., Wallace, T. (2002). *A state of the art report on paraeducators in education and related services.* Logan, UT: National Resource Center for Paraprofessionals in Education and Related Services.

Pickett, A.L., M. Linkins, and T. Wallace.(2003). *The employment and preparation of paraeductors* New York: National Resource Center for Paraprofessionals. www.nrcpara.org (accessed 8 January 2007).

Pištav Akmeşe, P., ve Kayhan, N. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(1), 1-26.

Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Eklund, K., ve Lyytinen, H. (2001). Language development and symbolic play in children with and wtihout familial risk factor dyslexia. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 44*, 873-885.

Popa, S. ve Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development,* 26, 98−110.

Power, T.J. ve Radcliffe, J. (2000). Assessing the cognitive ability of infants and tooddlers through play: the symbolic play test. K. Gitlin-Weiner, A. Sandround ve C. Schafer. Edts. The Diagnosis And Assessment (58-80). Second Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Preston, Z.B. (2015). *Challenging Behaviors: Perceived Training Needs of Special Education Paraprofessionals.* (Doctoral dissertation, Brandman University Irvine, California.)

Pretti-Frontczak, K. ve Bricker, D. (2001). Use of embedding strategy during Daily activities by early childhood education and early childood special education teachers. *Infant-Toddler Intervention, 11*(2), 111-128.

Pretti-Frontczak, K., ve Bricker, D. (2004). *An activity based approach to early intervention* (2rd ed.). Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing.

Pretti-Frontczak, K., ve Bricker, D. (2007). An activity based approach to early intervention (3rd ed.). Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing.

Puget Sound Educational Service District (2007). *Paraeducator handbook.* http://www.paraeducator.com/resources/parahandbook.pdf

Quilty, K.M.(2007). Teaching Paraprofessionals How to Write and Implement Social Stories forStudents With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education* **.***28* (3), 182-189.https://journals.sagepub.com/home/rs doi: 10.1077/07419325070280030701

Raban, B., ve Coates, H. (2004). Literacy in the early years: A follow up study. *Journal of Research in Reading, 27*(1), 15-29.

Radford, J. (2010a). Practices of other-initiated repair and correction in SSLD classroom discourse. Applied Linguistics, 31, 25-44.

Radford, J. (2010b). Adult participation in children's word searches: on the use of prompting, hinting and candidate offers. Clinical Linguistics and Phonetics, 24, 83-100.

Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., ve Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction, 36*(3), 1-10. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.10.005

Rakap, S. (2013). *Engagement behaviors of young children with disabilities: Relationships with preschool teachers' implementation of embedded instruction* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Gainesville, FL.

Rakap, S. (2016). Impact of coaching on pre-service teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*. Manuscript under review.

Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. Aksoy, V. (Ed.). *Özel eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.

Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(3), 471-492.

Rakap, S. (2017). Special education teachers' knowledge about autism spektrum disorder. *Manuscript in Preparation.*

Rakap, S. (2017a). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education, 68*(2), 125-139. doi:10.1177/0022487116685753

Rakap, S. (2017b). Okulöncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları [Naturalistic instructional approaches to support inclusion of preschool children with disabilities]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*, 1-22. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.319665

Rakap, S. ve Balikci, S. (2016). Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism. *International Journal of Developmental Disabilities, 63* (1), 17-26.

Rakap, S., Balikci, S., Parlak-Rakap, A., ve Kalkan, S. (2016). An Analysis of Turkish Pre-Service Teachers' Knowledge of Autism Spectrum Disorder: Implications for Teacher Preparation Programs. *SAGE Open, 6*(3), 2158244016668853.

Rakap, S., Jones, H. A., ve Emery, A. K. (2015). Evaluation of a web-based professional development program (Project ACE) for teachers of children with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education, 38*(3), 221-239.

Rakap, S., Kalkan, S., ve Balikci, S. (2017). *What do teachers know about autism spectrum disorder? Results from a nationally representative survey study in Turkey.*

Rakap, S., ve Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(1), 79-96.

Rakap,S., Birkan,B. ve Kalkan,S. (2017). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim. içinde (Ed. Salih Rakap ). *Otizm*

*Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğunda Tarama, Tanılama ve Değerlendirme* (ss. 27-37). Tohum Otizm Spektrum Bozukluğu Vakfı Raporu.

Rakap,S., Birkan,B. ve Kalkan,S. (2017). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim. içinde (Ed. Salih Rakap ). *Özel Eğitimde Yasal Düzenlemeler* (ss. 37-51). Tohum Otizm Spektrum Bozukluğu Vakfı Raporu.

Rakap,S., Birkan,B. ve Kalkan,S. (2017). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim. içinde (Ed. Salih Rakap ). *Özel Eğitimde Öğretmen Yetiştirme.*(ss. 51-67). Tohum Otizm Spektrum Bozukluğu Vakfı Raporu.

Rakap,S., Birkan,B. ve Kalkan,S. (2017). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim. içinde (Ed. Salih Rakap ). *Özel Eğitimle İlgili Diğer Hizmetlere Yönelik Personel Yetiştirme.*(ss. 67-83). Tohum Otizm Spektrum Bozukluğu Vakfı Raporu.

Rakap,S., Birkan,B. ve Kalkan,S. (2017). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim. içinde (Ed. Salih Rakap ). *Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilar İçin Eğitim Programları.*(ss.95-117). Tohum Otizm Spektrum Bozukluğu Vakfı Raporu.

Rakap,S., Birkan,B. ve Kalkan,S. (2017). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim. içinde (Ed. Salih Rakap ).*Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu ve Toplumsal Gelişmeler.*(ss.127-145). Tohum Otizm Spektrum Bozukluğu Vakfı Raporu.

Rakap,S., Birkan,B. ve Kalkan,S. (2017). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim. içinde (Ed. Salih Rakap ).*Sonuç ve Öneriler* .(ss.145-155). Tohum Otizm Spektrum Bozukluğu Vakfı Raporu.

Ranalli, J. (2008). Learning english with the sims: Exploting authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning, 21*(5), 441-455.

Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Vaden, S. R., Sheen, H., ve Hunt, G. H. (2011). Paraprofessionals in early childhood classrooms: an examination of duties and expectations. *Early Years, 31*(2),163-179.

Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Vaden, S. R., Sheenan, H., ve Hunt, G. H. (2011). Paraprofessionals in early childhood classrooms: An examination of duties and expectations. *Early Years, 31*(2), 163-179. doi: 10.1080/09575146.2011.576333

Razali, N. M., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N. M. ve Yasin, M. H. M. (2013). Teachers' Perceptions of Including Children with Autism in a Preschool. *Asian Social Science, 9* (12), 261-267.

Reichow, B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and developmental Disorders, 42*(4), 512-520.

Reichow, B., Barton, E. E., Boyd, B. A., ve Hume, K. (2012). Early intensive behavioral intervention for (EIBI) young children with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews, 10,* CD009260.

Reichow, B., ve Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 149–166. DOI 10.1007/s10803-009-0842-0

Reid, D. H., Parsons, M. B., Lattimore, P., Towery, D. L., ve Reade, K. K. (2005). Improving staff performance through clinician application of outcome management. *Research in Developmental Disabilities, 26*, 101–116.

Resmi Gazete. (1983). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilar Kanunu*. Resmî Gazete ile Yayımı: 15.10.1983 Sayı: 1819.

Rice, N. (2006). Promoting 'epistemic fissures':Disability studies in teacher education. *Teaching Education, 17*, 251–264. doi:10.1080/10476210600849722

Richmond, V. P., ve McCroskey, J. C. (1984). Power in the classroom II: Power and learning. *Communication Education, 33*, 125–136.

Riggs, C. G. (2001). Ask the paraprofessionals: What are your training needs? *Teaching Exceptional Children, 33*(3), 78–83.

Riggs, C. G., ve Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *The Journal of Special Education, 35*(1), 54-62. doi: 10.1177/002246690103500106

Rispoli, M., Neely, L., Lang, R., ve Ganz, J. (2011). Training paraprofessionals to implement interventions for people with autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation, 14*,(6) 378–388. DOI: 10.3109/17518423.2011.620577.

Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., ve Wearmouth, J. (2006). *A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for academic and social inclusion of pupils with special educational needs.* In Research evidence in education library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Roane, H. S., Ringdahl, J. E., ve Falcomata, T. S. (Eds.). (2015). *Clinical and organizational applications of applied behavior analysis.* Academic Press.

Robinson, S.E. (2011). Teaching Paraprofessionals of Students with Autism to Implement Pivotal Response Treatment in Inclusive School Settings Using a Brief Video Feedback Training Package. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 26*(2), 105– 118 DOI: 10.1177/1088357611407063 http://focus.sagepub.com

Rodriguez, F. (2015). Why diversity and equity matter: Reflections from a community college president. *New Directions for Community Colleges, 172*, 15–24.

Rogers-Warren, A., ve Warren, S. F. (1980). Mands for verbalization: Facilitating the display of newly trained language in children. *Behavior Modification*, 4, 361-382.

Rokhimah, R, ve Darmawanti, R. (2013). Pengaruh permainan lasy terhadap peningkatan konsentrasi pada anak autis. *Jurnal Psikologi & Terapan, 4*(1), 48 – 55.

Rosenberg, S. R., Robinson, C., ve Fryer, G. E. (2002). Evaluation of paraprofessional home visiting services for children with special needs and their families. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(3), 158-168. doi: 10.1177/02711214020220030301

Rossetti, Z. ve Keenan, J. (2018). The natüre of friendship between students with and without severe disabilities. *Remedial and Special Education, 39*(4), 195-210.

Rule, S., Losardo, A., Dinnebeil, L. A., Kaiser, A., ve Rowland, C. (1998). Research challenges in naturalistic intervention. *Journal of Early Intervention, 21*(4), 283-293.

Ryan, C. S., Hemmes, N. S., Sturmey, P., Jacobs, J. D. and Grommet, E. K. (2008). Effects of a brief staff training procedure on instructors' use of incidental teaching and students' frequency of initiation toward instructors. *Research in Autism spectrum disorders*, *2*(1), 28-45.

Sainato, D. M., Strain, P. S., Lefebvre, D., & Rapp, N. (1987). Facilitating transition times with handicapped preschool children: A comparison between peer mediated and antecedent prompt procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*(3), 285-291.

Sainato, D., ve Lyon, S. (1989). Promoting successful mainstreaming transitions for handicapped preschool children. *Journal of Early Intervention, 13*(4), 305-314.

Sakız, H., ve Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: *Current challenges and future prospects. International Journal of Inclusive Education, 19*(1), 21-35. doi:1080/13603116.2014.902122

Salim, A. (2010). Pengembangan Model Modifikasi Kurikulum Sekolah Inklusif Berbasis Kebutuhan Individu Peserta Didik. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 16*(7), 21–34. https://doi.org/10.24832/jpnk.v16i7.504

Salvia,J., Ysseldyke, J.E. ve Bolt,S. (2010). *Assestment in special and inclusive education.*Wadsworth,Cengage Learning.

Samson, J. F., Li, K., ve Hines, S. J., (2015). Effective use of paraprofessionals as early intervention reading tutors in grades K-3. *Mentoring and Tutoring: Partnerships in Learning, 23*(2), 164-177. doi: 10.1080/13611267.2015.1049014

Sands, D.J., E.B. Kozleski, ve N.D. French. (2000). *Inclusive education for the 21st Century.* Belmont, CA: Wadsworth/Thompson Learning.

Sani-Bozkurt, S. (2011). *Otizm Spektrum Bozukluğuli öğrencilara rol oyun becerilerinin öğretiminde akran ve yetişkin modelin kullanıldığı video modelin etkililiği ve verimliliği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Santrock, J.W. (2012). Yaşam boyu gelişim-life-span development. (Çev.Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sazak, E. (2019). Erken Öğrencilukta Bilişsel Gelişim. İçinde (Ed. Yeşim Fazlıoğlu ve Hatice Şengül-Erdem.) *ÖGÖlar Erken Öğrencilukta Gelişim ve Eğitim.*(1-27). Ankara: Vize Akademik.

Sazak, E. ve Terzioğlu, I. (2018). Özel gereksinimli bireylerde sosyal beceri öğretimi. İçinde E. Sazak (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi.* (s. 89-126) Ankara: Pegem Akademi.

Sazak-Pınar, E.(2006). Dünyada Ve Türkiye'de Erken Öğrenciluk Özel Eğitiminin Gelişimi Ve Erken Öğrenciluk Özel Eğitim Uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(2),71-83.

Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., & Parsons, M. B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*(3), 313-327. doi:10.1901/jaba.2001.34-313

Scheuermann B, Webber J, Boutot A, Goodwin M.(2003). Problems with personnel preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities;18*(3):197–206.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., Mcgee, G. G., … Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions. Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411-2428.

Schreibman, L., Whalen, C., ve Stahmer, A. C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(1), 3-11.

Schuler, A.L. (2003). Beyond echoplaylia: promoting language in children with autism. The National Autistic Society, 7(4), 455-469.

Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G., ve Özkubat, U. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğuli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılama Sürecinde ve Tanı Sonrasında Yaşadıkları Deneyimlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education, 5*(2).

Serna, R.W., Lobo, H.E., Fleming,C.K., Fleming, R.K., Curtin,C., Foran, M.M., Hamad, C.D.(2015). Innovations in Behavioral Intervention Preparation for Paraprofessionals Working with Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Special Education of Techonology*. *30* (1). 1-12 https://doi.org/10.1177%2F016264341503000101

Sevinç, M. (2004). *Erken öğrenciluk gelişiminde ve eğitiminde oyun.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sexton, D., Snyder, P., Wolfe, B., Lobman, M., Stricklin, S., ve Akers, P. (1996). Early intervention in-service training strategies: Perceptions and suggestions from the field. *Exceptional Children, 62*, 485–495.

Sherer, M., Pierce, K. L., Paredes, S., Kisacky, K. L., Ingersoll, B., ve Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology: Which is beter "self" or "other" as a model? *Behavior Modification, 25,* 140-158.

Shim, J., Hestenes, L., ve Cassidy, D. (2004). Teacher structure and child care quality in preschool classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, *19*(2), 143-157.

Sicile-Kira, C. (2014). Autism spectrum disorders. USA: The Berkley Publishing Group. Penguin Group. Inc.

Silova, I. (2010). Private Tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy Choices and Implications. *Compare*, *40*(3): 327–344.

Silova, I., V. Budiene, and M. Bray, vd. (2006). *Education in a Hidden Market Place: Monitoring of Private Tutoring.* New York: Open Society Institute.

Silva, W. A.. (2015). *Shadow education: private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia,* Compare: A Journal of Comparative and International Education, 45:1, 176-179, DOI: 10.1080/03057925.2014.972719

Simpson K.ve Keen D. (2010). Teaching young children with autism graphic symbols embedded within an interactive song. *Journal of Development Physical Disabilities, 22* (2), 165-177.

Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., ve Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders, 23*, 116-133.

Simpson, R. L., Myles, B. S., ve LaCava, P. G. (2008). Understanding and responding to the needs of children and youth with autism spectrum disorders. In R. L. Simpson ve B. S. Myles (Eds.), *Educating children and youth with autism* (2nd ed., pp. 1-60). Austin, TX: Pro-Ed.

Skar, L., ve Tamm. M. (2001). My assistant and I: Disabled children's and adolescents' roles and relationships to their assistants. *Disability and Society, 16*, 917-931.

Skar, L., ve Tamm. M. (2001). My assistant and I: Disabled children's and adolescents' roles and relationships to their assistants. *Disability and Society, 16*, 917-931.

Slameto (2010). *Belajar & Faktor-Faktor yang mempengaruhi.* Jakarta: Rineka Cipta

Slobof, J. (1999). *Providing cross cultural support services to individuals with disabilities: Strategies for paraprofessionals who support individuals with disabilities.* Minneapolis: Institute on Community Integration, University of Minnesota. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 398 695)

Smerker-Bass, K. (2010). *Quality is everyone's business, case study of Northern Nevada School District's special education paraprofessional training designs.* (Doctoral dissertation). Retrieved from Leatherby Libraries. UMI 3447762.

Smith, J. D. (2006). *Inclusive, friendly school for all.* Bandung, Indonesia: Nuansa.

Snyder, P. A., Denney, M. K., Pasia, C., Rakap, S., ve Crowe, C. (2011a). Professional development in early childhood intervention: Emerging issues and promising approaches. In C. Groark (Series Ed.), ve L. A. Kaczmarek (Vol. Ed.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families, Vol. 3, Emerging trends in research and practice* (pp. 169-198). Santa Barbara, California: Praeger/ABC-CLIO, LLC.

Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., ve McLaughlin, T. (2011b). Professional development in early childhood intervention: Where we stand on the silver

anniversary of PL 99-457. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 357-369. doi:10.1177/1053815111428336

Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., ve McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning a systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69-97.

Snyder, P., Sandall, S., McLean, M., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T., Edelman, L., ve Embedded Instruction for Early Learning Project. (2009). *Tools for teachers: Overview module* [Trainer's Guide]. Unpublished professional development series. College of Education, University of Florida, Gainesville, FL.

Sosinsky, L. S., ve Gilliam, W. S. (2011). Assistant teachers in prekindergarten programs: What roles do lead teachers feel assistants play in classroom management and teaching?. *Early Education & Development, 22*(4), 676-706.

Sökmen, N. (2010). Otizm Spektrum Bozukluğu, Eğitimde Yansımalar. *Arel Eğitim Kurumları ,20* (27), 24 – 27. https://www.arel.k12.tr/files/yayin/37.pdf 18.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Spencer, V., Simpson, C. G., Day, M.ve Buster, E. (2008). Using the power card strategy to teach social skills to a child with autim. *TEACHING Exceptional Children Plus, 5* (1), 2-10.

Statistics Finland (2005) *Special Education* [online at http://www.stat.fi/index_en.html].

Stayton, V., ve Bruder, M. B. (1999). Early intervention personnel preparation for the new millennium: Early childhood special education. *Infants and Young Children, 12*(1), 59-69.

Sterling-Turner, H. E., ve Jordan, S. S. (2007). Interventions addressing transition difficulties for individuals with autism. *Psychology in the Schools, 44*(7), 681- 690.

Stevenson, D. L., ve Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *The American Journal of Sociology, 97*, 1639–1657.

Stevenson, D. L., ve D. P. Baker. 1992. Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology, 97*(6). 1639–1657.

Striffler, N. (1993). *Current trends in the use of paraprofessionals in early intervention and preschool services.* Chapel Hill, NC: National Early Childhood Technical Assistance System.

Sturmey, P. (2003). Video technology and persons with autism and other developmantal disabilities: An emerging technology for PBS. *Journal of Positive Bahevior Interventions, 5,* 3-4.

Sturmey, P., ve Fitzer, A. (2007). *Autism spectrum disorders*. USA: PRO-ED.

Sucuoğlu, B. (2005).Otizm Spektrum Bozukluğu ve Otistik Bozukluğu Olan Öğrencilar. Necate Baykoç (Ed.*), ÖGÖlar ve Özel Eğitime Giriş* içinde ( s. 391-412). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları: Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında.* Ankara: Ekinoks

Sucuoğlu, B. (2012) .Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu olan öğrenciların değerlendirilmesi. *Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğu olan öğrencilar ve eğitimleri.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğu olan öğrenciların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğu olan öğrencilar ve eğitimleri* içinde (ss. 183-238). Ankara: Vize Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2019). *Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilar ve Bütünleştirme*. Tohum Otizm Spektrum Bozukluğu Vakfı Değerlendirme ve Gelişim Raporları II.

Sucuoğlu, B. N., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş., ve İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 36*, 324-341.

Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2018). *Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi.* Ankara: PEGEM Akademi.

Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları [Inclusive applications in primary education]*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Sucuoğlu, N. B., Sarıca, A. D., Bakkaloğlu, H., ve Keçeli-Kaysılı, B. (2014). Paraprofesyoneller İçin Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı Kursu: Kursiyerler ne söylüyor? [The Small Steps Early Intervention Program Course for Paraprofessionals: What do paraprofessionals say?]. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 47*(1), 377-396. doi: 10.1501/Egifak_0000001331

Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: Insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education, 76*(2), 263–278. https:// doi. org/ 10. 1007/ s10734- 017- 0207-0

Sun, M. Y. F. (2017). *Private supplementary tutoring in a Hong Kong primary school: What Chinese and English teachers think about the phenomenon, and how tutoring may affect dimensions of teacher professionalism [Unpublished master's thesis].* The University of Hong Kong.

Suter, J.C.ve Giangreco, M. F. (2008). Numbers that count: Exploring special education and paraprofessional service delivery in inclusion-oriented schools. *Journal of Special Education OnlineFirst*. doi: 10.1177/002246690731353

Suter, L.E. (2019) Teachers as tutors: Shadow education market dynamics in Georgia. *International Review of Education 65*:995–997 https://doi.org/10.1007/s11159-019-09803-3

Şahin, B.,E. ve Dostoğlu, N. (2016).Changeble designs in preschool education enviroments: Supporting sensory development and creativity. *European Journal of Education Studies. 2*(8), 84-108.

Şahin, S.(2015). Yaygın Gelişimsel Bozukluk(YGB) Otistik Spektrum Bozuklukları (OSB) Olan Öğrencilar ve Eğitimleri. Necate Baykoç (Ed.), *ÖGÖlar ve Özel Eğitim* içinde ( s. 289-305).Ankara: Eğiten Kitap.

Şengül Erdem, H., ve Fazlıoğlu, Y. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğu olan öğrenciların kardeşlerinin psiko-sosyal özelliklerinin projektif testlerle değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm.* doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.601445

Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education, 34*(1), 50-57. doi: 10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x

Takala, M., Pirttimaa, R. Ve Tormanen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special.*DOI: 10.1111/ j.1467-8578.2009.00432.x

Tarnoto, N.(2016). Permasalahan-Permasalahan yang Dihadapi Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusi pada Tingkat SD. *Humanitas (Jurnal Psikologi Indonesia) 13*(1), 50-61. ISSN 1693-7236.

Tarry, E. ve Cox, A. (2014). Professional development in international schools; issues of inclusion identified by a group of international school teaching assistants. *Journal of Research in Special Education Needs, 14*(4), 248-254. doi: 10.1111/1471- 3802.12024

Tate, T. L., Thompson, R. H., ve McKerchar, P. M. (2005). Training teachers in an infant classroom to use. *Education and Treatment of Children, 28*(3), 206-221.

Taylor, J. L., ve Seltzer, M. M. (2010). Changes in the autism behavioral phenotype during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(12), 1431-1446.

Tekin- İftar, E. (2008). *Erken öğrenciluk özel eğitiminde çağdaş gelişmeler*. S. Eripek (Ed.) *Özel eğitim* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Tekin, E. (2000). *Zihin özürlü öğrencilara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Tekin, E., ve Kircaali-Iftar, G. (2001). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri [Errorless teaching procedures in special education]. *Ankara, Turkey: Nobel Publishing*.

Tekin-İftar, E. (2018). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar [Single subject research in education and behavioral sciences]. *Ankara, Turkey: Anı Publishing.*

Tekin-İftar, E. (2018). Tek-Denekli Araştırmalar ve Temel Kavramlar. (2.Baskı). E.Tekin-İftar (Ed.) *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek –Denekli Araştırmalar* içinde (ss.15-34). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2018).Geçerlik. (2.Baskı). E.Tekin-İftar (Ed.) *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek –Denekli Araştırmalar* içinde (ss.133-149). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2018).Grafik ve Grafiksel Analiz. (2.Baskı). E.Tekin-İftar (Ed.) *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek –Denekli Araştırmalar* içinde (ss.15-34). Ankara: Anı Yayıncılık.

Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 148 -155.

Tews, L., ve Lupart, J. (2008). Students with disabilities' perspectives of the role and impact of paraprofessionals in inclusive education settings. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *5*, 39–46. doi:10.1111/j.1741-1130.2007.00138.x

The National Center on Parent, Family and Community Engagement ( NCPFCE), 2013. Understanding Family Engagement Outcomes: Research to Practice Series-Family Engagement and Transitions: Transition to Kindergarten.

The Social and Health Institute in Helsinki (HESOTE) (2006) *The vocational qualifications of a classroom assistant* [online at http://www.hesote.edu.hel. fi/koulutus/ammatti/koulunkäyntiavustaja.htmli].

Tillery, C.Y., M.G. Werts, R. Roarck, and S. Harris. (2003). Perceptions of paraeducators on job retention. *Teacher Education and Special Education,* 26: 118–127.

Tjasmini, M., ve Chandra, M. (2012). The role of special guiding teachers (GPK) in adaptive behavior development of intellectual disability children. *Jassi Anakku, 11*(1), 61-68.

Toharudin, M., ve Pd, M. (2017). Strategı Peningkatan Kualıtas Guru Pembımbıng Khusus Pada Sekolah Inklusı. *Studi Kasus di SDN Kalierang 03 Bumiayu Brebes. 7*(1), 9.

Tohum Otizm Spektrum Bozukluğu Vakfı (2017).*Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu spektrum bozukluğu ve özel eğitim raporu,*

http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/r/a/rapor_tohum_.pdf, 16/05/2020'de erişilmiştir.

Tohum Otizm Spektrum Bozukluğu Vakfı (2019). *Değerlendirme ve gelişim raporu 2*,https://www.tohumOtizm Spektrum Bozukluğu.org.tr/wpcontent/uploads/2019/09/turkiyede_Otizm Spektrum Bozukluğu_spektrum_bozuklugu_olan_cocuklar_ve_butunlestirme.pdf, 16/05/2020'de erişilmiştir.

Tuna, D.M. (2015). *Sınıfında ÖGÖsi Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğal Öğretim Sürecine İlişkin Bakış Açılarının İncelenmesi.*(Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Turan, A., (2003). *Sevgi Dili Konuşan Öğrencilar*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Turman, P. D., ve Schrodt, P. (2006). Student perceptions of teacher power as a function of perceived teacher confirmation. *Communication Education, 55*, 265–279.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi [Turkey Higher Education Qualifications Framework] (TYYÇ). (2011). http://tyyc.yok.gov.tr/dosyalar/08022011-13%20ocak%20GK%20Karar%20metni.pdf adesinden elde edilmiştir.

U.S. Deparment of Healt and Human Services (2019). Head Start Policy & Regulations, Sec. 648A Staff Qualifications and Development. https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/policy/head-startact/ sec-648a-staff-qualifications-development

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Retrevied from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Retrevied from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

UNESCO (2019). Early childhood care and education. https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education 09.05.2020 tarihinde edinilmiştir.

United Federation of Teachers. (2019). *Leap to teacher: a unique program for paraprofessionals*. http://www. uft. org

Ural, O.,Ramazan,O. (2007). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü Ve Bugünü.*

US Department of Education (2007). Description and Employment Criteria of Instructional Paraprofessionals. *National Center for Education Statistics*. 1-3. https://nces.ed.gov/pubs2007/2007008.pdf 05.09.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

US Department of Education. (2004). *Title 1 paraprofessionals: Non-regulatory guidance.* Washington, DC: US Department of Education. http://www.ed.gov/policy/elsec/guid/paraguidance.pdf (23.08.2022 tarhinde erişilmiştir.)

Uşaklı, H.(2011). Otizm Spektrum Bozukluğu. Yaşar Barut ve Murat Vural, (Ed.), *Özel Eğitim* içinde ( s. 117-136). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Van de Pol, J., Volman, M., ve Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. Educational Psychology Review, 22, 271-296.

Vasa, S.F., Steckelberg, A.L. ve Ulrich-Ronning, L. (1982). *A state of the art assessment of paraprofessionaluse in special education in the state of Nebraska*. Lincoln, NE: Department of Special Education and Communication Disorders, University of Nebraska, Lincoln.

Villareal, D.A. (2010). *A case study of instructional paraeducators staff development needs.* (Doctoral dissertation). Retrieved from Leatherby Libraries. UMI 3411308.

Virginia Department of Education, (2005). *The virginia paraprofessional guide to supervision and collaboration with paraprofessionals: a partnership. https://vcuautismcenter.org/documents/va_doe_para_guide.pdf*

Vittek, J. E. (2015). Promoting special educator teacher retention: A critical review of the literature. *SAGE Open, 5*(2), 1-6. doi: 10.1177/2158244015589994

Volkmar, F. R., Rogers, S., Paul, R., ve Pelphrey, K.A. (2014). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (4th ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Vuran, S. (2008). Uygun davranışlar kazandırma/ artırma. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan öğrenciların eğitimi.* (s. 17-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Yayın No: 946.

Vuran, S. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler. A. Cavkaytar ve D.Tekin-Ersan (Ed.). Özel Eğitim ve Kaynaştırma içinde ( 27-53). Ankara: Eğiten Kitap.

Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), The concept of activity in Soviet psychology (pp. 144e188). Armonk, NY: Sharpe.

Wadsworth, D. E., ve Knight, D. (1996). Paraprofessionals: The bridge to successful full inclusion. *Intervention in School and Clinic, 31*, 166-171.

Walker, V. L., Douglas, K. H., ve Chung, Y.-C. (2017). An evaluation of paraprofessionals skills and training needs in supporting students with severe disabilities. *International Journal of Special Education, 32*(3), 460–471.

Wall, S., Davis, K. L. W., Crowley, A. L., ve White, L. L. (2005). The urban paraprofessional goes to college. *Remedial and Special Education 26*, 183–190.

Wallace, T. (2003). *Paraprofessionals*. (COPSSE Document No. IB-3). Gainesville, FL: University of Florida, Center on personel Studies in Special Education.

Wallace, T., Shin, J., Bartholomay, T., ve Stahl, B. (2001). Knowledge and skills for teachers supervising the work of paraprofessionals. *Exceptional Children, 67,* 520- 533.

Wallace, T., Shin, J., Bartholomay, T., ve Stahl, B. J. (2001). Knowledge and skills for teachers supervising the work of paraprofessionals. *Exceptional Children, 67,* 520–533.

Wallenius, L., Klemelä, K. ve Laakko, E. (2004) 'Monistaja, nenänniistäjä vai opettaja? (Practical aid, nurse, teacher?)' in J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (eds*) Erityisopetus Laajenevana Koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana (Special Education as a Path in School)*. Turku: University of Turku Department of Educational Sciences.

Wang, D. ve Bray, M. (2016). When whole-person development encounters social stratification: Teachers' ambivalent attitudes towards private supplementary tutoring in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(*5),* 873−881.

Warren, S. F. ve Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51,* 291–299.

Warren, S. F., Bredin-Oja, S. L., Escalente, M. F., Finestack, L. H., Fey, M. E., and Brady, N. C. (2006). Responsivity education/ prelinguistic milieu teaching. In R. McCauley & M. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* (47-75). Baltimore, MD: Brookes.

Warren, S. F., Yoder, P. J., Gazdag, G. E., Kim, K. and Jones, H. A. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech and Hearing Research, 36,* 83-97.

Warren, Z., McPheeters, M. L., Sathe, N., Foss-Feig, J. H., Glasser, A., ve Veenstra-VanderWeele, J. (2011). A systematic review of early intensive intervention for autism spectrum disorders. *Pediatrics, 127*(5), 1303-1311.

Watkinson, A. (2008). *Leading and managing teaching assistants: A practical guide for school leaders, managers, teachers, and higher-level teaching assistants*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

Watkinson, A. (2008). *Leading and managing teaching assistants: A practical guide for school leaders, managers, teachers, and higher-level teaching assistants*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development, 6,* 47–62.

Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., ve Russell, A. (2010). Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupilswith special educational needs. *European Journal of Special Needs Education, 25,* 319–336. doi:10.1080/08856257.2010.513533

Webster, R., ve Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education, 28,* 463-479.

Werts, M. G., Wolery, M., Holcombe-Ligon, A., Vassilaros, M. A., and Billings, S. S. (1992). Efficacy of transitionbased teaching with instructive feedback. *Education and Treatment of Children, 15*(4), 320-334.

Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., ve Caldwell, N. K. (1996). Teachers' perceptions of the supports critical to the success of inclusion programs. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps, 21*, 9- 21.

Werts, M. G., Zigmond, N., ve Leeper, D. C. (2001). Paraprofessional proximity and academic engagement: Students with disabilities in primary aged classrooms. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36,* 424-440.

Werts, M. G., Zigmond, N., ve Leeper, D. C. (2001). Paraprofessional proximity and academic engagement: Students with disabilities in primary aged classrooms. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36,* 424-440.

Whitaker, S. D. (2000). Training needs of paraprofessionals in occupational education. *Career Development for Exceptional Individuals, 23*(2), 173–185.

Whitburn, B. (2013). The dissection of paraprofessional support in inclusive education: "You're in mainstream with a chaperone". *Australasian Journal of Special Education, 37*(2), 147-161. doi: 10.1017/jse.2013.12

Whitebook, M., Gomby, D., Bellm, D., Sakai, L., ve Kipnis, F. (2009). Preparing Teachers of Young Children: The Current State of Knowledge, and a Blueprint for the Future. Part I: Teacher Preparation and Professional Development in Grades K-12 and in Early Care and Education: Differences and Similarities, and Implications for ResearchPreparing. *Center for the Study of Child Care Employment, University of California at Berkeley*.

WHO (2012). Early Childhood Development and Disability: A discussion paper. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75355/9789241504065_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y 09.05.2020 tarihinde edinilmiştir.

Williams, E., Reddy, V., ve Costall, A. (2001). Taking a closer look at fuctional play in children with autism. *Journal Of Autism And Developmental Disorders, 31*(1), 67-77.

Windsor, K. S. (2016). *Effects of a caregiver-implemented intervention on the motor and communication outcomes of infants and toddlers with significant disabilities* (Doctoral dissertation, Faculty of the Graduate School of Vanderbilt University). Retrieved

from:http://etd.library.vanderbilt.edu/available/etd03282016234208/unrestricted/WindsorDissertation.pdf

Winton, P. J. (1993). Providing family support. In C. A. Peck, S. L. Odom, ve D. C. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and evaluation.* Baltimore: Paul H. Brookes.*

Winton, P. J. (2016). Taking stock and moving forward: Implementing quality early childhood inclusive practices. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, ve S. L. Odom (Eds), *Handbook of early childhood special education* (pp. 57-74). Switzerland: Springer International Publishing.

Wirt, J., Choy, S.P., Rooney, P., Provasnik, S., Sen, A., ve Tobin, R. (2004). *The Condition of Education 2004* (NCES 2004-077). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Wischnowski, M. W., Yates, T. J., ve McCollum, J. A. (1996). Expanding training options for early intervention personnel: Developing a statewide staff mentoring system. *Infants and Young Children, 8*(4), 49-58.

Wolery, M., Anthony, L., ve Heckathorn, J. (1998). Transition-based teaching effects on transitions, teachers' behavior, and children's learning. *Journal of Early Intervention, 21*(2), 117-131.

Wolery, M., Doyle, P. M., Gast, D. L., Ault, M. J., ve Simpson, S. L. (1993). Comparison of progressive time delay and transition-based teaching with preschoolers who have developmental delays. *Journal of Early Intervention, 17*(2), 160-176.

Wolery, M., Werts, M., Caldwell, N., Snyder, E., ve Liskowski, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30,* 15-26.

Wolf, M.M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart.*Journal of Applied Behavior Analysis, 11*,203-214.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(7), 1951-1966.

Woods, J. (2005). *Family-guided, routines-based intervention project.* Tallahassee, FL: Florida State University, Department of Communication Disorders. 373

Woods, J. J., Kashinath, S., ve Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention, 26*(3), 175-193.

World Health Organization. Global resources for persons with intellectual disabilities. (2007). https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-at-work 03.10.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Wortham, S.C. (2012). *Assesment in early childhood education*. Pearson.

Wright, C. A. ve Kaiser, A. P. (2017). Teaching parents enhanced milieu teaching with words and signs using the teach-model-coach-review model. *Topics in Early Childhood Special Education*, *36*(4), 192-204.

Wright, L. A. ve McCathren, B. R. (2012). Utilizing social stories to increase prosocial behavior and reduce problem behavior in young children with autism. Child *Devolopment Research, 13*, 1-13.

Yager, S., Johnson, D. W., ve Johnson, R. T. (1985). Oral discussion, group to individual transfer, and achievement in cooperative groups. *Journal of Educational Psychology, 77*, 60-66.

Yang, T.R. , Wolfberg, P.J. , Wu, S-C., ve HWU,P-Y. (2003). Supperting Children on the autism spectrum inpeer play at home and scholl. The National Autistic Societ,. Vol 7(4), 437-453.

Yavuz,H. (2000). Çocuğunuzun ilk altı yılı. (11. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuz,M. ve Parlak, C. (2019). Erken Öğrenciluk Özel Eğitiminde Günlük Yaşam Becerilerinin Desteklenmesi. İçinde (Ed. Yeşim Fazlıoğlu ve Hatice Şengül-Erdem.) *ÖGÖlar Erken Öğrencilukta Gelişim ve Eğitim.*(431-454). Ankara: Vize Akademik.

Yavuzer, H. (2005). Çocuğu tanımak ve anlamak. (5. Basım). İstanbul : Remzi Kitapevi.

Yazıcı, D. N. ve Akman, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğuli öğrenciların kaynaştırılması hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi [An investigation of pre-school teachers' opinions about the inclusion of children with autism]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Elektronik Yayın. 19*, 1-24.

Yazıcıoğlu, T. (2017). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde yardımcı öğretmenlik uygulamaları [Assisted teaching practices in the training of individuals with special needs]. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 2*(3), 21-33. doi:10.29250/sead.336342

Yell, L.M. (2012). *The law and special education*. Boston, MA: Pearson.

Yell, M. L., Drasgow, E., ve Lowrey, K. A. (2005). No child left behind and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(3), 130-139.

Yell, M. L., ve Drasgow, E. (2005). No Child Left Behind: A guide for professionals. Columbus, OH: Pearson, Merrill, Prentice Hall.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2011). Reconstructing Teacher Identity: Experiences af a Turkish Teacher Aide in an American Preschool Classroom. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 19*(3). 733-742.

Yılmaz, Ş.(2019). Erken Öğrencilukta Dil ve Konuşma Gelişimi. Y.Fazlıoğlu, H. Şengül-Erdem (Ed.) *ÖGÖlar Erken Öğrencilukta Gelişim ve Eğitim* içinde.( 2 baskı, s. 113-142). Ankara: Vize Akademik.

Yoder, P. J., ve Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and pareni responsivily educalion on dyads involving children with intelleetual disabililies. *Journal of Speech Language and Hearing Research,* 45, 1158-1174.

Young, B., Simpson, R., Myles, B., S., ve Kamps, D. M. (1997). An examination of paraprofessional involvement in supporting students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 12*(1), 31- 38, 48.

Young,B., Simpson,R.L., Smith- Myles, B.S., Kamps,D.M. (1997). An Examination of Paraprofessional Involvement in Supporting Inclusion of Students with

Autism. *Focus on Autism and Other Development.12* (1), 31-38. https://journals.sagepub.com/home/foa https://doi.org/10.1177%2F108835769701200104

Young-Abrams, S. (2017). *Welcome to the paraprofessionals chapter. UFT*. http://www. uft. org/ chapters/ paraprofessionals

YÖK, (2015). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/okul_oncesi.pdf/7df366cd-74f9-4e5c-b3af-96482405f8bd* adresinden alınmıştır.

Yulis, E.(2016). Upaya Peningkatan Kemampuan Membaca Melalui Media Gambar Simbol Untuk Anak Tunagrahita Sedang. *Jurnal Konseling dan Pendidikan. 4*(3). ISSN Cetak:23376740. http://jurnal. konselingindonesia. com.

Yuwono, I. (2018). Shadow Teacher Problematics in SDN Gadang 2 Banjarmasin. *Universitas Lambung Mangkurat.* Diambil. dari http://eprints.ulm.ac.id/2815/

Yuwono, J. (2007). *Inclusive education. Bandung*, Indonesia: Atmajaya.

Yücesoy-Özkan, Ş.(2019). Erken Öğrenciluk Döneminde Geçiş. İçinde (Ed. Yeşim Fazlıoğlu ve Hatice Şengül-Erdem.) *ÖGÖlar Erken Öğrencilukta Gelişim ve Eğitim.*(247-281). Ankara: Vize Akademik.

Zakia, D. L. (2015). Guru Pembimbing Khusus (GPK): Pilar Pendidikan Inklusi. *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan Universitas Sebelas Maret Surakarta dan ISPI Wilayah Jawa Tengah, 7.*

Zane, T., Carlson, M., Estep, D., ve Quinn, M. (2014). Using functional assessment to treat behavior problems of deaf and hard of hearing children diagnosed with autism spectrum disorder. *American Annals of the Deaf, 158*(5), 555-566.

Zeng, J.(2011). *Formal Schooling and Private Tutoring: Values Embedded in the Curriculum in China.* M.Ed. dissertation., Hong Kong: The University of Hong Kong.

Zhang, W. (2013). *Private Supplementary Tutoring Received by Form 3 Students in Chongqing, China: Determinants of Demand, and Policy Implications*. PhD diss. The University of Hong Kong, Hong Kong.

Zhang, W. (2014). The demand for shadow education in China: mainstream teachers and power relations. *Asia Pacific Journal of Education, 34*(4), 436–454, http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2014.960798

Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., … (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics, 136* (Supplement 1), 860-881.

http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

http://www.tohumotizm.org.tr/ozel-tohum-vakfi-ozel-egitim-okulu 28.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

http://www.tohumotizmportalı.org 28.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=68561 26.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

https://ego.fsm.edu.tr/Engelliler-Icin-Destek-Programi-Program-Bilgisi--Program-Hakkinda 04.07.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

https://kocaelisaglik.edu.tr/avrupamyo/engelliler-icin-destek-programi/ 04.07.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi n_hali.pdf 29.06.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

https://ozelegitim.ogu.edu.tr/Sayfa/Index/25 01.07.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

https://sbh.aksaray.edu.tr/engelliler-icin-golge-ogreticilik-programi 04.07.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

https://www.autismspeaks.org/autism-diagnosis-criteria-dsm-5 18.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

(http://didim.meb.gov.tr/www/golge-ogretmenlik-avrupa-birligi-projesi/icerik/631) 20.07.2022 tarihinde erişilmiştir.

https://www.esos.gr/sites/default/files/articleslegacy/egkyklios_proypotheseon_kai_diadikasion_a_gia_tin_egkrisi_parallilis_stirixis-synekpaideysis_v_gia_tin_egkrisi_stirixis_.pdf 11.03.2020 tarihinde erişilmiştir.

https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm orgm.meb.gov.tr
https://search.cdc.gov/search/?query=autism&siteLimit=NIOSH&dpage=1#results)
04.02.2023.
https://www.tohumotizm.org.tr/golge-ogretmen-nedir/ 03.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
www.centerforautism.com 17.06.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

# EKLER

## EK-1: Etik Kurul Onayı

**T.C.**
**TRAKYA ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU**

**Oturum Sayısı: 2021/05**
**KARAR NO: 2021.05.31** **Karar Tarihi: 26.05.2021**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof.Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'nun yaptığı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Engelli Çalışmaları Bölümü Doktora Programı öğrencisi Cansu PARLAK tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Gölge Öğretmenler Tarafından Kullanılan Doğal Öğretim Yöntemlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin İletişim Becerilerine Etkisi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof. Melihat TÜZÜN
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Gökhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Hakkı Mevlüt ÖZCAN
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☑yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐ yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

# EK-2: Valilik Onayı

T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-64441482-605.01-41217644 13.01.2022
Konu : Araştırma Uygulama İzni Talebi
(Cansu PARLAK)

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : a) Bakanlığımızın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 sayılı yazısı ekindeki 2020/2 No'lu Genelge"si.
b) Müdürlük Makamının 18.03.2021 tarihli ve E.22611659 sayılı Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulması Oluru.
c) Trakya Üniversitesi Rektörlüğü'nün 26.12.2021 tarihli ve Müdürlüğümüz kayıtlarına E.40907216 sayı ile giren yazısı.

İlgi (c) yazıda; Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Cansu PARLAK'ın ***"Gölge Öğretmenler Tarafından Kullanılan Doğal Öğretim Yöntemlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin İletişim Becerilerine Etkisi"*** başlıklı doktora tezine veri sağlamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı 23 Nisan Anaokulu'nda uygulama yapılabilmesi için gerekli izinlerin verilmesi istenmekte olup ilgilinin başvuru evrakları ilgi (a) Genelge doğrultusunda Ar-Ge Birimi Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından değerlendirilerek uygun bulunmuştur.

Yukarıda açıklanan araştırma uygulamaya ilişkin onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının Covid-19 tedbirlerine uyulması şartıyla, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, denetimi Müdürlüğümüz ve ilgili okul/kurum idaresinde olmak üzere 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Müdürlüğümüze bağlı 23 Nisan Anaokulu öğretmen ve velilerine uygulanmasında sakınca olmadığı Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

İsa KIRAL
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

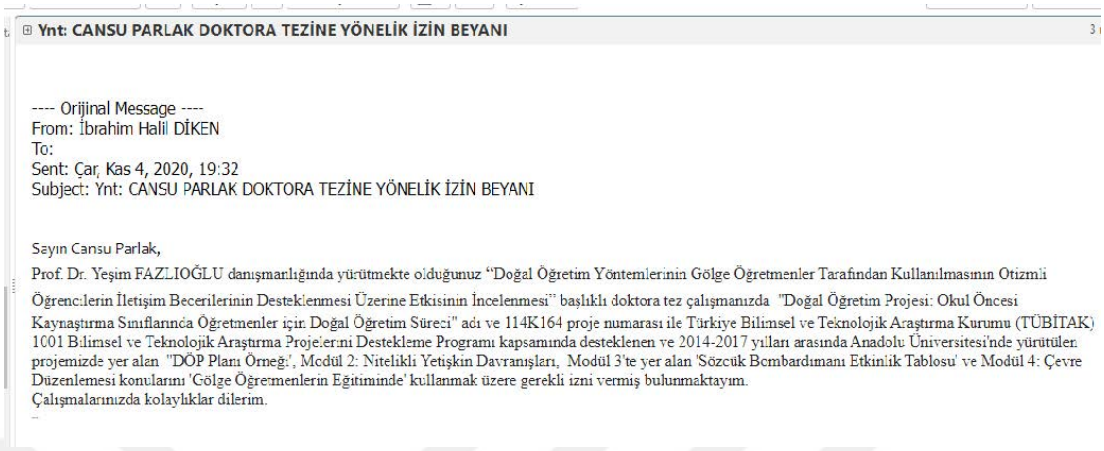
Ekler:
1-İlgi (c) Yazı ve Onaylı Başvuru Evrakları (20 Sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Komisyonu Değerlendirme Onayı (1 Adet)

OLUR
Oğuzhan ACAR
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Gölbucağı Mah. Gazhane Cad. No: 6/3 Merkez/BARTIN
Telefon No : 0 (378) 227 68 93
E-Posta: arge@74meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Emine SAĞOL (Dahili 212)
Unvan : Memur
İnternet Adresi: Faks:3782271696

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden dbb9-2d6c-3c24-8359-4c8b kodu ile teyit edilebilir.

# EK-3: DÖS Kullanma İzni



Ynt: CANSU PARLAK DOKTORA TEZİNE YÖNELİK İZİN BEYANI

---- Orijinal Message ----
From: İbrahim Halil DİKEN
To:
Sent: Çar, Kas 4, 2020, 19:32
Subject: Ynt: CANSU PARLAK DOKTORA TEZİNE YÖNELİK İZİN BEYANI

Sayın Cansu Parlak,

Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU danışmanlığında yürütmekte olduğunuz "Doğal Öğretim Yöntemlerinin Gölge Öğretmenler Tarafından Kullanılmasının Otizmli Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Desteklenmesi Üzerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmanızda "Doğal Öğretim Projesi: Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarında Öğretmenler için Doğal Öğretim Süreci" adı ve 114K164 proje numarası ile Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 1001 Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı kapsamında desteklenen ve 2014-2017 yılları arasında Anadolu Üniversitesi'nde yürütülen projemizde yer alan "DÖP Planı Örneği", Modül 2: Nitelikli Yetişkin Davranışları, Modül 3'te yer alan 'Sözcük Bombardımanı Etkinlik Tablosu' ve Modül 4: Çevre Düzenlemesi konularını 'Gölge Öğretmenlerin Eğitiminde' kullanmak üzere gerekli izni vermiş bulunmaktayım.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

# EK-4: Aile Bilgilendirme ve Onam Formu

## Aile Bilgilendirme ve Onam Formu

**Araştırmanın amacı:** 'Gölge öğretmenler tarafından kullanılan Doğal Öğretim yöntemlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini incelemektir.

**Araştırmayı destekleyen kurum/kuruluş:** Bu araştırma bir doktora tez çalışmasıdır ve Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı'nda yürütülmektedir. Çalışmada araştırmacı olarak ben, Cansu PARLAK ve doktora tez danışmanım Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU görev alacaktır.

**Araştırmada sizden beklenenler:** Araştırmaya çocuğunuzun katılımı söz konusu olduğunda çocuğunuzu okula düzenli getirme dışında özel olarak sizden herhangi bir beklentimiz yoktur.

**Araştırma için gerekli süre:** Araştırmada çocuğunuza sunulacak eğitim iki hafta olarak planlanmaktadır.

**Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi:** Sizden herhangi bir belge talebimiz yoktur.

**Uygulama sürecinin tanıtımı:** Çocuğunuzla çalışacak gölge öğretmene sunulacak gölge öğretmen eğitimi süresince, öğretmenden çocuğunuza öğretim sunarken bilimsel dayanaklı bir uygulama kullanması istenecek ve öğretmenin çocuğunuza kazandırmayı hedeflediği davranışı çocuğunuzun gerçekleştirip gerçekleştiremediği, eğer gerçekleştiriyorsa hangi düzeyde gerçekleştirdiğini belirlemek üzere değerlendirmeler yapılacaktır. Bu süreçte araştırmaya devam etmeyi uygun bulmamanız durumunda araştırmadan çekilme hakkına sahipsiniz.

**Olası riskler ve beklenen yararlar:** Bu araştırmaya katılmanın çocuğunuz ya da sizin için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiç bir süreci çocuğunuzun iyilik halini ve güvende bulunma durumunu risk altına sokmamaktadır. Bu noktada herhangi bir şüphe duymanız durumunda konuyu gündeme getirmeniz bizler için de son derece önemlidir ve tekrar anımsatmak gerekirse araştırmada herhangi bir noktada çekilme talebiniz koşulsuz kabul edilecektir. Araştırmaya katılma ile birlikte çocuğunuza etkili öğretim uygulaması sunulacaktır. Bu durum çocuğunuz için başlı başına önemli bir kazanım olacaktır. Çalışma kapsamında gölge öğretmenin kullanması planlanan öğretim yöntemi ile çocuğunuzun dil gelişiminin desteklenmesi çocuğunuza yarar sağlayacaktır. Gölge öğretmenin uygulayacağı bilimsel dayanaklı uygulamalar ile çocuğunuz kalıcı öğrenmeler sağlayacaktır.

**Gizlilik:** Araştırmada gizlilik son derece önemlidir. Bu çalışmada çocuğunuz ve size ilişkin hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacaktır. Çocuğunuza öğretmeni tarafından uygulanacak uygulamanın tüm aşamaları öğretmeni tarafından video kayda alınacaktır. Bu kayıtlar araştırmacılar ve güvenirlik çalışmasında veri toplayacak gözlemci dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından saklanacaktır. İstek belirtmeniz durumunda video görüntülerinde çocuğunuzun yüzü buzlama tekniği ile belirsizleştirilerek kullanılabilecektir.

**Gönüllü katılım:** Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Araştırmaya katılımınız araştırmanın planlandığı gibi yürütülmesinin sağlanması açısından bizim için özellikle önemlidir. Ancak, araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda size hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır.

**Çalışmadan çekilme hakkı:** Çalışmadan dilediğiniz zaman çekilebilirsiniz.

**Çalışma ile ilgili olası sorularınız için iletişim bilgisi:** Herhangi bir soru, görüş ya da yorumunuz için araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Öğr.Gör. Cansu PARLAK

Bartın Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü/ Engelli Bakımı ve Rehabilitasyon Programı

Katılımınız konusunda görüşünüz her ne olursa olsun bu form size verilecektir.

Çalışmaya katılım konusunda görüşünüz olumlu ise lütfen bir sonraki sayfayı imzalayarak araştırmacıya teslim ediniz.

## ARAŞTIRMAYA KATILIM ONAMI

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Çocuğumun çalışmaya katılımını gönüllü olarak kabul ediyorum. Bu belgenin bir kopyasının bana teslim edileceğini anlamış bulunuyorum: Ayrıca, çalışmanın deneysel bir uygulama olduğunu ve çocuğumla yapılacak öğretimin kayda alınacağını anlaşmış bulunuyorum.

Anne ya da Baba İsim-Soyisim: _____

İmza: _____

Tarih: _____

Araştırmacı: Cansu PARLAK Tarih: _____

Bu belgeyi doldurarak imzalamış olmanız çalışmaya gönüllü olarak katılma konusunda olumlu görüş sahibi olduğunu ifade etmektedir.

# EK-5: Gölge Öğretmen Bilgilendirme ve Onam Formu

## GÖLGE ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU

**Araştırmanın amacı:** Çalışmanın amacı 'Gölge öğretmenler tarafından kullanılan Doğal Öğretim yöntemlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini incelemektir.

**Araştırmayı destekleyen kurum/kuruluş:** Bu araştırma bir doktora tez çalışmasıdır ve Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı'nda yürütülmektedir. Çalışmada araştırmacı olarak ben, Cansu PARLAK ve doktora tez danışmanım Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU görev alacaktır.

**Araştırmada sizden beklenenler:** Araştırma kapsamında planlanan gölge öğretmen eğitimine katılmanız, video modelden en üst düzeyde yararlanmanız ve hedeflenen becerilerin öğretiminde Doğal öğretim yöntemlerini kullanarak otizmli öğrencinize öğretim sunmanızdır. Öğrencinize sunduğunuz öğretim uygulamasının görüntüsünün video kayıtlarını elde etmeniz, bu kayıtları araştırmacıyla değerlendirmeniz ve öğrencinizin performansına yönelik düzenli veri toplamanız gerekmektedir. Sıralanan sorumlulukların dışında sizden herhangi bir beklentimiz yoktur.

**Araştırma için gerekli süre:** Araştırmada sunulacak mesleki gelişim uygulamasının yaklaşık olarak bir dönem boyunca sürmesi planlanmaktadır.

**Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi:** Demografik bilgilerinize (yaş, eğitim durumunuz, eğitim gördüğünüz alan, vb.) ilişkin bilgi talep edilebilir. Bunun yanı sıra araştırmanın deneysel verileri raporlaştırılırken size ve öğrencinize ait bilgiler gerçek isminize yer vermeden kod isim verilerek sunulacaktır.

**Uygulama sürecinin tanıtımı:** Bu araştırmanın on iki hafta sürmesi planlanmaktadır. Çalışmada ilk olarak sizlere sunulacak gölge öğretmen eğitimi sonrası kaynaştırma ortamında öğrencinizin gereksinim duyduğu öncelikli dil becerilerini, davranışlar ve bu davranışları kazandırmak üzere kullanabileceğiniz Doğal öğretim yönteminin uygulanması hedeflenmektedir. Size sunulacak gölge öğretmen eğitimi sonrasında yapacağınız uygulama süresince, otizmli öğrencinize öğretim sunarken gerçekleştirdiğiniz doğal öğretim yöntemini kullanma davranışını doğru gerçekleştirme düzeyiniz ve öğrencinizin kazandırmayı hedeflediğiniz becerileri gerçekleştirip gerçekleştiremediği, eğer gerçekleştiriyorsa hangi düzeyde gerçekleştirdiğini belirlemek üzere değerlendirmeler yapılacaktır. Bu süreçte araştırmaya devam etmeyi uygun bulmamanız durumunda araştırmadan çekilme hakkına sahipsiniz. Programa katılım sağlayabilmek ve sınıf içi uygulama görüntülerinizi kayıt

edebilmek için gerekli olan kayıt cihazları araştırma süresince sizlere verilecektir. Sizden herhangi bir araç-gereci temin etmeniz beklenmeyecektir.

**Olası riskler ve beklenen yararlar:** Bu araştırmaya katılmanın sizin ya da öğrenciniz için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiç bir süreci sizin ya da öğrencinizin iyilik halini ve güvende bulunma durumunu risk altına sokmamaktadır. Bu noktada herhangi bir şüphe duymanız durumunda konuyu gündeme getirmeniz bizler için de son derece önemlidir ve tekrar anımsatmak gerekirse araştırmada herhangi bir noktada çekilme talebiniz koşulsuz kabul edilecektir. Araştırmaya katılım göstermeniz durumunda otizmli öğrencinize etkili öğretim uygulamanızın desteklenmesi mesleki gelişiminiz açısından önemli bir kazanım olacaktır. Ayrıca, otizmli öğrencinize hedeflenen dil becerilerini kazandırılması öğrencinizin eğitim yaşamını olumlu yönde etkilemesi umulmaktadır.

**Gizlilik:** Araştırmada gizlilik son derece önemlidir. Bu çalışmada size ve öğrencinize ilişkin hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacaktır. Öğretim uygulaması dahilinde oluşturulacak olan size ve öğrencinize ait video kayıtları araştırmacılar ve güvenirlik çalışmasında veri toplayacak gözlemci dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından saklanacaktır.

**Gönüllü katılım:** Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Araştırmanın planlandığı gibi yürütülerek sonuçlandırılması bizim açımızdan son derece önemlidir. Ancak, araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda size hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır.

**Çalışmadan çekilme hakkı:** Çalışmadan dilediğiniz zaman çekilebilirsiniz.

**Çalışma ile ilgili olası sorularınız için iletişim bilgisi:** Herhangi bir soru, görüş ya da yorumunuz için araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Öğr.Gör. Cansu PARLAK

Bartın Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü/ Engelli Bakımı ve Rehabilitasyon Programı

Katılımınız konusunda görüşünüz her ne olursa olsun bu form size verilecektir.

Çalışmaya katılım konusunda görüşünüz olumlu ise lütfen bir sonraki sayfayı imzalayarak araştırmacıya teslim ediniz.

ARAŞTIRMAYA KATILIM ONAMI

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Bu belgenin bir kopyasının bana teslim edileceğini anlamış bulunuyorum. Ayrıca, çalışmanın deneysel bir uygulama olduğunu öğrencim ile olan öğretim uygulamalarımı video kayda almam ve araştırmacılar ile paylaşmam gerektiğini anlaşmış bulunuyorum.

Öğretmen Ad-Soyad: _____

İmza: _____

Tarih: _____

Araştırmacı: Cansu PARLAK Tarih: _____

Bu belgeyi doldurarak imzalamış olmanız çalışmaya gönüllü olarak katılma konusunda olumlu görüş sahibi olduğunuzu ifade etmektedir.

# EK-6: Gölge Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

## GÖLGE ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın katılımcı lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

**Not:** Aşağıdaki bilgilere sizlere ulaşabilmek için ihtiyaç duyulmaktadır. Gizlilik ön plandadır. Bu doğrultuda bilgileriniz kimse ile paylaşılmayacaktır. Ayrıca doldurulması zorunlu değildir. Gönüllülük ilkesi dikkate alınacaktır.

**E-posta Adresi:**

**1)** Kaç yaşındasınız?

**2)** Eğitim durumunuz nedir?

**3)** Eğitim gördüğünüz alan nedir?

**4)** Ne zamandır gölge öğretmen olarak görev yapmaktasınız?

**5)** Daha önce otizmli bir çocukla çalıştınız mı?

**6)** Eğer çalıştıysanız hangi yaş grubu ile çalıştınız?

**7)** Sizce gölge öğretmenliğin zorlu yanları ya da en zorlandığınız yanları nelerdir?

**8)** Kendinizi mesleğinizi yaparken güçlü ve zayıf hissettiğiniz alanlar nedir?

**9)** Sınıf ortamında yaşadığınız olumlu ve olumsuz deneyimleriniz nedir?

## EK-7: Doğal Öğretim Yöntemleri Kullanma Formu

### DOĞAL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ KULLANMA FORMU

**1)** Doğal öğretim yöntemlerini kullanan bir öğretmenin özellikleri nelerdir?

**2)** Doğal öğretim yöntemlerinde merkezde kim vardır?

**3)** Doğal öğretim yöntemlerini uygulama aşamaları nelerdir?

**4)** Doğal öğretim yöntemi kullanılarak otizmli bir çocukla nasıl iletişim kurulur?

**5)** Doğal öğretim yöntemleri ile beceri, kavram öğretimi nasıl yapılmaktadır?

**6)** Doğal öğretim yöntemlerinde hangi stratejiler kullanılmaktadır?

**7)** Doğal öğretim yöntemlerinde kontrol edici ipucu nasıl sunulur?

**8)** 'Dili genişletmek' ve 'doğal pekiştireç' kavramlarını açıklayınız?

# EK-8: Öğrenci İletişim Becerileri Gözlem Formu

**ÖĞRENCİ İLETİŞİM BECERİLERİ GÖZLEM FORMU**

**Ad-Soyad:** **Uygulama Tarihi:**

**Uygulayıcı:** **Uygulamanın Yapıldığı Zaman Aralığı:**

**Ortam:** **Uygulanan DÖ Tekniği:**

**Öğretim Oturumu Planı:**……

**Oyun Senaryosu:** ……

**Kullanılan Materyal:**……

**Öğretim Yöntemi:**……

**Sözel İletişim:**……

**Sözel Olmayan İletişim (nesne inceleme, bakma vb.):**……

| HEDEF DAVRANIŞ | EVET | HAYIR |
|---|---|---|
| Öğretmenin oyun girişiminde öğretmeniyle etkileşim halindeyken ortak dikkate sahiptir. | | |
| Öğretmeni ile etkileşim halindeyken öğretmenini motor ve sözel olarak taklit eder. | | |
| Öğretmeninin yönergesi doğrultusunda bekler. | | |
| Öğrenci etkileşimde olmak için girişim talebinde bulunur. (bakış, eliyle uzanma vb.) | | |
| Öğretmeninin kendisiyle iletişim kurma talebine yanıt verir. | | |
| Öğretmeninin kendisine yönelttiği 'Ne istiyorsun?', 'Ne yapmak istersin?' sorularına karşılık verir. | | |
| Öğrenci etkinliğe başlamadan önce kendi düzeyine göre ritmik sayar ve etkinliğe başlar. | | |
| Etrafındakilerle etkileşim halindeyken ya da etkinlikteyken sıra alır. | | |

| | | |
|---|---|---|
| Öğrenci etkinlikteyken parmak kaldırarak söz alır. | | |
| Neden- sonuç ilişkisi içeren sorulara cevap verir. | | |
| Kendisine sorulduğunda adını, soyadını söyler. | | |
| Vücudunun parçalarını gösterir ve işlevlerini bilir. | | |
| Kendi kendine şarkı, şiir, tekerleme söyler. | | |
| "Acıktığında, üşüdüğünde, susadığında ne yaparsın" sorularına cevap verir. | | |
| Kısa hikâyeleri dinler, hikâyeyle ilgili soruları yanıtlayabilir. "Nasıl?" sorusuna cevap verebilir. | | |
| Kendisine anlatılan bir hikâyeyi doğru şekilde anlatabilir. | | |
| Ayakkabı, terlik, kuş, kedi gibi sözcüklerin benzerliklerini söyler. | | |
| Ayakkabı, terlik, kuş, kedi gibi sözcüklerin farklılıklarını söyler. | | |
| Bazı eşyaların fonksiyonlarını söyler. | | |
| Nesnelerin işlevlerine dair sorulara cevap verir. | | |
| Bağlaçlar kullanarak cümleleri birbirine ekleyebilir. | | |
| "Kim?, Ne? ,Nerede?, Nasıl?, Ne zaman? Neden?" sorularını sorar. | | |

| | | |
|---|---|---|
| Nesnelerin işlevini anlar. | | |
| Zıt ifadeleri anlar. | | |
| Dili, duygu ifade etmek için kullanabilir. | | |
| Geçmiş ve gelecek ifadelerini anlar. | | |
| İki olayı oluş sırasına göre anlatabilir. | | |
| Resimde olanları anlatır. | | |
| Kısa sohbet eder. | | |
| Oyununu karşılıklı etkileşim halinde sürdürür. | | |

# EK-9: Gölge Öğretmen Öz Değerlendirme Formu

## GÖLGE ÖĞRETMEN ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

NOT: Sayın öğretmenim aşağıdaki kutucuklarda sizin için uygun olduğunu düşündüğünüz tek bir yanıtı işaretleyiniz.

| HEDEF DAVRANIŞ | EVET | HAYIR |
|---|---|---|
| Video modeli izledim. | | |
| Öğretim planı oluşturdum. | | |
| Materyal ve araç gereçler ile çevreyi düzenledim. | | |
| Oturum için belirlenen süreyi dikkate aldım. | | |
| Nesne-çocuk etkileşimine ortam hazırladım. | | |
| Çocuğun mevcut dil girdilerini genişletilerek uygun dil girdileri ile karşılık verdim. | | |
| Belirlenen kontrol edici ipucunu uygun zamanda kullandım. | | |
| Nesne-çocuk etkileşimini dikkatli bir şekilde gözlemledim. | | |
| Hedef beceriye yönelik yanıtlayıcı etkileşimi temel aldım. | | |
| Belirlenen doğal öğretim yöntemini doğru bir şekilde kullandım. | | |
| Elde edilen geri dönütler ile model olma ipucunu sundum. | | |
| Hedef beceriye yönelik etkili motivasyon sistemini uyguladım. | | |
| Oturum sonunda süreci gözden geçirdim. | | |
| Her oturumdan sonra bilgi ve deneyimimi paylaştım. | | |
| Oturumlara yönelik uygun geribildirimleri dikkate aldım. | | |

# EK-10: Uygulayıcı Değerlendirme Formu

**NOT:** Her öğretim oturumundan sonra uygulayıcı tarafından gölge öğretmeni değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

**UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMU**

**Gözlem Tarihi:** **Gözlenen Oturum Aralığı:**

**Gölge Öğretmenin Adı/Soyadı:** **Gözlem Süresi:**

| ÖLÇÜTLER | EVET | HAYIR | CEVABINIZ EVET İSE UYGULANAN DÖ YAKLAŞIMINI BELİRTİNİZ |
|---|---|---|---|
| Gölge öğretmen oturum öncesi video modelini izlemiştir. | | | |
| Gölge öğretmen oturum öncesi uygun çevre düzenlemesini yapmıştır. | | | |
| Gölge öğretmen gerekli materyal/araç-gereci hazırlamıştır. | | | |
| Gölge öğretmen çocuğa uygun olarak belirlenen DÖ yaklaşımını kullanmıştır. | | | |
| Gölge öğretmen hedef davranış için belirlenen kontrol edici ipucunu doğru zamanda kullanmıştır. | | | |
| Gölge öğretmen çocuğu merkeze alarak öğretim sunmuştur. | | | |
| Gölge öğretmen yanıtlayıcı etkileşimi sağlamıştır. | | | |
| Gölge öğretmen işlevsel geri dönütlerde bulunmuştur. | | | |
| Gölge öğretmen çocuğun mevcut dil becerilerini genişletmeye yönelik dil girdileri sunarak karşılıklı etkileşime girmiştir. | | | |
| Gölge öğretmen öğretimin sonunda çocuğa doğal pekiştireçler sunmuştur. | | | |
| Gölge öğretmen izlediği video modele bağlı kalarak öğretim oturumunu tamamlamıştır. | | | |
| Gölge öğretmen uygulayıcı ile bilgi paylaşımında bulunmuştur. | | | |
| Gölge öğretmen uygulayıcının geri dönütlerini dikkate almıştır. | | | |

# EK-11: Uygulama Güvenilirliği Veri Toplama Formu

Doğal Öğretim Yöntemleri Öğretim Uygulaması Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Öğretmenin Adı Soyadı: Oturum No:

Öğrenci Adı Soyadı: Tarih:

| Denemeler | ÇD | DA | DÇ | SS | B | NYDS | İS | DÖ | KV | DPS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | | | | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | | | | |
| 4. | | | | | | | | | | |
| 5. | | | | | | | | | | |
| Doğru Tepki Sayısı | | | | | | | | | | |
| Doğru Tepki Yüzdesi | | | | | | | | | | |
| Yanlış Tepki Sayısı | | | | | | | | | | |
| Yanlış Tepki Yüzdesi | | | | | | | | | | |
| % | | | | | | | | | | |

Davranış doğru gerçekleştirdiğinde "+", yanlış tepki, ya da tepkide bulunmadığında "- "

ÇD: Çocuğun ilgisi doğrultusunda çevre düzenlemesi yapma (ulaşılamaz hale getirme, sınırlı oranda /parça parça verme, eksik bırakma, şaşırtıcı/ beklenmedik durumlar yaratma )

DA: Çocuğun mevcut potansiyelini dikkate alma

DÇ: Çocuğun dikkatini çekme

SS: Çocuğa uygun sorular sunma

B: Çocuğun etkileşime girmesini bekleme

NYDS: Nitelikli yetişkin davranışları sergileme ( duyarlı-yanıtlayıcı olma, duygusal-ifade edici olma, başarı odaklı olma, yönlendirici olma, etkileşim hızını ayarlama )

İS: Çocuğa ipucu sunma ( sözel ipucu, sözel olmayan ipucu, fiziksel ipucu, model olma)

DÖ: Doğal öğretim strateji ve tekniklerini kullanma ( talep etme, seçenek sunma, paralel konuşma, bekleme süreli öğretim, sözcük bombardımanı, yanıt beklemeden model olma)

KV: Çocuğun mevcut dil gelişimine gelişmiş dil ile karşılık verme

DPS: Çocuğa doğal pekiştireç sunma

# EK-12: Sosyal Geçerlilik Aile Formu

**SOSYAL GEÇERLİLİK FORMU**

*Sayın Veli, çocuğunuzun katılımcı olduğu doktora tez uygulamasının sosyal geçerlilik çalışması için aşağıda yer alan soruları yanıtlamanızı rica etmekteyiz.

Saygılarımızla

Uygulayıcı: Cansu PARLAK

Tez Danışmanı: Prof.Dr.Yeşim FAZLIOĞLU

1) Bu uygulama öncesinde ve gölge öğretmenin çocuğunuzu desteledikten sonraki uygulama sonrasında çocuğunuzun konuşma becerilerinde ve sosyal duygusal gelişim alanında herhangi bir farklılık gözlemlediniz mi? Eğer uygulama sonrasında çocuğunuzun gelişim alanlarında farklılık gözlemlediyseniz bu farklılıklardan bahsedebilir misiniz?

# EK-13: Sosyal Geçerlilik Öğretmen Formu

## SOSYAL GEÇERLİLİK FORMU

*Sayın Hocam, okulunuzda yapmış olduğumuz doktora tez uygulamasının sosyal geçerlilik çalışması için aşağıda yer alan soruları yanıtlamanızı rica etmekteyiz.

Saygılarımızla

Uygulayıcı: Cansu PARLAK

Tez Danışmanı: Prof.Dr.Yeşim FAZLIOĞLU

1) Gölge öğretmenlik uygulamasının öğrencinizin gelişim alanlarında (özellikle dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişim) herhangi bir değişikliği desteklediğini düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız öğrencinizin gelişimindeki değişimlerden bahseder misiniz?
2) Gölge öğretmenin sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisini desteklerken kullanmış olduğu doğal öğretim yöntemleri stratejileri öğrencinizin dil gelişiminde etkili faktör olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız doğal öğretim yöntemleri stratejilerinin öğrencinize olan katkılarından bahseder misiniz?