



**A mentoring program for special education teachers working with students with autism spectrum disorders in their first year of career**

**Mesleklerinin ilk yılında otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerine yönelik bir mentorluk programı**

**Yeşim Güleç Aslan<sup>1</sup> Canan Sola Özgüç<sup>2</sup>**

#### **Abstract**

As the quality of teachers of students with intellectual disability working with students with autism spectrum disorder (ASD) increases, this situation positively affects special education services provided by teachers. Teachers with professional competences have an important role in their students' progress in skill areas and participation in the society. The increase in the professional qualifications of teachers working in this area helps dealing with professional problems more easily. The support service programs offered to meet the needs of teachers, solve their problems, and promote their professional development enhance their qualifications. Support service programs such as mentoring programs, are particularly important for the classroom teachers of students with intellectual disability that teach students with ASD (Autism Spectrum Disorder) in the early years of their profession. Especially in the first year of the profession, which is a difficult period involving many problems, classroom teachers of students with intellectual disability are provided with orientation programs with elements such as mentoring and presentation of information so as to promote their professional development and eliminate their

#### **Özet**

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerle çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin mesleki niteliklerinin artması, sundukları özel eğitim hizmetini olumlu yönde etkilemektedir. Mesleki yeterliklere sahip öğretmenler, öğrencilerinin beceri alanlarında ilerlemeleri ve topluma katılımları bağlamında önemli bir role sahiptirler. Ayrıca, bu alanda çalışan öğretmenlerin mesleki niteliklerinin artması; mesleki sorunlarla daha kolay baş etmelerini sağlamaktadır. OSB olan öğrencilerle çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerine sunulan destek hizmet programları öğretmenlerin niteliklerinin artmasına katkıda bulunmaktadır. Özellikle, pek çok sorunun yaşandığı zor bir dönem olan mesleğin ilk yılında destek hizmet programları kapsamında, mentorluk, bilgi sunumu gibi unsurları olan işe uyum programlarıyla, OSB alanında çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri sağlanmakta ve sorunları çözülerek ilk yılları daha olumlu geçmektedir. Bu araştırmada, mesleğin ilk yılında OSB olan öğrencilerle çalışmaya başlayan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin sorunları ve sorunlarının çözümüne yönelik önerileri temelinde oluşturulan bir çevrimiçi mentorluk programının planlama ve yürütülme sürecinin incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden

<sup>1</sup>Assoc. Prof. Dr., Istanbul Medeniyet University, Faculty of Educational Science, [yesim.gulec@medeniyet.edu.tr](mailto:yesim.gulec@medeniyet.edu.tr)

<sup>2</sup>Asst. Prof. Dr., Sakarya University, Faculty of Education, [csola@sakarya.edu.tr](mailto:csola@sakarya.edu.tr)

problems so that a more favorable first-year experience is enjoyed by them. This study aimed at (a) determining the problems of teachers graduated from Education of the Mentally Disabled Program and started to work with students with ASD and (b) developing and conducting an e-mentoring program for novice teachers. The study was conducted as a case study. Participants of the study were five teachers who graduated from Education of the Mentally Disabled Program of a state university and started to work in schools where there were students with ASD. The data of the research was gathered by interviews, artifacts, metaphors and researcher diary. The data were analysed using inductive analysis technique. The results showed that in the first year of the profession, teachers graduated from Education of the Mentally Disabled Program working with children with ASD had problems in using teaching and behaviour modification methods for students with ASD and understanding various issues related to the school system. The findings of the research showed that participant teachers need mentoring programs. Finally, information on an online mentoring program that was planned and conducted by researchers in line with the needs and recommendations of participant teachers was provided. The findings were discussed in the context of the literature.

**Keywords:** Autism spectrum disorders; qualitative research; case study; enhancing teacher; mentoring.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

## 1. Giriş

Türkiye’de yüksek eğitim sistemi kapsamında öğretmen yetiştirme programları temel alındığında, OSB’li bireylerin eğitimden büyük oranda zihin engelliler öğretmenliği lisans programlarından mezun olanlar sorumludur. OSB alanında çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin mesleki olarak yeterli ve nitelikli olmaları, sundukları özel eğitim hizmetini olumlu yönde etkilemektedir. Mesleki yeterliklere sahip öğretmenler, öğrencilerinin beceri alanlarında ilerlemeleri ve topluma katılımları bağlamında önemli bir role sahiptirler. (Billingsley, Israel ve Smith, 2011; Council for Exceptional Children, 2004; Simpson, 2004; Scheuermann, Webber, Boutot ve Goodwin, 2003). Ayrıca, bu alanda çalışan öğretmenlerin mesleki niteliklerinin artması; onların mesleki sorunlarla

durum (vaka) çalışmasıyla yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları, 2012 yılında bir devlet üniversitesinin Zihin Engelliler Öğretmenliği (Z.E.Ö.) Programından mezun olup, OSB olan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda çalışmaya başlayan beş öğretmendir. Araştırmanın verileri görüşmeler, süreç ürünleri, mecazlar ve araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır. Veriler, tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bulgular, mesleğinin ilk yılında OSB’li çocuklarla çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere yönelik öğretim ve davranış değiştirme yöntemlerini kullanma ve okul sistemine ilişkin çeşitli konuları anlama bağlamında sorunlar yaşadıklarını göstermiştir. Araştırma bulguları, katılımcı öğretmenlerin sorunlarının çözümündeki önerileri doğrultusunda, mentorluğu içeren işe uyum programlarına ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Son olarak araştırmada, katılımcı öğretmenlerin ihtiyaçları ve önerileri doğrultusunda, araştırmacılar tarafından planlanıp, yürütülmeye başlanan bir çevrimiçi mentorluk programına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm spektrum bozukluğu; nitel araştırma; vaka çalışması, öğretmen geliştirme, mentorluk.

daha kolay baş etmelerini, OSB alanında çalışmaya devam etmelerini, mesleki doyumlarının artmasını ve tükenmişliklerinin azalmasını sağlamaktadır. Bu öğretmenlerin sorunlarının çözümü ve ihtiyaçlarının karşılanması ile mesleki gelişmelerinin sağlanması için sunulan destek hizmet programları öğretmenlerin niteliklerini arttırmaktadır (Boyer ve Lee, 2001; Jennett, Harris, & Mesibow, 2003; Scheuermann ve diğ., 2003; Zarafshan, Ahmadi ve Aرسالani, 2013). Destek hizmet programları özellikle, mesleğinin ilk yıllarında OSB alanında görev yapan zihin engelliler sınıf öğretmenleri için önem taşımaktadır. Çünkü, hem genel eğitim hem de özel eğitim alanındaki öğretmenler için mesleğin ilk yılı sorunların yaşandığı zor bir dönemdir. Ancak, özel eğitim alanına ilişkin mesleki konuların ve sorumlulukların çok yönlü ve karmaşık olması nedeniyle, bu öğretmenler daha fazla sorun yaşayabilmektedirler (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Billingsley, 2004; Dempsey, Arthur-Kelly ve Carty, 2009; Ergenekon, 2005, 2009; Major, 2012; Mehrenberg, 2013; Özyürek, 2008; Zarafshan, Ahmadi ve Aرسالani, 2013). Bu öğretmenlerin ilk yıllarında sıklıkla karşılaştıkları sorunlar şöyle sıralanabilir: (a) öğretimle ilişkili sorunlar (bilgi ve beceri eksikliği, eğitim-öğretim sürecini planlama ve sunma gücü, vb.), (b) ilgili diğer kişilerle işbirliği kurmayla ilişkili sorunlar (örneğin, ailelerle), (c) organizasyon ve bürokrasiyle ilişkili sorunlar (yasal süreçlere ilişkin güçlükler, vb.), (d) kişisel ve duygusal sorunlar (yoğun kaygı yaşama, vb.), (e) özel eğitim alanına özgü iş yüküne ilişkin sorunlar (değerlendirme, kaynaştırma, öğrencilerin kullandıkları tıbbi cihazlar ve ilaçlar gibi pek çok konuyla aynı anda ilgilenme gücü) (Billingsley ve diğ., 2011; Billingsley ve Cross, 1992; Elrod, Coleman, Shumpert ve Medley, 2005; Ergenekon, 2005, 2009; Mehrenberg, 2013). Özellikle, OSB alanında çalışmaya başlayan yeni mezun zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin, (a) genellikle özel eğitim bölümlerinin zihinsel engelliler öğretmenliği lisans programlarından mezun olmaları ve bu öğretmenlerin sıklıkla OSB alanındaki bilgi ve beceri eksikliği yaşamaları, (b) OSB'nin kendine özgü karmaşık doğası ve bu bireylerin birbirlerinden oldukça farklı özellikler göstermeleri doğrultusunda, bu alanın özel bir uzmanlık gerektirdiği, (c) OSB'li bireylerdeki ileri düzeyde öğrenme ve davranış problemlerinin varlığı, (d) OSB'li bireyler ile diğer yetersizlik kategorilerindeki bireylerin özelliklerinin ve sunulan eğitim programlarının farklılaştığı, dolayısıyla bu bireylere OSB'ye özgü programların uygulanması gereği, (e) OSB dışındaki yetersizlik alanlarına (örneğin, zihinsel yetersizlik) öğretmen yetiştirme programlarında belirli ve ortalama bir standart olup, farklı programların içeriklerinin belirli düzeyde benzerlik taşıdığı, ancak OSB bağlamında standartlaştırılmış bir öğretmen yetiştirme programının olmaması, OSB olan öğrencilerle çalışan zihinsel engelliler öğretmenlerinin lisans düzeyinde ya da lisans sonrası aldıkları profesyonel gelişime dönük eğitimlerin içeriklerinin birbirlerinden oldukça farklılaşması unsurları göz önüne alındığında bu alanda ilk yıllarını çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin daha fazla zorlanmaları ve güç bir ilk yıl geçirmeleri şaşırtıcı bir durum değildir (Constable, Grossi, Moniz ve Ryan, 2013; Kırcaali-İftar, 2007; Koegel, Matos-Fredeen, Lang ve Koegel, 2012; Scheuermann ve diğ., 2003). Bu alanda çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin yukarıda belirtilen unsurlar bağlamında, özellikle de ilk yıllarında pek çok sorunla karşılaşmış, başarısız bir ilk yıl deneyimi yaşamaları; sundukları eğitimin etkililiğini azaltmakta, kendilerini yetersiz hissetmelerine, mesleki doyumlarının düşmesine ve bu alanda çalışmaya devam etmeme eğilimleri sergilemelerine yol açabilmektedir (Barnhill, Polloway ve Sumutka, 2011; Boyer ve Lee, 2001; White ve Mason, 2006; Whitaker, 2000). Bu doğrultuda, OSB alanında çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin ilk yıllarının olumlu geçmesini sağlamayı amaçlayan destek hizmet programlarına ve bu programların etkililiklerine yönelik araştırmaların son yıllarda ağırlık kazanmaya başladığı görülmektedir (Barnhill ve diğ., 2011; Billingsley ve diğ., 2011; Marder ve deBettencourt, 2012). Özellikle nicel yöntemlerle gerçekleştirilen bu araştırmalarda, OSB alanında çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin niteliklerini arttırmaya ve yaşadıkları sorunları çözmeye yönelik olarak uygulanan çeşitli destek hizmet programlarının (örneğin; beceri kazandırma amaçlı programlar) etkili olduğuna yönelik bulgular söz konusudur (örneğin; Barnhill ve diğ., 2011; Brownel, Sindelar, Bishop, Langley ve Seo, 2002; Marder ve deBettencourt, 2012). Nitel yöntemlerle yürütülen sınırlı araştırmada ise, OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin

niteliklerinin artırılması amaçlı destek hizmet programlarına ve bu programların çıktılarına ilişkin betimsel bilgiler yer almaktadır (örneğin; Salisbury ve Wilson, 1997).

Mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlere sunulan destek hizmet programları kapsamında işe uyum programları öğretmenlerin uyumlarını kolaylaştırıp başarılı bir ilk yıl deneyimi yaşamalarını sağlamaktadır. Mesleklerinin başındaki öğretmenlerin yaşadıkları zorluklarla baş etmelerini sağlama, bilgi ve becerilerini geliştirme ve uyum süreçlerini kolaylaştırma amaçlarını gerçekleştirmek için sunulan işe uyum programlarının çeşitli unsurları söz konusudur. Bunlar temel olarak; mentorluk (mentoring), öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konularda bilgi ve beceri sunma, yazılı kaynak sağlama, danışmanlık hizmeti verme, deneyimli öğretmenlerin uygulamalarını gözleme, bilgi ve duygu paylaşımına yönelik grup toplantıları gerçekleştirme olarak sıralanmaktadır (Babione ve Shea, 2005; Crisp ve Cruz, 2009; Smith ve Ingersoll, 2004; White ve Mason, 2006). Bir başka deyişle, ilk yıl programları işe uyum programları olarak adlandırılabilir ve bu programlar mentorluğu da içeren geniş destek programlarıdır (Billingsley ve diğ., 2011; Brownell ve diğ., 2002; Ergenekon, 2005, 2009). Pek çok iş alanında karşılaşılan bir terim olan mentorluk (mentoring), mentor (deneyimli bir kişi) ile mentee (daha az deneyimli bir kişi) arasında bilgi ve deneyim paylaşımını sağlayan etkileşim yoluyla, daha az deneyimli kişiyi geliştirme sürecidir (Anderson ve Shannon, 1988; Lee, Theoreris, Fitzpatrick, Kim, Liss, Nix-Williams ve diğ., 2006). Mentorluğun temel amacı, bireyin kariyer ve kişisel gelişimini sağlamaktır (Crisp ve Cruz, 2009; Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012). Ulusal alanyazında mentorluk, mentor ve mentee kavramlarına ilişkin görüşbirliğine varılmış Türkçe terimler söz konusu değildir. Mentorluk için, kılavuzluk (Ergenekon, 2005, 2009) ve mentörlük, akıl hocası, danışman, yaşam koçu (Kuzu ve diğ., 2012) gibi terimlerin kullanıldığı görülmektedir. Mentor için kılavuz (Ergenekon, 2005, 2009) ve mentör (Kuzu ve diğ., 2012), mentee için ise menti (Kuzu ve diğ., 2012) terimleri kullanılmıştır. Türk Dil Kurumu (TDK) (TDK, 2013) incelendiğinde ise, konuyla ilişkili olarak sadece mentor kelimesi “herhangi bir iş yerinde farklı görevlerde çalışarak deneyim kazanmış olan, danışan kişinin hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasına yardımcı kimse olarak tanımlanmaktadır ve yabancı sözlere karşılıklar kılavuzunda “yönder” kelimesinin kullanımı önerilmektedir. Bu araştırmada ülkemizde daha yaygın olarak kullanılan ve kabul gören mentorluk terimi kullanılmıştır (örneğin; BÜMED, 2013). Mentor karşılığı olarak ise TDK tarafından “yönder” kelimesinin kullanımının önerilmesine rağmen, TDK sözlükte tanımlanmış olması ve yaygın olarak kullanılması gerekçeleriyle “mentor” kelimesi, mentee karşılığı olarak ise bu araştırmanın konusu bağlamında “işe yeni başlayan öğretmen” kelimesi kullanılmıştır.

İşe uyum programlarının önemli bir unsuru olan mentorluk programları, eğitim alanında işe yeni başlayan öğretmenlerin uyum sürecini kolaylaştırmak ve olumlu bir ilk yıl geçirmelerini sağlamak için, deneyimli bir öğretmen olan mentor tarafından sunulan çeşitli hizmetleri kapsamaktadır. Mentorluk programlarının, deneyimsiz öğretmenin bilgi ve beceri düzeyini geliştirmek, iş stresini azaltmak, mesleki doyumunu arttırmak ve okul sistemine uyumunu sağlamak amaçları söz konusudur. Bir başka deyişle, mentorluk programlarında; öğretmenlerin varolan bilgi ve becerilerine yenilerini ekleyerek mesleki yeterliklerini arttırmak, sahip oldukları bilgi ve becerileri uygulamalarını kolaylaştırmak, çalışmalarına ilişkin geribildirim vermek, özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler ve işleyişle ilgili bilgilerini güncellemek ve bu konularda sorumluluk alabilmelerini teşvik etmek, özel eğitimle ilgili görevlerinin dışındaki okul ve eğitim sistemine ilişkin diğer sorumlulukları konusunda yol göstermek, motivasyonlarını arttırmak, kişisel gelişim sağlamak için izleyecekleri yolları paylaşmak, etkili zaman yönetimi ve problem çözme becerilerini geliştirmek gibi hizmetler söz konusudur (Billingsley, Israel ve Smith, 2011; Parker-Katz ve Hughes, 2008; Sebald ve Rude, 2015). Mentor; öğretimsel, duygusal ve idari konular bağlamında deneyimsiz öğretmenlere destek sunarak, özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin çözümüne yardımcı olup, bu öğretmenlerin mesleki olarak gelişmesine ve işe uyumlarına katkı sağlar (Billingsley, 2004; Boyer ve Lee, 2001; Sebald ve Rude, 2015). Bu tür hizmetlerde, iyi yetiştirilmiş bir mentor tarafından

alanyazında sık kullanılan üç mentorluk modeli bağlamında hizmetler sunulmaktadır. Sıklıkla en klasik mentorluk modeli doğrultusunda, mentor ve işe yeni başlayan, deneyimsiz öğretmen çiftleri oluşturularak, birebir mentorluk (one to one mentoring) sunulmaktadır. Grup mentorluk (group-team mentoring) bir ya da birkaç mentor ile işe yeni başlayan öğretmen grubu arasındaki etkileşim sürecini kapsamaktadır. Bunların dışında, birbirlerine benzer şartlara sahip akranların yaşadıkları sorunları paylaşarak birbirlerine destek olmasını ve birbirlerine önerilerde bulunmasını kapsayan akran mentorluğu (peer mentoring) bu modellerden bağımsız olarak ya da diğer mentorluk modelleriyle birlikte kullanılmaktadır (Crisp ve Cruz, 2009; Council for Exceptional Children, 2004; DeWert, Babinski ve Jones, 2003; Kuzu ve diğ., 2012). Mentorluk sürecindeki hizmetler; (a) mentorun sınıf içi uygulamalara model olması, deneyimsiz öğretmeni dinleyip, sorunlarını belirleyip, öğretmenlerle etkileşim kurması, (b) mentorun sınıf dışında öğretmenle yüzyüze etkileşim kurması, (c) mentorun bireysel ve/veya grup eğitim seminerleri vermesi, (d) özellikle son yıllarda teknolojinin etkin kullanımı ile birlikte çevrimiçi mentorluk (online mentoring) programları gibi çeşitli şekillerde sunulabilmektedir. Özellikle son yıllarda, e-posta, bloglar, telefon, anlık mesajlaşma, web siteleri ve/veya video-temelli çevrimiçi etkileşim şeklinde çevrimiçi mentorluk programları ön plandadır (Kuzu ve diğ., 2012; O'Neill, Weiler ve Sha, 2005; White ve Mason, 2006) Model ve hizmet türü ne olursa olsun, öncelikle mentorun bu hizmeti alacak olan öğretmenlerin yaşadığı sorunları saptaması ve bu doğrultuda bir hizmet planı hazırlaması gerekmektedir. Mentorluk programlarının içeriğinin, öğretmenlerin sorunlarıyla ilişkili olması, bir başka deyişle öğretmenin çalıştığı koşulların ve öğretmenin gereksinimlerinin dikkate alınarak planlanıp, sunulması gerekmektedir. Ayrıca, mentor görevindeki kişinin uzmanlık alanı ile deneyimsiz öğretmenin çalışma alanlarının ve deneyimlerinin benzer olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca, mentorun iyi bir dinleyici olması, empati kurabilmesi ve etik kurallara uyması programın başarısı için önemlidir (Amos, 2005; Babione ve Shea, 2005; Smith ve Israel, 2010; Whitaker, 2000).

Genel eğitim öğretmenlerine ve zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik mentorluk programlarının etkililiğini inceleyen araştırmalar, bu tür programların öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları problemlerle başa çıkmalarını ve işe uyumlarını kolaylaştırdığını (Andrews ve Quinn, 2005; Babione ve Shea, 2005; Dempsey ve diğ., 2009), mesleki streslerini azaltıp, kişisel ve profesyonel açıdan kendilerini yeterli hissetmelerini sağladığını (Marshall, Karvonen, Yell, Lowrey, Drasgow ve Seaman, 2013; Smith ve Ingersoll, 2004; Whitaker, 2000; Whitaker, 2003; White ve Mason, 2006; Sebald ve Rude, 2015), mesleki başarılarını ve yeterliklerini arttırdığını belirtmektedir (DeWert, Babinski ve Jones, 2003; Elrod ve diğ., 2005; Harrison, Lawson ve Wortley, 2005). OSB olan öğrencilerle çalışan işe yeni başlayan öğretmenleri desteklemeye ve geliştirmeye odaklı araştırmalarda bu öğretmenlere yönelik mentorluk programlarına ihtiyaç olduğunun belirtilmesine rağmen (Barnhill ve diğ., 2011; Boyer ve Lee, 2001; National Research Council, 2001), OSB tanıli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik mentorluk konusunda sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Boyer ve Lee (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenliğinin ilk yılında altı otizmlili öğrencinin olduğu bir özel sınıfta göreve başlayan bir öğretmenin sorunları belirlenmiştir. Bu sorunların; özel eğitim yasalarını anlamak, bürokratik süreçler, BEP, aile ve uzmanlarla işbirliği, özellikle otizmin karmaşıklığı ve bu konudaki bilgi ve beceri eksikliğinden dolayı davranış problemleriyle baş etme ve öğretim yöntemlerini uygulama ile eğitim-öğretim sistemine uyum sağlama konularıyla ilişkili olduğu bildirilmiştir. Bu sorunların, destekleyici ve çözümler sunan yöneticiler ve otizmlili bireyler ile çalışma konusunda sunulan mentorluk programı ile aşılarak, güçlüklerin başarıya dönüştüğü belirtilmiştir. Bir başka çalışmada, uzaktan eğitim ile otizmlili öğrenciler ile çalışan eğitimcilerin yetiştirilmesi ve niteliklerinin artırılması amacıyla yürütülen bir üniversite temelli program (Project STARS: Specialist Training for Autism in Rural Areas) hakkında betimsel bilgiler sunulmuştur. Program, bir mentorluk programı olarak adlandırılmamaktadır. Ancak program mentorluk programlarına benzer şekilde, yeni mezun özel eğitim öğretmenlerinin otizm konusunda uzmanlaşmaları için deneyimli uzmanlar tarafından sınıf etkinlikleri ve uygulama

deneyimleri bağlamında danışmanlık sağlanmasına dayalıdır. Sunulan derslerin yanı sıra; katılımcılara çeşitli dokümanlar verilmiş, sınav ve ödev uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu programın etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen ilk değerlendirme sonuçları, programın otizm alanında çalışan eğitimcilere yardımcı olduğunu ve programa katılanların memnun olduklarını göstermiştir. Programa her coğrafi bölgeden katılma olanağının olması ve düşük maliyetle etkileşimli öğrenme ortamının oluşturulması avantajlar olarak sıralanmıştır (Ludlow ve diğ., 2007). Parker-Katz ve Hughes (2008), özel eğitim öğretmenleri tarafından sunulan mentorluk programını ve bu programın yürütülmesi sürecini inceleme amaçlı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya, otizmi olan öğrenciler ve diğer yetersizlik kategorilerindeki öğrencilerle çalışan 15 özel eğitim öğretmeni, özel eğitim ve genel eğitim sertifikalı olup, özel eğitim alanında yüksek lisans yapan 37 stajyer öğretmene mentorluk yapmıştır. Mentorluk programı kapsamında her bir mentor, 1-3 stajyer öğretmeni hem teorik hem de uygulamaya yönelik yetiştirmiştir. Çalışmada, bu mentorlar tarafından sunulan mentorluk hizmetine ilişkin veriler, mentorlar tarafından gerçekleştirilen sınıf içi uygulamalara ilişkin kayıtları ve yansımalarını içeren formlar ile stajyer öğretmenlerin programa ilişkin geribildirimleri aracılığıyla toplanmıştır. Nitel olarak analiz edilen veriler, programın yürütülme sürecindeki uygulamaları betimlemiştir. Örneğin, otizmi olan öğrencilere yönelik sosyal öyküler ve etkinlik çizelgeleri gibi sınıf içi ürünler mentor ve öğretmen tarafından birlikte incelenerek, sınıf içinde öğretmenin kullanabileceği şekilde yeniden uyarlanıp, öğretim daha etkili hale getirilmiştir. Ayrıca, bulgular, programın öğretmenlere öğretimi planlanmaları ve yeniden yapılandırılmaları açısından yardımcı olduğunu göstermiştir. Marder ve deBettencourt (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, iki tanesi yeni mezun olmak üzere 12 özel eğitim öğretmenine otizmde bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda yetiştirilmeleri için açılan çevrimiçi lisansüstü program betimlenmiştir. Program kapsamında; (a) otizm konusunda genel bilgiler, (b) otizmi öğrenciler için ders planlama, (c) yardımcı teknolojilerin kullanımı, (d) uygulamalı davranış analizi, (e) iletişim ve sosyal becerilerin öğretimi konularında beş ders verilmiştir. Program sonunda katılımcılar bu programdan başarıyla mezun olmuşlardır. Ayrıca, öğrencilerin çevrimiçi derslere katılım ve ders notlarına erişim konusunda sorun yaşamadığı saptanmıştır. Bunun yanında öğrenciler, programın güncel bilgileri edinmek için iyi bir ortam olduğunu ve buradan edindikleri bilgilerle sınıflarında farklı öğretim etkinlikleri planlayıp, uygulayabileceklerini ifade etmişlerdir.

Türkiye’de ise, OSB ile ilgili alanyazında yer alan herhangi bir mentorluk programı saptanmamıştır. Ancak, öğretmenliğin ilk yılındaki tüm aday öğretmenlere yönelik “Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik” kapsamındaki adaylık eğitiminde, “Hazırlayıcı Eğitim Kursu”, “Temel Eğitim Kursu” ve “Uygulamalı Eğitim” verilmektedir. Bu eğitimler tamamen olmasa da, işe yeni başlayan öğretmenleri mesleğe hazırlayıcı öğeler içermesi bağlamında, kısmen işe uyum ve mentorluk programlarına benzemektedirler. “Hazırlayıcı Eğitim Kursu” kapsamında mesleki etik, vb. konularına ve “Temel Eğitim Kursu” kapsamında devlet memurları kanunu, vb. konularına yer verilmektedir. Uygulamalı eğitimde ise, öğretmenin kendi branşından bir öğretmen rehber olarak atanmaktadır. Uygulamalı eğitim sonunda sınava giren aday öğretmenlerden başarılı olanlar asil öğretmen olarak görevlerine devam etmektedirler (MEB, 2013).

Ülkemizde mesleğin ilk yıllarında OSB olan bireylerle çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin sorunlarına ve bu öğretmenlere sunulan destek hizmetlere yönelik bilimsel araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ergenekon (2005, 2009) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada, işe yeni başlayan Z.E.Ö. programı mezunu öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar belirlenmiş ve bu öğretmenleri ilk yıllarında desteklemek için öneriler geliştirilmiştir. Araştırma (2005, 2009), 17 öğretmen ile yürütülmüştür. Bu öğretmenlerden bir tanesi bir tanesi Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM)’de, diğerleri ise zihinsel engelli öğrencilerin devam ettikleri okullarda mesleğe başlamıştır. Bulgular öğretmenlerin temel olarak; (a) yeni bir çevrede yaşamaya uyum sağlama, (b) okul personeliyle ve ailelerle işbirliği, (c) davranış ve sınıf kontrolü, (d) öğretimi planlama ve yürütme, (e)

materyal, (f) bürokratik süreçler konularında sorunları olduğunu göstermektedir. Katılımcıların adaylık eğitimi programının bazı konularda (örneğin, kanunlar) yararlı olduğunu ancak, bazı konularda (örneğin, plan hazırlama) bildiklerinin tekrarı niteliğini taşıdığını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu eğitimlerin tecrübeli özel eğitim öğretmenleri tarafından sunulması gerektiğini bildirmişlerdir. Bunların dışında, lisans programlarına yönelik şu önerilerde bulunmuşlardır: (a) staj uygulamasına daha ağırlık verilmesi ve dördüncü sınıftan önce başlaması, (b) bazı derslerin içeriklerinin yeniden düzenlenmesi ve etkili iletişim gibi konuların yer aldığı yeni derslerin eklenmesi, (c) uygulamalara daha fazla yer verilmesi, (d) farklı yaş ve özür kategorilerine ilişkin bilgi ve beceri kazanabilecekleri düzenlemelerin gerçekleştirilmesi. Tüm bu bulgulara dayalı olarak, araştırmada öğretmenlerin ilk yıllarının ve sonraki yıllarının verimli geçmesi için işe uyum ve kılavuzluk (mentorluk) programları geliştirilmesi bağlamında öneriler tartışılmıştır. Özellikle bire-bir, internet ve uzaktan eğitim yollarıyla sunulacak kılavuzluk programlarının faydalı olacağı belirtilmiştir. Kodal (2006) ise, otizmi olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sorunlarını belirlemeye yönelik nitel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada, Z.E.Ö. programı mezunu ya da başka bölüm mezunu olup bu alanda yüksek lisans yapmış olan 16 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Bu öğretmenlerden 7 tanesi mesleklerinin ilk ya da ikinci yılındadır. Bulgular; (a) öğretmenlerin otizme yönelik ders almadıklarını ve sadece bir kısmının bu çocukların eğitimine yönelik seminer ya da hizmet içi eğitimlere katıldıklarını, (b) öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamalar arasında (örneğin, öğretim yöntemleri) farklılıklar olduğunu, (c) katılımcıların davranış değiştirme ve öğretim sunma konularında güçlükler yaşadıklarını, otizme ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri destek hizmetlere gereksinimleri olduğunu göstermektedir. Bulgular doğrultusunda, öğretmenlere, beceri ve kavram öğretimi ile davranış değiştirme yöntemleri hakkında özellikle lisans ve/veya lisansüstü eğitimleri sırasında bilgi ve beceri kazandırılması gerektiği belirtilmiştir.

Tüm bu bilgiler ışığında, alanyazında mesleğin ilk yıllarında OSB olan öğrencilerle çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerin sorunlarını, ihtiyaçlarını saptamaya ve bu sorunlar, ihtiyaçlar temelinde mentorluk programları geliştirip, yürütmeye yönelik araştırmaların, özellikle konuyu derinlemesine inceleyen nitel çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa alanyazında da vurgulandığı üzere, OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sorunlarının ve ihtiyaçlarının öğretmenlerin kendi düşüncelerini belirtmelerine olanak veren nitel yöntemlerle belirlenip, bu doğrultuda bir mentorluk programının hazırlanması ve mentorluk hizmetinin sunulması, öğretmenlerin niteliklerini arttıran ve işe uyumlarını kolaylaştıran önemli bir etmendir (Babione ve Shea, 2005; Brownell ve diğ., 2002; Marder ve deBettencourt, 2012). Bir başka deyişle, mentorluk programlarının içeriğinin, öğretmenlerin yaşadığı sorunlara dayalı olması ve bu içeriğin öğretmenlerle birlikte saptanarak planlanması gerekmektedir (Amos, 2005; Babione ve Shea, 2005; Brownell ve diğ., 2002; Carpenter, 2007; Scheuermann ve diğ., 2003). Ayrıca, OSB'li öğrencilerle çalışan bu öğretmenlere özgü sorunlarından yola çıkılarak hazırlanacak olan programlar daha etkili olmaktadır (Alber & Nelson, 2002; Boardman, Argüelles, Vaughn, Hughes, & Klinger, (2005; Scheuermann ve diğ., 2003). Ancak, genel olarak varolan araştırmalarda, OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ihtiyaçları araştırmacılar tarafından belirlenip, bu ihtiyaçlar temelinde hazırlanan eğitim programının etkileri nicel araştırma yöntemleriyle incelenmektedir (örneğin; Barnhill, Polloway ve Sumutka, 2011; Brownel, Sindelar, Bishop, Langley ve Seo, 2002). Ayrıca, özellikle nicel ölçmelerin sonuçlarını derinlemesine anlamak için nitel araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Bir başka deyişle, OSB olan öğrencilerle çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin sorunlarının, ihtiyaçlarının, önerilerinin alındığı ve bunlara dayalı olarak öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirme amaçlı programların nasıl geliştirilebileceğini ve nasıl uygulanabileceğini inceleyen nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir (Alber & Nelson, 2002; Carpenter, 2007; Scheuermann ve diğ., 2003). Ulusal alanyazına bakıldığında mesleğinin ilk yılında OSB olan öğrencilerle çalışmaya başlayan öğretmenlerin sorunlarına, bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin belirlenmesine ve mentorluk programlarının geliştirilmesine yönelik olarak, alanyazında belirtilen bu ihtiyaçları da dikkate alarak

yürütülmüş olan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu öğretmenlerin sorunlarını saptamaya ve öneriler geliştirmeye dönük bir araştırma olarak iki nitel araştırma söz konusu olmakla birlikte; Ergenekon (2005, 2009) tarafından yürütülen araştırma genel olarak Z.E.Ö. mezunu öğretmenlerin ilk yıllarına odaklı olup, sadece bir öğretmen OSB olan çocukların devam ettiği okulda çalışmaktadır. Kodal (2006) tarafından yürütülen çalışma ise sadece ilk yılını çalışan öğretmenlere odaklı bir araştırma değildir. Dolayısıyla, OSB’li öğrencilerin devam ettiği okullarda ilk yıllarını çalışan öğretmenlerin sorunlarını, onların bakış açısından irdeleyecek, sonuçlara dayalı olarak öneriler ortaya koyacak ve olası mentorluk hizmetleri planlamayı hedefleyen nitel araştırmalara ulusal düzeyde de gereksinim olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

Bu araştırmanın temel amacı, mesleğinin ilk yılında OSB olan öğrencilerle çalışmaya başlayan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin sorunları ve sorunlarının çözümüne yönelik önerileri temelinde oluşturulan bir çevrimiçi mentorluk programının planlama ve yürütülme sürecinin incelenmesidir. Bu doğrultuda, bu çalışmada öncelikle ilk atamaları OSB’li öğrencilerin öğrenim gördüğü devlet okullarına yapılan Z.E.Ö. programı mezunlarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar ve katılımcıların bu sorunlara yönelik çözüm önerileri saptanmıştır. Ayrıca, katılımcıların, mezun oldukları üniversitenin ilgili lisans programının, OSB alanında işe yeni başlayan öğretmenlerin işe uyumlarını kolaylaştırmak için alabilecekleri önlemlere ve ayrıca bu programca sunulabilecek mentorluk programlarının içeriğine yönelik görüşleri alınmıştır. Bu aşamalardan sonra, katılımcıların görüş ve öneriler temelinde çevrimiçi mentorluk programının içeriği betimlenip, programın planlama ve yürütülme süreci incelenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır: 1. Mesleğinin ilk yılını OSB alanında çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?, 2. mesleğinin ilk yılını OSB alanında çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri ve beklentileri nelerdir?, 3. katılımcı öğretmenlerin, mezun oldukları üniversitenin ilgili lisans programının, OSB alanında işe yeni başlayan öğretmenlerin işe uyumlarını kolaylaştırmak için alması gereken önlemlere ilişkin önerileri nelerdir?, 4. mesleğinin ilk yılını OSB alanında çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerine yönelik bir çevrimiçi mentorluk programının içeriği nasıl olmalıdır?, 5. mesleğinin ilk yılını OSB alanında çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerine yönelik bir çevrimiçi mentorluk programının planlama ve yürütme süreci nasıldır? Bu araştırmanın, uluslararası ve özellikle ulusal düzeyde mentorluk programlarına yönelik ihtiyaç bağlamında, öğretmenlerin görüş ve önerilerine dayalı olarak hazırlanıp, sunulan bir çevrimiçi mentorluk programının sürecine ilişkin yol gösterici olabileceği umulmaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın araştırmacıların çalıştıkları üniversitenin, OSB alanında işe yeni başlayan mezunlarının işe uyumlarını kolaylaştırmak için alabilecekleri önlemlere ve sonraki yıllarda uygulayabilecekleri kapsamlı mentorluk programlarına yönelik için ön bulgular sunması beklenmektedir.

## 2. Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum (örnek olay/vaka) çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması özellikle yeni ve karmaşık durumları bütüncül bir şekilde incelemek, varolan sorunları sistematik olarak ortaya koymak ve sorunların çözümüne yönelik hizmetler geliştirmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca, henüz üzerinde çok fazla araştırmanın gerçekleştirilmediği durumlarda, sonraki araştırmalar için yol gösterici bir nitelik taşımaktadır (Baxter ve Jack, 2008; Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Yin, 2003).



### Araştırmanın Katılımcıları

Araştırma, 2012 yılında bir devlet üniversitesinin Z.E.Ö. lisans programından mezun olup, sadece OSB'li öğrencilerin bulunduğu devlet okullarında çalışmaya başlayan 4 kadın (K), 1 erkek (E) olmak üzere beş öğretmenle yürütülmüştür. Tablo 1'de görüldüğü üzere, katılımcıların üçü, sadece otizmi olan öğrencilerin devam ettiği Özel Eğitim Uygulama Merkezinde (Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi/OÇEM), ikisi ise kaynaştırma eğitimi kapsamında genel eğitim okulları bünyesinde otizmi öğrenciler için açılan özel eğitim sınıfları olan bağımlı OÇEM'lerde görev yapmaktadır. Yaş aralığı 23-27, yaş ortalaması ise 25'dir. Katılımcıların sadece bir devlet üniversitesinin ilgili bölümünün mezunlarıyla sınırlı tutulmasının nedeni, amaçta da belirtildiği üzere araştırmacıların görev yaptıkları lisans programının, OSB alanında işe yeni başlayan mezunlarının işe uyumlarını kolaylaştırmak için alabilecekleri önlemlere ve sonraki yıllarda uygulayabilecekleri kapsamlı mentorluk programlarına yönelik çalışmaları planlanma yönündeki çabasıdır.

**Tablo 1. Katılımcı Özellikleri**

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet Yılı	Okul Türü	Öğrenci Sayısı
1	K	24	2012	Bağımlı OÇEM	2
2	K	25	2012	Özel Eğitim Uygulama Merkezi	4
3	K	23	2012	Özel Eğitim Uygulama Merkezi	4
4	K	24	2012	Özel Eğitim Uygulama Merkezi	2
5	E	27	2012	Bağımlı OÇEM	1

### Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler, süreç ürünleri, mecazlar (metafor) ve araştırmacı günlüğü ile Aralık 2012 ve Haziran 2013 döneminde toplanmıştır.

**Görüşmeler:** Katılımcılarla 14 soru içeren yarı-yapılandırılmış görüşmeler (Ek-1) gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları; birinci araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Birinci araştırmacı doktora derecesini Z.E.Ö. programında yapmıştır. Yirmi yıldır özel gereksinimli, ağırlıklı olarak da OSB'li bireylerle uygulama ve akademik odaklı çalışmalar yürütmektedir. OSB tanıli çocuklara yönelik doktora tezini nitel araştırma yöntemiyle yürütmüştür ve bir üniversitenin Özel Eğitim Bölümü Z.E.Ö. programında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Araştırmacı, yarı-yapılandırılmış görüşme sorularını kendi akademik ve bu alandaki çalışma deneyimlerine dayalı olarak hazırlamıştır. Ayrıca, araştırma amacı doğrultusunda ilgili alanyazın ve OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilen nitel araştırmalardaki görüşme soruları incelenmiştir (örneğin, Al-Shammari, 2006; Ergenekon 2005; Kodol 2006; Scheuermann ve diğ., 2003). İncelenen çalışmalarda vurgulanan sorunlar, ihtiyaçlar ve öneriler temelinde soruların içeriği oluşturulmuştur. Bunların dışında, nitel araştırma yöntemiyle yürütülen araştırmalarda, katılımcılara sorulan soruların yapısıyla ilgili kaynaklar incelenerek, sorular oluşturulmuştur (Smith ve Osborn,

2004; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Alanyazın bilgilerinden yararlanılması, yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının kapsam geçerliğini de arttırmıştır. Ayrıca, yarı-yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerlik çalışmaları kapsamında iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Birinci uzman, 20 yıllık çalışma hayatının bir kısmında OSB'li öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlik yapmıştır. Doktora derecesine sahip olan birinci uzmanı şu anda bir üniversitenin Özel Eğitim Bölümü Z.E.Ö. programında öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. İkinci uzman ise bir üniversitenin Özel Eğitim Bölümü Z.E.Ö. programında yardımcı doçent olarak çalışmakta olup, doktora tezini nitel araştırma yöntemleriyle yürütmüştür. Araştırmalarında nitel araştırma yöntemlerini kullanmaktadır. Uzmanların görüşlerinin ardından, birinci yazar tarafından son haline getirilen formda 14 soru yer almaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularından bazı örnekler şöyledir: Göreve başladığınız ilk haftalarda en fazla güçlük yaşadığınız konular, sorunlar nelerdir?, Öğrencilerinizde ne tür davranışsal sorunlarla karşılaştınız?, Sizce karşılaştığınız sorunların yaşanmaması için ilk yılını çalışan öğretmenlere tür bir destek hizmet sunulmalı?, Çalıştığınız süreci düşündüğünüzde, lisans eğitiminizde eksik gördüğünüz konularla ilgili neler söylemek istersiniz?

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, katılımcılar araştırmacıların eski öğrencileri olduğu için, katılımcıların görüşlerini herhangi bir kaygı hissetmeden, samimiyetle ifade etmeleri için araştırma ekibinin dışındaki kişilerce yapılmıştır. Bu doğrultuda yarı-yapılandırılmış görüşmelerden dört tanesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde doktora eğitimini sürdüren ve farklı araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme yapma deneyimi olan bir uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Bir tanesi ise, kendisiyle görüşülecek öğretmenin görev yaptığı ilde yaşayan bir Z.E.Ö. programı son sınıf öğrencisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kişilere birinci yazar tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme konusuyla ilgili iki saatlik bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimde, bu araştırma hakkında sözel ve yazılı bilgi (araştırma amacı, bu konuda yapılmış olan araştırmalar, farklı görüşme soruları, bu araştırmacının görüşme soruları, vb.) ve yarı-yapılandırılmış görüşme boyunca dikkat etmeleri gereken hususlar (öğretmenler cevap vermezse ne yapabilirler, öğretmenler sorularla ilgisiz konularda konuşurlarsa ne yapabilirler?) sunulmuştur. Ayrıca, okuyabilecekleri kaynaklar da önerilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmenin gerçekleştirilmesi için araştırma katılımcılarının uygun oldukları gün ve saatler araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden dört tanesi, dört öğretmenin çalıştığı şehir olan İstanbul'da bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Bir yarı-yapılandırılmış görüşme ise, katılımcının yaşadığı şehir olan Batman'da bir özel eğitim okulunda gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır. En kısa görüşme 20 dakika, en uzun görüşme ise 50 dakika olup, ortalama görüşme süresi 38 dakikadır. Görüşmelerin toplam süresi ise 190 dakikadır.

**Tablo 2. Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bağlam Bilgileri**

Katılımcılar	Görüşme Tarihi	Görüşmelerin Yapıldığı Yer	Görüşme Süresi
Öğretmen 1	04.01.2013	İstanbul	42 dakika
Öğretmen 2	21.12.2012	İstanbul	33 dakika
Öğretmen 3	04.01.2013	İstanbul	20 dakika
Öğretmen 4	21.12.2012	İstanbul	50 dakika
Öğretmen 5	26.01.2013	Batman	45 dakika

**Süreç Ürünleri:** Katılımcıların çalıştıkları kurumlarda karşılaştıkları sorunları, ihtiyaçlarını ve önerilerini bildirmeleri amacıyla araştırmacılar tarafından, araştırmanın başladığı aralık ayında bir e-posta grubu ([sau-mentor@googlegroups.com](mailto:sau-mentor@googlegroups.com)) oluşturulmuştur. Katılımcılara karşılaştıkları sorunları, ihtiyaçlarını ve önerilerini istedikleri zaman bu gruba yazabilecekleri bildirilmiştir. Böylece, araştırma için veri toplamanın yanısıra, araştırma amacı doğrultusunda katılımcıların bildirdikleri sorunlarla nasıl baş edebileceklerine, ihtiyaçlarını ne tür yollarla karşılayabileceklerine ilişkin araştırmacıların ve katılımcıların önerileri ile deneyimlerinin paylaşıldığı bir e-posta iletişim ağı oluşturularak, bir çevrimiçi mentorluk çalışması da başlatılmıştır. Bu e-posta grubu aracılığıyla, hem mentorların katılımcılarla etkileşim içinde bulunduğu grup mentorluk modeli, hem de katılımcıların sorunlarını, duygularını, ihtiyaçlarını paylaşarak birbirlerine destek olmasını ve birbirlerine önerilerde bulunmasını kapsayan akran mentorluğu modeli bağlamında çevrimiçi mentorluk çalışmaları yürütülmüştür. Bu bağlamda, katılımcılar ve araştırmacılar toplam 36 e-posta göndererek araştırmanın bittiği Haziran ayına kadar birbirleriyle iletişim kurmuşlardır.

**Mecazlar (Metafor):** Mecazlar, nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen çalışmalarda incelenen olguları ve durumları betimleme, anlama ve algılama amaçları bağlamında sıkça kullanılan, zengin ve sağlam bilgiler sunan bir veri toplama yöntemidir (Armstrong, Davis, & Paulson, 2011; Jensen, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005).. Araştırmacılara şu soru yöneltilerek mecaz verisi toplanmıştır: “Öğretmenlikteki ilk yılım ...’ya benziyor, çünkü...” Katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesinin hemen ardından mecaz sorusu yöneltilerek, verdikleri cevap not edilmiştir.

**Araştırmacı Günlüğü:** Birinci yazar, tüm araştırma sürecine ilişkin izlenimlerini, araştırmaya ilişkin yorumlarını, yansımalarını, kendi öznel görüşlerini ve resmi olmayan görüşmeleri (örneğin telefon görüşmelerini) günlüğüne not etmiştir. Günlük 10 sayfadan oluşmaktadır. Araştırmacı günlüğü, alanyazında da önerildiği üzere (Yıldırım, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Yuzuner, 2005) araştırma için resmi olmayan verilerin kaydının yanı sıra, araştırmacının araştırma boyunca edindiği tecrübeleri kayıt altına almak, araştırma verileri doğrultusunda alanyazın bilgilerini de dikkate alarak araştırmanın bulgularına katkısı olabilecek notları tutmak, araştırma bulgularıyla araştırmacının kendi öznel görüşlerini karşılaştırarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amaçları için de kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler, tümevarım analizi tekniğiyle birinci araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Tümevarım analizi doğrultusunda, veriler bir bütün olarak, veri toplama süreci içerisinde ve sonrasında incelenerek, oluşturulan kategorilere dayalı temalar, araştırma sorularını cevaplayıcı bir şekilde kavramsal bir bütünlük içinde raporlaştırılmıştır. Bu doğrultuda görüşme verileri, araştırma sorularına temel veri olarak kullanılmak üzere şu aşamalar izlenerek analiz edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005): (a) Tüm veriler kayıt altına alınıp, yedeklenmiştir, (b) yarı-yapılandırılmış görüşmelerin dökümü yapılmıştır ve bu dökümler elektronik ortama aktarılmıştır, (c) veri analizinin kolaylıkla yapılabilmesi için dökümlerdeki ham veriler, görüşme bilgilerinin yer aldığı ve sayfa kenarlarında araştırmacı yorumlarının, kategorilerin ve temaların yazılabileceği boş alanların bırakıldığı yeni elektronik dosyalara aktarılmıştır, (d) bu dosyalardaki ve diğer veri kaynaklarındaki veriler okunmuştur ve ilgili alanyazın (örneğin, Kodall, 2006; Scheuermann ve diğ., 2003) incelenerek olası kategori ve kodlar belirlenmiştir, (e) uzman görüşleri doğrultusunda kategorilere son halleri verilmiştir, (f) kategoriler incelenerek, temalar oluşturulmuştur ve uzman görüşleri doğrultusunda temalara son halleri verilmiştir, (h) verilerdeki bilgiler temalandırılmıştır ve her bir temayı oluşturan veri setleri elektronik ortamda düzenlenmiştir, (g) temalar birbirleriyle, diğer veri setleriyle ve alanyazınla ilişkili ve anlamlı bir bütün olarak düzenlenip, raporlaştırılmıştır. Süreç ürünleri veri seti de, araştırma sorularını cevaplamada temel veri olmak üzere kategori ve temaların oluşturulması için bir bütün olarak incelenmiştir. Görüşmeler

için oluşturulan kategori ve temalar dışında kullanılacak ek kategoriler ve temalar ortaya çıkmadığından, bu veri seti için de aynı kategori ve temalar kullanılmıştır. Bu bağlamda, verilerdeki bilgiler temalandırılmıştır ve bu bilgiler diğer veri setleriyle ve alanyazınla tutarlı bir şekilde düzenlenerek, sunulmuştur. Araştırmanın mecaz ve araştırmacı günlüğü verileri ise, araştırma sorularını cevaplamak için destek veri olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda bu veri setleri okunmuştur ve diğer veri setlerindeki temalar doğrultusunda verilerdeki bilgiler temalara ayrılmıştır. Diğer veri setlerinin analiz sonuçlarını destekleyici bir şekilde bulgulara destek veri olarak, doğrudan alıntılarla aktarılmışlardır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalar için önerilen geçerlik ve güvenilirlik ilkeleri doğrultusunda bu çalışmada alınan önlemler şöyledir (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005; Yıldırım, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Yuzuner, 2005): (a) Veri toplama tekniklerinde çeşitleme yapılmıştır, (b) görüşme formunun hazırlanmasında uzman görüşü alınmıştır, (c) katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur, (d) katılımcıların görüşlerini herhangi bir kaygı hissetmeden, samimiyetle ifade etmeleri için görüşmeler araştırma ekibinin dışındaki kişilerce yapılmıştır, (e) verilerin temalandırılması aşamalarında, verilerin kendi içinde ve alanyazınla tutarlılığı sağlanmıştır. Bu amaçla; araştırmacı tarafından oluşturulan kategorilerin veri setleriyle uyumu, tutarlılığı için bir uzmanla niteliksel tutarlılık çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, kategorilerin yer aldığı belge ve tüm görüşme dökümleri bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu uzman, bir üniversitenin Özel Eğitim Bölümü Z.E.Ö. programında öğretim görevlisidir. Aynı zamanda, bir başka üniversitenin Z.E.Ö. programında sürdürdüğü doktora eğitiminin tez aşamasındadır. Nitel araştırma ile ilgili doktora düzeyinde dersler almış olup, tezinin araştırma yöntemi niteldir. Alan uzmanının eklenmesi ve/veya çıkarılması gerektiğini düşündüğü ya da farklı önerileri olan konular uzmanlarla tartışılarak kategorilere son hali verilmiştir. Ayrıca, kategorilerden elde edilen temaların kategorilerle ve verilerle uyumu diğer bir alan uzmanının incelemesiyle gerçekleştirilmiştir. Bu uzman yarı-yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerlik çalışmaları doğrultusunda görüşü alınan birinci uzmandır. Uzmana kategorilerin ve temaların yer aldığı form verilmiştir. Uzmardan kategorilerden oluşturulan temalar ve kategorilerle temaların uyumu hakkındaki görüşü alınmıştır. Uzmanın görüşü doğrultusunda temalara son hali verilmiştir, f) araştırma ayrıntılı olarak yazılmıştır, (g) katılımcı teyidi alınmıştır. Bu doğrultuda, yarı-yapılandırılmış görüşme verileri toplandıktan sonra, iki katılımcıya kendileriyle gerçekleştirilmiş yarı-yapılandırılmış görüşmeleri dökümlerini ve ses kayıtları gönderilerek dökümleri kontrol etmeleri istenmiştir. Her iki katılımcı da dökümlerin gerçeğe uygun olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, bulgular ve tartışma, araştırmanın veri kaynağı olan tüm katılımcılara gönderilerek, ulaşılan sonuçlarını gerçeği temsil edip etmediği, eklemek ya da çıkarmak istedikleri hususlar olup olmadığı, herhangi bir önerileri bulunup bulunmadığı sorulmuştur. Katılımcılar, bu konuda ifade etmek istedikleri ve yaşadıkları tüm sorunların uygun bir şekilde aktarıldığını, kendileriyle gerçekleştirilen çalışmaların araştırmada uygun bir şekilde yer aldığını ve tartışmada sunulan önerilerin yaşadıkları sorunların çözümünde önemli bir yer teşkil ettiğini belirtmişlerdir.

Ayrıca, nicel güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, bir yarı-yapılandırılmış görüşme için niceliksel güvenilirlik gerçekleştirilmiştir. Uzman, kategorilerin veri setleriyle uyumu için görüş bildiren uzmandır. Yarı-yapılandırılmış görüşme kodlama anahtarlarındaki her bir madde yarı-yapılandırılmış görüşme metni okunarak, araştırmacı ve alan uzmanı tarafından, birbirlerinden bağımsız olarak işaretlenmiştir. İşaretlemelerin tutarlılığı karşılaştırılmıştır ve gözlemcilerarası güvenilirlik ortalama % 95 (ranj = % 80 - %100) bulunmuştur.

### 3. Bulgular

Verilerin analizi sonucunda şu dört ana tema elde edilmiştir: (a) Mesleğinin ilk yılını OSB alanında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri, (b) sorunların çözümünde öğretmen önerileri ve beklentileri, (c) katılımcıların mezun oldukları üniversitenin ilgili bölümünün sunduğu hizmeti geliştirmek için önerileri, (d) mentorluk programı

#### Mesleğinin İlk Yılı OSB Alanında Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin İlk Yıllarında Yaşadıkları Sorunlar Hakkındaki Görüşleri

Bulgularda, tüm öğretmenlerin (n=5) özellikle ilk haftalarda bazı konularda oldukça zorlandıkları, kendilerini yetersiz hissettikleri ve desteğe ihtiyaç duydukları göze çarpmaktadır. Bu tema, katılımcıların ilk haftalarda sık yaşadıkları sorunların yanı sıra öğretim yöntemleri, davranış sorunları, eğitim materyalleri, aile işbirliği, uzmanlarla işbirliği alt-temaları doğrultusunda aşağıda açıklanmıştır.

**İlk Haftalardaki Sorunlar:** Öğretmenlerin tümünün (n=5) ilk haftalarda “Zihin Engelliler Öğretmenliği” mezunu olmalarını bir problem olarak gördükleri ve bundan dolayı pek çok sorun yaşadıklarını sürekli olarak vurguladıkları dikkat çekmektedir. Öğretmenler, (a) lisans programlarının temel alanı olan zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik öğrendikleri bilgileri; OSB’nin kendine özgü doğası ve OSB için farklı yöntemlerin söz konusu olması nedenleriyle kullanmakta zorlandıklarını ve (b) deneyim eksikliği ve/veya kendilerine destek olacak bir uzmanın olmaması nedeniyle lisans programlarında edindikleri bilgileri ve becerileri OSB’ye uyarlayamadıklarını vurgulamışlardır. Örneğin, öğretmen-3, “ilk başta zorlandığım otizm alanı. Şimdi zihinsel engellilere yönelik bir eğitim aldım. Aynı şeyleri uygulamaya çalışıyorum bazen tutmuyordu. Onda zorlandım” şeklinde durumu görüşmede ifade etmiştir. Ayrıca, tüm öğretmenler Z.E.Ö. lisans programında OSB ile ilişkili sınırlı ders olmasının, her öğrencinin OSB’li öğrencilerin olduğu okulda staj yapma fırsatının olmamasının, dolayısıyla bazı öğrencilerin OSB’li öğrenci görmeden mezun olmasının ilk haftalarda kendileri için en büyük güçlük olduğunu görüşme ve e-postalarında belirtmişlerdir. Bunun dışında, OSB’nin belirti düzeyleri birbirinden oldukça farklı bireyleri içeren bir yetersizlik olması ve lisans döneminde karşılaştıkları OSB’li öğrencilerin homojen olmasının da sorun yarattığı göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin bu konulara ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

*“Staj okulunda küçük yaşta çocuklarla çalıştığım için bir bocalama dönemi yaşadım”(öğretmen-5, görüşme), “hiç biri böyle değildi benim gittiğim okulda. Kriz geçirdiği ana rastladım ve çok fena korktum. Sürekli önceki çalışan öğretmenlerden dikkatli olun, kolunuzu ısırabilir gibi sürekli tedbir almamı söylediklerinde daha da korktum. Çok kötü bir gün geçirdim”(öğretmen-1, görüşme), “lisans eğitiminde otizme yönelik derslerin fazlalaşması gerekiyor. Çünkü eksikliğini hissediyorum, ben zihinsel engellilere göre yöntem uyguluyorum. Ufak ilerlemelerim var ama acaba daha kolay yöntemi var mı? Başka yapabileceğim bir şey var mı? O kadar yetersiz hissetmem beni rahatsız ediyor”(öğretmen-2, görüşme).*

Öğretmenler (n=5) göreve başladıkları ilk haftalarda, otizm belirti düzeyleri çok ağır ve pek çok davranış sorunu olan çocukların olduğu sınıflarda görevlendirilmeleriyle ilişkili sorunlar yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı örneklerde görüldüğü üzere, bu durum, onları olumsuz etkileyerek, mesleğe olumsuz bir başlangıç yapmalarına yol açmıştır: “İlk başta çok fazla zorluklar çektim, ilk karşılaşmam çok kötüydü, öğrencinin kendine vurması, saçlarını yolması ve ilk defa öyle bir öğrenciyle karşılaşıyordum. Tüylerim diken diken oldu, çok korktum ve titremeye başladım. İstifa etmeyi düşündüm”(öğretmen-1, görüşme), “özel eğitim mezunu olduğumuz için bütün ağır öğrencileri bize verdiler, velisi biraz problemlili olan öğrenciler, hareketli öğrenciler. Yükümüz ağır, adaletsizlik var” (öğretmen-2, görüşme).

Bunların dışında, öğretmenler (n=5) ilk haftalarda sisteme ilişkin uygulamaları anlamakla ilişkili güçlükler yaşadıklarını da belirterek, bu sorunları şöyle ifade etmişlerdir:

*“Sınıfları getirdiler, ücretli dış ticaret mezunu, işletme mezunu, eğitimden söz edemezsin burada, ilk önce alan mezunlarına veya eğitimini almış kişilere bırakmaları lazım”* (öğretmen-3, görüşme), *“ben ilk başta okula başladığımda çok yadırgamıştım. İki yıllık mezun ve işletme, kimya bölümlerinden mezun olup, öğretmenlik yapmaları bana çok saçma gelmişti. Ben bile kendimi yetersiz bulurken onların ne işi vardı OCEM’de diye düşünüyordum. Sonra zaman geçtikçe anladım, gerçekten işini iyi yapanlar var. Mesela dört yıldır orda çalışıyor, işletme mezunu olmuş ama gerçekten bana tecrübelerinden dolayı çok yardımcı oldular, o ön yargım kırıldı. Yani eğer gerçekten işini yapabiliyorsa problem yok dedim bölümün”* (öğretmen-2, görüşme). *“başta okula gittiğimde şey çok beni rahatsız etti, her şeyin bağırarak söylenmesi yani okula bir gittim herkes bağırıyor. Bütün çocuklara bağırarak işte komut veriliyor. Çok şaşırđım. Ondan rahatsız olmuştum”* (öğretmen-2, görüşme).

Görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenlerin mesleklerinin ilk haftalarında en çok zorlandıkları konuları; Z.E.Ö. programından mezun olma ve dolayısıyla OSB’li öğrencilerle çalışma konusunda yetersiz hissetme, özel eğitim alanı öğretmeni oldukları için kendilerine en ağır olan öğrencilerin verilmesi ve sistemle ilişkili konuları anlamama olarak belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, ilk bir ay içinde kuruma ve var olan duruma alışmaya başlayıp, kendi çabalarıyla ve/veya sistematik olmasa da kurum içinde ya da dışında bazı öğretmen ve uzmanların desteğini alarak bu sorunları çözmeye çalışmışlardır. Öğretmenlerden dördü, yaşadıkları sorunların bazılarının ortadan kalktığını, bazı sorunların ise azaldığını ya da sorunların kendileri üzerindeki olumsuz etkilerinin azaldığını benzer ifadelerle anlatmışlardır. Bu ifadelerden bazıları şöyledir:

*“ben istifa edicem, başka bir meslek yapıcım, başka bir yerde çalışıcım. Ama sonra düşündüm alılabirim, bu işin üstesinden gelebilirim ve bir hafta sürmedi alışmam ama korkarak ve titreyerek o günleri geçirdiğimi hatırlıyorum. Başka bir arkadaşım da olduğu için sınıfta, birbirimize destek olarak bu zamanları atlattık ve ikinci haftamda alışmıştım okuluma. Şu anda gayet memnunum. Her şey yoluna girdi. Ancak halen en ağır öğrenciler bizde, adaletsizlik var, devam ediyor. İdare ediyorum, bir şekilde üstesinden geliyoruz”* (öğretmen-1, görüşme), *“alışma evresi geçtikten sonra yani öğrencilere alıştıktan sonra, çok ciddi bir sorun yaşadım denilemez çünkü ben bu mesleği isteyerek ve severek seçtiğim için hazırlıklıydım”* (öğretmen-5, görüşme).

Birinci ve ikinci öğretmen kendileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde *“bu işi ben biliyorum deyip kendi başıma buyruk hareket etmiyorum, tıkağdığım yerlerde yardım aldığım çok öğretmen arkadaşım, müdürümüz, müdür yardımcımız vardır”*, *“hiçbir şekilde hiç kimseden fayda göremedik fakat tabii diğer öğretmenlerimizin tecrübelerinden faydalanmaya çalıştık”*, *“üniversiteden ... boca sağolsun sorabileceğim soruları cevaplandırabiliyor”* gibi ifadelerle destek alarak yaşadıkları sorunların üstesinden gelmeye çabaladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen-3 ise, hiçbir sorununu çözemediğini *“derdimi anlatamıyorum, çocuğu sınıfta tutabiliyorsan başarılı öğretmensin. Ama sorunları dile getiriyorsan sorunlu bir öğretmensin. Yani çözüm yolu bulmaya çalışıyorsunuz. Ama olmuyor”* gibi ifadelerle belirterek, kendisini çok çaresiz hissettiğini, meslekten ayrılmayı ya da bir başka kuruma geçmeyi düşündüğünü bildirmiştir.

**Öğretim Yöntemleri:** Bulgular, katılımcı öğretmenlerin tümünün (n=5) OSB’li öğrencilerle çalışmakta zorlansalar da, özellikle mesleğe başladıktan birkaç ay sonra, öğrencilerine beceri ve kavram öğretimi sunarken çeşitli bilimsel dayanaklı yöntemleri (pekiştirme, ipucu gibi uygulamalı davranış analizi ilkelerini ve/veya bu ilkelere dayalı ayrıntı denemelerle öğretim, yanlışsız öğretim, doğrudan öğretim, fırsat öğretimi, vb.) kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca, iki öğretmen Otistik

Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) (Kırcaali-İftar, 2007) kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler (n=5), yöntemler sonucunda öğrencilerinde olumlu değişimler görmeye başladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin, öğretmen-5 kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede, *“öğretim sunarken genelde yanlışsız öğretim yöntemini kullanıyorum. Uyguladığım yöntemler öğrenci üzerinde %80- %90’lık bir başarıya ulaşmış durumda. Otizmde OÇİDEP inanılmaz işe yarıyor”*, öğretmen-3 ise, *“aslında OÇİDEP’in eşleme ve taklidinden başladım. Bir de sabit bekleme süreli öğretimi kullanıyorum. Öğrenciler üzerinde çok etkileri var”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Ancak, bu bulguların yanı sıra, öğretmenler (n=5) OSB’li bireylere yönelik öğretim yöntemlerine tam olarak hakim olamadıklarını, uygularken güçlükler yaşadıklarını, doğru uygulayıp uygulamadıkları konusunda endişelendiklerini, bazı beceriler için ne tür bir yöntem uygulayacaklarını bilmediklerini ya da bilgilerinin teorik düzeyde kaldığını belirtmişlerdir. Örneğin, *“benim en büyük yaşadığım sorun iletişim becerileri, bizim çocuklarımızın konuşma becerisi yok. Daha detaylı bir iletişim dersi alsaydık daha güzel olurdu”, “biz genelde eğitimimizi teorik olarak aldık, öğrenciyle çalışılmayan ezberlenen bilgiler unutuluyor”, “uygulamayı görmediğiniz zaman teori havada kalıyor yani doğrudan öğretim yöntemini yanlışsız öğretim yöntemini öğrenmiş olsanız bile bunun nasıl uygulandığını görmemiş olmanız ciddi bir eksiklik”* şeklinde belirtilen görüşler dikkat çekicidir (1. ve 5. öğretmen, görüşme). İkinci öğretmen 6 Aralık 2012 tarihindeki e-postasına yazdığı *“dil konuşma çalışmak istiyorum ama belli bir donanımım yok, nasıl çalışacağım bilmiyorum önce taklit becerilerini bitirmem gerekiyor değil mi?”* sorusuyla bu konudaki sorunlarını dile getirmiştir. Dolayısıyla, bulguların katılımcı öğretmenlerin OSB’li öğrencilerine beceri ve kavram öğretimi sunmaya çalıştıklarını ancak özellikle yöntemleri uygulama yönünde eksikleri olduğunu gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların lisans programındaki bir zorunlu ders (Otizm Spektrum Bozukluğu) ve bir seçmeli ders (İleri Derecede Otistik Özellikler Gösteren Çocukların Eğitimi) doğrultusunda edindikleri sınırlı teorik ve uygulama bilgileriyle OSB’li öğrencilere beceri ve kavram öğretmeye çalıştıkları, diğer derslerde (Beceri ve Kavram Öğretimi vb.) gördükleri bilgileri de bu alana uyarlamaya çabaladıkları görülmektedir. Bu konulara öğretmen görüşlerinden birkaç örnek şöyledir: *“Üçüncü sınıfta özellikle otizm alanında aldığım dersler işe yaradı, “Derslerde uygulama yapılabilir. Biz bunu otizm dersi aldığımızda hocamız video gösterimi gibi bir şey yapmıştı ve ben hala onları hatırlayıp, onu uyguluyorum gerçekten, çünkü onu bire-bir gördüm. Bir şeyler bana teorik olarak anlatılmadı. Anlatılanların yanında görsel olarak desteklenen bir sürü şey vardı”* (öğretmen 5, görüşme).

**Davranış Sorunları:** Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin tümünün (n=5) öğrencilerinde çeşitli davranış sorunları olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ifade ettikleri davranış sorunları şöyledir: (a) kendine ve etrafına zarar verici davranışlar (vurma, vb.), (b) cinsel problemler (soyunma, vb.), (c) öğretim sürecini engelleyen davranışlar (sınıftan kaçma, vb.), (d) kendini uyarıcı ve takıntılı davranışlar (nesne döndürme, vb.). Özellikle ilk birkaç ay öğretmenlerin zorluk yaşadıkları, ancak çeşitli yöntemleri uygulamaya başlayınca ve özellikle aile ile tutarlı bir şekilde çalışabildiklerinde tümüyle olmasa da bazı davranış sorunlarıyla baş edebildikleri ya da problem davranışların azalmaya başladığı görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin davranış değiştirme yöntemlerinde hem teorik hem de uygulama yönünden oldukça sınırlı oldukları göze çarpmaktadır. Birinci araştırmacı 13 Aralık 2012 tarihindeki günlüğüne şöyle yazmıştır: *“e-posta grubuna bir sürü sorun yazıyorlar, özellikle davranış sorunlarında çok zorlanıyorlar”*. Tüm öğretmenler sadece görmezden gelme ve pekiştirme yöntemlerini kullandıklarını, bazı davranışlar için uygun yöntemi kullanamadıklarını, alternatif bir yöntem kullanmak istedikleri ancak bilmediklerini ve/veya uygulamaya geçiremediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, öğretmen-1’in davranış sorunlarıyla ilgili olarak görüşmede belirttiği görüşlerden bazıları şöyledir:

*“en sıklıkla yaşadığım problemler öğrencinin sürekli etkinlikten sıkılması, saniyeler sürüyor etkinliğe odaklanması, şiddet var kendisine. Anneden almış. Anne çocuğun sürekli her isteğini yapmış, kendisine vurmasın, saçını yolmasın diye her isteğini yapmış. Bunu bize de yapabileceğini zannetti, dışarı çıkmak istediği zaman, fakat işte biz çıkartmak istemediğimiz zaman saçlarını yolma, kafasını duvara vurma vardı. Ben görmezden gelerek yok ettim, büyük ölçüde yok oldu ... Onun haricinde mastürbasyon*

*sorunu çok fazla vardı onu yok etmeye çalışıyoruz. Hala o biraz problem. Bazı yöntemler faydalı oldu, fakat bazıları faydalı olmadı. Daha değişik yöntemler arıyoruz”.*

Öğretmen-2 ise yazdığı bir e-postada, “*bir tane öğrencim itiyor, ısırtıyor, durmuyor, oturmuyor. Bazen görmezden gelmeye başladım. Bir de bağırıyor. Mesela bağırmadığı zamanlarda ona pekiştirici veriyorum. Sessiz söylediğinde veriyorum. Onun yavaş yavaş bağırma davranışını azalttım*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen-4’ün e-postasındaysa “*çok etik bulmayabilirsiniz ama üç haftam T.’nin bir saniye bile susmak bilmeyen iniltilerini dinlemekle geçti. Ühüü, ihıı, hık gibi ağlamaklı, kedi murıldaması gibi tubaf bir ses, çocuk her saniye ağlama modundaydı. Oğlum sus, yeter artık, kes sesini, mik mik sesini duymak istemiyorum, gibi şeyler söyledim, evet bata yapmışım*” ifadeleri görülmektedir. Aynı öğretmenin problem davranışlarla ilgili çalışmalarına ilişkin diğer bir e-postasında çarpıcı ifadeler görülmektedir:

*“Şöyle söyleyeyim ilk etapta çok bocaladım. Neyi, nasıl, ne zaman uygulayacağım konusunda çok sıkıntılar yaşadım. Ben bocaladığım için öğrencimin problem davranışları çok arttı. Kabvaltı saatlerimiz bir kriz saatine dönüşüyordu. İstemediği yiyeceği gördüğü an bana doğru tabak kırıyordu. Çocuk bunu yaptığı zaman ben şunu fark ettim, çocuğu alıp sınıfa götürüyordum. Bu onun için pekiştirici oluyor. Bunu sonradan fark ettim. Daha sonra kısıya kısıya yaptım. Belki yapmamam gereken bir şeydi, bana üçüncü kez tabak fırlattığında “bak” dedim, “tabak öyle fırlatılmaz böyle fırlatılır”. Ben de fırlattım. Ama bir yerden sonra başa çıkamamaya başladım. Bir şey uygulayıp olmuyorsa vazgeçip, başka yönteme geçiyordum. En sonunda karar kıldığım yöntem görmezden gelme oldu. Bu çok etkili oldu. Problem davranış sergilediğinde anladım ki benim dikkatimi çekmek için yapıyor. Bunu anladığım noktada bir ay bir buçuk ay geçmişti. Ama görmezden gelmenin de artık bir yerde tıkandığı noktalar oluyordu”.*

**Eğitim Materyalleri:** Bulgular, katılımcı öğretmenlerin (n=5) eğitim materyallerinin eksikliğinden dolayı sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Bu konudaki eksiklerden dolayı, öğrencilere eğitim sunmakta zorlandıklarını, öğrencilerinin sıkılıp problem davranış ürettiklerini bildirmişlerdir. “*Sınıfa ilk girdiğimizde sınıf bomboştu diyebilirim. Birkaç yapboz parçaları vardı, sınıfta hiçbir şey yoktu. Öğrencilerin canı sıkılıyor, etkinlik yaptırmak istiyoruz ya da birşeyler öğretmek istiyoruz, materyal sıkıntısı bizim canımızı çok sıkıyordu*” (öğretmen-1, görüşme). Ayrıca, öğretmenlerin (n=5) materyal sorunlarını; (a) idarelerinden ve/veya belediye gibi resmi kurumlardan yardım talep ederek, (b) materyallerini kendileri hazırlayarak, (c) öğrencilik zamanında hazırladıkları ürünleri kullanarak, (d) velilerden destek talep ederek çözmeye çalıştıkları örneklerde de vurgulandığı üzere görülmektedir: “*Olabilirdi kadar ben hani temin etmeye çalışıyorum. Ailelerden istiyorum*” (öğretmen-2, görüşme), “*biz de buna kendi çapımızda çözümler aradık ve idarecilerimiz bize çok yardımcı oldular, bu konuda biz belediyeye yönlendirdiler. İhtiyaç listemizi belediyeye sunduk büyük bir kısmını tamamlamaya çalıştılar. Bilgisayar sistemi, tepegöz istedik*”. Özellikle dördüncü öğretmen, materyal eksikliği dışında, öğrencilerine uygun ders ve etkinlik kitaplarının olmaması ile öğretmenlere yönelik bir kılavuz kitap olmamasından dolayı problemler yaşadığını görüşme ve e-postalarında şöyle vurgulamıştır: “*Bizim okulumuz özel eğitim uygulama merkezi olduğu için bize belli kitaplar hazırlanmıyor. Yani biz iş okullarının kitaplarını kullanıyoruz. Ben bunu dile getirdim, okulumuza kitap istedik, kitaplar geldi. Ama gelen kitaplar iş okullarına yönelik kitaplar olduğu için sıkıntı yaşıyoruz. Öğretmen kılavuzu kitabı yok, normal öğretimlerde var ve biz ilköğretim birinci sınıfların öğretmenleriyle görüşüp onların kılavuz kitaplarından yararlanıyoruz*”. Bunların dışında, öğretmen-5, sınıf ortamlarının otizmi olan çocuklara özel eğitim sunmaya uygun olmadığını şöyle vurgulamıştır: “*Klasik sınıf ortamı, eğitimi normal sınıflarda normal sınıfta yapıyoruz. Özel eğitime yönelik herhangi bir materyalimiz yok*”.

**Aile İşbirliği:** Katılımcı öğretmenlerin (n=5) mesleklerinin başında olmalarına ve bazı konularda güçlükler yaşamalarına rağmen (ailelerin çocuklarından beklentilerinin fazla olması, yeni öğretmene güvenememeleri, vb.), genel olarak velileri ile işbirliği içinde çalıştıkları ve olumlu bir iletişim içinde



oldukları görülmektedir. Örneğin, birinci ve ikinci öğretmen, velileriyle düzenli bireysel ve grup toplantıları gerçekleştirdiklerini, bu toplantılarda sınıf uygulamaları ve evde yapılması gerekenler konularında görüşmelerini belirtmişlerdir. Birinci öğretmen, idareyle konuşarak sınıflarının kapılarına cam yaptırdıklarını ve böylece velilerin istedikleri zaman gözlem yapmalarına fırsat sağladıklarını belirtmiştir. Üçüncü öğretmenin görüşmede, *“benim öğrencilerimin aileleri işbirliği kurup, verdiğim ödevleri yapıyorlar. Genel olarak okulda yaptığımız bir aile eğitim programlarımız var. Her ay bir özel eğitmeni arkadaşlarımız ailelere seminer veriyor”* ifadelerini kullanarak ailelerle olumlu bir etkileşim içinde olduğunu vurguladığı görülmektedir. Ayrıca, her ailenin bu eğitimlere katılmadığını ancak genel olarak velilerinin ilgili veliler olduklarını bildirmiştir. Benzer şekilde dördüncü ve beşinci öğretmenler de velilerin genelde ilgili olduklarını ve aile görüşmelerinin olumlu geçtiği ancak bazı ailelerle işbirliğinde sıkıntı yaşayabildiklerini vurgulamışlardır. Öğretmenler (n=5) ailelerin çocuklarında bazı değişimleri gördüklerinde ve kendilerine yönelik çalışmalar yapıldığında çok sevindiklerini, memnun olduklarını şu tür ifadelerle belirtmişlerdir: *“aile verdiğimiz öneriler karşısında çok memnun olduğunu, mükemmel derecede işe yaradığını söylüyordu”* (öğretmen-5, görüşme).

**Uzmanlarla İşbirliği:** Katılımcıların okullarındaki diğer öğretmenlerle işbirliğine bakıldığında, genel eğitim okulunun bünyesindeki otizmi olan çocukların olduğu özel sınıfta (bağımlı OÇEM) öğretmenlik yapanlarla, Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nde çalışanların görüşlerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bağımlı OÇEM'de çalışan iki öğretmen (öğretmen 1 ve 5), genel eğitim öğretmenlerinin, OSB'li öğrenciler ve öğretmenlerinden haberdar olmadıkları ya da kendilerini önemsemedikleri ve iletişim kuramadıklarını ancak kendi kısımlarındaki öğretmenlerle işbirliklerinde sorun olmadığını ve birbirlerinin deneyimlerinden karşılıklı faydalandıklarını şu tür ifadelerle görüşmelerde bildirmişlerdir:

*“Bizim okulumuzdaki çoğu öğretmen böyle bir sınıfın olduğunu, öğrencilerinin olduğunu dahi bilmiyor”, “bizim OÇEM, bağımlı OÇEM olduğu için böyle kenara atılmış bir şekilde duruyordu, okul kenara atılmış durumda olduğu gibi oradaki öğretmenler de kenara atılmış durumdaydı. Bunu aşmak istedik. Öğretmenlerle kaynaşmak istedik, iyi iletişim kurmaya çalıştık, OÇEM'den bahsetmeye çalıştık, fakat bir durum canımızı sıktı. Sanki OÇEM gereksizmiş gibi, biz orada hiçbir şey yapmıyormuşuz sadece öğrenciler geliyor, vakit geçirip tekrar gönderiyormuşuz gibi. Bunları aşmaya çalıştık. Biraz ilerleme var ama hala problem yaşıyoruz”.*

Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nde öğretmenlik yapan üç öğretmenin (öğretmen 2, 3 ve 4) görüşme verileri ise kurumlarındaki öğretmenlerle herhangi bir sorun yaşamadıklarını ve işbirliği içinde çalıştıklarını içermektedir. Hatta, pek çok öğretmenin farklı alanlardan geliyor olmasına rağmen, deneyimli olanların kendilerine pek çok konuda destek olduklarını ve kendilerinin de onlara destek olduklarını benzer cümlelerle bildirmişlerdir: *“Farklı bölümlerden mezun olanların öğretmenlik yapmaları bana çok saçma gelmişti. Zaman geçtikçe anladım, gerçekten işini iyi yapanlar var. Mesela işletme mezunu olmuş ama bana çok yardımcı oldular. Çünkü okulun işleyişini biliyorlar. Çocukları daha iyi tanıyorlar. Tecrübelerinden dolayı yardımcı oldular”.*

Öğretmenlerden dördü (öğretmen 1, 2, 4 ve 5) görüşmelerde idarecileriyle aralarının iyi olduğunu ve idarecilerinin kendilerine pek çok konuda destek olduklarını şu örnek ifadelerle belirtmişlerdir: *“idarecilerimizle ilişkilerimiz iyidir. ...her istediklerimizi yerine getirmeye çalışıyorlar. Materyal konusunda olsun, bireysel eğitim odasını açmamız konusunda olsun çok şey yaptılar ve biz isteklerimizi dile getirmekten çekinmiyoruz”, “müdürümüz gayet anlayışlı ve öğretmenin yanında olan bir müdür. Bu konuda gerçekten çok şanslıyım. Keza müdür yardımcımızla aynı. Sizin önünüze engeller çıkarmıyorlar. Bunu nasıl çözebiliriz yoluna gidiyorlar”.* Ancak, üçüncü öğretmen okul müdürüyle sorunlar yaşamakta olduğunu belirtmiştir: *“Müdüre derdimi anlatamıyorum. Müdür zihin engelliler öğretmeni ama idareye geçince farklı oluyor galiba. Müdür yardımcımız daha ilımlı, en azından dediğimi dinliyor”.*

Öğretmenlerin (n=5) okul dışındaki diğer uzmanlarla ilişkilerine bakıldığında, sınırlı düzeyde de olsa okul dışındaki bazı uzmanlarla işbirliği çabaları görülmektedir. Özellikle öğrencilerinin devam ettikleri rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenleriyle görüşmeler yapıldığı, öğrencinin ihtiyaç duyduğu konularda bir başka uzmana yönlendirildiği, doktorlarıyla iletişime geçildiği görülmektedir. Örneğin, birinci öğretmen *“konuşma terapistlerine de yönlendirdik, rehabilitasyon öğretmenleriyle telefonla görüşmeler yaptık, iletişim halindeyiz”*, öğretmen-2 *“doktoruyla görüşeceğim, rehabilitasyondaki öğretmenlerin telefonlarını aldım. Onları yönlendireceğim, biz bunları bunları çalışıyoruz, sizde bunları çalışın diye”* ifadeleriyle işbirliklerini açıklamaya çalışmışlardır. Üçüncü öğretmen bir öğrencisini psikiyatriste yönlendirdiğini ve işbirliği kurmak istediğini ama bu çabasının pek olumlu sonuçlanmadığını belirtmiştir. Bu bulguların dışında, dördüncü öğretmen Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ile hiçbir diyalogun olmadığını bildirirken, beşinci öğretmen RAM ile bazı sıkıntılar yaşadığını şöyle belirtmiştir: *“Şu an burada otizmlilere yönelik eğitim veren bir tek bizim okul olduğu için seviyesi bize uygun olmayan çok ağır dereceli otizmlileri de bize gönderiyorlar, bu konuda anlamadık. Napalım başka otizm okulu yok diyorlar”*.

### Sorunların Çözümünde Öğretmen Önerileri ve Beklentileri

Tüm katılımcı öğretmenler (n=5) özellikle deneyimsiz olmalarından dolayı yaşadıkları sorunların çözümü için benzer önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin çeşitli desteklere ihtiyaçları olduğu *“öğretmenlikte ilk yılım daha önce hiç yaşamadığım derin sulara benziyordu, çünkü yüzmeye biliyordum fakat suyun derinliğini göremediğim için kendimi deneyimsiz ve korkmuş hissediyordum”* (öğretmen-5, mecaz), *“öğretmenlikte ilk yılım dünyaya yeni gelen bir bebeğe benziyordu çünkü tecrübesizdim”* (öğretmen-2, mecaz), *“öğretmenlerin hepsi sorunlarının çözümü için, bilgi ve becerilerini geliştirmek için desteğe ihtiyaçları olduğunu belirttiler”* (28 Kasım 2012 tarihli araştırmacı günlüğü) şeklindeki verilerde görülmektedir. Öğretmenler (n=5) etkili bir destek sisteminin kurulmasıyla mesleklerindeki ilk yıllarının olumlu geçeceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, bu destek sistemine ilişkin birbirine benzer görüşleri örnek ifadelerle şöyledir: (a) mesleğe yeni başlayan öğretmenlere kendi alanlarından deneyimli bir uzmanının danışman öğretmen olarak atanması ve/veya aynı sınıfta olan iki öğretmenden birinin daha deneyimli bir öğretmen olması: *“zorlandığımız konularda daha tecrübeli öğretmenlerin olup bize yardım etmesi, destek vermesi gerekirdi. Çocukları ilk gördüğümde yaşadığım korkuları, sıkıntıları giderebilmem için benim yanımda çalışan tecrübeli öğretmen olması gerekirdi. Şimdi öğretmenlerden biri tecrübesiz, yeni atanan, OCEM’de hiç çalışmamış, otistik çocuk görmemiş öğretmenken, diğer öğretmenin daha tecrübeli öğretmen olması gerekirdi Böyle bir uygulama olmadı”*(öğretmen-1, görüşme), (b) etkili seminer ve hizmet-içi eğitimlere katılım imkanı sağlanması: *“eksikliklerimle ilgili ciddi eğitimler almaya düşünüyorum, kendimi geliştirmeyi düşünüyorum”* (öğretmen-5, görüşme ve e-posta), (c) mesleğe uyum sürecini kolaylaştırıcı psikolojik destek sağlanması: *“psikolojik destek kesinlikle olmalı çünkü kendimi çok çaresiz hissedip her gün o ilk bir ay eve gelip, ağladığım oluyordu. Yapamıyorum, başarısızım, çaresizim. Psikolojik destek gerekli.”*(öğretmen-4, görüşme). Bu bulguların dışında, iki katılımcı kendi kişisel özellikleri geliştirmelerinin ilk yıl yaşanan sorunların çözümünde etkili olacağını şu ifadelerle belirtmişlerdir: *“Sabırlı olmayı öğrenmem gerekiyor. Küçük küçük ilerleyeceğiz. Bazen bu insanı çok sıkıyor açıkçası”* (öğretmen-2, görüşme), *“bazen sinirlenebiliyorsun, ilerlemek gerekiyor sabırla”* (öğretmen-4, görüşme).

### Katılımcıların Mezun Oldukları Üniversitenin İlgili Lisans Programının Sunduğu Hizmeti Geliştirmek İçin Önerileri

Katılımcıların mezun oldukları üniversitenin ilgili lisans programının, OSB alanında işe yeni başlayan öğretmenlerin işe uyumlarını kolaylaştırmak için alabilecekleri önlemlere ve ayrıca bu programca sunulabilecek mentorluk programlarının içeriğine yönelik görüşleri bulgularda yer almaktadır. Tüm katılımcılar (n=5) mezun olduğu programda önerdikleri şu değişikliklerin yapılmasının, bu bölüm mezunlarının ilk yıl yaşadıkları sorunların azalmasına ya da ortadan kalkmasına yardımcı olacağını bildirmişlerdir: (a) tüm katılımcılar lisans programında otizm alanına yönelik derslerin artırılması ya da bazı derslerin içeriklerinin OSB ile ilişkilendirilmesi ve/veya otizmle ilişkili ders içeriklerinin genişletilmesi gerektiğini, varolan bir seçmeli ders dışında OSB alanına ilişkin yeni seçmeli derslerin

açılmasını, uygulamaya ağırlık verilmesini şu örnek ifadelerle belirtmişlerdir: “üniversiteden bir ricam var, öğrenciler otizmle ilgili daha fazla bilgilendirilirse sorunlarla daha iyi başa çıkılacağına inanıyorum” (öğretmen-5, görüşme), “keşke OSB’ye yönelik öğretim yöntemlerini daha iyi öğrenseydim” (Öğretmen-2, e-posta), “otizm eşlik eden hiperaktivite konusunda öğrenciler detaylı bilgilendirilirse çok işe yarar” (öğretmen-5, görüşme), “yasalar dersi aldık ama özel eğitimle ilgili yasalarımızı almadık. Biz mesleğe, haklarımızı bilerek başlamalıyız” (öğretmen-3, görüşme), “daha fazla uygulama olsaydı” (öğretmen-5, e-posta). Ayrıca, katılımcıların bu önerileri bağlamında çalışmaların başlatılmasının bölüm toplantısında görüşülmesi ve bu konularda gerekli düzenlemelerin yapılması ile ilgili bilgilerin araştırmacı günlüğünde yer aldığı görülmektedir, (b) katılımcılar lisans programında uygulama olanaklarının artırılmasına ve staj programındaki her öğrencinin otizmliler öğrencilerin okullarına gidebilmesinin sağlanabileceği düzenlemelere yönelik önerilerini birbirine benzer öneriler şu örnek ifadelerle bildirilmişlerdir: “dersler anlatıldı, ezberledik. Sadece son sınıfta staja gittik fakat staj okulum yine hafif derece zihin engellilerin olduğu bir okuldu, otistik görmedim. Her türden engelliyle çalışmak gerektiğini düşünüyorum”(öğretmen-1, görüşme), “uygulamayı görmediğimizi zaman teori havada kalıyor, doğrudan öğretim yöntemini yanlışsız öğretim yöntemini öğrenmiş olsanız bile bunun nasıl uygulandığını görmemiş olmanız ciddi bir eksiklik” (öğretmen-5, görüşme), (c) lisans öğrencilerinin ve mezunların kişisel gelişimlerine katkı getirecek etkinliklere (kongre, vb.) yönlendirilmesine ilişkin ise şu tür ifadeler söz konusudur: “şunu yapabilirler. Otizmde sadece üniversitedeki derslerle yetinmeyebilirler. Seminerler, eğitimler oluyor. Bu gibi aktivitelere katılırlarsa meslek hayatlarında başarıya ulaşabilirler” (öğretmen-5, görüşme), “öğretmenler mesleki gelişime yönelik etkinlikleri bilmek istiyorlar” (araştırmacı günlüğü).

### Mentorluk Programı

Bu tema, mesleğinin ilk yılını OSB olan öğrencilerle çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerine, araştırmacılar tarafından içeriği oluşturularak, planlanıp yürütülen çevrimiçi mentorluk programına yönelik bulguları içermektedir.

Araştırma katılımcılarının tümü (n=5), kendilerine ve kendileri gibi deneyimsiz öğretmenlere mezun olduktan sonra çalıştıkları okullarda uygulanan adaylık eğitimi yerine deneyimli bir eğitimci, hatta mezun oldukları bölümün öğretim elemanları tarafından sunulacak hizmetlerin daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Katılımcılar (n=5), bu tür bir hizmetin kapsamında, kendilerinin bildirdikleri sorunların ve bu sorunlara yönelik önerdikleri çözüm önerilerinin dikkate alınmasını beklediklerini bildirmişlerdir. Katılımcılar (n=5), bu hizmetlerin sadece akademik becerilerini geliştirmeye yönelik kuramsal bilgi sunumunun yanı sıra bu bilgileri nasıl uygulayabileceklerine ilişkin yol gösterici unsurları içermesini ve uygulamalarını kolaylaştırıcı örneklerin yazılı, görsel ve mümkünse uygulamalı olarak da kendilerine sunulmasını vurgulamışlardır. Ayrıca, bu tür hizmetlerin yeni mezun olmuş öğretmenlerin kişisel gelişimlerini sağlayıcı ve psikolojik uyumlarını kolaylaştırıcı bir nitelik taşımasının öneminden bahsetmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların tümü (n=5) bu tür hizmetlerin sadece mezun olduktan sonra değil, lisans eğitimleri sırasında kendilerinin vurguladığı bir takım önlemlerle de başlayabileceğini ve böylece yeni mezunların işlerine daha kolay uyum sağlayabileceklerini belirtmişlerdir. Tüm bu öneriler görüşme ve e-postalarda birbirine benzer şu tür ifadelerle dile getirilmiştir:

“... çocukları ilk gördüğümde yaşadığım korkuları, sıkıntılarını giderebilmem için benim yanımda çalışan bir tecrübeli öğretmen olması gerekirdi...” (öğretmen-1, görüşme), “biz okulda bir rehber öğretmen veriliyor ama siz onu tanıyorsunuz, o sizi tanımıyor. Bu noktada şöyle olabilir en azından bir iki ay, on beş günde bir okuldaki hocalar tarafından her konuda rehberlik edilebilir. Kurumdaki rehber öğretmen tarafından değil okuldaki hocalar tarafından” (öğretmen-4, görüşme), “sadece üniversite hocalarının belki yönlendirmesini isterdim. Gerçekten bölümünde iyi olanların beni eğitmelerini isterdim. Telefonla olsun, internetle olsun, başka şebirlerde olduğumuz için illa yüz yüze şart değil ki” (öğretmen-2, görüşme), “Ama acaba

*daha kolay yöntemler var mı? Başka yapabileceğim bir şey var mı? Keşke birisi bana yardım etse, yol gösterse. Yöntemler neler, nasıl uygulanır daha fazla bilgiye ihtiyacım var”* (öğretmen-2, e-posta), *“okulu bitirdikten sonra mesela sizin şu yaptığınız bu çalışma gerçekten önemli. Ben sorabileceğim soruları sorabiliyorum yani en azından bu kafama takılan soruları sorabiliyorum, rabathlyorum, paylaşıyorum her konuyu. Yani dansabileceğim insanların olması güzel... Kendimi bu kadar yetersiz hissetmem beni rahatsız ediyor aslında açıkçası ama neyseki şimdi hocalar bu çalışmayla sorabileceğim soruları cevaplandırabilecekler. Bu tür her konuda sorularımızı hem birbirimize hem hocalara soracağımızı, paylaşacağımızı, bize destek olabilecek şeyler lazım”* (öğretmen-2, görüşme).

Katılımcı öğretmenlerin kendileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde ve e-posta grubunda bildirdikleri ve önceki paragrafta belirttikleri sorunlar ile alanyazın bilgileri doğrultusunda, araştırmacılar bir çevrimiçi mentorluk programının içeriğini oluşturmuşlardır. Bu programın içeriği, sadece bilgi sunumuyla sınırlı olmayıp, kişisel gelişim olanaklarına yönlendirme, duygusal destek sunma, deneyim paylaşımı, katılımcıların sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin geribildirim verme, özel eğitim dışında okullardaki işleyişle ilgili ihtiyaçlara cevap verme, motivasyon artırma ve materyal ihtiyaçlarına dönük hizmetleri kapsamıştır. Program yürütülürken belirlenmiş olan içeriğin yanı sıra katılımcıların anlık olarak bildirdikleri, bir başka deyişle daha önceden belirlenmemiş ancak katılımcıların süreç içerisinde bildirdikleri sorunları, ihtiyaçları ve önerileri doğrultusunda da destek sunulmaya çalışılmıştır. Bu bulgulara ilişkin bazı örnek ifadeler şöyledir:

*“taklit becerilerini nasıl çalışmam gerektiği konusunda yol gösterebilir misiniz?”* (öğretmen-2, e-posta), *“öğretim sırasında kendi eksiklerini saptaman, farkına varman, düzeltmen ve bizlerle paylaşman çok güzel, süper”* (araştırmacılar tarafından 4. öğretmene gönderilen e-posta), *“diğer öğrencim ince motorda çok iyi onunla diğer öğrencilerimle çalıştığım gibi esleme ve taklit çalışıyorum. Bir de dil konuşma çalışmak istiyorum ama bunun için belli donanımın yok nasıl çalışacağımı bilmiyorum açıkçası. Diğer öğretmen arkadaşlarımdan konuşmaya hazırlık çalışmalarını dokümanlarını aldım ama önce taklit becerilerini bitirmem gerekiyor di mi? Ve tam olarak nasıl çalışmalıyım?”* (öğretmen-2, e-posta ve görüşme), *“hocam materyal eksikliğimizi gidermek için nereden destek isteyebiliriz?”* (öğretmen-1, e-posta ve görüşme), *“keşke sadece öğrencilerime ders versen, diğer okul işlerinden çok bunaldım, özellikle bu hafta çok bunaldım, siz?”* (öğretmen-3, e-posta), *“öğrencim okulda epilepsi nöbeti geçirdi. Ne yapacağımı bilemedim, ne yapmalıyım böyle durumlarda”* (öğretmen-4, e-posta).

Katılımcılar ve araştırmacılar farklı şehirlerde yaşadıklarından, araştırma katılımcılarının yaşadıkları sorunları öğrenmek amacıyla oluşturulan e-posta grubu aracılığıyla çevrimiçi olarak sunulan mentorluk programı; grubun mentorları olarak her iki araştırmacının, katılımcıların soruları, sorunları ve ihtiyaçları doğrultusunda sundukları grup mentorluk hizmeti şeklinde yürütülmüştür. Ayrıca, mentorlar ile katılımcılar arasında bir etkileşim sürecini içeren grup mentorluğunun yanı sıra, katılımcıların duygu ve deneyimlerini paylaşmasını, birbirlerine moral ve motivasyon sağlamasını ve gruba önerilerde bulunmasını kapsayan akran mentorluğu modeli de söz konusudur. Bir başka deyişle, program sadece araştırmacıların katılımcılara hizmet sunmasının yanı sıra, katılımcıların süreçte etkin rol almalarını da gerektirmiştir. Ayrıca, katılımcılar ve araştırmacılar gerektiğinde (örneğin, acil bir soruları olduğunda) telefon aracılığıyla da birbirlerine ulaşmışlardır. Programın planlanması ve yürütülmesi süreciyle ilgili bazı örnek ifadeler şöyledir:

*“arkadaşlar sizlere fırsat öğretimi ile ilgili örnek bir plan ve örnek bir etkinlik çizelgesini gönderiyoruz. Ayrıca, davranış değiştirme konusunda örnek bir plan ve uygulama süreci gönderiyoruz. Uyguladıkça sorularınızı sormaya devam edebilirsiniz.”*

*Ayrıca, özel eğitimle ilgili kongre ve seminerleri takip edip, birbirimizi bilgilendirelim” (araştırmacılar tarafından tüm katılımcı öğretmenlere gönderilen e-posta), “uşağıya yazdığımız internet adresinden istediğin konulara ilişkin detaylı bilgilere ulaşabilirsin” (araştırmacılar tarafından 4. öğretmene gönderilen e-posta), “geçtiğimiz iki hafta boyunca belirttiğiniz gibi T.’nin problem davranışlarını görmezden geldim, olumlu bir şey yaptığında istediği şeyleri verdim. Sorumluluk alması için görevler verdim. Bu önlemler işe yaradı. İlk defa bir tekniği çok doğru bir şekilde uyguladığım hissi çok güzeldi, çünkü çocuğun o anda mırıldaması, ağlaması vb. hiçbir şeyi kalmadı, görmezden gelip, olumlu yaptığı bir şeyi pekiştirmek işe yaradı” (öğretmen-4, e-posta), “tuvalet eğitimiyle ilgili çalışma planının ve uygulamaların uygun ve zaten belirttiğin gibi iki öğrencin bu beceriyi kazanmak üzere, aferin” (araştırmacılar tarafından 2. öğretmene gönderilen e-posta)”, “Ben de öğrencilere eğitim vermenin dışındaki okul işlerinden bunalyorum ama bu işlerde öğretmenliğimizin bir parçası, belki daha yeni öğrendiğimiz için sıkılıyoruz?” (öğretmen 5 tarafından öğretmen 3’e cevap niteliğindeki e-posta), “çok dertlendim, paylaşmak istiyorum. Şöyle birşey var siz birşeyler yapıyorsunuz yapmaya çalışıyorsunuz, hatta parçalıyorsunuz kendinizi bunun için, ama ortam öyle bir yer ki sadece kendi kurumum adına konuşmuyorum, herkes herşeyi çok iyi biliyormuş gibi size akıl öğretmeye kalkıyorlar. Akıl öğretse yine bir nebze ama uygulamaya çalıştığımız şeyi köreltiliyorlar.. dalga geçiyorlar vs. materyal yapıyorum misal, bunu bile amaann yaa boşver napıcan, işin gücün mü yok deyip dönüp yüzüme gülen var” (öğretmen-4, e-posta).*

Programın yürütülmesi sürecinde öğretmenler kendilerine önerilen uygulamalara başladıklarını ve sonuçlar almaya başladıklarını “yazdıklarımızı okuyunca şöyle yapmaya karar verdim. Her faaliyetin resmini çekiyorum, görseller hazırlamak için” (öğretmen-4, e-posta), “tuvalet becerisinde ilerliyoruz” (öğretmen-2, e-posta), “bana ekte atmış olduğunuz kaynakları tek tek okudum, çok teşekkür ediyorum. Ayrıca görmezden gelme işe yaradı” (öğretmen-4, e-posta) gibi ifadelerle belirtmişlerdir. Bulgular, programın yürütülmesi sürecinde herhangi bir problem yaşanmadığını, katılımcıların ve araştırmacıların bu çevrimiçi mentorluk programını geliştirerek ilerleyen aylarda çalıştıkları üniversitenin Z.E.Ö. programından mezun olacak ve OSB’li bireylerin eğitim aldıkları okullarda çalışmaya başlayacak öğretmenlerin de katılımıyla grubun genişletilmesi ve programın daha sistematik bir şekilde yürütülmesi şeklinde kararlar alındığını göstermektedir. Örneğin, birinci araştırmacı gruba yazdığı bir e-postada “bu grubu sonraki mezunlarla sürdürmeyi düşünüyorum” ifadesini, ikinci öğretmen ise “bu güzel bir girişim olur” ifadesini kullanmıştır. Birinci araştırmacı günlüğünde ikinci araştırmacıyla birlikte OSB olan bireylerin eğitim aldıkları okullarda çalışmaya başlayacak olan sonraki mezunlara yönelik olarak, bu araştırmanın katılımcıları arasından gönüllü olan akran öğretmenlerin katkılarının da istenerek, bu öğretmenlere yönelik bir mentorluk programı hazırlayacaklarını, bu kez daha sistemli ve kapsamlı bir program olmasını planladıklarını, bu programın, video konferans ve/veya yüz yüze gerçekleştirilebilir.

#### 4. Tartışma

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla yürütülen bu çalışmada, mesleğinin ilk yılında OSB olan öğrencilerle çalışmaya başlayan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin sorunları ve sorunların çözümüne yönelik önerileri temelinde oluşturulmuş bir çevrimiçi mentorluk programının planlama ve yürütülme süreci incelenmiştir.

Araştırmanın öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgularına göre, katılımcı öğretmenler ilk yıllarında çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Katılımcıların Z.E.Ö. programı mezunu olmalarından dolayı OSB bilgi ve beceri eksiklerinin olması; okuldaki en ağır öğrencilerin onların sınıflarına

yerleştirilmesi sorunlarını arttırmıştır. Bu sorunların, davranış problemleriyle baş etme ve öğretim yöntemleri konularında teorik bilgi ile özellikle uygulama güçlükleri ve materyal konularında olduğu, bu sorunlarla ilişkili olarak kaygı yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca, eğitim sistemine ilişkin bazı yapıları (örneğin, alandışı öğretmenlerin varlığı) anlamakta güçlük çekmektedirler. Katılımcıların karşılaştıkları bu sorunlara ilişkin bulgular, OSB tanımlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerinin ilk yıllarında; öğretimi planlama ve sunma, davranış sorunlarıyla baş etme, bürokrasi, eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi ile duygusal sorunlar gibi konularla ilişkili pek çok sorun yaşadıklarını bildiren alanyazınla tutarlıdır (Billingsley, 2004; Boyer ve Lee, 2001; Elrod ve diğ., 2005; Ergenekon, 2005, 2009; Kodal 2006). Bu araştırmanın katılımcısı yeni öğretmenler Z.E.Ö. programında edindikleri bilgilerin OSB alanında çalışmaları için yeterli olmadığını ve OSB konusunda daha fazla kuramsal ve uygulamalı bilgiye, desteğe gereksinimleri olduğunu bildirmektedirler. Alanyazında da; OSB alanında çalışmaya başlayan yeni mezun zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin, (a) genellikle özel eğitim bölümlerinin zihinsel engelliler öğretmenliği lisans programlarından mezun olmaları ve bu öğretmenlerin sıklıkla OSB alanındaki bilgi ve beceri eksikliği yaşamaları, (b) OSB'nin kendine özgü karmaşık doğası ve bu bireylerin birbirlerinden oldukça farklı özellikler göstermeleri doğrultusunda, bu alanın özel bir uzmanlık gerektirdiği, (c) OSB'li bireylerdeki ileri düzeyde öğrenme ve davranış problemlerinin varlığı, (d) OSB'li bireyler ile diğer yetersizlik kategorilerindeki bireylerin özelliklerinin ve sunulan eğitim programlarının farklılaştığı, dolayısıyla bu bireylere OSB'ye özgü programların uygulanması gereği, (e) OSB dışındaki yetersizlik alanlarına (örneğin, zihinsel yetersizlik) öğretmen yetiştirme programlarında belirli ve ortalama bir standart olup, farklı programların içeriklerinin belirli düzeyde benzerlik taşıdığı, ancak OSB bağlamında standartlaştırılmış bir öğretmen yetiştirme programının olmaması, OSB olan öğrencilerle çalışan zihin engelliler öğretmenlerinin lisans düzeyinde ya da lisans sonrası aldıkları profesyonel gelişime dönük eğitimlerin içeriklerinin birbirlerinden oldukça farklılaşması unsurları göz önüne alındığında daha fazla zorlandıkları, mesleki yeterlik ve duygusal bağlamda daha güç bir ilk yıl geçirdikleri bildirilmektedir (Boyer ve Lee, 2001; Constable ve diğ., 2013; Ergenekon, 2005; Kırcaali-Iftar, 2007; Kodal, 2006; Koegel ve diğ., 2012; Scheuermann ve diğ., 2003). Bu bağlamda, katılımcı öğretmenlerin, mezun oldukları Z.E.Ö. programında edindikleri bilgilerin OSB olan çocuklara yönelik öğretimi planlama ve diğer uzmanlarla işbirliği içinde öğretimi yürütme ile davranış sorunlarıyla baş etme konularında yeterli gelmeyerek, OSB alanında kendilerini yetersiz algılamalarına yol açmış olabilir. Ancak, bu sorunlar dışındaki diğer sorunlarında (örneğin, okul sistemine uyum sağlamak, vb.), alanyazında da vurgulandığı üzere, mesleğinin ilk yılındaki genel eğitim öğretmenlerinde ve Z.E.Ö. mezunu olup zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerde olduğu gibi, deneyimlerinin az olmasının payı olabileceği de unutulmamalıdır (Billingsley ve Cross, 1992; Ergenekon, 2005; Smith ve Ingersoll, 2004).

Katılımcı öğretmenlerin önceki araştırma bulgularına da benzer şekilde ailelerle çeşitli güçlükler yaşasalar da (örneğin, Boyer ve Lee, 2001; Ergenekon, 2005), genel olarak velileri ile işbirliği içinde çalışmaları ve olumlu bir iletişim içinde olmaları; OSB'li ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin ailelerinin yaşadıkları sorunların ve sorunları çözümü için uygulanacak yöntemlerin, aile katılımını ve işbirliğini arttırmak için alınacak önlemlerin benzer olması ile açıklanabilir (Berger, 2008; Sucuoğlu, 1995). Bu bağlamda, Z.E.Ö. programı mezunu katılımcı öğretmenlerin, zihinsel yetersizliği olan bireyler ve ailelerine yönelik öğrendikleri bilgileri OSB olan öğrencilerin ailelerinde de kullanabildikleri, böylece ailelerle işbirlikli çalışabildikleri, dolayısıyla da onlarla önemli bir güçlük yaşamamış olabilecekleri düşünülebilir. Ayrıca, ilgili kaynaklar ailelerle olumlu bir iletişim kurup, onlarla işbirlikli bir şekilde çalışabilmede, etkili iletişim becerilerine (örneğin, dinleme, empati kurma, eleştirel tutum sergilememe) sahip olmanın önemini vurgulamaktadır (Cavkaytar ve Özen, 2010; Beckman, Frank ve Newcomb, 1996; Berger, 2008). Bu doğrultuda, katılımcıların etkili iletişim becerilerine sahip kişiler olabilecekleri, bu bağlamda ailelerle olumlu bir iletişim kurabildikleri ve önemli sorunlar yaşamıyor olabilecekleri düşünülebilir.

Ayrıca, katılımcıların okullarındaki diğer öğretmenlerle olumlu etkileşim içinde olmaları, karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmaları, hatta yeni öğretmenlerin çoğunluğu alandıktan gelen, ancak deneyimli olan öğretmenlerden faydalanmaları Ergenekon (2005) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmanın sonuçlarıyla desteklenen diğer bir bulgudur. Bu bulgu, okul içindeki öğretmenlerin alanlarının aynı ya da farklı olmasından ziyade, öğretmenler arasında kurulan olumlu bir iletişimin ve alan deneyiminin daha önemli olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, bu anlamda alandıktan gelen öğretmenlerin nitelikli bir özel eğitim programına dahil edildiklerinde, alan için uygun birer özel eğitim personeli olabilecekleri de akla gelmektedir. Sadece genel eğitim okulu bünyesindeki OÇEM’de çalışan iki öğretmen genel eğitim öğretmenleriyle iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, katılımcıların da belirttiği gibi, genel eğitim öğretmenlerinin OSB’li çocuklara verilen eğitimin önemini bilmemeleri ve OÇEM’leri tanıtmaya dönük etkinlikler yapılmaması ile açıklanabilir. Dolayısıyla, genel eğitim okulu bünyesindeki OÇEM’lere ilişkin tanıtıcı farkındalık çalışmalarının yapılmasının, işbirliğini ve öğretmenler arası etkileşimi güçlendirebileceği söylenebilir. Özellikle de, OSB’li öğrencilerde kaynaştırmanın önemi ve kaynaştırma hizmetlerinde yaşanan sorunların (öğretmenlerin öğrencilerle nasıl çalışacaklarını bilmemeleri, vb.) çözümünde sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni işbirliğinin gerekliliği düşünüldüğünde bu konu oldukça önem taşımaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Ayrıca, öğretmenler idarecileriyle olumlu bir etkileşim içinde olduklarını belirtmişlerdir. Sadece bir öğretmen okul müdürüyle işbirliği kuramamakta ve sorunlar yaşamaktadır. Nitekim bu konudaki alanyazında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin idarecilerine önemli görevler düştüğünü belirtmektedir. Ergenekon’un (2005) araştırmasında da öğretmenlerin idarecileriyle başlangıçta bazı sorunlar yaşadıklarını, ancak zamanla bu sorunların aşıldığı belirtilmiştir. Yanısıra bazı öğretmenlerin idarecileriyle sorun yaşamaya devam ettikleri belirtilmiştir. İdareci desteğinde sorun yaşayan öğretmenler, bu araştırmanın bir katılımcısında da görüldüğü üzere, mesleğe olumsuz bir başlangıç yaparak; mesleki doyum yaşayamama ve mesleği sürdürmeme gibi eğilimler içinde olmaktadır (Billingsley, 2004; Boyer ve Lee, 2001; Ergenekon, 2005, 2009; Whitaker, 2003). Okul dışındaki uzmanlara işbirliği kurma bağlamında bulgular incelendiğinde ise, katılımcı öğretmenlerin bu yönde bir çaba gösterecekleri de, sınırlı düzeyde bir etkileşimde oldukları görülmektedir. Alanyazında da yeni öğretmenlerin bu bağlamda sorunlar yaşayabildikleri görülmektedir (Boyer ve Lee, 2001; Whitaker, 2003). Ergenekon (2005) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları da benzer şekilde, öğretmenlerin diğer uzman ve eğitimcilerle etkileşimlerinin sınırlı olduğunu ve bu konuda sorunlar yaşandığını göstermektedir. Oysa, tüm özel eğitim kategorilerinde olduğu gibi OSB’de de uzmanlararası etkileşim, farklı gelişen bireye yönelik eğitimin niteliğini arttıran ve bireyin gelişimini sağlayan bir etmendir (Sucuoğlu, 2012).

Araştırma bulguları, katılımcı öğretmenlerin yaşadıkları sorunları kendi çabalarıyla (diğer deneyimli öğretmenlere başvurma, idarecilerinden destek isteme, vb.) çözmeye çalıştıklarını göstermektedir. Süreklilik göstermeyen ve sistematik olmayan bu çabalar bazı sorunları çözmelerine ve bazı sorunların azalmasına yardımcı olsa da, bu öğretmenlerin çözülmeyen pek çok sorunu söz konusudur. Araştırma bulguları, katılımcı öğretmenlerin bu bağlamda çeşitli sistematik desteklere (örneğin, alanda deneyimli bir öğretmen ya da öğretim elemanlarının mesleğe uyumlarını kolaylaştırma yönünde danışmanlık yapmaları,) ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili araştırmalarda da, bu bulguları destekleyici bir şekilde, mesleğinin ilk yılındaki özel eğitim öğretmenlerinin çeşitli desteklere ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Özellikle de, mesleğinin ilk yıllarında OSB’li öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan zihin engelliler sınıf öğretmenlerine, mesleki yeterlik ve duygusal bağlamda daha güç bir ilk yıl geçirdiklerinden dolayı, mentorluğu da kapsayan işe uyum programları doğrultusunda daha yoğun ve OSB odaklı hizmetlerin sunulması önerilmektedir. Böylece, bu öğretmenlerin uyumlarını kolaylaştırıp başarılı bir ilk yıl deneyimi yaşayabilmeleri, mesleki olarak gelişmeleri ve ileride bu meslekte çalışmaya devam etme yönünde kararlar almaları sağlanabilmektedir (Billingsley ve diğ., 2011; Boyer ve Lee, 2001; Constable ve diğ.,

2013; Ergenekon, 2005; Kırcaali-İftar, 2007; Kodal, 2006; Koegel ve diğ., 2012; Scheuermann ve diğ., 2003).

Bulgular, katılımcıların mezun oldukları üniversitenin ilgili lisans programının, OSB alanında işe yeni başlayan öğretmenlerin işe uyumlarını kolaylaştırmak için alabilecekleri önlemlere ve ayrıca bu programca sunulabilecek mentorluk programlarının içeriğine yönelik görüşleri olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, OSB ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek için kuramsal bilgilerini ve uygulama becerilerini geliştirecek derslerin planlanması ile kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak etkinliklerin yapılmasının, yeterliklerinin artmasında, ilk yıl yaşadıkları sorunların azalmasına ya da ortadan kalkmasına yardımcı olacağını bildirmişlerdir. Nitekim alanyazındaki çalışmaların bulguları da, bu alana öğretmen ve/veya eğitimci yetiştiren üniversitelerin bu konulara dayalı öğretmen yetiştirme programları geliştirmelerinin ilk yıl yaşanan sorunların azalmasını sağlayabileceğini ve öğretmelerin yeterliklerinin artmasında faydalı olacağını belirterek, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Barnhill ve diğ., 2011; Ergenekon, 2005; Kırcaali-İftar, 2007; Kodal, 2006; Marder ve deBettencourt, 2012).

Son olarak, katılımcıların sorunları ve sorunlarının çözümüne yönelik önerileri temelinde oluşturulmuş bir çevrimiçi mentorluk programının planlama ve yürütülme sürecine ilişkin bulgular, katılımcıların bu tür programların içeriğinin öğretmenlerin bildirdiği sorun ve ihtiyaçlar temelinde olması yönünde görüş bildirdiğini göstermektedir. Nitekim, alanyazında da OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mentorluk programlarının içeriğinin, öğretmenlerin yaşadığı sorunlara dayalı olması ve bu içeriğin öğretmenlerle birlikte saptanarak planlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Amos, 2005; Babione ve Shea, 2005; Brownell ve diğ., 2002; Carpenter, 2007; Scheuermann ve diğ., 2003). Araştırma bulguları, araştırmacıların katılımcıların görüş ve önerileri doğrultusunda programın içeriğini oluşturduklarını çevrimiçi mentorluk programı planlayıp, yürüttüklerini göstermektedir. Bu bağlamda, hazırlanan mentorluk programının; kuramsal ve uygulamalı bilgilerin yanı sıra, kişisel gelişim olanaklarına yönlendirme, duygusal destek sunma, deneyim paylaşımı, bürokratik işlerle ilgili bilgilendirme unsurlarını kapsadığı görülmektedir. Mentorluk programlarıyla ilgili alanyazında da, bir mentorluk programının içeriğinin benzer unsurları kapsamaması gerektiğini bildirmektedir (örneğin, Boyer ve Lee, 2001, Ergenekon, 2005; Marder ve deBettencourt, 2012). Bulgular, programın araştırmacıların katılımcıların sorunları ve ihtiyaçları bağlamında hizmet sunmaya dayalı grup mentorluk modelinin yanı sıra; katılımcıların bilgi, duygu ve deneyimlerini paylaşmalarına ve gruba önerilerde bulunmasına dayalı akran mentorluğu modeli şeklinde yürütüldüğünü göstermektedir. Alanyazında da mentorluk programlarının mentorluk modellerinin tek başına ya da farklı modellerin birlikte kullanılabilirliği vurgulanmaktadır (Crisp ve Cruz, 2009; DeWert, Babinski ve Jones, 2003; Kuzu ve diğ., 2012). Son olarak, bulgular, programın yürütülmesi sürecinde herhangi bir problem yaşanmadığını, katılımcıların ve araştırmacıların bu çevrimiçi mentorluk programını geliştirerek ileride çalıştıkları üniversitenin Z.E.Ö. programından mezun olacak ve OSB'li bireylerin eğitim aldıkları okullarda çalışmaya başlayacak öğretmenlerin de katılımıyla devam etmesi şeklinde kararlar aldığını göstermektedir. Alanyazında da mesleğinin ilk yıllarında OSB olan öğrencilerle çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerine yönelik mentorluk programlarına ihtiyaç duyulduğu ve bu bağlamda bu tür programların yaygınlaştırılması gerektiği bildirilmektedir (örneğin, Barnhill ve diğ., 2011; Boyer ve Lee, 200; Ergenekon, 2005). Özellikle de, öğretmenler farklı yerleşim yerlerinde çalışmaktaysalar ve/veya yüzyüze olarak programı yürütmekte çeşitli zorluklar söz konusuysa, son yıllarda teknolojinin ilerlemesiyle çevrimiçi mentorluk programlarının kullanımı önerilmektedir (Ergenekon, 2005; Kuzu ve diğ., 2012; O'Neill, Weiler ve Sha, 2005; White ve Mason, 2006).

Özetle, OSB olan öğrencilerin olduğu okullarda ilk yıllarını çalışan katılımcı öğretmenlerin mentorluğu içeren işe uyum programlarına ihtiyaçları bulunmaktadır. Özellikle, mentorluk süreciyle



bu öğretmenlere destek verilmesi, bu öğretmenlerin öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları sorunların ortadan kalkmasını ya da azalmasını ve mesleki olarak gelişmelerini, işlerinden daha fazla doyum almalarını sağlayabilecektir (Billinsley ve diğ., 2011; Boyer ve Lee, 2001; Constable ve diğ., 2013; Council for Exceptional Children, 2004; Ergenekon, 2005; Koegel ve diğ., 2012; Scheuermann ve diğ., 2003). Bu araştırmanın, üzerinde önemle durulan, ancak uluslararası ve ulusal alanyazında yeni araştırmalara ihtiyaç duyulan OSB olan bireylerle çalışan öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerine yönelik bilgileri içermesinden dolayı alana katkı getirebileceği umulmaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve sorunlarını onların bakış açısından derinlemesine inceleyen nitel bir durum araştırması olması çalışmanın güçlü yanlarından. Ayrıca, bu araştırma katılımcıların, mezun oldukları üniversitenin ilgili lisans programının, OSB alanında işe yeni başlayan öğretmenlerin işe uyumlarını kolaylaştırmak için alabileceği önlemlere ve ayrıca bu programca sunulabilecek mentorluk programlarının içeriğine yönelik önerileri kapsamaktadır. Bu yönüyle bulguların, öğretmen yetiştirme programlarına yol gösterici bilgiler içerdiği de söylenebilir. Son olarak, bu çalışmada çevrimiçi mentorluk programı için ilk adımlarının atılmış olması ve hatta olumlu bazı geribildirimlerin alınmaya başlaması da, bu tür programların yürütülmesi bağlamında hem ulusal hem de uluslararası düzeyde atılmış küçük ancak gerekli bir ilk adım olarak düşünülebilir. Bu araştırma örnek alınarak, bu tür çalışmaların yaygınlaştırılması sağlanabilir. Araştırmanın bu güçlü yanlarına rağmen, çeşitli sınırlılıkları söz konusudur. Her ne kadar veri toplama tekniklerinde çeşitleme yapılmış olsa da, başka veri toplama araçları (örneğin, gözlem) kullanılabilir ve daha uzun süreli veri toplanabilir. Ayrıca, araştırma sadece bir üniversitenin Z.E.Ö. programı mezunları ile sınırlıdır. Bunların dışında, bir önceki yıl mezun olup, bu sene ikinci yılını çalışan öğretmenlerden veri toplanması araştırma bulgularını güçlendirebilirdi.

Araştırma doğrultusunda uygulama alanına yönelik öneriler şöyle sıralanabilir: (a) OSB olan öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin niteliğini artırma ve işe yeni başlayan öğretmenlerin daha başarılı bir ilk yıl deneyimi yaşamaları bağlamında ilgili olarak devlet kurumları ve üniversiteler ortak çalışmalar yaparak, ulusal ve uluslararası düzeyde girişimler başlatılabilir. Örneğin, üniversiteler tarafından öğretmen yetiştirme programları (OSB lisansüstü ve sertifika programları, OSB yaz okulları, uzaktan eğitim, vb.) geliştirilebilir. Bu tür programlar geliştirilirken, varolan girişimlerden ve farklı ülkelerdeki girişimlerden faydalanılabilir. Bu bağlamda, bazı üniversitelerin (örneğin, Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi) otizmle ilişkili dersler açmış olmaları, Anadolu Üniversitesi'nin Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi ve Gelişimsel Yetersizliği olan Çocukların Öğretmenliği (GEYOP) yüksek lisans programlarını yürütmesi oldukça önemli adımlardır. Bu çalışmalar temelinde geliştirilebilecek yeni öğretmen yetiştirme programlarının içeriklerinde, ulusal ve uluslararası düzeyde bir görüşbirliğinin sağlanması yetişecek öğretmenlerin çalışmalarının daha nitelikli olmasına, işe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında daha az sorun yaşayıp, daha olumlu bir ilk yıl geçirmelerine katkıda bulunabilecektir, (b) özellikle mentorluk unsuruna önem verilen işe uyum programları yürütülebilir, (c) diğer ülkelerdeki uygulamalar da incelenerek, farklı mentorluk modellerine dayalı mentorluk programları planlanıp, yürütülebilir. Ayrıca, e-posta grubu dışında; bloglar, anlık mesajlaşma, web siteleri ve/veya video-temelli çevrimiçi etkileşim unsurlarının eklendiği çevrimiçi mentorluk programları yürütülebilir, (d) varolan adaylık eğitimleri, mentorluk ve işe uyum programları çerçevesinde yeniden gözden geçirilerek daha etkili hale getirilebilir.

İlerideki araştırmalara yönelik öneriler ise şöyledir: (a) farklı üniversitelerin ilgili bölüm mezunlarıyla yeni araştırmalar gerçekleştirilerek, bulgular karşılaştırılabilir, (b) Z.E.Ö. mezunu olup zihinsel yetersizliği olan ve OSB olan öğrencilerle çalışmaya başlayan öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir, (c) farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerinin incelendiği araştırmalar yürütülebilir, (d) farklı veri toplama yöntemlerinin ve farklı desenlerin kullanıldığı nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca, işe yeni

başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların nedenlerine, bu öğretmenlere yönelik mentorluk programlarının etkililik ve verimliliklerine yönelik nicel araştırmalar yürütülebilir. (e) farklı mentorluk modellerine dayalı mentorluk programlarının, ayrıca, e-posta grubu dışında; bloglar, web siteleri vb. unsurlarının yer aldığı çevrimiçi mentorluk programlarının incelendiği nitel ve nicel araştırmalar yürütülebilir, (f) farklı ülkelerdeki araştırmacılarla işbirlikli çalışmalar yürütülerek, mentorluk programlarının planlanması ve yürütülmesi bağlamında kültürlerarası karşılaştırmalar gerçekleştirilebilir.

### Yazar Notları

Yazarlar, değerli katkıları için Yrd. Doç Dr. Aysun Çolak'a, Arş. Gör Hilal İlknur Tunçeli'ye, Damla Altın'a, Çetin Yıldız'a, İbrahim Halil Çetin'e, Halenur Gündoğdu'ya ve Algı ABA Terapi Uygulama Merkezi'ne teşekkürlerini sunarlar. Çalışma, "Mentoring Teachers of Students with Autism" başlıklı bildiri olarak ABAP's 39th Annual Convention, Minneapolis, ABD'de Mayıs 2013'de sunulmuştur.

### Kaynakça

- Al-Shammari, L. (2006). Special education teachers' attitudes toward autistic students in the autism school in the state of Kuwait: A case study. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 170-178.
- Akçamete, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Alber, S. R. & Nelson, J. S. (2002). Putting research in the collaborative hands of teachers and researchers: An alternative to traditional staff development. *Special Education Quarterly*, 21(1), 24-30.
- Amos, B. A. (2005). Defining the mentoring relationship of beginning special education teachers. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 71(4), 14-19.
- Anderson, E. M. & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.
- Andrews, B. D. & Quinn, R. (2005). The effects of mentoring on firstyear teachers' perceptions of support received. *The Clearing House*. 78 (3), 110-116.
- Armstrong, S. L., Davis, H. S. & Paulson, E. J. (2011). The subjectivity problem: Improving triangulation approaches in metaphor analysis studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(2), 151-163.
- Babione, C. & Shea, C. (2005). Special education mentoring within the context of ruralschools. *Rural Special Education Quarterly*, 24 (2), 3-10.
- Barnhill, G. P., Polloway, E. A. & Sumutka, B. M. (2011). A survey of personel preparation practices in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26 (2), 75-86. doi: 10.1177/1088357610378292.
- Batu, E. S. & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researcher. *The Qualitative Report*, 13 (4), 544-559.
- Beckman, P. J., Frank, N. & Newcomb, S. (1996). Qualities and skills for communication with families. N. Frank & S. Newcomb (Eds), *Strategies for working with families of young children with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Berger, E. H. (2008). *Parents as partners in education. Families and schools working together*. New Jersey: Pearson.
- Billingsley, B. S. & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25 (4), 453-471.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38 (1), 39-55.
- Billingsley, B. S., Carlson, E. & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70 (3), 333-347.
- Billingsley, B. S., Griffin, C. C., Smith, S. J. Kamman, M. & Israel, M. (2009). *A review of teacher induction in special education: Research, practice, and technology solutions (NCIPP Doc. No. RS-1)* Gainesville: University of Florida, National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development.

- Güleç Aslan, Y., & Sola Özgüç, C. (2017). Mesleklerinin ilk yılında otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerine yönelik bir mentorluk programı. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 528-559. doi:[10.14687/jhs.v14i1.4323](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4323)
- Billingsley, B.S., Griffin, C.C., Smith, S.J. Kamman, M. & Israel, M. (2009). *A review of teacher induction in special education: Research, practice, and technology solutions (NCIPP Doc. No. RS-1)* 13 Ocak 2016 tarihinde <http://ncipp.education.ufl.edu/files/5/NCIPP%20Induction%20Exc%20Summ.pdf> adresinden alınmıştır.
- Billingsley, B., Israel, M. & Smith, S. (2011). Supporting new special education teachers. *Teaching Exceptional Children*, 43 (5), 20-29.
- Boardman, A. G., Argüelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of research-based practices. *The Journal of Special Education*, 39 (3), 168-180.
- Bogdan, C. R. & Biklen, K. S. (1998). *Qualitative research for education research*. Boston: Jossey-Bass Publishers.
- Boyer, L. & Lee, C. (2001). Converting challenge to success: Supporting a new teacher of students with autism. *The Journal of Special Education*, 35 (2), 75-83.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71 (2), 195-207.
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Bishop, A. G., Langley, L. K. & Seo, S. (2002). Special education teacher supply and teacher quality: The problems, the solutions. *Focus on Exceptional Children*, 35 (2), 1-16.
- BÜMED (2013). Mentorluk. 20 Mayıs 2013 tarihinde [bumed.org.tr](http://bumed.org.tr) adresinden alınmıştır.
- Carpenter, B. (2007). Developing the roles of schools as research organizations: The Sunfield experiences. *British Journal of Special Education*, 34 (2), 67-76. doi:10.1111/j.1467-8578.2007.00458.x.
- Cavkaytar, A. & Özen, A (2010). Aile katılımı ve eğitimi. G. Akçamete (Ed.). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Constable, S., Grosi, B., Moniz, A. & Ryan, L. (2013). Meeting the common core standards for students with autism: The challenge for educators. *Teaching Exceptional Children*, 45 (3), 6-13.
- Council for Exceptional Children (2004). The Council for Exceptional Children definition of a well-prepared special education teacher. 15 Haziran 2013 tarihinde <http://www.ccc.sped.org> adresinden alınmıştır.
- Creswell, W. J. (2005). *Educational research*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Crisp, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*. 50 (6), 525-622.
- Dempsey, I., Arthur-Kelly, M. & Carty, B. (2009). Mentoring early career special education teacher. *Australian Journal of Education*, 59 (3), 294-305.
- DeWert, M. H., Babinski, L. M. & Jones, B. D. (2003). Safe passages: Providing online support to beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 54 (4), 311-320.
- Diken, İ. H. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 72-81.
- Elrod, G. F., Coleman, A. M., Shumpert, K. D. & Medley, M. B. (2005). The use of problem-based learning in rural special education preservice training programs. *Rural Special Education Quarterly*, 24 (2), 28-32.
- Ergenekon, Y. (2005). *İşe yeni başlayan zihinsel engelli öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi* (No.1622). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ergenekon, Y. (2009). Özel eğitim öğretmenlerine mesleklerinin ilk yılında sağlanan destekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 215-239
- Harrison, J., Lawson, T. & Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28 (3), 267-292.
- Jennett, H. K., Harris, S. L. & Mesibow, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (6), 583-593.
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 1-17.
- Marshall, J. K., Karvonen, M., Yell, L. M., Lowrey, A., Drasgow, E. & A. M., Seaman (2013). Project ReSpec: Toward an evidence-based mentoring model for induction teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 24 (3), 127-136.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kodal, B. (2006). Eskişehir ilinde otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin görüşleri (Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir).

Güleç Aslan, Y., & Sola Özgüç, C. (2017). Mesleklerinin ilk yılında otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerine yönelik bir mentorluk programı. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 528-559. doi:[10.14687/jhs.v14i1.4323](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4323)

- Koegel, L., Matos-Fredeen, R., Lang, R. & Koegel, R. (2012). *Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings*. Cognitive and Behavioral Practice, 19 (3), 401-412.
- Kuzu, A., Kahraman, M. & Odabaşı, F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: E- Mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 173-183.
- Lee, S. H., Theoharis, R., Fitzpatrick, M. & Kim, K. H., Liss, J.M., Nix-Williams, T. ve diğ. (2006). Createeffectivementoringrelationships: Strategies for mentor and mentee success. *Intervention in School and Clinic*, 41 (4), 233.
- Ludlow, B. L., Galyon Keramidas, C. & Landers, E. J.(2007). Project Stars: Using desktop conferencing to prepare autism specialist at a distance. *Rural Special Education Quarterly*, 26(4), 27-35.
- Major, A. E. (2012). Job design for special education teachers. *Current Issues in Education*, 15 (2), 1-8.
- Marder, T. J. & deBettencourt, L. U. (2012). Using a hybrid model to prepare special educators to teach students identified with ASD. *Rural Special Education Quarterly*, 31(3), 12-19.
- Mehrenberg, R. L. (2013). Red tape and green teachers: The impact of paperwork on novice special education teachers. *International Journal of Special Education*, 28 (1), 1-9.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (1995). *Aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik*. 25 Mayıs, 2013 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/42.html> adresinden alınmıştır.
- National Research Council (2000). *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.
- O'Neill, D. K., Weiler, M. J. & Sha, L (2005). Soft-ware support for online mentoring programs: A research-inspired design. *Mentoring & Tutoring*, 13 (1), 109-131.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 189-226.
- Parker-Katz, M. & Hughes, M. T. (2008). Preparing special education mentors using classroom artifacts as a vehicle for learning about teaching. *Teacher Education and Special Education*, 31 (4), 268-282.
- Salisbury, C. L. & Wilson, L. L. (1997). Using action research to solve instructional challenges in inclusive elementary school setting. *Education and Treatment of Children*, 20 (1), 21-30.
- Scheuermann, B., Webber, J., Boutot, E. A. & Goodwin, M. (2003). Problems with personel preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18 (3), 197-206. doi:10.1177/10883576030180030801.
- Sebald, A. M. & Rude, H. A. (2015). Results of an evaluation study of induction and mentoring for beginning special education teachers: What do they need? *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 1(5), 58-72.
- Simpson, L. R. (2004). Finding effective intervention and personel preparation practices for students with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 70 (2), 135-144.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring and beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681-714.
- Smith, S. J. & Israel, M. (2010). E-mentoring: Enhancing special education teacher induction. *Journal of Special Education Leadership*, 23 (1), 30-40.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (51–80). London: Sage.
- Sucuoğlu, B. (1995). Engelli çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2 (1), 10-18.
- Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma. E. Tekin (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma*, (ss. 473-525). Ankara: Vize.
- TDK (2013). *Sözlükler*. 02 Haziran 2013 tarihinde [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden alınmıştır.
- Tekin, E. & Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K (2010). Raising the quality in qualitative research. *Elementary Education Online*, 9 (1), 79-92.
- Uzuner, Y. (2005). Baş makale: Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1-12.
- White, M. & Mason, C.Y. (2006). Components of a successful mentoring program for beginning special education teachers: Perspectives from new teachers and mentors. *Teacher Education and Special Education*, 29(3), 191–201.

Güleç Aslan, Y., & Sola Özgüç, C. (2017). Mesleklerinin ilk yılında otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerine yönelik bir mentorluk programı. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 528-559. doi:[10.14687/jhs.v14i1.4323](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4323)

- Whitaker, S. D. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. *Exceptional Children*, 66, 546-566.
- Whitaker, S. D. (2003). Needs of beginning special education teachers: Implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 26 (2) 106–117. doi: 10.1177/088840640302600204.
- Yin, K. R. (2003). *Case study research*. London: Sage Publications.
- Zarafshan, H., Ahmadi, F. & Arsalani, A. (2013). Job burnout among Iranian elementary school teachers of students with autism: A comparative study. *Iranian J. Psychiatry*, 8(1), 20-27.

## EK-1

### Görüşme Soruları

1. Bana kendinizi kısaca tanıtır mısınız?
2. Göreve başladığınız ilk haftalarda en fazla güçlük yaşadığınız konular, sorunlar nelerdi?
  - 2.a. Bu sorunlar halen devam ediyor mu?
  - 2.b. Bu sorunlar devam etmiyorsa, sorunları nasıl çözdünüz?
3. Öğretim sunarken ne tür öğretim yöntemleri kullandığınız hakkında bilgi verir misiniz?
4. Sizce kullandığınız öğretim yöntemleri öğrencilerinizin eğitiminde etkili oluyor mu?
5. Öğrencilerinizde ne tür davranışsal sorunlarla karşılaştınız?
6. Varsa, davranışsal sorunlarla başa çıkmak için ne tür davranış değiştirme yöntemleri kullandığınızdan bahsedebilir misiniz?
7. Sizce davranış sorunlarıyla başetme çalışmalarınız ne kadar işe yarıyor, sonuçları hakkındaki görüşleriniz nedir?
8. Öğretim yöntemlerini ve/veya davranış değiştirme yöntemlerini uygularken en çok zorlandığınız, sorun yaşadığınız durumlar neler oldu?
9. Öğretim sunarken öğretim sunarken ne tür materyaller kullandığınızı örneklerle açıklayabilir misiniz?, Varsa, karşılaştığınız problemler nelerdir?
10. Ailelere yönelik çalışmalarınız ve işbirliğiniz hakkında bilgi verir misiniz?
11. Okulunuzdaki diğer öğretmenlerle, idarecilerinizle ve diğer meslek uzmanlarıyla (dil ve konuşma terapisti, RAM, vb.) işbirliğiniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?
12. Sizce karşılaştığınız sorunların yaşanmaması için ilk yılını çalışan öğretmenlere tür bir destek hizmet sunulmalı?
13. Mezun olduğunuz üniversitenin, otizm spektrum bozukluğu alanındaki eğitim-öğretim hizmetlerinde eksik gördüğünüz konularla ilgili neler söylemek istersiniz?
14. Eklemek istedikleriniz var mı?

## Ek-2

### Extended English Abstract

#### Introduction

Teachers with professional competences have an important role in their students' progress in skill areas and participation in the society. The increase in the professional qualifications of teachers working in this area helps dealing with professional problems more easily. The support service programs offered to meet the needs of teachers, solve their problems, and promote their professional development enhance their qualifications (Boyer and Lee, 2001; Jennett, Harris, and Mesibow, 2003; Scheuermann, Webber, Boutot and Goodwin, 2003; Zarafshan, Ahmadi and Arsalani, 2013). Support service programs are particularly important for the classroom teachers of students with intellectual disability that teach students with ASD (Autism Spectrum Disorder) in the early years of their profession. For both teachers in general education and those engaged in special education, the first year in profession is a difficult period during which a lot of problems may be experienced. However, because of the complexity and multi-dimensionality of professional issues and responsibilities in the field of special education, teachers engaged in this field may experience more problems (Akçamete, Kaner and Sucuoğlu, 2001; Billingsley, 2004; Dempsey, Arthur-Kelly and Carty, 2009; Ergenekon, 2005, 2009; Major, 2012; Mehrenberg, 2013; Özyürek, 2008; Zarafshan, Ahmadi and Arsalani, 2013). The support service programs offered to the classroom teachers of students with intellectual disability working with students

with ASD contribute to the improvement of teachers' competencies. Especially in the first year of the profession, which is a difficult period involving many problems, classroom teachers of students with intellectual disability are provided with orientation programs with elements such as mentoring and presentation of information so as to promote their professional development and eliminate their problems so that a more favorable first-year experience is enjoyed by them. In this study, the planning and conduction process of an online mentoring program, which was created based on the problems of the classroom teachers of students with intellectual disability, teaching students with ASD in their first year in profession and their suggestions for the solution of these problems, was analyzed.

## Method

### *Research Model*

Case study, which is a qualitative research method, was employed in this study.

### *Participants*

The participants of the study are five teachers (F=4, M=1) working in a public school where students with ASD study and graduating from "Education of the Mentally Disabled Program" of a state university in 2012. Three of the participants worked at a special education implementation center (Autistic Children Education Center/ACEC) attended by only autistic students, and the other two worked at dependent ACECs with special education classes for autistic students opened within the general education schools as part of inclusive education. The participants' age range was 23-27, and the average age was 25. The reason why the participants were limited to graduating from the relevant department of a state university was the effort to plan precautions that new graduates can take to facilitate their adaptation to their new job in the field of ASD and extensive mentoring programs they can implement in the following years.

### *Data Collection*

The data of the study were obtained through semi-structured interviews with five participants, artifacts collected in the developed online mentoring system, figurative expressions (metaphors), and researcher diary.

### *Data Analyses*

The data were analyzed by the first researcher using inductive analysis technique. Within the scope of the inductive analysis, the data were analyzed as a whole within and after the data collection process, and the themes based on the generated categories were reported in a conceptual whole to answer the research questions. Interview data and process product data were used as basic data to answer the research questions. Figurative expressions and researcher diary data were used as support data.

### *Validity and Reliability*

In line with the proposed validity and reliability principles for qualitative research, (a) data collection methods were diversified; (b) expert views were collected to prepare interview forms; (c) the identities of the participants were concealed; (d) the interviews were conducted by people other than the researchers to enable the participants to express themselves with sincerity and without any concerns; (e) the data were ensured to be coherent within themselves and consistent with the literature during thematization of the data. To this end, qualitative consistency study was carried out with an expert to ensure consistency of the categories created by the researcher with the datasets.

## Findings

At the end of the data analysis, four main themes were obtained: (a) the views of the special education teachers working in the field of ASD in their first year in profession on the problems they experienced; (b) the recommendations and expectations of the teachers in relation to these problems; (c) the recommendations suggested by them for the improvement of the service offered by the department they graduated from; and (d) mentoring program.

When the opinions of the special education teachers working in the field of ASD in their first year in profession were examined in relation to the problems they experienced, it was seen that they experienced much difficulty in the first weeks of school. As all the participants (n=5) had their majors in teaching students with intellectual disability, they emphasized how difficult it was for them to employ different methods pertaining to the authentic nature of ASD. Other problems they encountered during the first weeks are as follows: They were assigned to the classes where seriously affected students studied because they were special education teachers; graduates from different branches had been appointed as paid teachers; and those paid teachers knew nothing about autism. All the participants stated that the other factors that forced them in the first year of their profession were choosing the appropriate teaching method for ASD students, coping with the behavior problems of students, and the inadequacy of educational materials. Besides, two teachers expressed the difficulties they experienced in cooperating with parents. Two teachers working in dependent ACECs with special education classes for autistic students within general education schools expressed that general

education teachers are neither aware of the people with ASD nor of their teachers, which makes communication difficult.

All the participants (n = 5) expressed that the first years of new beginners would be positive if an effective support system was established in the context of teacher recommendations and expectations for the solution of the problems. They delivered their relevant recommendations as follows: (a) appointing an experienced expert as an advisory teacher for new teachers and/or ensuring that one of the two teachers in the same class is more experienced; (b) offering opportunities for effective seminars and in-service trainings; and (c) providing psychological support that facilitates adaptation to the profession.

The participants' recommendations for the improvement of the service offered by the relevant undergraduate program they graduated from are as follows: (a) increasing the number of courses for the field of autism in the undergraduate program or linking the course content of certain courses with ASD; (b) increasing the practice possibilities in the undergraduate program and making arrangements allowing each student in the teaching practice program to work in schools attended by students with autism; (c) directing undergraduate students and graduates to activities (e.g. congress) that promote their personal developments.

A mentoring program was offered online through creation of an e-mail group that was created to learn about the problems experienced by the participants as the researchers and the participants lived in different cities. As the group mentors, both researchers conducted a group mentoring service in which the participants asked questions based on their problems and needs. In other words, the program not only required the researchers to provide service to participants, but also involved the participants taking an active role in the process. In addition, the participants and the researchers reached each other when needed (e.g. when they had an urgent question) via telephone. In the conduction process of the program, the teachers expressed that they started the practices advised for them and their efforts started to yield their results with the following expressions: "I decided to do this when I read what you wrote. I photograph the activity each week to prepare visuals." (Teacher-4/e-mail); "We are making progress in toiler training" (Teacher-2, e-mail); "I read the sources you attached one by one. I am grateful to you. By the way, ignoring worked" (Teacher-4, e-mail).

## Discussion

According to the findings about the problems experienced by the teachers, the participant teachers faced various problems in their first years. The findings related to these problems encountered by the participants are consistent with the literature reporting that among the problems the teachers working with students with ASD in their first year encounter are problems about planning and conducting, coping with behavioral problems, bureaucracy, and emotional problems about the structure and functioning of the education system (Billingsley, 2004; Boyer and Lee, 2001; Elrod, Coleman, Shumpert and Medley, 2005; Ergenekon, 2005, 2009; Kodal 2006). The findings of the study show that the participant teachers tried to solve the problems they experienced with their own efforts (e.g. resorting to other experienced teachers, asking for support from their managers.). These non-continuous and non-systematic efforts helped to solve certain problems and reduce them to some extent; however, there were still many problems experienced by the teachers that remained unsolved. The findings of the study show that the participant teachers needed a variety of systematic supports in this sense (e.g. advisory service of an experienced teacher or lecturer in the field to facilitate their adaptation to the profession). Hence, it is possible to make these teachers' adaptations easier, give them a successful first year experience, enable them to improve themselves professionally, and make them decide to continue to work in this profession in the future as well (Billinsley, Israel and Smith, 2011; Boyer and Lee, 2001; Constable, Grosi, Moniz and Ryan, 2013; Ergenekon, 2005; Kircaali-İftar, 2007; Kodal, 2006; Koegel, Matos-Fredeeen, Lang and Koegel, 2012; Scheuermann et al., 2003).

The participants reported that planning lessons to improve their theoretical knowledge and practice skills and activities that would contribute to their personal development would help to improve their competencies and reduce or eliminate the problems they experienced in the first year. The findings of the studies in the literature support the findings of this study indicating that the universities that train teachers and/or educators in this field can improve teacher training programs based on these issues to reduce the problems experienced in the first year and increase the proficiency of teachers (Barnhill, Polloway and Sumutka, 2011; Ergenekon, 2005; Kircaali-İftar, 2007; Kodal, 2006; Marder and deBettencourt, 2012).

The researchers planned and conducted a mentoring program with a content based on the participants' views and recommendations. The prepared mentoring program involves theoretical and practical knowledge as well as guidance for personal development opportunities and elements of providing emotional support, sharing experiences, and informing about bureaucratic tasks. The mentoring programs literature suggests that a mentoring program should have a content covering similar elements (e.g. Boyer and Lee, 2001, Ergenekon, 2005; Marder and deBettencourt, 2012).

Güleç Aslan, Y., & Sola Özgüç, C. (2017). Mesleklerinin ilk yılında otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerine yönelik bir mentorluk programı. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 528-559. doi:[10.14687/jhs.v14i1.4323](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4323)

To sum up, the participant teachers working with students with ASD in their first years are in need of job orientation programs that include mentoring. Supporting these teachers through mentoring process will enable them to get rid of or reduce the problems experienced by them in the first year of teaching, to promote their professional development, and to have a better satisfaction from their job (Billinsley et al., 2011; Boyer and Lee, 2001; Constable et al., 2013; Council for Exceptional Children, 2004; Ergenekon, 2005; Koegel et al., 2012; Scheuermann et al., 2003). It is believed that this study will contribute to the literature as it presents information about the first year experience of teachers working with students with ASD, which is a field that needs new studies both at national and international levels.

Recommendations for practice:

- Teacher training programs can be developed for new teachers at universities.
- Orientation programs that attach importance to mentoring can be developed or the current candidate trainings can be reviewed within the frame of mentoring and job orientation programs.

Recommendations for future studies:

- A similar research can be carried out with graduates from different universities.
- Research can be conducted to make a comparative analysis of the first-year experiences of teachers who have started to work with students with ASD after graduating from “Education of the Mentally Disabled Program”.
- Qualitative research employing different data collection methods and designs can be carried out.