



International

Journal of Human Sciences

ISSN:2458-9489

Volume 14 Issue 4 Year: 2017

An overview of the second year of a mentoring program designed for special education teachers of children with autism in the early years of profession

Öğretmenliğin ilk yıllarında otizm spektrum bozukluk tanılı öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerine uygulanan mentorluk programının ikinci yılına bakış

**Yeşim Güleç Aslan¹
Canan Sola Özgüç²**

Abstract

Early years of teaching profession can be hard especially for teachers of children with autism spectrum disorder (ASD) due to difficulties of ASD. Work adjustment programs are designed to facilitate first years of teachers who may have difficulty in adjusting to teaching, performing teaching and coping with behavior problems. These programs can include services aimed to help acquire knowledge and skills, mentoring, and consulting. This paper presents a qualitative case study on the second year of an online mentoring program designed for teachers of students with ASD. The study participants include seven teachers graduated from the Education of Mentally Disabled Program and working in special education implementation centers students with ASD. The data was collected through artifacts, opinion form, and researcher diary. The results show that the online mentoring program involves topics for the participants' needs and offers benefits such as professional development and adjustment. The results also include participants' views on the weaknesses and strengths of the program.

Özet

Öğretmenlik mesleğinin ilk yılları, otizm spektrum bozukluğu (OSB) öğrencilerle çalışan öğretmenler için, OSB'nin kendine özgü güçlüklerinden dolayı zor geçebilmektedir. Öğretmenliğe alışmanın yanı sıra, öğretim sunmada ve davranış sorunlarıyla baş etmede sorunlar yaşayabilen bu öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarını başarılı bir şekilde geçirmelerini sağlayan işe uyum programları; bilgi ve beceri kazandırma amaçlı hizmetler, mentorluk, danışmanlık şeklinde yürütülebilmektedir. Bu çalışmada, mesleğinin ilk yıllarını OSB alanında çalışan öğretmenlere yönelik bir çevrimiçi mentorluk programının ikinci yılı nitel vaka çalışmasıyla incelenmiştir. Katılımcılar, özel eğitim uygulama merkezleri ve bağımlı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezlerinde (OÇEM) göreve başlayan Z.E.Ö. lisans programı mezunu yedi öğretmendir. Veriler, süreç ürünleri, görüş formu ve araştırmacı günlükleri ile toplanmıştır. Betimsel analiz sonucundaki bulgular çevrimiçi mentorluk programının katılımcıların ihtiyaçlarına yönelik konulardan oluştuğunu, programın mesleki gelişim, uyum gibi faydaları olduğunu

¹Assoc. Prof. Dr., Istanbul Medeniyet University, Faculty of Educational Science, yesim.gulec@medeniyet.edu.tr

²Asst. Prof. Dr., Sakarya University, Faculty of Education, csola@sakarya.edu.tr

Keywords: Autism spectrum disorders; qualitative research; mentor; special education; teacher.

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

göstermiştir. Ayrıca, programın eksik ve güçlü yönlerine ilişkin katılımcı görüşleri bulgularda yer almıştır. Araştırmanın, çevrimiçi mentorluk programlarının planlanması ve yürütülmesi sürecine ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mentor; nitel araştırma; otizm spektrum bozukluğu; özel eğitim; öğretmen.

1. Giriş

OSB sosyal-iletişim alanlarında güçlükler, takıntılı davranışlar, sınırlı ilgiler ve davranış sorunları ile tanımlanmaktadır. (American Psychiatric Association, 2013; Chowdhury, 2009; Mehling ve Tasse, 2016). OSB tanılı bireylere sunulan eğitimler, OSB'nin özellikleri bağlamında, diğer yetersizlik gruplarındaki bireylere sunulan eğitimlerden farklılaşmaktadır. OSB tanılı bireylerin eğitimlerinde sosyal ve iletişim becerilerine özgü programlara ağırlık verilmesi, OSB'ye özgü müfredat kullanılması bu farklılıklardan bazılarıdır. Dolayısıyla, OSB tanılı bireylerle çalışan öğretmenlerin OSB'ye özgü bilgi ve becerileri içeren eğitimlere katılarak, gerekli mesleki yeterlilikleri kazanmış olmaları gerekmektedir. OSB'nin kendine özgü özellikleri ve OSB tanısının içinde yer alan bireylerin birbirlerinden oldukça farklı özellikler göstermeleri bağlamında, OSB özel bir uzmanlık alanı olarak ele alınmaktadır (Alexander, Ayres ve Smith, 2015; Eikeseth, 2010; Güleç-Aslan, 2014; Odom ve Connie, 2015). Ancak OSB tanılı bireylerle çalışan öğretmenlerin, farklı eğitim geçmişleri (özel eğitim öğretmenliği mezunları, özel eğitim sertifikalı branş öğretmenleri, vb.) olduğu görülmektedir. Bu programların ve/veya sertifika programlarının içeriklerinde ise belirli düzeyde bir standartlaştırmanın söz konusu olmadığı, içeriklerin birbirlerinden oldukça farklılaştığı dikkati çekmektedir. Bu öğretmenler, mezun oldukları programlar OSB'ye özgü olmadığından, OSB'ye ilişkin sınırlı ders alabildiklerinden ve bu derslerinde ağırlıklı olarak kuramsal bilgileri içerdiğinden; bir başka deyişle OSB'ye özgü bir eğitim sürecinden geçemediklerinden, OSB hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olamadan işe başlamaktadırlar (Ergenekon, 2005, 2009; Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017; Scheuermann, Webber, Boutot ve Goodwin, 2003). Bu nedenle de, özellikle mesleklerinin ilk yıllarında zorlanabilmektedirler. Bir başka deyişle, öğretmenlik mesleğine ve yeni bir ortama uyum sağlama çabalarının sergilendiği öğretmenlik mesleğinin ilk yılları, OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için diğer öğretmenlerden daha zor geçebilmektedir. (Billingsley, 2004; Dempsey, Arthur-Kelly ve Carty, 2009; Ergenekon, 2005, 2009; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Güleç-Aslan, 2014; Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017; Hendricks, 2011; Kodal, 2006; Koegel, Matos-Fredeeen, Lang ve Koegel, 2012; Litton, Rotatori, Coombs-Richardson ve Matinez, 2017;).

OSB alanında çalışan öğretmenler ilk yıllarında sıklıkla öğretimsel (OSB tanılı bireylere yönelik öğretim programlarını uygulama, değerlendirme, vb.) ve davranış sorunları konularında güçlükler yaşamaktadırlar. Ayrıca, OSB'nin pek çok farklı alandan (tıp, dil ve konuşma terapisi, vb.) uzmanla işbirliğini gerektiren bir alan olmasından dolayı, diğer uzmanlarla koordinasyon sağlama ve işbirlikçi bir şekilde çalışma ile ilişkili sorunlar söz konusu olabilmektedir. Bunların yanı sıra, diğer öğretmenlik alanlarında da görülen; okuldaki resmi ve yasal süreçlere uyum sağlamayla, yeni bir ortama girmenin getirdiği uyum güçlüklerinden kaynaklı duygusal güçlüklerle (yoğun kaygı yaşama, vb.), ailelerle iletişim kurmada karşılaşılabilen problemlerle ve özel eğitim alanına özgü görevlerin yanı sıra okuldaki çeşitli sorumlulukların (evrak işleri, vb.) getirdiği iş yüküyle getirdiği sorunlar bu öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yaşadıkları sorunlara arasındadır (Billingsley, Israel ve Smith, 2011; Billingsley ve Cross, 1992; Elrod, Coleman, Shumpert ve Medley, 2005; Ergenekon, 2005, 2009; Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017; Kodal, 2006; Mehrenberg, 2013 Scheuermann ve diğ., 2003).

OSB tanılı bireylerin öğretmenlerinin özellikle mesleklerinin ilk yıllarında yaşadıkları bu sorunlar mesleki tükenmişliğe, motivasyon düşüklüğüne ve iş doyumunda azalmaya yol açabilmektedir (Billingsley, 2004, Jennett, Harris ve Mesibow, 2003; Sebald ve Rude, 2015; Simpson, 2004). Bu tür sorunlarla baş edemeyen öğretmenler, öğrencilerine nitelikli bir eğitim sunmakta güçlükler yaşayabilmektedirler (Billingsley, 2004, Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017). Ancak, otizm konusunda mesleki nitelikleri artan öğretmenler, özellikle mesleklerini ilk yıllarında yaşadıkları sorunlarla daha kolay baş edebilmektedirler ve böylece mesleki doyumları artarak, eğitim sundukları OSB tanılı birey ve ailelerini nitelikli bir eğitim sunmaktadırlar (Billingsley ve diğ., 2011; Jennett ve diğ., 2003; Sebald ve Rude, 2015; Simpson, 2004;). Bu doğrultuda, bu öğretmenlere mesleklerinin ilk yıllarında sunulan destek hizmet programları kapsamındaki işe uyum programları bu öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Böylece bu öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri artmaktadır, yaşadıkları sorunlarla baş etmeleri kolaylaşmaktadır ve işe uyum süreçleri kolaylaşmaktadır (Barnhill, Polloway ve Sumutka, 2011; Brownel, Sindelar, Bishop, Langley ve Seo, 2002; Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017; Litton ve diğ., 2017; Marder ve deBettencourt, 2012; Simpson, Sharon, Kan ve Qing Qing, 2016; Sulek, Trembath, Paynter, Keen ve Simpson, 2017). OSB tanılı bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarını başarılı bir şekilde geçirmeleri için önem taşıyan işe uyum programları; mesleki bilgi ve beceri kazandırma amaçlı hizmet sunma, mentorluk programları, danışmanlık sağlama, duygu paylaşımı odaklı grup çalışmaları sunma gibi çeşitli yollarla yürütülebilmektedir (Brownell ve diğ., 2002; Crisp ve Cruz, 2009; Ergenekon, 2005, 2009; Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017; Smith ve Ingersoll, 2004; White ve Mason, 2006). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik işe uyum programlarında oldukça önem taşıyan mentorluk programları kapsamında, deneyimli bir öğretmen (mentor) tarafından mesleğinin ilk yıllarındaki deneyimsiz öğretmene çeşitli hizmetler sunulmaktadır. Bu hizmetler, deneyimsiz öğretmene ihtiyacı olduğu konularda bilgi ve beceri kazandırmayı ve/veya düzeyini arttırmayı, uyum sürecinden yaşayabileceği stres ve kaygı düzeyini azaltmayı, kurum sistemine ve kültürüne uyum sağlamayı, mesleki motivasyonu arttırmayı, kişisel ve mesleki gelişim sağlamayı, okul içindeki ve dışındaki öğretmenle, yöneticilerle, uzmanlarla ve ailelerle iletişim becerilerini geliştirmek kapsamaktadır. Bu doğrultuda, öncelikle mentorun hizmet alacak kişinin ya da grubun varolan sorunlarını, ihtiyaçlarını saptaması ve hizmet alacak kişinin ya da grubun görüşleri doğrultusunda bir mentorluk hizmet planı oluşturması gerekmektedir (Billingsley ve diğ., 2011; Gentry, 2016; Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017; Israel, Kamman, McCray ve Sindelar, 2014; Jones, De Kock, Charles, Jourdan, Copeland ve Willis, 2015; Manzar-Abbass, Malik, Khurshid ve Ahmad, 2017; Sebald ve Rude, 2015). Mentorluk programlarındaki bu tür hizmetlerin yürütülmesinde yaygın olarak üç mentorluk modeli söz konusudur. Birebir mentorluk (one to one mentoring) en sık kullanılan mentorluk modeli olup, mentor ve deneyimsiz öğretmen çiftleri oluşturularak, mentor tarafından bireysel olarak hizmet sunulmasını içermektedir. Diğer bir model bir ya da daha fazla mentor ile deneyimsiz öğretmenlerden oluşan bir grup arasındaki hizmet alıp verme süreci kapsayan grup mentorluk (group-team mentoring) modelidir. Son olarak, mesleklerinin ilk yıllarındaki akran öğretmenlerin sorunlarını paylaşarak, bu sorunlarla başa çıkmada birbirlerine yol göstermelerini kapsayan akran mentorluğu (peer mentoring) modeli söz konusudur. Bu modellerden birbirlerinden bağımsız olarak tek bir model olarak kullanılabilmesi gibi mentorluk modelleri bir arada da kullanılabilir (Crisp ve Cruz, 2009; DeWert, Babinski ve Jones, 2003; Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017; Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012). Hangi mentorluk modeli kullanılırsa kullanılsın, mentorun uzmanlık alanı ile deneyimsiz öğretmenin alanının benzer olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca, mentorun etkili iletişim becerilerine sahip olması, uygulama deneyiminin olması ve etik kurallara uygun davranması gerekmektedir (Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017; Jones, ve diğ., 2015; Smith ve Israel, 2010; Whitaker, 2000). Mentorluk programlarında mentorlar tarafından sunulan hizmetler mentorun sınıf içinde ve veya sınıf dışında deneyimsiz öğretmenle yüz yüze çalışmasına dayalı olarak yürütülebilmektedir. Ancak, günümüzde teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarında yaygın ve etkili olarak kullanımı çevrimiçi mentorluk (online mentoring) programlarını ön plana çıkarmıştır. Bu

doğrultuda, e-postalar, web siteleri ve bloglar aracılığıyla çevrimiçi mentorluk programları kapsamında pek çok hizmet sunulmaktadır (Gentry, 2016; Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017; Kuzu ve diğ., 2012; White ve Mason, 2006).

Genel eğitim öğretmenlerine yönelik mentorluk programlarının mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin işe uyumlarını kolaylaştırarak mesleğin ilk yıllarını başarılı geçirmelerini sağladığına yönelik araştırma bulguları söz konusudur (örneğin, Andrews ve Quinn, 2005; Babione ve Shea, 2005; DeWert ve diğ., 2003; Harrison, Lawson ve Wortley, 2005; Manzar-Abbass, ve diğ., 2017). Ancak, her ne kadar alanyazında mesleklerinin ilk yıllarında OSB tanılı bireylere hizmet sunan öğretmenlere yönelik mentorluk programlarının önemi vurgulansa da (Barnhill ve diğ., 2011; Boyer ve Lee, 2001; Ergenekon, 2005, 2009; Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017), bu öğretmenlere yönelik mentorluk programları ile ilgili araştırmaların sınırlılığı söz konusudur. Boyer ve Lee (2001) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışma mesleğinin ilk yılında otizm tanılı öğrencilere (n=6) eğitim sunan bir öğretmenin sorunlarına ve bu sorunlara yönelik mentorluk programına yöneliktir. Bu çalışmada, ikinci yazar olan öğretmenin yaşadığı sorunlar ve çalıştığı okulda sunulan mentorluk programı hakkındaki betimleyici bilgiler sunulmuştur. Öğretmen mesleğinin ilk yılında bürokrasi ve yasal süreçleri anlamak, BEP hazırlamak, otizmi olan öğrencilere yönelik öğretim ve davranış değiştirme yöntemleri gibi konularda sorunlar yaşadığını ve bir mentor aracılığıyla yürütülen mentorluk programının bu sorunlarla baş etmesini ve mesleğinin ilk yılının başarılı geçmesini sağladığı belirtilmiştir. Diğer bir araştırmada, özel eğitim öğretmenleri (n=15) tarafından, farklı eğitim geçmişleri olup, özel eğitim alanında yüksek lisans yapan 37 stajyer öğretmene OSB içerikli mentorluk programı nitel olarak incelenmiştir. Program, kuramsal ve uygulamalı olarak yürütülmüştür. Uygulama kayıtlarından, çalışmalara ilişkin yansıtma notlarından ve stajyer öğretmenlerin geribildirimlerinden oluşan verilerin analizi, mentorlar tarafından sunulan hizmetlerin stajyer öğretmenlere sınıflarında öğretimi planlama ve yürütme açısından yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Parker-Katz ve Hughes, 2008). Marder ve deBettencourt (2012) tarafından gerçekleştirilen diğer bir nitel çalışmada ise, OSB'ye yönelik dersleri içeren bir çevrimiçi lisansüstü programının sonuçları betimlenmiştir. Programa katılan 12 özel eğitim öğretmenin iki tanesi mesleğinin ilk yılındadır. Programdan mezun olan öğretmenler, program aracılığıyla güncel bilgileri edindiklerini ve programın sınıflarında çeşitli öğretim etkinlikleri planlayarak, bu planları yürütebilmelerinde faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde, mesleğinin ilk yıllarında OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sorunlarına ve bu öğretmenlere sunulan destek hizmetler kapsamındaki işe uyum programlarına ve özellikle de mentorluğa yönelik sınırlı sayıda araştırma görülmektedir. Ergenekon (2005, 2009) tarafından 17 öğretmen ile yürütülen nitel araştırmada, mesleğin ilk yılındaki zihin engelliler öğretmenliğinden (Z.E.Ö.) mezun öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar saptanmıştır ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler ortaya konmuştur. Katılımcı öğretmenlerden sadece bir tanesi Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM)'de çalışmaktadır. Diğer katılımcılar ise zihinsel engelli öğrencilerle çalışmaktadırlar. Araştırma bulguları, öğretmenlerin davranış ve sınıf kontrolü, aile ile ilişki, uzman işbirliği, okula ve çevreye uyum sağlama, öğretimle ilgili konular ve bürokratik işlemlerle ilgili sorunlar yaşadıklarını göstermiştir. Öğretmenler kendilerine sunulan adaylık eğitimi programının yararlı olduğunu belirtmelerine rağmen, bu tür eğitimlerin özel eğitim alanında deneyimli öğretmenler tarafından, uygulamalı olarak verilmesine yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları temelinde, öğretmenlerin ilk yıllarının başarılı geçmesi için işe uyum programlarının faydalı olacağı vurgulanmıştır. Diğer bir nitel araştırmada ise, otizm tanısı olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sorunları, görüşmeler aracılığıyla saptanmıştır. Katılımcılar, Z.E.Ö. ya da başka bölüm mezunu olan ve Z.E.Ö. alanında yüksek lisans yapmış olan 16 öğretmen olup, yedi tanesi mesleklerinin ilk ya da ikinci yılındadır. Bulgular öğretmenlerin eğitimleri süresince otizmle ilişkili bir ders almadıklarını, öğretim sunma ve davranış kontrolü konularında zorlandıklarını ve otizm ile ilgili kuramsal ve uygulamalı destek hizmetlere ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuştur (Kodal, 2006). Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç (2017), tarafından gerçekleştirilen nitel vaka

araştırmasında ise, mesleklerinin ilk yılında OSB alanında çalışmaya başlayan Z.E.Ö. bölümü mezunu öğretmenlerin yaşadıkları sorunların saptaması ve bu sorunların çözümüne yönelik oluşturulan bir çevrimiçi mentorluk programının planlama ve yürütülme süreci incelenmiştir. Katılımcılar, bir devlet üniversitesinin Z.E.Ö. bölümünden 2012 yılında mezun olan ve OSB tanılı öğrencilerin bulunduğu okullarda göreve başlayan beş öğretmendir. Katılımcıların karşılaştıkları sorunlarını, görüşlerini ve araştırmacıların da önerilerini bildirmeleri için bir e-posta grubu oluşturularak, bir çevrimiçi mentorluk çalışması başlatılmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcı öğretmenlerin temel olarak öğretim sunma, davranış değiştirme ve okul sistemine ilişkin çeşitli konuları anlama (idari işler, vb.) bağlamında sorunlar yaşadıklarını; bu sorunların çözümüne yönelik desteğe ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılar ilk yıllarında kendilerine otizm konusunda deneyimli bir eğitimci, hatta mezun oldukları bölümün öğretim elemanlarınca sunulacak kuramsal bilgiye ve uygulamaya dayalı olarak yürütülecek mentorluğu içeren işe uyum programlarının sorunların çözümünde ve uyum sağlamalarında faydalı olacağını bildirmişlerdir. Ayrıca, bu tür hizmetlerin içeriğinin oluşturulmasında, kendilerinin bildirdikleri sorunların ve çözüm önerilerinin dikkate alınmasını gerektiğini vurgulamışlardır. Bulgulara göre, katılımcılar bu hizmetlerin sadece bilgi ve beceri geliştirme amaçlı olmayıp, kişisel gelişimlerine ve psikolojik uyumlarına katkı sağlayıcı bir nitelik taşımasının önemini belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin önerileri doğrultusunda, araştırmacılar tarafından pilot uygulama niteliğinde bir çevrimiçi mentorluk programı programının planlama ve yürütme sürecinin incelenerek, sonraki yıllarda uygulanabilecek kapsamlı mentorluk programlarının geliştirilmesi için temel olabilecek bulgular edinilmiştir. Bulgulara göre, e-posta grubu aracılığıyla çevrimiçi olarak sunulan mentorluk programının içeriği, otizm alanındaki kuramsal bilgi sunumunun yanı sıra, kişisel gelişim, duygusal destek ve motivasyon, öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin geribildirim sunma, materyal geliştirme gibi çeşitli konuları da kapsamıştır. Grup mentorluğu ve akran mentorluğu modelleri temelindeki programın yürütülmesi sürecinde öğretmenler program süresince üzerinde durulan konulardaki (öğretim yöntemleri, motivasyon, vb.) uygulamalarında sorun yaşamadıklarını ve uygulamalarında olumlu sonuçlar almaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bulgular, katılımcıların ve araştırmacıların yürütülen çevrimiçi mentorluk programını var olan katılımcılara, aynı üniversitenin Z.E.Ö. bölümünden mezun olup, OSB'li öğrencilerin devam ettiği okullarda çalışmaya başlayacak öğretmenlerin de katılımıyla devam etmesi yönünde karar alındığını içermektedir.

Yukarıdaki bilgilerde de görüldüğü üzere, mesleğin ilk yıllarında OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik mentorluk programlarının, bu öğretmenlerin ilk yıllarının başarılı geçmesi için önemli olduğu vurgulansa da, bu konuda sınırlı sayıda araştırma söz konusudur. Oysa, bu öğretmenlerin ihtiyaçları ve sorunları temelinde hazırlanan mentorluk programlarının, nitel araştırmalarla incelenmesi nitelikli mentorluk programlarının ortaya konması için önem taşımaktadır (Ergenekon, 2005, 2009; Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017; Parker-Katz ve Hughes, 2008; Marder ve deBettencourt, 2012). Alanyazında da, mesleklerinin ilk yıllarında OSB'li öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sorunlarını ve sorunların çözümüne yönelik mentorluk programlarının planlanma ve yürütülme süreci ile sonuçlarının incelendiği nitel araştırmalara gereksinim olduğunu bildirilmektedir (Alber ve Nelson, 2002; Babione ve Shea, 2005; Boardman, Argüelles, Vaughn, Hughes ve Klinger, 2005; Carpenter, 2007; Ergenekon, 2005, 2009; Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017).

Bu doğrultuda, Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç (2017) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmanın bulguları ve önerileri bağlamında, araştırmanın devamı niteliğindeki bu araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, mesleğinin ilk yıllarını OSB alanında çalışan Z.E.Ö. bölümü mezunu öğretmenlere yönelik geliştirilmiş bir çevrimiçi mentorluk programının ikinci yılının nitel olarak incelenmesidir. Bu temel amaç bağlamında cevap aranan sorular şöyledir: 1. Mesleğinin ilk yıllarını OSB alanında çalışan Z.E.Ö. mezunu öğretmenlere yönelik çevrimiçi mentorluk programının içeriği nasıldır?, 2. Mesleğinin ilk yıllarını OSB alanında çalışan Z.E.Ö. mezunu öğretmenlere yönelik çevrimiçi mentorluk programının faydalarına ilişkin katılımcıların görüşleri nelerdir?, 3. Mesleğinin ilk yıllarını OSB alanında çalışan Z.E.Ö. mezunu öğretmenlere yönelik

çevrimiçi mentorluk programının eksik ve güçlü yönlerine ilişkin katılımcıların görüşleri nelerdir? Bu araştırmanın, mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin ilk yıllarını olumlu geçirebilmeleri amacıyla, onlara sunulacak çevrimiçi mentorluk programlarının planlanması ve yürütülmesi sürecine ışık tutabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, konuyla ilgili sınırlı alanyazına da katkıda bulunması umulmaktadır.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması ile yürütülmüştür. Bir programın planlama ve yürütülme sürecinin incelenerek, sonraki uygulama ve araştırmalara yol gösterme amaçlı çalışmalarda vaka çalışması uygulanmaktadır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin Z.E.Ö. lisans programından mezun olup, sadece OSB'li öğrencilerin bulunduğu özel eğitim uygulama merkezleri ve bağımlı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezlerinde (OÇEM) göreve başlayan yedi öğretmendir (K=6, E=1). Öğretmenlerden beşi mesleğinin ikinci yılında olup, Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç (2017) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmadaki çevrimiçi mentorluk programına katılan öğretmenlerdir. İki öğretmen ise, henüz mesleklerinin ilk yılındadırlar.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, katılımcıların beş tanesi sadece otizmi olan öğrencilerin devam ettiği Özel Eğitim Uygulama Merkezinde (Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi/OÇEM), ikisi ise kaynaştırma eğitimi kapsamında genel eğitim okulları bünyesinde otizimli öğrenciler için açılan özel eğitim sınıfları olan bağımlı OÇEM'lerde görev yapmaktadır. Yaş aralığı 24-27 olup, yaş ortalaması ise 24'tür.

Araştırma katılımcılarının seçiminde tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme, üzerinde çok fazla araştırma olmayan konuların ve yeni programların incelenmesine yönelik araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Örneklem seçiminde, bu tür durumları temsil edebilecek en tipik bir ya da birkaç tipik durum seçilerek, çalışma yürütülür (Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırma katılımcılarının mezun olduğu üniversitenin Z.E.Ö. bölümü kapsamında yürütülmeye başlanmış olan çevrimiçi mentorluk programı geliştirme çalışmaları devam etmekte olduğundan, bu üniversite tipik bir durum olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda, bu bölümden mezun olup, OSB'li öğrencilerin bulunduğu kurumlarda öğretmenliklerinin ilk ve ikinci yıllarını yürüten mezunlara (N=8) araştırmanın amacı hakkında bilgi vermiştir. Yedi öğretmen araştırmada yer almak istediklerini sözel ve yazılı olarak bildirmiştir. Mesleğinin ilk yılındaki bir öğretmen ise çalışmada yer almak istememiştir. Araştırma etiği doğrultusunda katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Tablo 1. Katılımcı Özellikler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet Yılı	Okul Türü
1	K	24	2012	Bağımlı OÇEM
2	K	25	2012	Özel Eğitim Uygulama Merkezi
3	K	23	2012	Özel Eğitim Uygulama Merkezi
4	K	24	2012	Özel Eğitim Uygulama Merkezi
5	E	27	2012	Bağımlı OÇEM
6	K	24	2013	Özel Eğitim Uygulama Merkezi
7	E	24	2013	Özel Eğitim Uygulama Merkezi

Çevrimiçi mentorluk programının yürütülme süreci

Araştırma boyunca yürütülen çevrimiçi mentorluk programı, grup-mentorluk ve akran mentorluk şeklinde yürütülmüştür. Bu doğrultuda araştırmacılar mentor olarak görev almışlardır. Mentorlardan bir tanesi, bir devlet üniversitesinin Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği programında çalışmaktadır. OSB alanında uygulamalı ve kuramsal çalışmalar yürütmektedir. İkinci mentor ise, bir devlet üniversitesinin Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği programında çalışmaktadır. Özel eğitimde teknoloji kullanımı, özel eğitim öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve otizm alanında çalışmaları bulunmaktadır. Programın sadece mentorların katılımcılara hizmet sunduğu bir program olarak değil, aynı zamanda katılımcıların da kendi yaşadıkları soruların çözümünde etkin olarak rol aldıkları bir program şeklinde yürütülmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, program kapsamında hem mentorlar katılımcılara, hem de akran katılımcılar birbirlerine daha önce kurulmuş olan e-posta grubu (Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç (2017) aracılığıyla yol göstermişlerdir. Bir başka deyişle, 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. Program, katılımcıların belirttikleri ihtiyaçlar temelinde 15 günde bir belirlenen içerik bağlamında, e-posta grubunda paylaşımda bulunularak yürütülmüştür. Katılımcılar ve mentorlar belirlenen içerikle ilgili olarak kendi deneyimlerini, önerilerini ve görüşlerini sunmuşlardır. Bu içerikle ilişkili önerilerde bulunmuşlardır, materyaller (örneğin uygulama videosu, makale) paylaşmışlardır ve mentorlar katılımcıların sorularını cevaplamışlardır. Ayrıca katılımcılarda sorulan sorulara dair kendi bilgilerini paylaşmışlardır. Böylece her bir konuyla ilişkili olarak uygulama sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik paylaşımlarda bulunulmuştur. Mentorlar paylaşımın yanı sıra katılımcıların ihtiyaçları çerçevesinde yol gösterici önerilerini materyal desteği (videolar, makaleler, uygulama notları, vb.) sağlayarak sunmuşlardır. Bu süre boyunca eğer katılımcıların paylaşmak istedikleri yeni bir içerik oluşmuşsa bu içerik de programa eklenmiştir. Yeni içeriklerin görüşülmesi devam ederken bir önceki içerikle ilgili katılımcıların uygulamaları ve görüşleri tartışılmaya devam etmiştir. Ayrıca, bazı içerikler katılımcıların talebi doğrultusunda iki haftadan fazla görüşülmüştür. E-posta grubunun yanısıra, özellikle acil bir ihtiyaç durumunda telefon aracılığıyla da iletişim sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri, Ekim 2013-Nisan 2014 tarihleri arasında, kişisel bilgi formu, süreç ürünleri, görüş formu ve araştırmacı günlükleri ile toplanmıştır. Araştırma katılımcıları ile halen ihtiyaçları doğrultusunda e-posta ve telefon görüşmeleri doğrultusunda paylaşımlar devam etmektedir.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların yaş, cinsiyet, mezuniyet, mesleki kıdem gibi bilgilerini edinmek amacıyla, bu konularda bilgi toplamayı amaçlayan kişisel bilgi formu hazırlanarak, katılımcılara uygulanmıştır.

Süreç Ürünleri: Katılımcıların yaşadıkları sorunları, ihtiyaçlarını, program içeriğindeki konulara ilişkin görüşlerini ve önerilerini bildirmeleri amacıyla araştırmacılar tarafından bir e-posta grubu oluşturulmuştur. Süreç ürünleri, mentorluk programı süresince e-posta grubuna yazılan e-postalardır. Bu e-postalar ile araştırmanın verileri toplanmıştır.

Görüş Formu: İki sorudan oluşan bu form, araştırma katılımcılarının mentorluk programını değerlendirmeleri amacıyla, katılımcıların programın katılımcılara katkılarını ve programın daha faydalı olması için önerileri bağlamında görüşlerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda, görüş formu katılımcıların bu iki konudaki görüşlerini yansıtan kısa notları içermektedir. Program sonunda katılımcılardan bu formu doldurup, e-posta aracılığıyla göndermeleri istenmiştir.

Araştırmacı Günlüğü: Mentorluk programı uygulama süreci boyunca araştırmacılar izlenimlerini, yorumlarını, öznel görüşlerini ve telefon görüşmesi gibi resmi olmayan görüşmeleri günlüklerine not etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, araştırma verilerinin sistematik bir şekilde incelenerek verilerin özgün hallerinin kolayca anlaşılır bir düzende okuyucuya sunulması hedeflenmektedir. Betimsel analizde amaç, ham verilerin sistematik ve tematik bir akış açısıyla okuyucuya sunulması hedeflendiğinden, veriler ve bulgular birbirine benzemektedir. (Creswell, 2014; Özdemir, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da, öncelikle veriler araştırmacılar tarafından okunarak incelenmiştir. Birinci araştırmacı verileri araştırma amaçları doğrultusunda temalandırılmıştır ve her iki araştırmacı bu temalar üzerinde uzlaşmışlardır. Uzman görüşü sonrası son hali verilen temalar doğrultusunda veri setleri tekrar incelenmiştir. Doğrudan alıntılar tematik bir bakış açısıyla tablolara aktarılmıştır. Bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanarak okuyucuya aktarılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Alanyazındaki bağlamında bu araştırmada şu önlemler söz konusudur (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2008): (a) Veri toplama yöntemlerinde çeşitleme yapılmıştır, (b) katılımcıların kimlikleri gizlenmiştir, (c) her iki araştırmacı da araştırma verilerinin araştırma amaçları doğrultusunda temalandırılmasında uzlaştıktan sonra, bir alan uzmanına danışmışlardır. Alan uzmanı bir üniversitenin Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesidir ve doktora tezini nitel araştırma yöntemi ile yürütmüştür. Alan uzmanı, araştırma amacı, ham veriler ve betimsel analiz bağlamında araştırma soruları temel alınarak temaların oluşturulmasının uygun olduğu yönünde onay vermiştir, (d) temalarla verilerin tutarlılığı için ise aynı uzmana tematik bir bakış açısıyla veri setlerinden oluşturulmuş olan tablolar gönderilmiştir. Tablolar, temalar ve temalara ilişkin veri içeriklerinden oluşmaktadır. Alan uzmanından bu tabloları temalarla veri içeriklerinin uyumu bağlamında incelemesi istenmiştir. Alan uzmanının incelemesinden sonra, veri içerikleri temalarla uyum bağlamında son kez kontrol edilerek, temalarla verilerin uyumu sağlanmıştır, (e) bulguların yorumlanması ilgili alanyazın bağlamında gerçekleştirilerek, veriler ile alanyazın arasında bir tutarlılık sağlanmıştır., (f) katılımcılara araştırmanın amacı ve bulgular ile ilişkili sözel ve yazılı bilgilendirme yapılmıştır. Böylece, teyidleri alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bulguları, üç tema ve bu temalarla ilişkili doğrudan alıntılarının yer aldığı tablolarda betimsel olarak sunulmuştur. Bu temalar şöyledir: Çevrimiçi mentorluk programının içeriği, çevrimiçi mentorluk programının faydaları ve çevrimiçi mentorluk programının eksik ve güçlü yönleri.

Tema 1: Çevrimiçi mentorluk programının içeriği

Bulgular doğrultusundaki ilk tema çevrimiçi mentorluk programının içeriğidir. Tablo-2'de görüldüğü üzere program içeriği; oryantasyon, öğrenciyle etkileşim, Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri (ADİS), ifade edici dil, takıntılı davranışlar, kurs, seminer ve kongre, öğretim yöntemleri ve yazılı materyal paylaşımı olmak üzere sekiz konudan oluşmuştur. Bu konular programın yürütülme planı çerçevesinde, katılımcıların (N=7) ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmiştir. Belirlenen konu 15 gün boyunca ele alınmıştır. Katılımcıların talebi doğrultusunda takıntılı davranışlar ve ifade edici dil konuları bir ay boyunca gündemde kalmıştır. Tablo-2'de konulara ilişkin örnek alıntılar yer almaktadır.

Tema 2: Çevrimiçi mentorluk programının faydaları

Programa katılan öğretmenler programın faydalarına ilişkin olarak aşağıda sunulan çeşitli görüşlerini bildirmişlerdir.

Mesleki yeterliliklerin gelişmesi: Öğretmenlerin tümü (N=7) bu programın mesleki yeterliliklerin gelişiminde katkı sağladığını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı otizmi olan öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları çeşitli sorunlarla baş etmelerinde bu programdan faydalandıklarını şu tür örnek cümlelerle ifade etmişlerdir:

“Bu program kendimi otizmi olanlarla çalışırken güvende hissetmemi sağladı hep. Çünkü bir sorun olduğunda paylaşacağım ve işe yarayan öneriler sunan bir gruba ait olduğumu biliyorum. Özellikle baş edemediğim sorunlar yaşadığımda sunulan pratik öneriler işime yaradı.” (Öğretmen-5, görüş formu), *“öğretmen olup olmaz bu tür bir programdan destek aldığım için kendimi çok şanslı görüyorum. Keşke tüm öğretmenler ama özellikle otizmde çalışanlar bu tür destekler alsın. Çünkü spesifik olarak otizme yönelik az ders gördük ve bu konu diğer gruplardan farklı, bu çocuklar daha farklı. Onun için bölümde gördüklerimiz bazen yeterli olmuyor ve ayrıca zaten teorik bilgiyi uygulamak çok zor zaman lazım ve destek olup yol gösterecek birileri lazım. Bildiklerimi uygularken emin olmadığım konularda hemen yol gösterecek birilerinin olması bildiklerimi uygulamamı kolaylaştırdı. Ya da bazen emin olamıyorum doğru mu uyguladım. Geribildirim almak çok işe yaradı. Bu program bunları sağladığı için çok faydalandı.”* (Öğretmen-6, görüş formu), *“geçen sene de bu sene de çok faydalandı. Bildiklerim pekişti ve uygulamaya aktarmam daha kolay oldu.”* (Öğretmen-1, süreç ürünü), *“okula ilk başladığımız zamanlar doğrusu kendime olan güvenim yeterli düzeyde değildi. Herhangi bir sorun karşısında aslında ne yapmam gerektiğini biliyordum ama sanki hafızam sıfırlanmış gibiydim. Sudan çıkmış balık gibiydim adeta. Sizin de desteğiyle öncelikle kendime olan güvenim yerine geldi, olası bir olumsuz durumla nasıl başa çıkamam gerektiğini alternatif yöntemler de kullanarak aşabileceğimi fark ettim, anında geri dönüşler olduğu için önerdiğiniz yöntemleri de vakit kaybetmeden uygulama şansımız olduğu için çok daha hızlı yol alabildik.”* (Öğretmen-4, görüş formu).

Öğretmenlerin tümü bu program ile otizm konusundaki bilgilerinin ve becerilerinin arttığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı örnek ifadeler şöyledir:

“Otizm ile ilgili sorularım olduğunda, örneğin çok iyi bilmediğim bir öğretim yöntemi gibi sorularım olduğunda da bu program bana yardımcı oldu. Otizm alanı beni biraz korkutuyordu ama şimdi alıştım ve rahatım. Bu programın etkisi büyük.” (Öğretmen-1, görüş formu), *“ayrıca takıntılarla baş etmemde de çok faydalı oldu.”* (Öğretmen-6, görüş formu), *“ayrıca bilmediğim konular ya da az bildiğim konular vardı. Onlarla ilgili konuştuklarımız, gönderilen makaleler, videolar çok faydalı oldu. Kendi başıma olsam belki bunları edinemezdim ya da araştırmazdım.”* (Öğretmen-4, görüş formu), *“bu yazışmalarımız beni rahatlatıyor ve zorlandığım konularda bana yardımcı olacak kişilerin olması, bilgiler sunulması çok güven veriyor.”* (Öğretmen-6, süreç ürünü), *“kendimi yeterli bulamadığım konularda çok fayda gördüm.”* (Öğretmen-4, görüş formu), *“ben çok fazla paylaşımında bulunmasam da yazılanlardan çok faydalandı. Otizm konusunda az şey biliyordum. Daha fazla bilgi kazandım.”* (Öğretmen-7, süreç ürünü), *“ayrıca hocam bilmenizi isterim ki öğrencilerimde yaşanan gelişmelerin çoğu sizin tavsiyeleriniz sayesinde çok teşekkür ederim size. Başarılı olabilmemiz sizin sayesinde. Çünkü pek çok bilginizi tazeledik ve bildiklerimizi uygulamaya geçirebildik. Bildiklerimi uygularken takıldığım konularda hemen cevaplar alabilmem çok faydalı oldu.”* (Öğretmen-5, süreç ürünü).

İşe uyum: Öğretmenlerin çoğunluğu (N=5) (Ö-1, Ö-2, Ö-4, Ö-5, Ö-6) programın işe uyumlarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler üniversiteden mezun olduktan sonra öğretmen olarak işe başladıkları kuruma ve okul sistemine ait konulara (bürokratik işler, yasalar, vb.) alışmalarında, iş arkadaşları, uzmanlar ve velilerle iletişim kurmayı öğrenmelerinde, iş yaşamına uyum sağlamalarında ve bu yeni durumun getirdiği psikolojik sıkıntılarla (kaygı, vb.) baş etmelerinde mentorluk programından faydalandıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bazı örnek ifadeleri şöyledir:

“Sadece otizm ile ilgili değil üniversite sonrası iş hayatına uyum sağlama konusunda da fayda gördüm.”(Öğretmen-1, süreç ürünü), *“hem alanla ilgili hem de kişisel ve diğer okul konularına alışmada. Örneğin, okulda yeni olduğum için anlamadığım resmi konularda, meslektaşlarla ilişkilerde, vb. Aslında her yönden faydalı oldu.”*(Öğretmen-2, görüş formu), *“okula ilk başladığımda çok tedirgin oldum. Üniversiteden sonra bir öğretmen olarak bir okula girmek çok farklıydı. Programın da desteğiyle rahat alıştım. Okuldaki bürokratik vb. işleri öğrenmemde ve pek çok konuda da fayda gördüm”* (Öğretmen-6, süreç ürünü), *“sadece öğrenciler değil aşımda, ailelerle iletişim konusu olsun, meslektaşlarımız ya da üstümüz ile iletişim konusunda da desteğinizi gördüm. Dolayısıyla okulda kiminle nasıl iletişim kuracağız, nasıl davranacağız bunlara da alışmamız kolay oldu. Teşekkür ediyorum. Psikolojik olarak çok iyi bir destektir bu grup. İlaç gibiydi. Çok zorlanıp sıkıldığımda falan ilaç gibi iyi geliyordu. Okula alışmama yardımcı etti.”* (Öğretmen-4, görüş formu), *“üniversitede stajyer olarak bulunduğumuz okullara öğretmen olarak dönmek farklı. Bir sürü kural, diğer öğretmenlerle iletişim kurmak, bunlar zor. Birilerinin size destek olması güzeldi.”* (Öğretmen-5, süreç ürünü).

Mesleki doyum: Öğretmenlerden dört tanesi (Ö-1, Ö-4, Ö-5, Ö-6) ise bu programın mesleklerini daha çok sevmelerini ve otizm alanında çalışmaktan daha fazla keyif almaya başladıklarını şu örnek ifadelerle bildirmişlerdir:

“Önceden korkuyordum, sizlerin sayesinde otizm alanını daha çok sevmeye başladım. Kendimi otizmi olanlarla çalışırken güvende hissetmemi sağladı hep. Çünkü bir sorun olduğunda paylaşacağım ve işe yarayan öneriler sunan bir gruba ait olduğumu biliyorum.” (Öğretmen-5, görüş formu), *“öğrendikçe otizm alanında çalışmayı daha çok sevmeye başladım.”* (Öğretmen-4, süreç ürünü), *“bu programlar ben hem otizmli çocuklarla çalışmayı hem de öğretmenlik yapmayı daha çok sevdim. Alıştıktan sonra daha keyif almaya başladım.”* (Öğretmen-1, süreç ürünü), *“destek aldıkça yaptığım işten aldığım mutluluk artıyor.”* (Öğretmen-6, süreç ürünü).

Tablo-2: Çevrimiçi mentorluk programının içeriği

Konular	Örnek alıntılar
	<p>"Merhaba arkadaşlar, oryantasyon programımız için çoğunluğun çalıştığı İstanbul'da buluşabiliriz. Ne dersiniz? İstanbul dışında olanlar da skype ile katılabilir. Oryantasyon programımızın içeriği, mesleğe başlanan ilk yıl, ilk aylar yaşanan deneyimleri paylaşarak özellikle bu sene işe başlayan arkadaşların süreci daha kolay bir şekilde geçirmesini sağlamak." (Mentor-2, süreç ürünü).</p> <p>"Sevgili arkadaşlar merhaba, yazışmalarımız ve telefon görüşmelerimiz gösteriyor ki oryantasyon toplantısını yüz yüze yapmak mümkün olmayacak. Ortak vakit bulmak mümkün olmadı. Dolayısıyla önümüzdeki 15 günlük süreçte ve tabii ki sonrasında konumuz ilk yıl ve ilk ay deneyimlerimizi paylaşmak, birbirimize önerilerde bulunmak olması güzel olacak. Böylece oryantasyon programımızı sanal ortamda yapmış oluruz. Ayrıca, telefonlaşabiliriz." (Mentor-1, süreç ürünü).</p> <p>"Ben geçen sene ilk başladığımda sınıfta tek öğrencimin olmasından ve onun da otizminin hafif olmasından dolayı çok şanslıydım. Buna rağmen ne yapacağım, nasıl başlayacağım konusunda bir fikrim tam olarak yoktu. Ayrıca, okula da yabancıydım, staj dönemine rağmen artık bir okulda öğretmen olmak çok farklıydı. Sonra staj yaptığım okuldaki hocamın uygulamaları geldi aklıma. Öğrencimle onun çalıştığı gibi çalışmaya başladım. Bunlar beni bayağı bir rahatlattı. Gerisi çorap sökeğü gibi geliyor. Okula da zaman içinde okuldakilerin de desteğiyle alıştım." (Öğretmen-5, süreç ürünü).</p>
Oryantasyon	<p>"Ben ilk yılıma başladığımda çocuklarımı çok iyi tammadan çok fazla amaç almıştım ve bütün odak noktam nasıl bütün bu amaçları kazandırabilirim olmuştu Zaman geçtikçe baktım ki amaçlarımın hiç birini gerçekleştiremiyorum bu durum beni psikolojik olarak çok etkilemeye başladı onlara yetemediğimi, sorunun bende olduğunu düşünüyordum. Aslında, bana ilk zamanlardaki tüm süreçlerde destek olan birileri olsaydı her şey daha kolay olurdu." (Öğretmen-2, süreç ürünü).</p> <p>"Çok garip geldi öğretmen olarak okulda çalışmaya başlamak. Çok güzel ama çocukla çalışırken kafam karışıyor. Ailelerle konuşurken de zorlanıyorum yeni öğretmen olduğum için sanki güvenmiyorlar gibi hissediyorum bazen. Okuldakilere alıştım ama tabii öğretim dışında da işler var. Onlara alışmaya çalışıyorum. Resmi evraklar, raporlar falan. Bu yazışmalarımız beni rahatlatıyor ve zorlandığımda bana yardımcı olacak kişilerin olması çok güven veriyor." (Öğretmen-6, süreç ürünü).</p> <p>"İlk zamanlar özellikle devlet kurumlarındaki resmi süreçler, ilişkiler, net olmayan görev tanımları gibi konular yabancı gelebiliyor. Ben uygulamada çalışmaya başladığım ilk zamanlarda nereden başlayacağım konusunda zorlanıyordum. Bu öğrencinin neresinden tutmalıyım, öncelik ne olmalı, nasıl birçok eksikliği kapatacağım ve bu kadar davranış sorunuyla nasıl baş edeceğim? Hangi uzmanla iletişim kuracağım? Ailelerle nasıl iletişim kurmalıyım? Bunları düşünüp panik olurdum. Etrafımdaki daha deneyimli öğretmenlere bir şeyler sormak, onların sınıflarında gözlemler yapmak ve ayrıca bunaldığımda onlarla konuşmak çok iyi geliyordu. Ayrıca, konuyla ilgili okumak ve seminerlere katılmak beni çok güçlendirmişti. Sürece uyum sağlamamı kolaylaştırmıştı. Ancak keşke daha kolay uyum sağlamam için sunulmuş profesyonel destekler olsaydı, her şey daha kolay ve çabuk olurdu." (Mentor-1, süreç ürünü).</p>

Tablo-2-devam: Çevrimiçi mentorluk programının içeriği

Konular	Örnek alıntılar
	<p><i>“Arkadaşımıza katılıyorum. Önemli olan pes etmemek. Yine ...arkadaşımızın belirttiği gibi ilk günler maalesef sudan çıkmış balık gibi hissediyor insan ve sıklıkla “ee şimdi ne yapıcım?” sorusunu sorarken bulabiliyor kendisini. Öncelikle, öğrenciyi ve ailesini tanımaya, onlarla iyi bir iletişim kurmaya odaklanmak, diğer meslektaşlardan mesleki ve kişisel olarak zorlanılan konularda destek istemek, okumak, araştırmak ve okul dışında keyifli bir şeyler yaparak kendimizi rahatlatmak işe yarayabiliyor. Kendimize zaman ayırmak önemli. Yorucu bir iş yapıyoruz. Bir de hem kendinize hem de öğrenciye zaman vermeniz lazım.” (Mentor-1, süreç ürünü).</i></p> <p><i>“İlk yıla dönüp baktığımda kendi deneyimlerim doğrultusunda size önerebileceğim ya da ilk zamanlar şunlar olabiliyor ama şunları denediğinizde aşabilirsiniz diyebileceğim şeyleri düşünüyorum. Geçtiğimiz yıl ilk aylarda hepimizin de şu an yaşadığı gibi öğrencinin size ve sizin de öğrenciye adapte olma durumu var. Benim en çok zorlandığım süreç bu kısımdı. Ben okuldaki ilk günümde öğrencimin on parmağını iki gözümün içinde gördüm, suratını da tırmıklar içinde, bir diğeri de bana tabak fırlatmadan güne başlayamıyordu mesela. Böyle feci örnekler gözünüzü korkutmasın. Başarısızlık duygusuna kapılabiliyorsunuz ama hep aklınıza herkesin herşeyi çok iyi bilmeyebileceği, ama zamanla öğreneceği gelsin. Önemli olan kendini geliştirmek.” (Öğretmen-4, süreç ürünü).</i></p>
Oryantasyon	<p><i>“Okuldaki diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler geliştirmeye gayret etmek okula uyumu kolaylaştırıyor, özellikle deneyimli öğretmenlerden fikir almak hem psikolojik hem de mesleki olarak benim okula alışmanı sağladı.” (Öğretmen-4, süreç ürünü).</i></p> <p><i>“Ailelerle sürekli iletişim halinde olmak işleri kolaylaştırıyor. Çocuk hakkında onlardan alınan bilgiler çocuğa daha kolay uyum sağlamamı sağladı. Ayrıca, sizin yaptıklarınızı evde tekrar etmeleri iş yükünüzü baya hafifletecektir. Ailelerle iletişime gelince; onlara karşı açık sözlü olmanız, çocukla ilgilenmeleri konusunda onların katılımının her zaman çok önemli olduğunu hissettirmeniz lazım. Böylece ailelerle sorun yaşanmıyor. İlk başlarda zorlansam da bu işten en çok haz aldığım durumlar oluşmaya başlayınca rahatladım. Çocuğun gelişimi arttıkça ve becerileri geliştikçe mutluluğumda artıyor. Ayrıca durağan olmayıp sürekli araştırmak, yeni ve kendine özgü yöntemler bulmak insanı bu alanda çalışırken mutlu eden etkenlerin başında geliyor.” (Öğretmen-5, süreç ürünü).</i></p> <p><i>“Okulun ilk günlerinde biraz zorlandım. Özellikle sınıfa girdiğimde şaşkınlık ve nereden başlamam gerektiğini bilemedim. Ama yavaş yavaş alışıyorum. Sizlerin önerileri ve ilerde sunacağımız destekler daha rahatlatacaktır sanırım bizi.” (Öğretmen-7, süreç ürünü).</i></p>

Tablo-2-devam: Çevrimiçi mentorluk programının içeriği

Konular	Örnek alıntılar
Öğrenciyle etkileşim	"Daha önceki görüşmelerimizde öğrencilerle etkileşime geçmede, ilişki kurmada zorlandığımızı, bu konuda aldığımız derslerin yeterli olmadığını düşündüğümüzü belirtmiştiniz. Bu hafta tamamız ETKİLEŞİM olsun. Öğrencilerinizle nasıl etkileşim, iletişim kuruyorsunuz/kurmaya çalışıyorsunuz? Önümüzdeki iki hafta gündemimiz bu konu olsun." (Mentor-2, süreç ürünü).
	"Kesinlikle süper bir tema 😊" (Öğretmen-4, süreç ürünü).
	"Öğrenci ile etkileşim konusunda, öğrencilerle ilk önce sevdiği bir konu veya oyun üzerinden başlıyorum. Oyun oynuyorum. Şarkılar söylüyorum. (Öğretmen-4, süreç ürünü).
	"Otizmi olan öğrencilerle iletişim kurmak zor. Genel olarak zorlanıyorum belki yeni olduğum içindir." (Öğretmen-6, süreç ürünü).
	"Tabii ilk başlarda ben de zor iletişim kuruyordum. Oyunlar, şarkılar işe yarıyor. Pekistireçleri kullanıyorum. Öğrenciyle iletişim kurmadan bir şeyler çalışmak pek etkili olmuyor." (Öğretmen-1, süreç ürünü).
Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri (ADİS)	"Sizce öğrenci ile daha kolay etkileşim kurmanız da faydalı olabileceğini düşündüğümüz bazı okumalar ve oyun videoları gönderiyoruz." (Mentor-1, süreç ürünü).
	"Hocam makaleyi okudum. Yazdıklarınızı ve verdiğiniz ekteki videoyu seyrettim çok açıklayıcı olmuş." (Öğretmen-4, süreç ürünü).
	"Bu konu benim açımdan çok önemli hocam, iletişime geçme noktasında uyguladığım şeyler olsa da yeterince başarılı olamıyorum galiba..." (Öğretmen-5, süreç ürünü).
	"Gönderdiğiniz makale sizlere çok yardımcı olacak. Ayrıca, PECS ilgili bilgileri takip edebilirsiniz. Tablet uygulamaları hakkında da bilgi yazacağız size." (Mentor-1, süreç ürünü).
	"Alternative and augmentative communication system- AAC" şeklinde anahtar kelimeler ile girince, internette çok fazla uygulama çıkıyor. Forumlarda en çok eleştirilen nokta da tam siriim yüklenmediğinde çok verimli sonuçlar alınmadığı. Bence bu anahtar kelimeler ile inceleyip bakabilirsin. Tavsiyem çok fazla uygulama arasında kalmamam. Son bir öneri. Say Hi" uygulaması bize fotoğraf çekip seslendirme imkanı veriyor. Bu da faydalı olabilir." (Mentor-2, süreç ürünü).
"Teşekkürler hocam. Önerdiğiniz tablet uygulamaları çok anlaşılır ve işime yarıyor." (Öğretmen-5, süreç ürünü).	
"Bu konudaki bilgilerim yeterli değil, makale ya da neler yaptığınızla ilişkin notlar gönderi misiniz?" (Öğretmen-3, süreç ürünü).	
"Öğretmenlerin bu konuda desteğe çok ihtiyacı var gibi görünüyor. Aslında bu konuya lisans döneminde derslerde fazlaca yer vermek lazım. Ayrıca, bu gruba daha fazla okuma vb. gönderebiliriz." (Mentor-1, araştırmacı günlüğü)	

Tablo-2-devam: Çevrimiçi mentorluk programının içeriği

Konular	Örnek alıntılar
	<p>"Merhaba hocam, "Otizmli Çocuklara Konuşma Becerilerinin Öğretimi: Replikli Öğretim" adlı bir makale okudum. Sizlere de önermek istedim. Ayrıca, konuşma becerilerini artırabileceğimiz başka yöntemler hakkında bilgi verebilir misiniz?." (Öğretmen-5, süreç ürünü).</p> <p>"Öğretmenlerin en zorlandıkları konulardan biri" (Mentor-2, araştırmacı günlüğü).</p> <p>"Fırsat öğretimi gibi yöntemleri ifade edici dil becerileri kazandırma da kullanılabilirsin. Bu konuda yazılı materyalleri ve video örneklerini gönderiyorum." (Mentor-2, süreç ürünü).</p>
İfade Edici Dil	<p>"İletişim becerilerini geliştirme konusuna gelince aslında derslerde erken yoğun davranışsal eğitim, OÇİDEP programlarını görmüştük. Oradaki gibi taklit, eşleme gibi temel programlardan başlıyorum. Bazı zorlanıyorum, zorlandıklarımı sizlere sorarım. Ama birkaç öğrencide işe yaradığını gördüm." (Öğretmen-5, süreç ürünü).</p> <p>"Aslında bu konuda Türkçe kaynaklar ve takip edebilecekleri kaynaklar var. Derslerde de üzerinde sıkça duruluyor. Ancak uygulama aşamasında zorlanıyorlar. Daha fazla uygulamaya dönük bilgi kaynakları sunulmalı, lisanslarda uygulama ortamları yaratılmalı." (Mentor-1, araştırmacı günlüğü).</p> <p>"Yazdıklarımız doğrultusunda ses taklit çalışmaya başladım. Daha önce çalışmamıştım. Henüz sesleri taklit etmiyor ama ağız hareketlerini taklit etmeye başladı. Bahsettiğimiz gibi aslında taklit becerilerini tamamlamadan çocuktan konuşmaya başlamasını beklemek pek anlamlı gelmiyor şimdi." (Öğretmen-3, süreç ürünü).</p> <p>"Fırsat öğretimini kullanmaya başladım. Verdiğimiz geribildirimler ve okumalar işime yarıyor." (Öğretmen-6, süreç ürünü).</p>
	<p>"Hocam otizmle ilgili şöyle bir araştırma buldum. Albert Einstein Tıp Fakültesinden bir araştırma. Sizlere gönderiyorum." (Öğretmen-5, süreç ürünü).</p> <p>"Merhaba, bu konuda herhangi bir bilgim yok ama eğer başka çalışmalar bulursak gönderelim birbirimiz." (Mentor-1, süreç ürünü).</p> <p>"Ekte çeşitli konularda makaleler var. Okuyabilirsiniz. Sorularınız olursa konuşalım grupta." (Mentor-2 süreç ürünler).</p>
Yazılı materyal paylaşımı	<p>"Öğretmenlerin özellikle uygulamayla ilişkili araştırmaları okumaları, ayrıca kavramsal bilgilerini arttıracak bilimsel çalışmaları ve kitapları okumaları onların motivasyonunu artırıyor. Bilgilerini geliştiriyor. Gruptaki öğretmenler bu konuda çok hevesliler." (Mentor-1, araştırmacı günlüğü).</p> <p>"Hocam ekte size bir dosya gönderiyorum. Dosyada otizmli bireyler için diyet listesi var. Sizce bunları ailelere tavsiye olarak vermemiz çocuklar için fayda sağlar mı? Ya da buna yönelik önerileriniz var mı?" (Öğretmen-5, süreç ürünü).</p> <p>"Çocuğun diyet yapmasını gerektirecek bir hastalık yoksa bu diyetlerin hiçbir yararı yok, aksine zararı olabiliyor. Onun dışında, eğer ki diyeti gerektirecek herhangi bir rahatsızlığı varsa, yaşadığı sorunlar davranış sorunlarını, mide-bağırsak sorunlarını ve aslında dolaylı yollarla otizminin belirtilerinin şiddetini artırıyor. Onun için bu tür diyetler yapılıyor. Ancak, bu konuda uzman bir doktorun kontrolü ve önerileri doğrultusunda diyet konusuna karar veriliyor. Dolayısıyla, diyet konusunu tıp alanındaki uzmanlara bırakmak en doğrusu ve aileyi de diyetle ilgili sorular geldiğinde bu şekilde yönlendirme gerekiyor." (Mentor-1, süreç ürünü).</p>

Tablo-2-devam: Çevrimiçi mentorluk programının içeriği

Konular	Örnek alıntılar
	<p>"Bir sonraki tema otizmli çocuklarda ki takıntılı davranışlarla başa çıkma olsun mu?"(Öğretmen-5, süreç ürünü).</p> <p>"Hepinizin onayı üzerinde bir sonraki tamamız otizmli çocuklarda ki takıntılı davranışlarla başa çıkma olsun. Bu konulardaki öneri ve sorularınızın ardından sizlere bazı metinler göndereceğiz."(Mentor-1, süreç ürünü).</p> <p>"Takıntılı davranışlarda çocuğa takıntılı davranışıyla ilgilendiğimi belli etmeden onu farklı bir davranışa yönlendiriyorum. Bazen de çıkartmadan engelliyorum. Ellerini tutup badi alkış yapalım,çak yap bakalım şeklinde ki davranışlara çeviriyorum ve bunlar işe yarıyor."(Öğretmen-5, süreç ürünü).</p> <p>"Merhaba, yaptıkların uygun görünüyor, işe yarayan yollar".(Mentor-1, süreç ürünü).</p> <p>"Ben de ekte bir belge gönderiyorum. Belgeyi İngilizce bir kaynaktan çevirdim . Basit, yalın bilgiler olduğunu düşündüm."(Mentor-2, süreç ürünü).</p>
Takıntılı davranışlar	<p>"Takıntılı davranışlarda derslerde öğrendiklerimizi uyguluyoruz ama ilk derslerde çok zordu. Halen zor ama şimdi burada yazılanlardan da faydalanyoruz."(Öğretmen-7, süreç ürünü).</p> <p>"Öğretmenlerin en zorlandıkları konulardan bir tanesi de takıntılı davranışlar. Kafaları karışıyor ve hangi yöntemleri kullanacaklarını tam bilemiyorlar. Umarım biraz da olsa faydalı oluruz." (Mentor-1, araştırmacı günlüğü).</p> <p>"Ekolali ile ilgili nasıl bir yol izleyebilirim". (Öğretmen-7, süreç ürünü).</p> <p>"Ekolali ile ilgili olarak nasıl bir yol izleyeceğini adım adım yazdım ve sen uyguladıkça buradan ve telefonda haberleşelim." (Mentor 1 süreç ürünü)</p> <p>"Takıntılı davranışlarda zorlanıyorlar, üzerinde daha fazla durmak gerekecek. Aslında lisans döneminde daha ayrıntılı anlatılması iyi olur." (Mentor-1, araştırmacı günlüğü).</p>

Tablo-2-devam: Çevrimiçi mentorluk programının içeriği

Konular	Örnek alıntılar
	<p>"Hocam bir şey rica edeceğim, bizim için faydalı olacağını düşündüğümüz eğitimler, seminerler ve kongrelerden haberdar olduğumuzda bunu bizimle paylaşabilir misiniz? Haberdar oldukça bize yazarsanız mutluluktan uçarız 😊 Önümüzdeki zamanlar için var mı bu tür etkinlikler?" (Öğretmen-5, süreç ürünü).</p> <p>"Tabii ki çok güzel bir içerik bu." (Mentor-1, süreç ürünü).</p>
Kurs, Seminer ve Kongre	<p>"Arkadaşlar ben İstanbul'da bazı seminerleri belirledim, sizlere de gönderiyorum." (Öğretmen-4, süreç ürünü).</p> <p>"İnternet üzerinden de yurtdışında takip edebileceğiniz bazı etkinlikler var, yazıyorum listede bunların bazılarını. Önümüzdeki zamanlarda yurtdışında ve Türkiye'de olacak kongreler var. Bunları size liste olarak yazacağım." (Mentor-1, süreç ürünü).</p> <p>"Özellikle her yıl düzenli olarak yapılan özel eğitim kongresi, ABAI gibi kongreleri takip edebilirsiniz. Bunlar kongrelerin yer aldığı siteler var, arastıra bakabilirsiniz." (Mentor-1, süreç ürünü).</p> <p>"Öğretmenlere bu konularda bilgilendirme yapmak onların kendini geliştirmesi için oldukça önemli". (Mentor-1, araştırmacı günlüğü).</p> <p>"Hocam OÇİDEP'i kendim tek başıma uyguluyorum belirtildiği gibi bir ekipte götürmüyorum süreci ve öğrenciyle bu şekilde günde iki saat olmak üzere haftada 8 saat çalışıyorum sizce doğru yapıyor muyum?" (Öğretmen-5, süreç ürünü).</p> <p>"Evet belirttiği çocuklarla uygulamaların doğru, ben de ayısını yapar ve mümkünse evde de çalışılmasını sağladım." (Öğretmen-5, süreç ürünü).</p> <p>"Hangi becerilerin öğretimini yapmanız belirlemeniz için, bir başka deyişle öğrencinin düzeyini belirlemeniz için yardımcı olabilecek bazı değerlendirme araçları gönderiyorum." (Mentor-1, süreç ürünü).</p> <p>"Çocukta benüz eşleme becerisi yok. Ayrık denemelerle öğretim kullanmak konusundaki görüşleriniz neler?" (Öğretmen-4, süreç ürünü).</p>
Öğretim yöntemleri	<p>"Öğretim yöntemleri ile ilgili olarak aslında pek çok konuyu biliyorlar. Uygulamada kafalarına takılan konular var." (Mentor-1, araştırmacı günlüğü).</p> <p>"Hocam özellikle taklit öğretimyle ilgili gönderdiğiniz notlar çok işe yaradı. Bana OÇİDEP notlarını gönderir misiniz?" (Öğretmen-7, süreç ürünü).</p> <p>"Sizlere etkinlik çizelgeleri ve doğal öğretim yöntemleri hakkında kaynak kitap adları ve video örnekler gönderiyorum." (Mentor-1, süreç ürünü).</p> <p>"Acaba ailelere öğretim yöntemleri hakkında kısa bilgi verebileceğimiz bir broşür hazırlamak nasıl olur?". (Öğretmen 2-süreç ürünü).</p> <p>"Aslında broşür güzel fikir. Özellikle temel ve sık kullanılan yöntemleri akıcı bir dille anlatan broşürler olabilir. Bireysel ya da grup olarak bir eğitim veriliş ardından bu broşürler dağıtılabilir." (Mentor-1, süreç ürünü).</p>

Tema 3: Çevrimiçi mentorluk programının güçlü ve eksik yönleri

Bulgular öğretmenlerin üç tanesinin (Ö-2, Ö-3, Ö-7) programın çevrimiçi olmasından memnun olduğunu göstermektedir. Örneğin, öğretmen-2 *“kesinlikle çevrimiçi olması bence daha pratik ve kolay”*, öğretmen-3 ise *“çevrimiçi olması vakit anlamında da çok pratik oldu. Farklı şehirlerde öğretmenlere ulaşmak için iyi bir yol”* ifadeleri ile süreç ürünlerinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin üçü (Ö-4, Ö-5, Ö-6) program boyunca görüşülen konuların kendi ihtiyaçlarından ve sorunlarından yola çıkılarak belirlenmesinin, yazılı ve görsel materyal paylaşımı yapılmasının, kuramsal bilginin yanı sıra bu bilgileri nasıl uygulayacaklarına ilişkin de yol gösterilmesinin programdan faydalanmalarını sağlayan önemli unsurlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgulara örnek ifadeler şöyledir: *“Program boyunca neye ihtiyacımız varsa o yönde paylaşımlar yapıldı, uygulama örneklerini seyredebileceğimiz videolar paylaşıldı.”* (Öğretmen-4, süreç ürünü ve görüş formu), *“bizim ihtiyaçlarımızın sorulması ve konular belirlenirken bizlere danışılması çok önemliydi. Çünkü bize yönelik bir programda konuların bize sorulmadan belirlenmesi çok anlamlı olmazdı.”* (Öğretmen-5, süreç ürünü ve değerlendirme formu), *“sadece kuramsal yönde değil uygulamaları nasıl yürüteceğimiz konusunda da yol gösterici paylaşımlarda bulunuldu. Bu faydalı oldu benim için.”* (Öğretmen-6, süreç ürünü). Ayrıca, iki öğretmen (Ö-4, Ö-5) programın mesleki konular dışında kişisel konuları (motivasyon, kaygı, vb.) kapsamının da programın güçlü yönü olduğunu ifade etmişlerdir. Mentorluk programı değerlendirme formunda *“aslında ben en çok moralimin bozulduğu ve motivasyonum bozulduğu anlarda bu programdan çok faydalandım, bu yönünü çok sevdim”* (öğretmen-4) ve *“bir de bize sadece mesleki konularda değil, kaygılandığımızda ya da motivasyonumuz düştüğünde de destek sunulmasından çok memnun kaldım”* (öğretmen-5) gibi ifadeler göze çarpmaktadır.

Sadece bazı öğretmenler (N=4) çevrimiçi sunumun yanı sıra yüz yüze görüşmelerinde yapılmasının bu tür programları daha faydalı hale getirebileceğine ilişkin görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini şu tür ifadelerle bildirmişlerdir. *“Farklı şehirlerde yaşanmasından dolayı oldukça zor olduğu için yüz yüze görüşme sağlayamadık. Hepsi bu, onun dışında eksik ya da sorun diyebileceğim bir durum yok. Belki kendi videolarımızı falan yükleyip birbirimize geribildirim verebilirdik.”* (Öğretmen-4, süreç ürünü), *“bu tür programlara imkan dahilinde oldukça yüz yüze görüşme eklenerek, tüm bu yazıştıklarımızın ve paylaştıklarımızın doğrudan görüşülmesi daha faydalı olur.”* (Öğretmen-5, süreç ürünü), *“bazen yüz yüze olabilmek, kurum ziyaretleri olabilirdi ama mentorlarla farklı şehirlerdeydik ve diğer arkadaşlarla da farklı şehirlerdeydik.”* (Öğretmen-6, görüş formu), *“aslında keşke hepimiz aynı şehirde olsaydık ve yüz yüze görüşmeler olsaydı daha etkili olabilirdi. Ya da arada yüz yüze olup, hem de böyle internet aracılığıyla da olabilirdi.”* (Öğretmen-1, görüş formu). Mentorların günlüklerinde de *“programa görüntülü konuşma gibi unsurlar, video konferanslar ekleyebilirdik”* şeklinde ifadeler görülmektedir (Mentor-1, araştırmacı günlüğü).

Tartışma

Bu çalışmada mesleğin ilk yıllarını OSB alanında çalışan Z.E.Ö. bölümü mezunu öğretmenlere yönelik geliştirilmiş bir çevrimiçi mentorluk programının ikinci yılı nitel olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda, bu çevrimiçi mentorluk programının içeriği incelenip, programın faydaları, eksik ve güçlü yönleri katılımcı görüşleri bağlamında değerlendirilmiştir.

Araştırmanın çevrimiçi mentorluk programının içeriği teması bağlamındaki bulgular, programın yürütülme planı doğrultusunda katılımcıların ihtiyaçları temelinde belirlenen konuların program içeriğinde ele alındığını göstermektedir. Bu konular; oryantasyon, öğrenciyle etkileşim, Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri (ADİS), ifade edici dil, takıntılı davranışlar, kurs, seminer ve kongre, öğretim yöntemleri ve yazılı materyal paylaşımıdır. Mentorluk programı boyunca araştırma katılımcılara bu konulara yönelik destek sunulmuştur. Bulgular alanyazın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Alanyazında da mesleğin ilk yıllarında OSB alanında çalışmaya başlayan yeni öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duydukları konuların, bu araştırma katılımcının belirttikleri konularla benzer olduğu ve mentorluk programlarının içeriklerinin bu ihtiyaçlar doğrultusunda planlandığı görülmektedir. (Barnhill ve diğ., 2011; Boyer ve Lee, 2001; Ergenekon, 2005, 2009; Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017; Litton ve diğ., 2017; Marder ve deBettencourt, 2012; Sebald ve Rude, 2015; Simpson, 2004).

Diğer bir bulgu, çevrimiçi mentorluk programının faydaları teması doğrultusunda ele alınmıştır. Araştırmanın katılımcısı tüm öğretmenler, bu programın, mesleki yeterliliklerin gelişiminde katkı sağladığını, beş öğretmen iş yaşamına uyumlarını ve bu yeni durumun getirdiği psikolojik sıkıntılarla (kaygı, vb.) baş etmelerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Dört öğretmen ise, bu faydaların yanı sıra, bu program sayesinde mesleklerini daha çok sevmeye ve otizm alanında çalışmaktan daha fazla keyif almaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bir başka deyişle, bu çevrimiçi mentorluk programının araştırmanın katılımcısı öğretmenlere mesleki ve kişisel yönlerden fayda getirdiği söylenebilir. Alanyazında da belirtildiği üzere, özellikle öğretmenlerin sorun ve ihtiyaçları temelinde hazırlanan mentorluk programları, işe yeni başlayan tüm öğretmenler ve özellikle de OSB alanında çalışan öğretmenler için fayda sağlamaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaçları temelinde planlanıp yürütülen mentorluk programları yeni öğretmenlerin işe uyumlarını kolaylaştırmakta, bilgi ve beceri düzeylerini arttırmakta ve mesleki doyumlarını arttırmaktadır (Barnhill ve diğ., 2011; Billingsley ve diğ., 2011; Marder ve deBettencourt, 2012; Simpson, 2004). Böylece bu öğretmenlerin ilk yıllarını başarılı bir şekilde geçirebilmeleri söz konusu olmaktadır (Barnhill ve diğ., 2011; Billingsley ve diğ., 2011; Gentry, 2016; Israel ve diğ., 2014; Jones ve diğ., 2015; Litton ve diğ., 2017; Manzar-Abbass ve diğ., 2017; Marder ve deBettencourt, 2012; Parker-Katz ve Hughes, 2008).

Çevrimiçi mentorluk programının güçlü ve eksik yönleri teması doğrultusundaki bulgular ise, üç öğretmenin programın çevrimiçi olmasını programın güçlü yönü olarak bildirdiğini göstermektedir. Alanyazın bulguları da, teknolojinin eğitim alanında etkin ve etkili kullanımının yaygınlaşmasıyla, özellikle de program katılımcıları farklı yerleşim yerlerindeyse çevrimiçi mentorluk programlarının, pratik ve etkili bir şekilde yürütülmesini sağlayabildiğini vurgulamaktadır (Kuzu ve diğ., 2012; Ludlow ve diğ., 2007; O'Neill, Weiler ve Sha, 2005; Marder ve deBettencourt, 2012; Simpson ve diğ., 2016). Ayrıca, program boyunca görüşülen konuların katılımcıların ihtiyaçları temelinde yürütülmesi, yazılı ve görsel materyal paylaşımı yapılması, kuramsal bilgileri öğrencilerinde uygulamalarına yol gösterici olması üç öğretmen tarafından ve programın mesleki konular dışındaki kişisel konuları (motivasyon, kaygı, vb.) kapsamı iki öğretmen tarafından programın güçlü yönleri olarak belirtilmiştir. Bu bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Benzer çalışmalarda da etkili mentorluk programlarının içeriğinin öğretmenlerin bildirdikleri ihtiyaçlarından oluşturulması, kuram ve uygulama boyutlarının olması, mesleki yeterliliklere yönelik desteğin yanı sıra sosyal ve psikolojik desteği içermesi ve farklı öğretim yöntemleri ve materyallerle eğitimlerin sunulması gibi unsurlara sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Babione ve Shea, 2005; Billingsley, ve diğ., 2011; Jones ve diğ., 2015; Parker-Katz ve Hughes, 2008; Sebald ve Rude, 2015). Dört öğretmen ise, her ne kadar koşulların (katılımcıların farklı yerleşim yerlerinde olması, vb.) mentorluk programının çevrimiçi yürütülmesini gerektirmesine rağmen, çevrimiçi sunumun yanı sıra yüz yüze görüşmelerin yapılmasının programı daha faydalı hale getirebileceğini bildirmişlerdir. Alanyazında, çevrimiçi mentorluk sunumu dışında, mentorun sınıf içinde ve/veya sınıf dışında öğretmene destek sunmasının da söz konusu olduğu belirtilmektedir (Billingsley ve diğ., 2011; Gentry, 2016; Kuzu ve diğ., 2012; Sebald, ve Rude, 2015). Ancak, mentorluk programlarının faydalı olmasında, programın nasıl sunulduğundan ziyade, programın öğretmenlerin ihtiyaçları ve sorunları temelinde hazırlanmasının, mentor ile öğretmenin mesleki ilgi ve alanlarının benzer olmasının, programın çeşitli özelliklere sahip olmasının (kuramsal bilginin yanı sıra uygulamaya yönelik nitelikler taşıması, vb.), mentorun çeşitli mesleki yeterliliklerinin ve kişilik özelliklerinin (empati kurabilmesi, dinleme becerilerinin niteliği, vb.) bulunmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Amos, 2005; Babione ve Shea, 2005; Jones ve diğ., 2015; Smith ve Israel, 2010; Whitaker, 2000). Ayrıca, sunum türlerinin faydalarının birbirine benzer olduğu (Billingsley ve diğ., 2011, Dempsey, Arthur-Kelly, ve Carty, 2009); ancak özellikle farklı şehirlerde yaşayan mentor ve öğretmenler söz konusu olduğunda çevrimiçi mentorluk programlarının etkili olduğu bildirilmektedir (Gentry, 2016; Marder ve deBettencourt, 2012; O'Neill, Weiler ve Sha, 2005).

Bu araştırmanın, meslekte yeni olan öğretmenlerin, ilk yıllarının başarılı ve olumlu geçmesi amacıyla uygulanacak çevrimiçi mentorluk programlarının planlanması ve yürütülmesi sürecine ışık

tutabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, konuyla ilgili sınırlı alanyazına katkıda bulunması beklenmektedir. Özellikle de, mentorluk programının araştırma katılımcılarının görüşlerine ve yaşantılarına dayalı olarak hazırlanması ve araştırmanın katılımcıların bakış açısı temelinde programın değerlendirildiği bir nitel araştırma olması araştırmanın güçlü yanları arasındadır. Ancak, araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Verilerin toplama sürecinde görüşme gibi diğer nitel veri toplama yöntemlerinden ve nicel değerlendirme yöntemlerinden faydalanılabildi. Araştırma, bir önceki araştırmanın (Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017) sonuçları temelinde yürütülen bir devam çalışması olduğundan sadece bir üniversitenin mezunlarıyla sınırlı tutulmuş olsa da, farklı üniversitelerin mezunlarının çalışmaya alınamaması bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Ayrıca, çevrimiçi mentorluk programı süresince üç öğretmenin (Ö-1, Ö-3, Ö-7) dördüncü aydan sonra paylaşımları azalmıştır. Öğretmenler bu durumun nedenleri olarak; zamanlarının azlığını, yazılanları takip ettiklerini ve görüşülenleri uyguladıklarını ancak paylaşacakları çok fazla konu olmadığını, internet erişimlerinde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, bu durumun olası nedenleri bu çalışma kapsamında sistematik olarak araştırılmamıştır. Ayrıca, bu üç öğretmenden görüş formu geri dönmemiştir. Programın sonlanmasından sonra okullardaki sene sonu etkinliklerinin yoğunluğu ve daha sonra yaz tatilinin devreye girmesi bu durumun nedenleri olabilir ancak bu konu da araştırma kapsamında sistematik olarak araştırılmamıştır. Bunlar araştırmanın sınırlılıkları olarak ele alınabilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulama alanına ilişkin öneriler şöyledir: (a) İlgili kurum ve kuruluşlarca (bakanlıklar, üniversiteler, vb.) OSB olan bireylerle mesleklerinin ilk yıllarında çalışan öğretmenlere yönelik olarak mentorluk programları geliştirilebilir. Özellikle de farklı yerleşim yerlerinde yaşayan öğretmenler ve zaman sınırlılığı söz konusu ise, çevrimiçi mentorluk programları hazırlanabilir, (b) ilgili kurum ve kuruluşlarca (bakanlıklar, üniversiteler, vb.) mentorluk programı dışında işe uyum programları düzenlenebilir, (c) özel eğitim öğretmen adaylarına lisans dönemlerinde OSB ağırlıklı ders ve seminer imkanları artırılabilir. OSB tanılı bireylerle bir arada olmalarına fırsat tanıyacak düzenlemelere (gönüllü çalışmalar, okul ziyaretleri, vb.) ağırlık verilebilir, (d) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının var olan adaylık eğitimleri ve staj uygulamaları mentorluk programı unsurları bağlamında yeniden düzenlenebilir.

Bulgular doğrultusunda ileri araştırmalara yönelik öneriler ise şu şekilde sıralanabilir: (a) farklı katılımcıların yer aldığı nitel ve nicel araştırmalar yürütülebilir, (b) farklı mentorluk modellerine dayalı karşılaştırmalı araştırmalar yürütülebilir, (c) farklı veri toplama yöntemlerine dayalı nitel araştırmalar yürütülebilir, (d) mentorluk programlarının etkililiklerine yönelik değişkenlerin incelendiği nicel araştırmalar yürütülebilir, (e) mentorluk programlarına katılan öğretmenlerin programa katılım düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

Yazar Notları

Yazarlar, katılımcı öğretmenlere ve geçerlik çalışmalarına katılan uzmanlara teşekkürlerini sunarlar. Bu çalışma, “Mentoring Novice Teachers of Students with Autism: A Case Study” başlıklı poster bildiri olarak Uluslararası Otizm Konferansında (ULOK) (International Conference for Autism-INCA) sunulmuştur.

Kaynakça

- Alexander, L. J., Ayres, M. K. & Smith, A. K. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 38 (1), 13-27.
- American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) (2013). American Psychiatric Publishing, USA.
- Babione, C. & Shea, C. (2005): Special education mentoring within the context of rural schools. *Rural Special Education Quarterly*, 24 (2), 3-10.

Güleç Aslan, Y., & Sola Özgüç, C. (2017). Öğretmenliğin ilk yıllarında otizm spektrum bozukluk tanılı öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerine uygulanan mentorluk programının ikinci yılına bakış. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3548-3570. doi:[10.14687/jhs.v14i4.4930](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.4930)

- 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.
- 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., Israel, M. & Smith, S. (2011). Supporting new special education teachers. *Teaching Exceptional Children*, 43 (5), 20-29.
- 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.
- 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.
- Eikeseth, S. (2010). Examination of qualifications required of an EIBI Professional, *European Journal of Behavior Analysis*, 2 (11), 239-246.
- 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 zihin engelliler 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
- Ergül, C., Baydık, B. & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 499-522.
- Gentry, R. (2016). The content of beginning special educators' conversations with their electronic mentors. *Journal of International Special Needs Education*, 19 (1), 34-45.
- Güleç-Aslan, Y. & Sola-Özgüç, C. (2017). A mentoring program for special education teachers working with students with autism spectrum disorders in their first year of career. *Journal of Human Sciences*. 14 (1), 528-559.
- Güleç-Aslan, Y. (2014). Preservice mental retardation education teachers' perceptions toward autism spectrum disorders field. *Kastamonu University Kastamonu Education Journal*. 22 (3), 869-897.
- Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35, 37-50.
- Israel, M., Kamman, L. M., McCray, D. E. & Sindelar, T. P. (2014). Mentoring in action: The interplay among professional assistance, emotional support, and evaluation. *Exceptional Children*, 81 (1), (45-63).

- Güleç Aslan, Y., & Sola Özgüç, C. (2017). Öğretmenliğin ilk yıllarında otizm spektrum bozukluk tanılı öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerine uygulanan mentorluk programının ikinci yılına bakış. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3548-3570. doi:[10.14687/jhs.v14i4.4930](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.4930)
- Jones, P., De Kock, J., Charles, D., Jourdan, N., Copeland, S. & Willis, S. (2015). Insider perspectives on mentoring teachers of students with complex disabilities: A New Zealand Story. *Journal of International Special Needs Education*, 18 (2), 41-50.
- Kırcaali-İftar, G. & Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde*, (s. 239-265). Ankara: Vize Yayıncılık.
- 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).
- 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.
- Litton, W. F., Anthony, R. R., Coombs-Richardson, R. & Martinez, R. (2017). Preparation for teachers for students with autism spectrum disorders: A call for quality and quantity. *American Journal of Educational Research*, 5 (2), 225-230.
- 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.
- Manzar-Abbass, S. S., Malik, A. N., Khurshid, A. M. & Ahmad, S. (2017). Impact of mentoring on teachers' Professional development: Mentees' perceptions. *New Horizons*, 11 (1), 85-102.
- 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.
- Mehling, H. M. & Tasse, J. M. (2016). Severity of autism spectrum disorders: current conceptualization, and transition to DSM-5. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 46: 2000–2016.
- 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.
- Özdemir, M. (2010): Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.
- 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.
- 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.
- 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.
- Simpson, L. A., Sharon Q.; Kan H. & Qing Qing T. (2016). Distance Learning: A Viable option for professional development for teachers of students with autism spectrum disorder in China. *Journal of the International Association of Special Education*. 1, 109-122, 14.
- 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.

Sulek, R., Trembath, D., Paynter, J., Keen, D. & Simpson, K. (2017). Inconsistent staffing and its impact on service delivery in ASD early-intervention. *Research in Developmental Disabilities*, 63, 18-27.

[Extended English Abstract](#)

Introduction

Teachers working with individuals diagnosed with ASD must have necessary professional qualifications. However, since programs from which many teachers working with individuals with ASD are graduated are not specific to ASD, these teachers start working without adequate knowledge and skills of ASD. Thus, they are more likely to have problems especially in the first years of career. Teachers unable to cope with these problems can face difficulties providing quality education to students (Ergenekon, 2005, 2009; Güleç-Aslan & Sola-Özgüç, 2017; Scheuermann, Webber, Boutot & Goodwin, 2003; Simpson, 2004; Sugita, 2016). Induction programs offered to these teachers in the first years of career foster their knowledge and skills. Thus, it promotes teachers' professional competence and facilitates their work adjustment. Induction programs can be executed as services aimed to help acquire knowledge and skills, mentoring, and consulting (Barnhill, Polloway & Sumutka, 2011; Sulek, Trembath, Paynter, Keen & Simpson, 2017; Smith & Ingersoll, 2004).

Although literature research notes the importance of mentoring programs designed for teachers serving individuals diagnosed with ASD in the first years of career (e.g. Barnhill et al., 2011; Boyer & Lee, 2001; Güleç-Aslan & Sola-Özgüç, 2017), there is a limited volume of research on mentoring programs for these teachers (e.g. Boyer & Lee, 2001; Güleç-Aslan & Sola-Özgüç, 2017; Parker-Katz & Hughes, 2008; Marder & deBettencourt, 2012). However, investigating mentoring programs, especially through qualitative research, is of key importance for establishing quality mentoring programs (Güleç-Aslan & Sola-Özgüç, 2017; Parker-Katz & Hughes, 2008; Marder & deBettencourt, 2012). The present study attempts to investigate the second year of an online mentoring program designed for teachers graduated from the Education of Mentally Disabled Program and working in the field of ASD in the first years of career.

Method

Research Model

Qualitative case study was employed in this study.

Participants

The study participants include seven teachers graduated from the Education of Mentally Disabled Program of a state university and working in special education implementation centers (Autistic Children Education Center/ACEC attended by only students with autism) and dependent Autistic Children Education Centers (ACEC with special education classes for students with autism opened within the general education schools as part of inclusive education) (Female=6, Male=1). Five teachers have five years of experience in teaching profession and attended the first year of online mentoring program (Güleç-Aslan & Sola-Özgüç, 2017). Two teachers are in the first years of career.

The process of conducting the online mentoring program

The online mentoring program was conducted as group mentoring and peer mentoring. It was maintained through e-mail group posts concerning the content determined every 15 days based on the needs of the participants.

Data Collection

The data was obtained through artifacts, opinion form, and researcher diary.

Data Analysis

The data was analyzed through descriptive analysis. The reliability and validity principles advised for qualitative research were ensured.

Results

The data analysis has yielded the following main themes: the content of the online mentoring program, the benefits of the online mentoring program, and the weaknesses and strengths of the online mentoring program. According to the analysis results, the program content consists of eight topics including orientation, student interaction, Alternative and Supportive Communication Systems (ASCS), expressive language, obsessive behaviors, course, seminar and congress, teaching methods and publication sharing. Another result is that the online mentoring program is helpful in fostering professional competencies, work adjustment, and job satisfaction. Three participants were satisfied with the online nature of the program. Three teachers reported the important benefits of the program as follows: determination of the topics discussed during the program based on their own needs and problems, sharing written and visual materials, providing both theoretical information and guidance on how to use this information. Additionally, two teachers reported the inclusion of personal issues (e.g. motivation, anxiety, etc). in addition to professional issues as the strength of the program. Only a few teachers (N=4) believed that face-to-face interviews besides online presentations would promote the benefits of such programs.

Discussion

The results of the present study are consistent with literature research on mentoring. Mentoring programs planned and executed based on teachers' needs facilitate new teachers' work adjustment and promote their knowledge, skills, and job satisfaction (cf. Boyer & Lee, 2001; Ergenekon, 2005, 2009; Güleç-Aslan & Sola-Özgüç, 2017; Parker-Katz & Hughes, 2008). This study seems to shed light on the process of planning and executing the online mentoring programs designed to help new teachers spend the first years of career successfully and beneficially.

Recommendations for practice: (a) related organizations and intuitions (ministries, universities, etc.) can develop mentoring programs, (b) pre-service special education teacher can be offered an increased opportunity for ASD-oriented courses and seminars in their undergraduate education.

Recommendations for future studies: (a) qualitative and quantitative research involving different participants can be carried out, (b) comparative research based on different mentoring models can be conducted.