



## **THE SUPPORT SERVICES BEING PROVIDED TO THE SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN THEIR FIRST YEAR**

**Yasemin ERGENEKON\***

### **ABSTRACT**

In their first years, the teachers are making a shift from being a student where they only have their own responsibility to being a teacher where they have to teach new information to people as a teacher. For this reason, the first year is being described in the literature as a very difficult, full of stress and unexpected events year. Research shows that, the universities are not training the teachers sufficiently, the administrators in both special and regular education schools are not supporting the teachers, and there are differences in the job roles and views among the teachers, the different vocational opportunities provided, and the missing of the social support services in the schools and the region. The issues mentioned above results with increase in the stress level and burn out with the first year teachers. The stress and burn out is usually being resulted with decrease in the job efficiency and even with quitting the job. The support mechanisms which are being provided to the teachers are being named as the induction and mentoring programs in the literature. The induction programs are being defined as the programs being developed for decreasing the number of quitting job and also for increasing the vocational skills of especially first year teachers for a better job satisfaction. The programs are also used for providing a continuous support for the first year teachers, and are being defined as formal and

---

\*Assist. Prof. Dr., Anadolu University, Research Institute for the Handicapped, yergenek@anadolu.edu.tr

systematic evaluation and supporting programs. Vocational mentoring can be defined as the services provided by a teacher who have experience and more competencies than the first year teacher for him/her to make a successful start to the job. Vocational mentoring can be described as a process of modeling, supporting, encouraging, counseling, guiding and providing emotional support. The research results reveal that the first year teachers who attend the induction program and mentoring program can manage their classes better, can conduct more effective teaching sessions in their classes, can determine the classroom routine better and also can interact more positively with their students when compared with other first year teachers. Induction programs and mentoring programs can be developed in Turkey for better job efficiency and to support first year special education teachers. Some suggestion can be put forward regarding these programs: (a) In Turkey it is obligatory for the first year teachers to attend a candidate teacher training program. It can be recommended to Ministry of Education to change this program into an induction program. While preparing these programs the Ministry of Education can cooperate with universities. (b) The programs mentioned in the item can be different for each field (i.e. special education, primary education) and have different program contents. (c) It is also recommended for the Ministry of Education to conduct in-service courses for the teachers to continue their vocational development and increasing the quality in their vocational experiences.

**Key Words:** Induction programs, mentoring programs, first year special education teachers.



## ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNE MESLEKLERİNİN İLK YILINDA SAĞLANAN DESTEKLER

Yasemin ERGENEKON\*

### ÖZ

Derleme niteliğinde hazırlanan bu makalenin amacı, mesleklerinin ilk yılında karşılaştıkları zorluklar nedeniyle, mesleki yıpranma, stres ve tükenmişlik yaşayan ve gerekli destekler sağlanmadığında, iş verimleri düşen ya da bu nedenle işten ayrılabilen öğretmenler için geliştirilen destek programlarını tanıtmaktır. Bu programlar, işe uyum (induction programs) ve bu programların ögesi olan kılavuzluk (mentoring) programlarıdır. İşe uyum programları, yeni öğretmenlerin öğretmenlik becerilerini geliştirmek ve işten ayrılmalarını azaltmak amacıyla, öğretmenlere sürekli bir yardım sağlayan, resmi ve sistematik, değerlendirme ve destekleme programlarıdır. Mesleki kılavuzluk ise, aynı meslekte daha becerili ya da deneyimli bir kişinin, daha az becerili ya da deneyimli kişiye mesleğine başarılı bir başlangıç yapması için sunduğu yönlendirme hizmetleri bütünüdür. Bu çalışmada, programlar genel özellikleriyle tanıttıldıktan sonra ülkemizde kullanılabilmesi için bazı öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** İşe uyum programları, kılavuzluk programları, özel eğitim öğretmenleri.

---

\* Yard. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü,  
e-posta: yergenek@anadolu.edu.tr

## GİRİŞ

Eğitim sisteminin başlıca öğelerini oluşturan öğretmen, öğrenci ve eğitim programları arasındaki uyum, eğitimin etkili olabilmesini ve amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmesini sağlar. Bu öğelerden birinin istenen niteliklerden yoksun olması, eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Öğretim işinin nicelik ve niteliğini planlayan, uygulamayı yürüten ve öğrencileri değerlendiren “öğretmenin” diğer iki öge olan öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücü daha fazladır. Bu nedenle, eğitim sisteminde görev alacak öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet-içinde iyi yetiştirilmeleri büyük önem taşımaktadır (Darling-Hammond, 2003; MEB, 1998).

### 1. Öğretmenliğin İlk Yılı

Mesleklerinin ilk yılında öğretmenler, yalnızca kendi sorumluluklarını taşıdıkları öğrencilikten, başkalarına bir şeyler öğretme sorumluluğunu üstlendikleri öğretmenliğe geçiş yaparlar. Bu nedenle, öğretmenliğin ilk yılı alanyazında oldukça zor, beklenmeyen olaylarla ve stresle dolu bir yıl olarak tanımlanır (Conderman ve Stephens, 2000; Lloyd, Wood ve Moreno, 2000; Whitaker, 2000a; Whitaker, 2001). Öğretmenliğin ilk yılı genel olarak zor bir yıl olmasına rağmen, bu konuda yapılmış oldukça az sayıda araştırma vardır. İşe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerine odaklanan araştırmalar ise çok daha azdır. Öte yandan, alanyazında genç ve deneyimsiz öğretmenlerin meslek yaşamlarında pek çok sorunla karşılaştıklarını; hatta, bazılarının kariyerlerinin ilk yıllarında çeşitli nedenlerle öğretmenlikten ayrılma eğiliminde olduklarını gösteren bulgular bulunmaktadır (Boyer ve Gilespe, 2000; Lloyd ve diğ., 2000; Miller, Brownel ve Smith, 1999; Whitaker, 2001; Zabel ve Zabel, 2001).

Hizmet sunduğu kategori ne olursa olsun, ilk yılını çalışan öğretmenler, ilk yıldan kaynaklanan çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Alanyazında, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında karşılaştıkları zorluklar; kuramsal bilgiyi uygulamaya dönüştürmede yetersizlik yaşama, öğretimde karşılaşılan zorluklar için yeterince hazırlıklı olmama, yardım istemek için soru sormada isteksiz olma, öğretim yükümlülükleri ve yeterli kaynak sağlamada güçlükler yaşama ve gerçekçi olmayan beklentilere sahip olma olarak sıralanmıştır (Whitaker, 2001).

Farklı branşlarda ilk yılını çalışan öğretmenler gibi, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde birincil rol üstlenen özel eğitim öğretmenleri de mesleklerinin ilk yılında pek çok zorlukla karşılaşmaktadırlar (Busch, Pederson, Espin ve Weissenburger, 2001; Carter ve Scruggs, 2001). Alanyazında işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları bu

zorluklar; davranış ve sınıf yönetimi, özel gereksinimli bireyleri değerlendirme ve öğretimi uyarılama, etkili öğretim yöntemlerini ve stratejilerini kullanma, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) amaçlarında her bir öğrencinin ilerlemesini kaydetme, müfredat programları hakkında bilgi sahibi olma, araç-gereçlerin yetersizliği, ödevlerle ilgili zorluklar, genel eğitimcilerle, ailelerle ve yardımcı personelle (paraprofessional) işbirliğinde yaşanan engeller, okul ve okul atmosferi hakkında bilgi sahibi olma, özel eğitimle ilgili yasalar ve bu yasaların hukuksal gereklerinden haberdar olma, akademik toplantılar ve davranış sorunu olan öğrencilerle çalışırken veri toplama olarak sıralanmaktadır. Ancak, gerekli olan becerilerin tam listesi bundan çok daha uzundur (Billingsley, Carlson ve Klein, 2004; Boyer ve Gillespie, 2000; Conderman ve Stephens 2000; Ergenekon, 2005; Kilgore, Griffin, Otis-Wilborn ve Winn 2003; Mastropieri ve Scruggs, 2000).

Özel eğitim öğretmenlerinin birincil sorumlulukları akademik olarak geri kalan öğrencilerin eğitimidir. Ancak, hizmet sağlama, öğrenci özellikleri, okul ortamı, destek hizmetler, öğretmen hazırlığı, ödev beklentileri, yönetsel destek, rol belirsizliği ve öğrencilerin davranışsal sorunları gibi diğer unsurlar sıklıkla mesleklerinde ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmenlerinin başarılarını etkileyebilmektedir (Busch ve diğ., 2001). Feiman-Nemser (2003)'e göre, işe yeni başlayan öğretmenler için, buldukları ortamdaki her şey, sınıfta sıraları nereye koyacağı, ilk gün ve daha sonraki günlerde neler yapacağı, öğrencilerinin kimler olacağı, ailelerin nasıl insanlar oldukları gibi durumlar yenidir. Ayrıca, pek çok işe yeni başlayan öğretmenin zihninde öğrencilerine ne öğreteceği, öğrencilerindeki ilerlemeleri nasıl değerlendireceği, bu ilerlemelerin nasıl yorumlanacağı, okul yönetiminin kendisinden neler beklediği, ilk haftanın sonunda öğrencilerinin neler öğrendiği gibi bitmek bilmeyen sorular vardır. Tüm bu soruların yanıtları yeni öğretmenlerin temel öğrenme gereksinimlerini gösterir. İşe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi, müfredat, değerlendirme, öğretim ve okul kültürünü anlama gibi pek çok konuda bilgiye gereksinimleri vardır.

İşe yeni başlayan diğer öğretmenler gibi mesleklerinde ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmenlerinin de sürekli baş gösteren gereksinimleri alanyazında sınıf yönetimi; okul sistemi hakkında bilgi sahibi olma; dersle ilgili kaynak ve materyal edinme; planlama, organize etme, dersi yönetme ve diğer mesleki sorumluluklar; öğrencileri ve öğrencilerdeki ilerlemeleri takdir etme; öğrencileri motive etme; etkili öğretim yöntemlerini kullanma; öğrencilerin sorunları, yeterlilikleri, ilgileri ve gereksinimleriyle ilgilenme; meslektaşlarla, yöneticilerle ve ailelerle iletişim kurma; öğretim ortamlarını ve rolleri düzenleme; özel eğitimle ilgili politikaları ve işleyişi öğrenme ve duygusal destek alma olarak sıralanmaktadır (Whitaker, 2001; Whitaker, 2003).

Görüldüğü gibi, branşları ne olursa olsun işe yeni başlayan öğretmenler mesleklerinin ilk yılında çeşitli zorluklar yaşamakta ve pek çok konuda yardıma gereksinim duymaktadırlar (Busch ve diğ., 2001; Carter ve Scruggs, 2001; Whitaker, 2001; Whitaker, 2003). Araştırmalar, hizmet öncesinde üniversitelerin öğretmenleri mesleğe başarılı olarak hazırlayamaması, özel eğitim ve genel eğitim yöneticilerinin desteklerindeki eksiklikler, öğretmenlerin meslek rollerindeki görüş ayrılıkları ve belirsizlikler, sınırlı mesleki gelişim fırsatları, okullardaki sosyal destek ağının eksikliği, çalışma koşulları ve saatleri gibi birçok örgütsel etmenin öğretmenlerde mesleki strese, yıpranmaya ve tükenmişliğe neden olduğunu göstermektedir (Billingsley ve Cross, 1991; Nichols ve Sosnowsky, 2002; Zabel ve Zabel, 2001).

Maslach ve Jackson (1981), mesleki stresi, öğretmenlerin meslek rollerini ve sorumluluklarını yerine getirirken yüz yüze kaldıkları durumların bir sonucu olarak tanımlamışlardır. Stresin aşamaları, geçmişteki davranışsal, fiziksel ve psikolojik tepkilerle yakından ilişkilidir ve bu tepkilerin yığılımlı etkisi, öğretmenin mesleğinde ve okulunda kalma kararını etkilemektedir. En sonunda stresin düzeyi, tükenmişlik olarak tanımlanan bir duruma ulaşabilmektedir (Wisniewski ve Gargiulo, 1997).

Tükenmişlik kavramı alanyazında bireyin beklentilerini, tutumlarını, güdülerini ve duygularını içeren, bireysel düzeyde ortaya çıkan ve içsel, psikolojik bir deneyim olarak tanımlanmaktadır (Hock, 1988). Maslach ve Jackson (1985), birey için olumsuz bir deneyim olan ve olumsuz koşullara yol açan tükenmişliği, üç boyutlu bir sendrom olarak açıklamaktadırlar. Friedman (1993)'a göre, tükenmişliğin birinci boyutu, bireylerin işlerinde yorulmaları ve yıpranmaları sonucunda oluşan ve tükenmişliğin temel boyutu olarak kabul edilen “duygusal tükenme”dir. İkinci boyut, duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan ve bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutumlar ve duygular geliştirmesi olarak ifade edilen “duyarsızlaşma”dır. Duyarsızlaşma, bireyin rahatsızlığının artması ve işle ilgili idealinin yok olması ile açıklanmaktadır. Tükenmişliğin üçüncü boyutu ise, bireyin çalıştığı işle ilgili olarak kendisini başarısız hissetmesidir. “Kişisel başarı” olarak adlandırılan bu boyut, depresyon, düşük moral, bireylerarası ilişkilerden kaçınma, üretimin azalması, baskı ile baş edememe, başarısızlık duygusu ve düşük benlik algısı ile açıklanmaktadır. Maslach ve Jackson (1985)'a göre, bir çeşit iş stresi olarak da tanımlanan tükenmişlik, duygusal tükenme ile duyarsızlaşmanın artması ve kişisel başarı duygusunun azalması ile ortaya çıkmaktadır.

Mesleki yıpranma, Billingsley (1993) tarafından (a) öğretmenin bir önceki yıl çalıştığı aynı pozisyonda kalması, (b) öğretmenlikle ilgili bir başka alana ve pozisyona geçmesi ve (c) alandan ayrılması şeklinde farklı terimlerle tanımlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) eğitim yapılanmasına göre tanımlanan bu kategorilerden birinci kategorideki öğretmenler, alanda kalanlar olarak adlandırılmakta ve bir önceki yıl çalıştığı aynı okulda, aynı öğretim yükümlülüklerini yerine getirmektedir. İkinci kategorideki öğretmenler, öğretim yükümlülükleri farklı olan bir başka alana geçmektedirler. Bu öğretmenlerin bir kısmı, özel eğitimde bir başka pozisyona ya da çalıştığı okulun veya bölgenin dışına geçmektedirler. Özel eğitimde bir başka bölgedeki pozisyona ya da özel okullara geçen bu öğretmenler, özel eğitim alanından ayrılmış kabul edilmemekte; ancak, bölgenin kaybı olarak nitelendirilmektedirler. İkinci kategorideki öğretmenlerin diğer bölümü, aynı ya da farklı okul veya bölgelerdeki genel eğitim sınıflarına geçmektedirler. Bu öğretmenler ise, bir başka alana geçen öğretmenler olarak kabul edilmektedirler. Üçüncü kategorideki öğretmenler ise, öğretmenlik mesleğinden ayrılanlar olarak adlandırılmaktadırlar (Billingsley, 1993).

Mesleki yıpranma, stres ve tükenmişliğin yığılımlı etkisi, zaman içinde öğretmenlerde mesleki eskimişliğe neden olabilmektedir. Mesleki eskimişlik; yeni bilgilere gereksinim duyma, beklentilerin değişmesi, yeni meslek rolleri gibi çalışma koşullarındaki yeterliklerin etkili performans için artık yeterli olmaması anlamında kullanılan bir kavramdır (Knight, 1998).

Alanyazında özel eğitim öğretmenleri, çalıştıkları ortam ve öğrenci grubu nedeniyle tükenmişlik yaşama açısından en yüksek risk grubu olarak kabul edilmektedir. Billingsley ve Cross (1992) özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik oranlarının %5.8 ile %7.9 arasında değiştiğini, bu oranın genel eğitim öğretmenlerinde %4.6 ile %5.8 arasında olduğunu bulmuşlardır. Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yapılan sınırlı sayıdaki araştırmada öğretmenler aşırı iş yükü, başarı algısının az olması, programın yapısı, sorumlulukların fazlalığı, bürokratik işler, öğretmenler arasındaki sınırlı işbirliği ve birbirlerine destek olmadaki yetersizlikler, yönetici desteğinin olmaması, personel, materyal ve araç-gereç yetersizliği gibi nedenlerle tükenmişlik yaşadıklarını dile getirmişlerdir (Billingsley ve Cross, 1992; Zabel ve Zabel 2001; Strasmeier, 1992; Wisniewski ve Garguilo, 1997).

Türkiye'de çeşitli meslek gruplarında tükenmişlik, mesleki stres ve iş doyumunu konularının araştırıldığı çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Ancak, doğrudan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerini değerlendirmeye ve

mesleki streslerini belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Ülkemizde özel eğitim öğretmenleri üzerinde tükenmişliğe ve strese neden olan etmenler; kendini işe hazır hissetmeme, kendini başarılı olarak görmeme, sınıf yönetimi, öğrencilerin özellikleri, programlarla ilgili sorunlar, eğitim materyalleri ve kaynakların yetersiz olması ve maaş yetersizliği olarak sıralanmıştır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Saylan ve Yurdakul, 1998; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996). Çokluk (1999) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise, birçok özel eğitim öğretmenin özel eğitim alanı dışında başka bir alana geçtiği ve öğretmenlerin yaşadıkları mesleki stres nedeniyle alandan ayrıldıkları bulunmuştur. Ülkemizde özel eğitim öğretmenlerinde tükenmişlik ve mesleki stresin araştırıldığı bu çalışmalarda da yabancı alanyazındakine benzer bulgular elde edilmiştir.

ABD’de öğretmenlerle uzun dönemli yürütülen çalışmalar, çalışma koşullarının öğretmenlerin işte kalma ya da işten ayrılma kararını almalarında büyük rol oynadığını göstermektedir. Alanyazında maaş, okul iklimi, yönetsel destek, meslektaş desteği, işe uyum ve kılavuzluk yoluyla destek, mesleki gelişim ve öğretmen rolleri gibi etmenler çalışma koşulları olarak sıralanmaktadır (Billingsley, 2004). Öğretmenlerin yönetsel destekler hakkındaki düşünceleri, öğretimle ilgili kaynaklar ve öğretmenlik bilgisi, öğretmenlerin alandan ayrılmak ya da alanda kalmak için karar vermelerini sağlamaktadır (Darling-Hammond, 2000).

ABD’de Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi’nin yürüttüğü Öğretmen İzleme ve Okul ve Personel Araştırması’nın verileri, işe yeni başlayan öğretmenlerin %40-50’sinin aradan yalnızca beş yıl geçtikten sonra alandan ayrıldığını göstermektedir. İşe yeni başlayan öğretmenlerin %19’u okulun yeniden yapılanması, düşüncelerini açıklayamama, kendini sınırlı hissetme gibi nedenlerle işten ayrıldıklarını söylemiştir. Öğretmenlerin %39’u daha iyi bir iş bulmak ya da bir başka alanda kariyer yapmak için işten ayrıldıklarını söylerken, %29’u ise, öğretmenlik kariyerinden ya da işinden memnun olmadığı için işten ayrıldığını ifade etmiştir. Öğretmenler işten hoşnutsuzluk nedenlerini; maaşların azlığı, öğrencilerde disiplini sağlamayla ilgili sorunlar yaşama, okul yönetiminden yeterli destek alamama, öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü, sınıf mevcutlarının fazla olması, terfi fırsatlarının olmaması, okuldaki diğer öğretmenlerle etkileşimdeki yetersizlikler gibi çalışma koşullarıyla ilgili sorunlar olarak sıralamışlardır (Ingersoll ve Smith, 2003).

Diğer öğretmenler gibi ilk yılını çalışan bazı özel eğitim öğretmenleri de yeni rollerine oldukça kolay uyum sağlarken, bazıları tüm çabalarına rağmen hedeflerine ulaşamamakta ve sonunda alandan ayrılmaktadırlar



(Whitaker, 2000a). Dolayısıyla, ilk yıldaki deneyimler, öğretmenlerin uygulamalarını ve kariyerlerini sürdürmelerine ilişkin tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Kuzmic, 1994). Gold (1996)'a göre, bir öğretmenin ilk yılındaki deneyimleri, bireysel ve mesleki yaşamında büyük bir etkiye sahiptir ve ilk yılda edinilen bazı deneyimler, özel gereksinimli bireylerle uzun süre çalışma ve kariyerinde ilerleme gibi olumlu olabilir; bazıları ise, kendini yalnız hissetme, hayal kırıklığına uğrama ve kariyerini değiştirme arzusu gibi olumsuz olabilir.

Başarılı bir ilk yıl deneyiminin özel eğitim öğretmenlerinin işte kalmalarında kritik bir etmen olduğunu gösteren birçok araştırma vardır (Billingsley, 1993; Whitaker, 2000b). Yapılan bir dizi çalışmada Billingsley ve Cross (Billingsley, 1993; Cross ve Billingsley, 1994) özel eğitim ortamlarında işte kalmanın öğretmenlerin çalıştığı koşullarla ilgili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu koşullar, değişen düzeylerde yönetsel destek, stres ve işten doyum sağlama olduğu gibi öğretmenin meslek rolünü ne oranda yerine getirdiğidir. Brownel, Smith ve Miller yaptıkları araştırmada, işten ayrılan özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılma nedeni olarak iş koşullarını belirttiklerini saptamışlardır. Araştırmacılar, yaptıkları görüşmelerde işten ayrılan öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmedikleri, desteklenmediklerini hissettikleri, hazırlıksız oldukları ve/veya yeterli güce sahip olmadıkları için işten ayrıldıklarını bulmuşlardır (Akt. Rosenberg, Griffin, Kilgore ve Carpenter, 1997).

Boe, Cook, Bobbitt ve Weber yaptıkları çalışmada, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin işte kalma durumlarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçları, ilk yıldan sonra özel eğitim öğretmenlerinin işte kalma oranının, genel eğitim öğretmenlerinin işte kalma oranından önemli ölçüde daha düşük olduğunu göstermektedir. Çalışmaya katılan ve bir ile üç yıl arasında deneyimi olan özel eğitim öğretmenlerinin %28'i ilk yılın sonunda görevlerinden ayrılmışlardır (Akt. Nichols ve Sosnowsky, 2002). Billingsley ve Cross (1992) yaptıkları çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin %51.5'inin, genel eğitim öğretmenlerinin de %23.2'sinin mesleki doyum sağlayamadıkları gerekçesiyle alandan ayrıldıklarını bulmuşlardır. Bergert ve Burnette'in yaptıkları çalışmada, ABD'deki okul bölgelerinin %98'inde öğretmen sayılarında ciddi eksiklikler olduğu, özel eğitimdeki 33.000 kadronun tam sertifikalı olmayan öğretmenler tarafından doldurulduğu ve 4.000 kadronun da açık olduğu belirlenmiştir (Akt. Katsiyannis, Zhang ve Conroy, 2003). Bu veriler, ABD gibi gelişmiş bir ülkede bile özel eğitim alanında yetişmiş öğretmenlerin ülkenin gereksinimini karşılayamadığını ve özel eğitimcilere çok fazla gereksinim olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, alanyazın incelemesi, özel eğitim öğretmenlerinin meslek yaşamlarında pek çok sorunla karşılaştıklarını, bu sorunların onlar üzerinde mesleki yıpranmaya, strese ve tükenmişliğe neden olduğunu ve gerekli destekler sağlanmadığında, durumun öğretmenlerin iş verimlerinin azalmasıyla ve hatta işten ayrılmasıyla sonuçlandığını göstermektedir. Türkiye’de de işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik olarak yapılan bir çalışmada (Ergenekon, 2005), özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların alanyazındaki bulgularla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Billingsley ve diğ., 2004; Boyer ve Gillespie, 2000; Conderman ve Stephens 2000; Ergenekon, 2005; Kilgore ve diğ., 2003; Mastropieri ve Scruggs, 2000). Araştırmaya katılan bazı öğretmenler, kendilerini başarılı bulduklarını ve öğretmenliğin zevkli bir meslek olduğunu söylerken, bazıları ise, “sistemin öğretmeni” olmaya aday olduklarını, iş ortamında çeşitli sorunlar yaşadıklarını, kendilerinden hiçbir şey beklenmediğini, maaşların da pekiştirici bir etkisinin olmadığını belirterek, mesleklerinin ilk yılında öğretmenlikten “bezdiklerini” ifade etmişlerdir. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenler mesleklerinin ilk yılında çeşitli sorunlarla karşılaşsalar da işten ayrılmayı düşünmediklerini ve alanda çalışmaya devam edeceklerini dile getirmişlerdir. Bu çalışmanın aksine, Çokluk (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları meleki stres nedeniyle alandan ayrıldıkları bulunmuştur. Bu noktada, işe yeni başlayan öğretmenlerin meslek yaşamlarına olumlu bir başlangıç yapmaları ve izleyen yıllarını daha verimli geçirmeleri, mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, niteliklerini arttırmaları ve alanda kalmalarını sağlayabilmek için onların gereksinimlerini belirlemek ve bu gereksinimlere uygun destek hizmetleri sağlamak son derece önemlidir.

## 2. İşe Uyum Programları

ABD’de okul sistemleri çeşitli nedenlerle öğretmen eksikliği ya da yetersizliği ile karşı karşıya kaldıkça, işe yeni başlayan öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamak üzere destek mekanizmalarının oluşturulmasında artışlar meydana gelmiştir (Rosenberg ve diğ., 1997). Buna ek olarak, ABD’de nitelikli özel eğitim öğretmenlerinin sayısının azalması (U.S. Department of Education, 1987), üniversiteleri ve okul bölgelerini mesleki başarıyı ve birinci yıldaki mesleki hoşnutluğu arttıracak programlar geliştirmeye yöneltmiştir. Bu destek mekanizmaları, alanyazında, işe yeni başlayan öğretmenler için işe uyum programları (induction programs) ve bu programların bir ögesi olan işe yeni başlayan öğretmenlere yönelik kılavuzluk programları (mentoring programs) olarak ikiye ayrılmaktadır (Dever, Johnson ve Hobbs, 2000; Odell ve Ferraro, 1992).

İşe uyum programları, özellikle ilk yıllarındaki öğretmenler olmak üzere, işe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik becerilerini geliştirmek, iş verimlerini arttırmak ve işten ayrılmalarını azaltmak amacıyla düzenlenen ve işe uyum süreci boyunca yeni öğretmenlere sürekli bir yardım sağlayan, resmi ve sistematik, değerlendirme ve destekleme programları olarak tanımlanmaktadır (Feiman-Nemser, 2003; Gordon ve Maxey, 2000). Bazı eğitimciler, işe yeni başlayan öğretmenlere üç yıl boyunca işe uyum desteği sağlanmasının gerekliliğine inanırken; bazıları ise, sadece işe başlanılan yıl için resmi bir yardım sağlanmasını önermektedirler (Feiman-Nemser, 2003; Gordon ve Maxey, 2000).

İşe uyum ve kılavuzluk programlarının amaçları alanyazında öğretim performansını geliştirmek; hizmet öncesinde üniversite programlarında öğrenilenleri genişletmek; liderlik, rehberlik ve yeni görüş açıları sağlamak; gelecek vaat eden işe yeni başlayan öğretmenlerin işte kalma olasılıklarını arttırmak; kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak; öğretmenlerin sistemin kültürü içine girmesine izin vermek; yeni öğretmenler ile deneyimli öğretmenler arasında etkileşim kurmak; sertifika ve uyumla ilgili yasal gerekleri sağlamak; mali ve politik destek sağlamak olarak sıralanmaktadır (Conderman ve Stephens, 2000; Feiman-Nemser, 2003; Griffin, Winn, Otis-Wilborn ve Kilgore, 2003). İşe uyum ve kılavuzluk programlarının etkili olması sistematik, planlı ve destekleyici olmasına bağlıdır (Whitaker, 2001).

İlk yılını çalışan öğretmenlere sağlanan işe uyum desteği, çeşitli etkinliklerle farklı şekillerde sunulabilmektedir. Bunlar; bir kılavuzla yakın şekilde çalışmak, okul yasaları ve iş koşullarını gösteren yazılı materyaller hazırlamak, oryantasyon toplantıları ve ziyaretleri düzenlemek, öğretim programları ve etkili öğretim konularında seminerlere katılmak, değerlendirme/meslektaş/müfettiş ekipleri tarafından gözlenmek, deneyimli öğretmenlere danışmak, diğer öğretmenleri gözlemlemek için fırsatlar sağlamak, öğretim yükünde azalma ya da boş zaman sağlamak, duygusal destek için grup toplantıları yapmak şeklinde sıralanmaktadır. İşe uyum desteği, her ne kadar farklı şekillerde sağlansa da esnek olmalı, öğretmenlerin gereksinimlerine yanıt vermeli ve içinde bulunulan ortama özgü olmalıdır (Gold, 1996).

İşe uyum programlarının geliştirilmesi bir ekip işidir. Ekip, işe yeni başlayan öğretmenlerin başarılı olmasını sağlamak için zamanını ve enerjisini veren kişilerden oluşur. Örneğin, ABD’de üniversiteler, eyalet eğitim bölümleri ve eğitim bölgesi yöneticileri, yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve işte kalmalarında yaşamsal bir rol üstlenen uyum programlarının geliştirilmesinde paydaş olarak görülmektedir. ABD’de yürütülen işe uyum programlarındaki ekipte, okul yönetim kurulu üyeleri ve

yöneticiler, yerel eğitim birlikleri, müdürler, kılavuzlar, merkez ofis danışmanları, diğer öğretmenler, yükseköğretimde öğretmen yetiştiren eğitimciler ve eyalet bölümleri önemli bir rol oynar (Boyer ve Gillespie, 2000; Gordon ve Maxey, 2000).

İşe uyum programları, tüm branşlardaki işe yeni başlayan öğretmenler gibi özel eğitim öğretmenlerinin de öğretimle ilgili yeterliliklerini arttırmaya yardımcı olur (Boyer ve Gillespie, 2000). Ancak, alanyazında işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenleri için işe uyum desteği ve kılavuzların önemi konusunda çalışmalar (Billingsley, 2002; Boyer ve Lee, 2001) bulunmasına rağmen, özel eğitim alanında işe uyum desteğinin etkileri konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Whitaker (2000a) Güney Carolina'da ilk yılını çalışan 156 özel eğitim öğretmenine anket uygulayarak, sağlanan işe uyum desteğinin bu öğretmenlerin işte kalma planlarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, kılavuzlar yoluyla işe uyum desteğinin sağlandığı bu çalışmada, kılavuzların hem öğretmenlerin işlerinden hoşnut olmasında, hem de özel eğitim öğretmenlerinin işte kalmasında anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Billingsley ve diğerleri (2004) özel gereksinimli öğrencilere hizmet sağlayan personelin niteliklerini tanımlamak ve çalışma koşulları ile kendilerine sağlanan işe uyum desteğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, yerel yöneticiler, öğretmenler, dil ve konuşma terapistleri ve yardımcı personelden oluşan hizmet sağlayıcılarla yapılandırılmış telefon görüşmeleri yapmışlardır. Bu çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin %21'ini işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenleri oluşturmuştur. İlk yılını çalışan özel eğitim öğretmenleri meslektaşlarından aldıkları resmi olmayan destekleri, diğer destek türlerinden daha uygun ve daha yararlı bulduklarını söylemişlerdir. Araştırmaya katılan işe yeni başlayan öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı, emekli oluncaya kadar ya da mümkün olduğu sürece alanda kalmayı planlarken, diğer yarısı özel eğitim alanından ayrılmayı düşündüğünü ifade etmiştir. Whitaker'ın (2000b) tersine araştırmacılar, işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerine sağlanan işe uyum desteğinin öğretmenlerin alanda kalmasına önemli bir etkisi olmadığını bulmuşlardır. Bununla birlikte, yüksek düzeyde işe uyum desteği alan öğretmenler, düşük düzeyde işe uyum desteği alan öğretmenlerle karşılaştırıldığında, rollerinin daha kolay üstesinden geldiklerini, çok daha zor öğrencilerle çalışabileceklerine ve BEP yoluyla öğrencilerine daha iyi bir eğitim sağlayabileceklerine inandıklarını söylemişlerdir.

### 3. Kılavuzluk Programları

İşe uyum programlarının bir ögesi olan mesleki kılavuzluk programları ise, genel olarak tıp, toplumsal hizmetler ve işletme alanında uygulanmaktadır (Fagan ve Walter, 1982; Griffin ve diğ., 2003; Whitaker, 2000b). 1809'dan bu yana da dünyanın çeşitli yerlerinde işe yeni başlayan öğretmenleri desteklemek için mesleki kılavuzluk programları yürütülmektedir (Dever ve diğ., 2000). 1980'lerdeki yenileştirme çabalarıyla ABD'de mesleki kılavuzluk programları, eğitimde reformun anahtar ögesi olarak kabul edilmiş (Huling-Austin, 1986) ve işe yeni başlayan öğretmenlerin işte kalmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmeye ve uygulanmaya başlanmıştır (Evertson ve Smithey, 2000). ABD'nde birçok işe uyum programı ve etkinliği, doğrudan özel eğitim öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenmemişse de, bazı işe uyum programları, özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerinden yola çıkarak ulusal, eyalet ya da yerel düzeyde geliştirilmekte ve mesleki kılavuzluk, bu programlarda önemli bir rol oynamaktadır (Griffin ve diğ., 2003).

Mesleki kılavuzluk, aynı meslekten daha becerili ya da deneyimli bir kişinin, daha az becerili ya da deneyimli kişinin mesleğine başarılı bir başlangıç yapması için sunduğu yönlendirme hizmetleri bütünüdür (Gibb ve Welch, 1998; Odell ve Ferraro, 1992). Mesleki kılavuzluk, model olma, destekleme, teşvik etme, danışmanlık yapma, rehberlik etme ve duygusal destek sağlama gibi yardımların sunulduğu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Gibb ve Welch, 1998; Odell ve Ferraro, 1992).

ABD'deki Özürlü Çocuklar Konseyi (The Council for Exceptional Children-CEC), 1989'da özel eğitim alanında çalışacak öğretmenlerin ilk yıllarında en az bir yıl süreyle kılavuzluk hizmeti almalarına yönelik standartlar belirlemiştir. CEC, özel eğitim öğretmenleri için uygulanan kılavuzluk programlarının amaçlarını; öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri uygulamalarını kolaylaştırmak, öğretmenleri yeni bilgi ve becerilerle donatmak, öğretmenlerin okul atmosferine uyum sağlamalarını desteklemek, öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmak ve streslerini azaltmak ve öğretmenlerin işe uyum sağlamalarını desteklemek olarak sıralamıştır (Akt. Whitaker, 2000b). White ve Mason (2001), CEC adına ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmenleri için bir kılavuzluk programı geliştirmişlerdir. Program, işe yeni başlayan öğretmenlerin, kılavuz öğretmenlerin, bina yöneticilerinin ve kılavuzluk programını düzenleyenlerin rol ve sorumlulukları; kılavuz seçimi ve oryantasyon ile kılavuz öğretmenlerin ve işe yeni başlayan öğretmenlerin eğitimi gibi temel alanlardan oluşmaktadır.

Alanyazında kılavuzların görevlerini yerine getirirken göz önünde bulundurmaları önerilen tutum ve değerler; uygulama yapmaya istekli olmak; yeni düşüncelere, uygulamalara ve bakış açılarına açık olmak; öğrenmeyi sevmek ve profesyonel olarak merak duymak; öğrenme ve işbirliği içinde çalışmaya istekli olmak; zamanı paylaşmaya istekli olmak; esnek olmak; ilkeli bir yaklaşıma sahip olmak; işe yeni başlayan öğretmenin mesleki iyiliği/rahatlığı için karar verme becerisine sahip olmak; teşvik edici olmak ve mesleki-profesyonel etiğe sahip olmak şeklinde sıralanmaktadır (Kyle, Moore ve Sanders, 1999; Lloyd ve diğ., 2000; Tolley, Biddulph ve Fisher, 1996). Kılavuzların sahip olması gereken beceriler ise, işe yeni başlayan bireye kendi uygulamalarını açıklamak ve bilgi alışverişini onun başlatmasını sağlamak, önemli ve yeni uygulamaları tanıtmak ve bunu diğer işe yeni başlayan öğretmenlerde de teşvik etmek, “model olan-model alan” gibi davranmak, yeni öğretmenle empati kurmak, sınıfı gözleme becerisine sahip olmak, yapıcı dönüt vermek ve performansı değerlendirmek, diğer kılavuzlarla bağlantı kurmak, başkalarıyla etkileşimli çalışma becerilerine ve danışma becerilerine sahip olmak olarak ifade edilmiştir (Kyle ve diğ., 1999; Lloyd ve diğ., 2000; Tolley ve diğ., 1996).

Lloyd ve diğerleri (2000)'ne göre, işe yeni başlayan öğretmenleri destekleme programlarında, kılavuz ile işe yeni başlayan öğretmenin eşlenmesi, sıklıkla gözden kaçırılan en önemli noktalardan biridir. İdeal olanı, kılavuz ve işe yeni başlayan öğretmenin aynı okul binası içinde ve benzer özellikteki öğrencilerle çalışıyor olmalarıdır. Benzer şekilde, Littleton, Tally-Foos ve Wolaver (1992) da kılavuzların işe yeni başlayan öğretmenlere yardım etmek için yöneticiler tarafından seçilmesini ve kılavuz-işe yeni başlayan öğretmen eşlenmesi yapılırken, her iki öğretmenin sınıf düzeyi, öğrenci özellikleri ve öğretim felsefesi dikkate alınarak eşleme yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, kılavuz ve işe yeni başlayan öğretmenin cinsiyetlerinin aynı olmasını da yararlı görmüşlerdir.

Kılavuzluk, kimi zaman belirsiz, kimi zaman güçlüklerle dolu karmaşık bir roldür. Alanyazında, bu rolü yerine getirirken kılavuzların da eğitime ve desteğe gereksinim duyduklarını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Kyle ve diğ., 1999; Lloyd ve diğ., 2000). ABD’de kılavuzların eğitimi alanında çalışan uzmanlar (Gibb ve Welch, 1998; Odell, 1986), kılavuzların eğitiminin içermesi gereken konuları şöyle sıralamışlardır: (a) Kılavuzun rolünü belirleme: Kılavuz; danışmanlık, model olma, destekleme, değerlendirici değil işleri kolaylaştırıcı olma becerilerine sahip olmalıdır. (b) Yetişkin akranlarla çalışmak için stratejiler geliştirme: Bu stratejiler, öğrencilerle ya da stajyer öğretmenlerle çalışırken kullanılanlardan farklı olmalıdır. (c) Yeni öğretmenlerle dürüstçe ve dostça ortaklıklar kurma becerisini geliştirme. (d) Olumlu ve yapıcı dönüt sağlamak için stratejiler belirleme.

Uzmanlar (Gibb ve Welch, 1998; Odell, 1986), kılavuzların farklı branşlarda işe yeni başlayan öğretmenlerle çalışırken ele alabilecekleri olası konu başlıklarını; okul politikaları ve uygulamaları ile ilgili bürokratik işlemleri yürütmek, sınıfı düzenlemek, materyalleri yerleştirmek, dersi planlamak, öğrenci çalışmaları ve davranışları için gerçekçi beklentiler oluşturmak, zamanı verimli kullanmak, öğrenciler konusunda daha fazla bilgi sahibi olmak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirlemek, öğrencileri motive etmek, öğrencilerin davranışlarını kontrol etmek, öğrencilerin ilerlemelerini değerlendirmek ve aile toplantılarını yönetmek olarak sınıflamışlardır. Aynı uzmanlar, kılavuzların özel eğitim sınıflarında işe yeni başlayan öğretmenlerle yürütecekleri çalışmalar arasında ise; BEP ve ders planı gibi örnek çalışmaların olduğu dokümanlar sağlamayı, müfredat ilkelerinin ve ders kitaplarının listesini yapmayı, BEP toplantılarına hazırlanma ve BEP toplantılarını yönetme ile ilgili kontrol listeleri sağlamayı, diğer öğretmenlerle ve uzmanlarla ilişki kurmaya yardım etmeyi sıralamışlardır.

Littleton ve diğerleri (1992)'ne göre, bazı kılavuzluk programları bazı güçlükler içerirken, bazıları ise gelişme göstermektedir. Programın başarısı ya da başarısızlığı, onun uygunluğuna ve pratikliğine bağlıdır. İşe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları ve gereksinimleri dikkate alarak geliştirilen ve bunun yanı sıra kılavuzların dikkatle seçildiği, eğitildiği ve onların işe yeni başlayan öğretmenlerle uygun şekilde eşlendiği bir program başarılı sonuçlar verecektir (Lloyd ve diğ., 2000). Programda belirli zamanlarda gözlemlere ve tartışmalara yer vermek ise, programın başarı şansını daha da arttıracaktır (Littleton ve diğ., 1992).

Kılavuzluk programları, yapı ve düzenleme açısından çeşitlilik gösterirken, yapılan uygulamaları değerlendirme çalışmaları, bu programların işe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenliklerinin ilk yılında mesleki gelişimlerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Feiman-Nemser ve Parker, 1990; Odell ve Ferraro, 1992; Schaffer, Strigfield ve Wolfe, 1992). Gold (1996) araştırma bulgularının, kılavuzluk programlarının, öğretmen hazırlama programlarından hizmet-içi eğitime geçişi kolaylaştırma ve işte kalma oranını artırma açısından kullanışlı bir strateji olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir.

Evertson ve Smithey (2000) kılavuzlar tarafından sağlanan resmi kılavuzluk programı ile deneyimli öğretmenler tarafından sağlanan resmi olmayan kılavuzluk programlarını karşılaştırmışlardır. Sonuçlar, kılavuzluk programına katılan kılavuzların çalıştıkları işe yeni başlayan öğretmenlere daha etkili şekilde öğretim düzenleme ve sınıf rutinini daha iyi oluşturma becerilerini kazandırdıklarını göstermektedir. Kılavuzluk hizmeti alan işe yeni başlayan öğretmenlerin de öğrencileriyle daha olumlu ilişki kurdukları ve daha çok katılımında buldukları gözlenmiştir.

Dever ve diğeri (2000) yaptıkları çalışmada, “Kılavuz-İşe Yeni Başlayan İşbirliği (MAC)” adıyla anılan resmi kılavuzluk programına katılan iki kılavuz-işe yeni başlayan öğretmen çiftinin deneyimlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Veriler, sistematik şekilde bir akademik yıl boyunca, iki çiftin her biriyle yapılan görüşmeler ve her bir katılımcı tarafından tutulan günlükler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, yaş etmeninin kılavuz-işe yeni başlayan öğretmen ilişkisinin işleyişini etkilediğini göstermektedir. Katılımcılardan yaşları birbirine yakın olan, aralarında arkadaşlık ve işbirliği ilişkisi geliştiren birinci çift kılavuz-işe yeni başlayan öğretmen ilişkisindeki beklenen davranışları gösterirken, yaşları arasında fark olan ikinci çift aralarında anne-çocuk ilişkisi geliştirmiştir. Sonuçlar, hem kılavuz, hem de işe yeni başlayan öğretmenlerin kişisel ve mesleki becerilerinde gelişmeler olduğunu göstermiştir. Kılavuzluk yardımı alan öğretmenler, bu hizmeti almayan öğretmenlere göre sorunları yordama ve çözme, öğrencilerin gereksinimlerine bağlı olarak ders programlarında düzenlemeler yapma ve kılavuzlarıyla ilişkilerinin sonucu olarak öğrencileriyle daha olumlu etkileşimde bulunma becerilerinde gelişim göstermişlerdir. Kılavuzlar da genç öğretmenlerden yeni öğretimsel stratejiler öğrenmişlerdir. Ancak, sınırlı sayıda katılımcıyla yürütülmüş olması nedeniyle, bu araştırma bulgularının genellenebilirliği düşüktür.

Whitaker (2000a) yaptığı çalışmada, işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerini belirlemek ve onların işte kalmalarını sağlayacak yollar bulmak amacıyla işe yeni başlayan öğretmenler, kılavuzlar ve özel eğitim alanında çalışan yöneticilerden oluşan 35 katılımcıyla bir odak grup çalışması yürütmüştür. Araştırmacı, çalışmasına katılan kılavuzların özelliklerini; tümünün özel eğitimci olmaları, yeni öğretmenlerle sık sık toplantılar yapmaları, yeni öğretmenlere duygusal destek sağlamaları, yeni öğretmenlere eğitim ortamları ve özel eğitimle ilgili bilgileri aktarmaları ve yeni öğretmenlere materyal ve kaynak sağlamaları olarak ifade etmiştir. Odak grup sonuçlarına dayalı olarak araştırmacının çalıştığı okul bölgesinde işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerini desteklemek ve yardım etmek için bir işe uyum programı geliştirilmiştir. Program, işe yeni başlayan öğretmenlere ve kılavuzlara bir çalıştayla tanıtılmıştır. Bu çalıştayda kılavuz ve yardım ekibinin rolleri; materyal ve araç-gereçler için kaynaklar; BEP hazırlama; günlük program yapma; aileler, genel eğitim öğretmenleri ve diğer hizmet sağlayıcılarla iletişim için stratejiler geliştirme ve güven sağlama; kayıt tutma ve okulun ilk gününe hazırlanma gibi konularda bilgi sağlanmıştır. Kılavuzlar için düzenlenen çalıştayda ise, kılavuzluğu anlama, işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimleri, kılavuz rolü, yetişkinlerle çalışma, gözlem



ve dönüt sağlama gibi konularda bilgi sağlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, bu programın işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinde yıpranmanın etkilerini azalttığını ve bu programa katılan ilk yılını çalışan tam zamanlı özel eğitim öğretmenlerinin sekizinin alana geri döndüğünü göstermektedir.

İşe uyum ve kılavuzluk programları, işe yeni başlayan öğretmenler için yararlı olmakla birlikte, kılavuzların sayısı, seçimi, yetiştirilmesi, bu programlar için mali destek sağlama gibi konular programların yürütülmesini etkilemektedir. Özellikle işe yeni başlayan her öğretmene bir kılavuz atanmaması, programları düzenleyenleri yeni alternatifler aramaya itmiştir. Bu alternatiflerden biri de, İnternet üzerinden kılavuzluk hizmeti sağlanmasıdır. Hobbs, Day ve Russo (2002) yaptıkları çalışmada, dördü son sınıf uygulama öğrencisi ve ikisi de ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam altı öğretmene özel eğitim öğretmeni yetiştirmede deneyimli, doktora düzeyindeki iki kılavuz aracılığıyla İnternet üzerinden kılavuzluk hizmeti sağlamışlardır. Araştırma bulguları, sunulan İnternet üzerinden kılavuzluk hizmetinin güvenilir bilgi sağladığını, etkili ve verimli bir işbirliği ortamı oluşturduğunu ve gruptaki öğretmenler tarafından yüksek oranda kullanıldığını göstermiştir.

Türkiye’de MEB sisteminde, ilk atama ile göreve başlayan öğretmen bir yıl süreyle aday öğretmendir. Aday öğretmenler, bir başka deyişle, işe yeni başlayan öğretmenler, “Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik” uyarınca bir eğitime katılırlar. İşleyişleri farklı olmakla birlikte, yabancı alanyazındaki işe uyum ve kılavuzluk programlarına benzetilebilecek olan adaylık eğitimi programlarında işe yeni başlayan öğretmenlere, MEB sistemi ve işleyişi; kanunlar, yasalar, yönetmelikler ve özlük haklar; öğretim yöntemleri; plan hazırlama; rehberlik; Türk dili; İnkılap Tarihi; ders ücretleri, vb. konularda kuramsal bilgiler sunulmaktadır. Bu eğitim sonunda yapılan sınavda başarılı olan aday öğretmenler asil öğretmen olmaya hak kazanırlar (Bircan ve Sefunç, 2000).

Türkiye’de adaylık eğitimi programlarının değerlendirildiği ya da deneyimli öğretmenlerin işe yeni başlayan öğretmenlere sağladığı destekler konusunda sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Seferoğlu (2000) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin Türkiye’deki mesleki gelişim uygulamaları ile ilgili görüşlerini ve bu doğrultuda deneyimli öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerindeki rollerini, göreve yeni atanan öğretmenlere yardımcı olup olmadıklarını ve yardımcı olabilecekleri alanları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere yardımcı olmaları gerektiğini düşündüklerini; ancak, bunun gerçekleşmediğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler,

deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere moral destek sağlayabileceklerini, yaratacakları olumlu bir ortamda onların sorunlarını paylaşabileceklerini, onları kendi sınıflarına davet edebileceklerini, onlara örnek dersler verebileceklerini ve çevrelerine uyum sağlama konusunda yardımcı olabileceklerini belirtmişlerdir.

Özonay (2002) Eskişehir il ve ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında göreve yeni başlayan ve adaylık eğitimi programına katılan 470 öğretmenle bir anket çalışması yaparak, öğretmenlerden katıldıkları bu programı değerlendirmelerini istemiştir. Araştırma sonucunda, adaylık eğitimi programının amaçlarının gereksinimleri karşılamada yeterli ve konu alanının özelliklerine uygun olduğu, içeriğinin de amaçlara ulaştırıcı nitelikte olduğu; ancak, aday öğretmenlerin gereksinmelerini yeterince karşılamadığı, yeni ve ilginç bilgilerden oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, konulara uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin, ders araç ve gereçlerinin doyurucu düzeyde kullanılmadığı anlaşılmıştır.

Ergenekon (2005)'un işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki sorunlarını belirlemeye yönelik olarak yürüttüğü çalışmada, öğretmenler katıldıkları adaylık eğitimi programında “kanunlar, yönetmelikler ve özlük haklarıyla” ilgili konuların kendileri için çok yararlı olduğunu söylerken, “Türk dili, İnkılap Tarihi, plan hazırlama, rehberlik, öğretim teknikleri” gibi konuların bildiklerinin tekrarı, “kamu yönetimi, halkla ilişkiler, branş öğretmenlerinin ek ders ücretleri” gibi konuların da kendilerini ilgilendirmeyen konular olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, adaylık eğitimi programının saatlerinin uygun olmaması, grupların çok karma ve kalabalık olması gibi çeşitli nedenlerle yetersiz olduğunu söylemişlerdir.

Alanyazın incelemesi kılavuzluk programlarının hem işe yeni başlayan, hem de onlara kılavuzluk yapan öğretmenler için yararlı olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, kılavuzluk programına katılan işe yeni başlayan öğretmenlerin daha etkili şekilde öğretim düzenlediğini; sınıf rutinini daha iyi oluşturduğunu ve öğrencileriyle daha olumlu şekilde etkileşimde bulunduğunu; kılavuzluk uygulamasını yürüten kılavuzların ise, işe yeni başlayan öğretmenlere öğretimin her alanında öğretmen, lider, model ve rehber olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kılavuzluk uygulamalarının öğretimin geliştirilmesinde etkili olduğunu ve etkili kılavuzlardan kılavuzluk hizmeti alan işe yeni başlayan öğretmenlerin çoğunun alandan ayrılmadıklarını göstermiştir (Dever ve diğ.; 2000; Evertson ve Smithey, 2000; Kyle ve diğ., 1999; Littleton ve diğ., 1992; Whitaker, 2000b; Wildman, Magliaro, Niles ve Niles, 1992).

Aşağıda işe uyum programları ve bu programların bir ögesi olan kılavuzluk programlarının Türkiye koşullarında da kullanılabilmesi ve varolan adaylık eğitimi programının bu programların içeriğine göre iyileştirilerek işe yeni başlayan öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayabilmesi, mesleki gelişimlerini sürdürebilmesi ve iş verimlerini arttırabilmesi için bazı öneriler yer almaktadır.

#### **4. Türkiye İçin Öneriler**

Türkiye’de işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin meslek yaşamlarına olumlu bir başlangıç yapmalarını ve izleyen yıllarını daha verimli geçirmelerini sağlamak, mesleki gelişimlerini sürdürmek, iş verimlerini arttırmak ve ilk yıllarında desteklemek üzere geliştirilecek işe uyum programları ve bu programların bir ögesi olan kılavuzluk programlarının ülkemiz koşullarında kullanılabilmesi için bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda yer almaktadır:

1. MEB tarafından yürütülen ve işe yeni başlayan öğretmenlerin katılmalarının zorunlu olduğu adaylık eğitimi programının içeriğinde bazı değişiklikler yapılarak işe uyum programlarına dönüştürülmesi yararlı olabilir. Bu programlarının hazırlanmasında, MEB üniversitelerle işbirliği sağlayabilir.
2. İşe uyum programlarına dönüştürülen adaylık eğitim programları, alanlara (örneğin, özel eğitim, ilköğretim, okul öncesi vb.) göre farklılaşabilir ve programların içeriği değişebilir. Özel eğitim öğretmenleri için geliştirilecek programların “yeni çevreye uyum, MEB’deki işleyişle ilgili bilgiler, okulun işleyişi ve kurallarıyla ilgili bilgiler, ailelerle işbirliği içinde çalışma, okuldaki diğer öğretmenlerle ve yöneticilerle işbirliği içinde çalışma, davranış değiştirme ve sınıf yönetimi ile öğretimi planlama ve yürütme” gibi temel başlıkları içeren bir içerikle (Ergenekon, 2005) hazırlanması, öğretmenlerin meslek yaşamlarına olumlu bir başlangıç yapmalarına ve izleyen yıllarını daha verimli geçirmelerine katkı sağlayabilir.
3. İşe uyum programlarına dönüştürülen adaylık eğitim programlarının seminer döneminde başlaması, işe yeni başlayan öğretmenlerin okulun ilk gününe rahat başlamasını sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlere MEB’deki işleyişle ilgili bilgilerin önceden verilmesi, öğretmenlerin işleyişi bilmekten kaynaklanan hatalar yapmasını engelleyebilir.
4. Ülkemizde özel eğitim alanında ciddi bir öğretmen açığı bulunmaktadır. Dolayısıyla, okullarda işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerine kılavuzluk yapabilecek deneyimli özel eğitim

öğretmeni sayısı oldukça azdır. İşe yeni başlayan öğretmenlerin okullardaki bilgisayar ve İnternet bağlantısını kullanmaları sağlanarak, gereksinim duydukları alanlarda üniversitelerdeki deneyimli özel eğitim uzmanlarından destek almalarının sağlanması, bu hizmetlerin yürütülmesinde bir alternatif olabilir.

5. Özel gereksinimli öğrencilere hizmet sunan öğretmenlerin hizmet içinde mesleki gelişimlerinin sürdürülebilmesi ve niteliklerinin artırılabilmesi için üniversiteler ile MEB'in ortak projeler üretmesinde yarar olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla, özel eğitim bölümlerinin olduğu üniversitelerle işbirliği yapılarak, birbirine önkoşul olacak nitelikte hizmet-içi eğitim çalışmaları düzenlenebilir. Özel eğitimle ilgili temel bilgilerin, davranış ve sınıf yönetimi, etkili öğretim, aile katılımının sağlanması vb. konularda bilgilerin sunulabileceği bu kurslara hem özel eğitim alanından mezun, hem de sertifikalı olarak alanda çalışan tüm öğretmenlerin katılımı sağlanabilir.

## SONUÇ

Hizmet sunduğu kategori ne olursa olsun, işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenleri, mesleklerinin ilk yılında çeşitli zorluklarla yüz yüze kalmakta ve pek çok konuda yardıma gereksinim duymaktadırlar. İşe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları bu zorluklar, onlar üzerinde mesleki strese, yıpranmaya ve tükenmişliğe neden olmakta ve gerekli destekler sağlanmadığında, durum öğretmenlerin iş verimlerinin düşmesiyle ya da kimi zaman işten ayrılmasıyla sonuçlanmaktadır. İşe uyum programları ve bu programların bir ögesi olan kılavuzluk programlarının, işe yeni başlayan öğretmenlerin meslek yaşamlarına olumlu bir başlangıç yapmalarına ve izleyen yıllarını daha verimli geçirmelerine, öğretmenlik becerilerini geliştirmeye ve niteliklerinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Billingsley, B. S. & Cross, L. H. (1991). Teachers' decisions to transfer from special education to general education. *Journal of Special Education*, 24, 496-511.
- 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. *Journal of Special Education*, 25, 453-471.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *Journal of Special Education*, 27(2), 137-174.
- Billingsley, B. S. (2002). Beginning special educators: Characteristics, qualifications, and experiences. Study of personnel needs in special education summary sheet. [Online] Retrieved on 20-November-2003, at URL: <http://www.spense.org/results.html>
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *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.
- Bircan, İ. & Sefunç, M. (2000). Eğitim Yönetmeliklerinin, V. Sönmez (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boyer, L. & Gillespie, P. (2000). Keeping the committed: The importance of induction and support programs for new special educators. *Teaching Exceptional Children*, 33 (6), 10-15.
- Boyer, L. & Lee, C. (2001). Converting challenge to success: supporting a new teacher of students with autism. *The Journal of Special Education*, 35, 75-83.
- Busch, T. W., Pederson, K., Espin, C. A. & Weissenburger, J. W. (2001). Teaching students with learning disabilities: perceptions of a first-year teacher. *The Journal of Special Education*, 35(2), 92-99.
- Carter, K. & Scruggs, T. E. (2001). Thirty-one students: Reflections of a first-year teacher of students with mental retardation. *The Journal of Special Education*, 35(2), 100-104.
- Conderman, G. & Stephens, J. T. (2000). Voices from the field: Reflections from beginning special educators. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 16-21.

- Cross, L. H. & Billingsley, B. S. (1994). Testing a model of special educators' intent to stay in teaching. *Exceptional Children*, 60(5), 411-421.
- Çokluk, Ö. (1999). "Zihinsel ve İşitme Engelliler Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi." Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. Educational policy analysis archives. [Online] Retrieved on 1-August-2002, at URL: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers. *Educational Leadership*, 60(8), 6-14.
- Dever, M. T., Johnson, F. F. & Hobbs, D. E. (2000). A qualitative analysis of an intensive mentor-apprentice collaboration: MAC. *Journal of Research and Development in Education*, 33(4), 241-256.
- Ergenekon, Y. (2005). *İşe Yeni Başlayan Zihin Özürlüler Öğretmenlerinin Mesleki Sorunlarının Belirlenmesi ve Bu Sorunları Gidermeye Yönelik Önerilerin Geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1622.
- Evertson, C. M. & Smithey, W. M. (2000). Mentoring effects on proteges classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-305.
- Fagan, M. & Walter, G (1982). Mentoring among teachers. *Journal of Educational Research*, 76(2), 113-117.
- Feiman-Nemser, S. & Parker, M. B. (1990). Making subject matter part of the conversation of learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 32-43.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-30.
- Friedman, I. (1993). Burnout in teachers: The concept as a predictor of teacher burnout. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1035-1044.
- Gibb, G. S. & Welch, M. (1998). The Utah Mentor Teacher Academy: Evaluation of a statewide mentor program. *Teacher Education and Special Education*, 21(1), 22-33.
- Gold, Y. (1996). *Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction*. New York: Macmillan.

- Gordon, S. P. & Maxey, S. (2000). How to help beginning teachers succeed. (2nd Ed.). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Griffin, C. C., Winn, J., Otis-Wilborn, A. & Kilgore, K. L. (2003). New teacher induction in special education. Executive summary, prepared for the Center on Personnel Studies in Special Education, COPSSE Document No. RS-5. [Online] Retrieved on 15-February-2004, at URL: <http://www.copsse.org>
- Hobbs, T., Day, S. L. & Russo, A. C. (2002). The virtual conference room: Online problem solving for first year special educators. *Teacher Education and Special Education*, 25(4), 352-361.
- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167-189.
- Huling-Austin, L. (1986). What can and cannot reasonably be expected from teacher induction programs. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 2-5.
- Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-34.
- Katsiyannis, A., Zhang, D. & Conroy, M. A. (2003). Availability of special education teachers: Trends and issues. *Remedial and Special Education*, 24(4), 246-253.
- Kilgore, K. L., Griffin, C., Otis-Wilborn, A. & Winn, J. (2003). The problems of beginning special education teachers: Exploring the contextual factors influencing their work. *Action in Teacher Education*, 25(1), 38-47.
- Knight, P. T. (1998). Professional obsolescence and continuing professional development in higher education. *Innovations in Education & Training International*, 35(3), 248-256.
- Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 15-27.
- Kyle, D. W., Moore, G. H. & Sanders, J. L. (1999). "The role of the mentor teacher: Insights, challenges, and implications. *Peabody Journal of Education*, 74(3-4). 109-122.
- Littleton, M., Tally-Foos, K. & Wolaver, R. (1992). Mentoring: A support system for new teachers. *The Clearing House*, 65(3), 172-174.
- Lloyd, S. R., Wood, T. A. & Moreno, G. (2000). "What's a mentor to do?" *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 4-13.
- Maslach, C. & Jackson, S. E (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1985). The role and family variables in burnout. *Sex Roles, 12*(7-8), 837-850.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective teaching*. Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (1998). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi, 137*, 40-44.
- Miller, M. D., Brownell, M. T. & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children, 65*, 201-218.
- Nichols, A. S. & Sosnowsky, F. L. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education, 25*(1), 71-86.
- Odell, S. J. & Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education, 43*(3), 200-204.
- Odell, S. J. (1986). Induction support of new teachers: A functional approach. *Journal of Teacher Education, 37*(1), 26-29.
- Özonay, İ. Z. (2002). “Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirilmesi.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Rosenberg, M. S., Griffin, C. C., Kilgore, K. L. & Carpenter, S. L. (1997). Beginning teachers in special education: A model for providing individualized support. *Teacher Education and Special Education, 20*(4), 301-321.
- Saylan, N. ve Yurdakul, B. (1998). Öğretmenlerin Mesleki Stres Düzeyi İle Stresle Başa Çıkma Uygulanan Bireysel ve Örgütsel Stratejiler. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı, Cilt I, s. 231-240.
- Schaffer, E., Stringfield, S. & Wolfe, D. (1992). An innovative beginning teacher induction program: A two-year analysis of classroom interactions. *Journal of Teacher Education, 43*(3), 181-192.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly, 10*(3), 14-29.
- Seferoğlu, S. S. (2000). The Role of Experienced Teachers in Teacher Development. *Eğitim ve Bilim, 25*(118), 9-17.
- Strassmeier, W. (1992). Stress amongst teachers of children with mental handicaps. *International Journal of Rehabilitation Research, 15*, 235-239.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 10*(36), 44-60.



- Tolley, H., Biddulph, M. & Fisher, T. (1996). Beginning teaching workbook 6: Beyond the first year of teaching. University of Nottingham, Cambridge: Chris Kington Publishing.
- United States Department of Education. (1987). Ninth annual report to congress in the implementation of the Education of the Handicapped Act. Washington, DC: US. Office of Special Education and Rehabilitative Services. [Online] Retrieved on 26-March-2004, at URL: <http://www.eric.ed.gov>
- Whitaker, S. D. (2000a). What do first-year special education teachers need? Implications for induction programs. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 28-36.
- Whitaker, S. D. (2000b). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. *Exceptional Children*, 66(4), 546-566.
- Whitaker, S. D. (2001). Supporting beginning special education teachers. *Focus on Exceptional Children*, 34(4), 1-18.
- Whitaker, S. D. (2003). Needs of beginning special education teachers: Implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 26(2), 106-117.
- White, M. & Mason, C. (2001). Mentoring induction principles and guidelines. Council for Exceptional Children, Draft. [Online] Retrieved on 17-April-2002, at URL: <http://www.cec.sped.org>
- Wildman, T. M., Magliaro, S. G., Niles, R. A. & Niles, J. A. (1992). Teacher mentoring: an analysis of roles, activities, and conditions. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 205-213.
- Wisniewski, L. & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325-350.
- Zabel, R. H. & Zabel, M. K. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 128-139.

**Yazar Notu:** Bu çalışma, yazarın doktora tez çalışmasının giriş bölümünün bir kesitidir. Yazar, bu çalışmanın ortaya çıkmasında kendisini cesaretlendiren, olumlu eleştirileri ve katkılarıyla akademik ve manevi olarak kendisini destekleyen ve bakış açısını geliştiren danışmanları Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar ve Prof. Dr. Yıldız Uzuner'e teşekkürü bir borç bilmektedir.

