



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

ANABİLİM DALI

DOKTORA
TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI
SÜREÇLERİNİN MENTORLUK YOLUYLA
DESTEKLENMESİ

BURCU KAYMAK

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ DOKTORA
PROGRAMI

Antalya, 2022

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
UYGULAMASI SÜREÇLERİNİN MENTORLUK YOLUYLA
DESTEKLENMESİ

DOKTORA TEZİ

Burcu KAYMAK

Danışman

Doç. Dr. Nadire Emel Akhan

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűsecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gűsterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tűm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Ekim, 2022

Burcu KAYMAK

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Burcu KAYMAK 'ın bu çalışması **10.10.2022** tarihinde jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi** Doktora Programında **Doktora Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

- Başkan** : Prof. Dr. Bahri ATA
(Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi)
- Üye** : Doç. Dr. Hilal KARAVAR
(Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi)
- Üye** : Dr. Öğr. Üyesi Serpil DEMİREZEN
(Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi)
- Üye** : Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU
(Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi)
- Üye** : Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN
(Danışman) (Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi)

DOKTORA TEZİNİN ADI: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜREÇLERİNİN MENTORLUK YOLUYLA
DESTEKLENMESİ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü
Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

TEŞEKKÜR

Doktora öğrenimim boyunca bana yol gösteren, deneyimleri ile araştırmaya yön verecek kıymetli katkılar sunan ve bu çalışmanın gerçekleşmesi için uygun ortamı ve kolaylığı sağlayan değerli danışmanım saygıdeğer Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Doktora öğrenimim boyunca deneyim ve görüşleri ile desteğini daima hissettiğim saygıdeğer hocam Doç. Dr. Osman AKHAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tezime görüşleri ile kıymetli katkılar sunan ve jüri üyeliğini kabul etme nezaketi göstererek tezimi titizlikle inceleyen kıymetli hocam Prof. Dr. Bahri ATA'ya, tez sürecim boyunca destekleri ile tezimin daha iyi olmasını sağlayan ve tezime kıymetli katkılar sunan sayın Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU'na, görüşleri ve yardımları ile tezime değer katan sayın Dr. Öğr. Üyesi Serpil DEMİREZEN'e çok teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca şahsıma kattığı değerler ve tecrübeler ile akademik yolumu aydınlatan, geride bıraktıkları ile bana hala yol gösteren, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum kıymetli danışmanım merhum Doç. Dr. Gürsoy AKÇA hocama şükranlarımı sunarım.

Tüm akademik yaşantım boyunca destekleri ile daima yanımda olan, bana güvenen, rehberliğini eksik etmeyen, akademik hayatımda gerek abiliği gerek yapmış olduğu mentorluğu ile varlığını hissettiren kıymetli abim Öğr. Gör. Uğur TOZKOPARAN'a çok teşekkür ederim. Akademik hayatımdaki desteği ile varlığını hissettiren saygıdeğer Prof. Dr. Yıldırım ATAYETER hocama ve saygıdeğer Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ hocama çok teşekkür ederim.

Daima pozitif enerjisi ile bana iyi bir mentor örneği olan, çalışmamdaki uzman görüşleri ile tezimi kıymetlendiren değerli Öğr. Gör. Banu AYKIN KÖYLÜER'e, öğrencisi olduğum aynı zamanda mentor olma sürecimde ilmî bilgisi ve tecrübelerinden istifade ettiğim Avrupa Koçluk ve Mentorluk Konseyi Dünya Başkanı sayın Dr. Rıza KADILAR'a ve Yönetici Koçu-Mentor sayın Nuray TAMER'e çok teşekkür ederim.

Çalışmamda değerli vakitlerini ayırıp vermiş olduğu seminerler ile tezimi kıymetlendiren sevgili Dilek LİVANELİ'ye ve kıymetli Metin ÖZDAMARLAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Eylem araştırmama, tüm zorluklara rağmen samimiyetleri ile katılarak, araştırmamın gönüllü çalışma grubunu oluşturan Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler

Öğretmenliği Mentorluk Grubu 15 öğretmen adayına çok teşekkür eder, benzer başarılar yaşamalarını temenni ederim.

Gerek yüksek lisans gerekse doktora sürecimde beni daima olumlu düşünmeye sevk eden, manevi desteği ve dostluğuyla varlığını hissettiren kıymetli arkadaşım sayın Dr. Ayşe TOSUN'a, tezimin eylem araştırması sürecinde yanımda olup destek olan kıymetli arkadaşlarım Bilim Uzmanı Ahmet UYGUR'a, Sidal KORKMAZ'a, Hafize Eda GÜMÜŞ'e, drama uygulamalarımda ki katkılarından dolayı Bilim Uzmanı Fatma Beyza AÇIL'a ve araştırmamın nicel verilerini değerlendirme sürecinde katkı sağlayan Sadettin ERBAŞ'a teşekkür ederim.

Akademik çalışmalarım ve hayatımın her anında desteğini hissettiğim kıymetli ablam Sezen KOCABIYIK'a, annem Nebahat KOCABIYIK'a, babam Yekta KOCABIYIK'a; maddi ve manevi destekleri ile akademik hayatımda hep yanımda olan kayınpederim Halil İbrahim KAYMAK'a ve kayınvalidem Hafize KAYMAK'a çok teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında hiçbir zaman benden desteğini esirgemeyen, doktora öğrenimim boyunca da hayatımızın güzel zamanlarından feragat eden, tezimi ithaf ettiğim sevgili eşim Yunus Emre KAYMAK'a sonsuz şükranlarımı ve sevgilerimi sunarım.

Burcu KAYMAK

Ekim, 2022

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜREÇLERİNİN MENTORLUK YOLUYLA DESTEKLENMESİ

Kaymak, Burcu

Doktora, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN

Ekim 2022, 350 Sayfa

Sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersi kapsamında mesleki yeterliliklerinin geliştirilip sahada deneyim kazanmalarının bir mentorluk desteği ile sağlanması amacıyla yapılan bu çalışmada eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini verimli bir şekilde geçirmeleri için mentorluk desteği süreci çeşitli etkinlikler, dış mekân gezileri, seminerler ve çeşitli mentorluk destekleri ile sağlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü son sınıfında öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersi alan 9'u kız 6'sı erkek olmak üzere toplamda 15 menti oluşturmuştur. Araştırmada mentorluk desteği almayan sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarından nicel boyutunda 32 kız 21 erkek olmak üzere toplam 53 öğretmen adayına uygulanan ve ölçek izinleri alınan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile Öğretme Motivasyonu Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmada nitel verilerin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen Mentorluk Uygulaması Öncesi Görüşme Formu, Mentorluk Uygulaması Sonrası Görüşme Formu, Mentor Oturum Sonu Değerlendirme Formu, Mentor Değerlendirme Formu ve Mentorluk Ara Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizinden, nicel verilerin analizinde ise SPSS 22 programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde mentorluk uygulamasının mentilere deneyim kazandırdığı, mesleki ve kişisel yetkinliklerini geliştirdiği belirlenmiştir. Mentilerin ayrılma aşamalarında mentorluk desteği almadıkları sürede çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülürken, mentorluğun mentilerin karşılaştıkları çeşitli problemlerinin çözümünde etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle mentorluğun mentilerin farkındalık kazanmasını sağladığı, sınıf hakimiyeti, etkili öğretmen olma, çeşitli öğretim yöntemlerini deneyimleme gibi kazanımlar sağladığı da belirlenmiştir. Mentorluk eğitimi sürecinde

mentorundan memnun oldukları ifade eden mentilerin, mentorluk uygulamasının beklentilerini karşıladığı söylenebilmektedir. Öte yandan mentilerin özyeterliklerinin mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarından yüksek olduğu belirlenirken, mentilerin ve öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının benzer şekilde gelişim gösterdiği görülmektedir. Çalışmanın sonuçları ışığında mentorluk uygulamalarına öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yer verilmesi, özellikle öğretmenlik uygulaması dersinin teorik kısmında mentorluk uygulamalarından yararlanılması, mentorluğun başarıya ulaşabilmesi için de üniversite ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın iş birliği içinde hareket etmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Mentorluk, Öğretmenlik Uygulaması, Sosyal Bilgiler*



ABSTRACT

SUPPORTING THE TEACHING PRACTICES OF THE PRE-SERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS WITH MENTORING

Kaymak, Burcu

Doctorate, Department of Social Studies Education

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Nadire Emel AKHAN

October 2022, 350 Pages

The action research model was used in this study, which was carried out in order to improve the professional competencies of social studies teaching senior students within the scope of Teaching Practice I and II courses and gain experience in the field with the support of a mentor. With this research, the mentoring support process was provided with various activities, outdoor trips, seminars and various mentoring supports so that teacher candidates can pass the teaching practice course efficiently.

The study group of the research consisted of a total of 15 mentees, 9 girls and 6 boys, who were studying in the last year of the Social Studies Teaching Department of Akdeniz University Faculty of Education in the 2021-2022 academic year and took a teaching practice course. In the research, the Teacher Self-Efficacy Scale and the Teaching Motivation Scale were applied to 53 pre-service teachers, 32 girls and 21 boys, in quantitative dimension, who did not receive mentoring support, and whose permissions were obtained for the scale. In order to collect qualitative data in the study, Mentoring Pre-Practice Interview Form, Mentoring Post-Practice Interview Form, Mentor Post-Session Evaluation Form, Mentor Evaluation Form and Mentoring Interim Evaluation Form were used to collect qualitative data. Content analysis was used in the analysis of qualitative data, and SPSS 22 program was used in the analysis of quantitative data.

When the results of the research were evaluated in general, it was determined that the mentoring practice gave the mentees experience and improved their professional and personal competencies. While it is seen that mentees encounter various problems during the separation stages when they do not receive mentoring support, it is seen that mentoring is effective in solving various problems that mentees encounter. For this reason, it has been determined that mentoring provides the mentees to gain awareness, gains such as classroom dominance, being an effective teacher, and experiencing various teaching methods. It can be said that the mentees

who stated that they were satisfied with their mentors during the mentoring training process met the expectations of the mentoring practice. On the other hand, while it was determined that the self-efficacy of the mentees was higher than the teacher candidates who did not receive mentoring support, it was observed that the teaching motivations of the mentees and teacher candidates developed similarly. In the light of the results of the study, it is suggested that mentoring practices should be included within the scope of the teaching practice course, that mentoring practices should be used especially in the theoretical part of the teaching practice course, and that the university and the Ministry of National Education should act in cooperation for mentoring to be successful.

Keywords: *Mentoring, Social Studies, Teaching Practice*



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	11
1.3.Araştırmanın Önemi	12
1.4.Sayıtlılar (Varsayımlar)	14
1.5.Sınırlılıklar.....	14
1.6.Tanımlar	14
BÖLÜM II.....	16
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	16
2.1.Mentorluk Kavramı ve Tarihçesi.....	16
2.2.Mentorlukta Nitelikler ile Rol ve Sorumluluklar	19
2.2.1.Mentor ve Mentinin Nitelikleri	19
2.2.2.Mentor ve Mentinin Rol ve Sorumlulukları	20
2.3.1. Mentorluğun Faydaları	24
2.3.2. Mentorluğun Zayıf Yönleri	29
2.4. Mentorluk Süreci	31
2.5. Mentorluk Türleri ve Mentorluk Modelleri.....	35
2.6. Mentorluk Türleri	37
2.6.1. Formal Mentorluk.....	37
2.6.2. İnformal Mentorluk	38
2.7. Mentorluk Modelleri	39
2.7.1.Birebir Mentorluk.....	39
2.7.2.Grup Mentorluğu	40
2.7.3.Akran Mentorluğu	41
2.7.4.Kendi Kendine Mentorluk.....	45

2.7.5.Tersine (Ters Yönde) Mentorluk.....	47
2.7.6.Elektronik Mentorluk	52
2.8. Mentorluğun Motivasyona ve Özyeterliğe Etkisi.....	56
2.9. Eğitimde Mentorluk ve Öğretmen Eğitiminde Mentorluk	60
2.9.1.Eğitimde Mentorluk	60
2.9.2. Öğretmen Eğitimi ve Mentorluk	61
2.9.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi ve Mentorluk	67
2.10. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi ve Mentorluk.....	70
2.11. Dünyada Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Sürecinde Mentorluk Örnekleri.....	76
2.11.1. Kanada’da Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Sürecinde Mentorluk	77
2.11.2. Finlandiya’da Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Sürecinde Mentorluk	81
2.11.3. Amerika Birleşik Devletleri’nde Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Sürecinde Mentorluk	84
2.11.4. Avustralya’da Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Sürecinde Mentorluk.....	90
2.11.5. Filipinler’de Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Sürecinde Mentorluk	93
2.11.6. Güney Kore’de Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Sürecinde Mentorluk	96
2.12.İlgili Araştırmalar	99
2.12.1.Yurt İçi Araştırmalar	99
2.12.2. Yurtdışı Araştırmalar.....	104
BÖLÜM III	111
3.YÖNTEM.....	111
3.1. Araştırmanın Modeli	111
3.2. Çalışma Grubu.....	117
3.3. Veri Toplama Aracı	127
3.3.1. Yapı Yapılandırılmış Görüşme Formları	128
3.3.2. Menti Günlüğü	129
3.3.3. Mentor Günlüğü	130
3.3.4. Video ve Fotoğraf Kayıtları.....	130
3.3.5. Menti Çalışmaları/Ürünleri	131
3.3.6. Araştırmada Kullanılan Ölçekler.....	131
3.4. Araştırma Tasarımı ve Süreci	132
3.4.1.Araştırma Tasarımı ve Eylem Planı	132
3.4.1.2. Verilerin Toplanması.....	135
3.4.2.Uygulama Süreci	140

3.4.3. Araştırmacının Rolü	159
3.5. Verilerin Analizi	162
BÖLÜM IV.....	167
4.BULGULAR	167
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	167
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	169
4.2. 1. Mentilerin Mentorluk Uygulaması Öncesi ve Mentorluk Uygulaması Sonrasında Bir Öğretmen Adayı Olarak Kendilerinin Mesleki Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	169
4.2.2. Mentilerin Mentorluk Uygulaması Sonunda Mentorluk Uygulamasına Dayalı Gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Ne Tür Kazanımlarla (Deneyim/Tecrübe/Bilgi-Birikim) Ayrıldıklarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	171
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	173
4.3.1. Mentilerin Ayrılma Aşamasında Mentorluk Desteği Almadıkları Süre Boyunca Mentorluğun Eksikliğini Hissetme Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	173
4.3.2. Mentilerin Ayrılma Aşamasında Mentorluk Desteği Almadıkları Süreçte Bir Sorunla Karşılaşıp Karşılaşmadıkları ve Bu Sorunları Çözme Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	174
4.3.3. Mentilerin Mentorluk Desteğine Bağlı Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Birleşme Dönemi Sonunda Kendilerine Kalan Kazanımların Neler Olduğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	176
4.3.4. Mentilerin Mentorluk Desteğine Bağlı Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Ayrılma Aşamasında Kendilerine Kalan Kazanımların Neler Olduğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	177
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	177
4.4.1. Mentilerin Gerçekleştirilen Mentorluk Uygulaması Oturumlarına Dair Öğrendiklerine (Deneyim, Bakış Açısı Vb.) Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	178
4.4.2. Mentilerin Gerçekleştirilen Mentorluk Uygulaması Oturumlarına Dair Kazanımlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	179
4.4.3. Mentilerin Gerçekleştirilen Mentorluk Uygulaması Oturumlarının Kendilerine Sağladığı Katkılara (Mesleki, Kişisel ve Farkındalık Sağlama) Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	181
4.4.4. Mentilerin Oturum Sonunda Kazanmış Oldukları Deneyimlerin Kendilerine Neler Hissettirdiğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	183
4.4.5. Mentilerin Öğretmenlik Uygulamasını Tekrarlama Şansları Olsaydı Değiştirmek İstedikleri Şeylere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	185
4.4.6. Mentilerin Kendilerini Değerlendirdiklerinde İyileştirmeleri Gereken Yönlerine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular	186

4.4.7. Mentilerin Mentorda Daha Fazla Görmek İstedikleri Yönlere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	187
4.4.8. Mentilerin Mentorun Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Bir Akıl Hocası Olarak Neleri İyi Yaptığına Dair Görüşlerine Yönelik Bulgular	188
4.4.9. Mentilerin Mentorun Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Neleri İyi Yapamadığına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	190
4.4.10. Mentilerin Mentoru ile Konuşurken Kendilerini Rahat Hissetme Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	191
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	192
4.5.1. Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerinde Öğretmenlik Uygulamasında Neler Öğrendiklerine/Farkettiklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	192
4.5.2. Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerinde Uygulama Haftasının Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine Katkılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	195
4.5.3. Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerinde Uygulama Haftasında Kendilerini Mutlu-Mutsuz Eden Olaylara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	197
4.5.4. Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerinde Uygulama Haftasının Beklentilerini Karşılama Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	199
4.5.5. Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerinde Uygulama Haftasının Kendilerine Katkılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	202
4.6. Altınca Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	206
4.6.2. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Hayatlarında Neler Değiştirdiğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	207
4.6.3. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasının Zayıf ve Güçlü Yanlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	209
4.6.4. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Zorlandığı Konular ve Bu Konuları Çözme Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	212
4.6.5. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaptıkları Faaliyetlere/Etkinliklere ve Bunların Kazanımlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	214
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	216
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	218
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	220
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	221
BÖLÜM V	223
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	223
5.1.Sonuç ve Tartışma	223
5.2.Öneriler.....	243
KAYNAKÇA.....	245

EKLER.....	299
Ek 1. Akdeniz Üniversitesi Uygulama İzni	299
Ek 2. MEB Uygulama İzni	300
Ek 3. Öğretme Motivasyonu Ölçeği Ölçek İzni	301
Ek 4. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Ölçek İzni	301
Ek 5. Mentorluk Uygulaması Oturum Sonu Değerlendirme Formu	302
Ek 6. Mentor Değerlendirme Formu	303
Ek 7. Mentorluk Uygulaması Uygulama Öncesi Görüşme Formu	304
Ek 8. Mentorluk Uygulaması Uygulama Sonrası Görüşme Formu	306
Ek 9. Menti 1. Dönem Sonu Ara Değerlendirme Formu	308
Ek 10. Menti 2. Dönem Ara Değerlendirme Formu.....	309
Ek 11. Mentorluk Desteği Almayan Öğretmen Adayları Ara Değerlendirme Formu 1	310
Ek 12. Mentorluk Desteği Almayan Öğretmen Adayları Ara Değerlendirme Formu 2.....	312
Ek 13. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	312
Ek 14. Öğretme Motivasyonu Ölçeği.....	314
Ek 15. Menti Dersi Değerlendirme Formu.....	315
Ek 16. Uygulama Fotoğraflarından Örnekler.....	318
Ek 16.1. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı Etkinliği	318
Ek 16.2. Afet Eğitim Hazırlık Günü.....	318
Ek 16.3. Tutum, Yatırım Ve Türk Malları Haftası (Yerli Malı) Etkinliği ve Mentor Gözlemi.....	318
Ek 16.4. Şebi Arus'da Mevlevihanedeyiz! : Evrensel Öğretiler Işığında Mevlana Etkinliği	319
Ek 16.5. Botanik Bahçesi Gezisi Etkinliği	320
Ek 16.6. 98. Yıla Özel 98 Eser Cumhuriyet Sergisi Etkinliği	321
Ek 16.7. Stres Yönetimi Semineri: “Stresimle Baş Edebilirim” Etkinliği	322
Ek 16.8. Okul Dışı Öğretim II: Bir Zamanlar Antalya Müzesi Gezi Etkinliği	323
Ek 16.9. 2021 Yılı Yunus Emre Yılı: 7 İklim 7 Coğrafyada Bizim Yunus’a Vefa Sergisi Etkinliği.....	323
Ek 16.10. Köy Okulu I (Mentorun Gözlemlenmesi) Etkinliği	324
Ek 16.11. Köy Okulu Etkinliği II (Menti Uygulaması).....	324
Ek 16.12. Menti Uygulama Okulu Uygulamalarından Örnekler.....	325
Ek 16. 13. Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanı Olarak Bilim ve Teknoloji: Antalya BİLİMFEST Festivali.....	325
Ek 16. 14. Seminerlerden Örnekler	326
Ek 16.15. Multidisipliner Bir Alanız!: Karain Mağarası Gezisi.....	330

Ek 16. 16. Multidisipliner Bir Alanız!: Perge Antik Kenti Gezi Etkinliği.....	331
Ek 16. 17. Dilek Livaneli İle Öğretmen Olmak: Bir Dilek Yetmez Söyleşisi	332
Ek 16. 18. Whatsap Dergi/Kitap/Film Paylaşımları	332
Ek 16. 19. Menti Günlüğü Örnekleri.....	333
Ek 16.20. Mentor Günlüğü Örnekleri.....	336
Ek 17. Menti Çalışmaları/Ürünleri	338
ÖZGEÇMİŞ.....	348
İNTİHAL RAPORU.....	350



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Mentorlukta Aşamalar	33
Tablo 2. Mentorluk Türleri	36
Tablo 3. Akran Mentorluğu Sınıflaması	42
Tablo 4. Farklı Mentorluk Aşamaları.....	53
Tablo 5. 1998-2006-2018 Sosyal Bilgiler Lisans Programı Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dönemleri.....	73
Tablo 6. Çalışma Grubunun Gruplara Göre Dağılımı.....	118
Tablo 7. Çalışma Grubunun Not Ortalamalarına Göre Dağılımı.....	123
Tablo 8. Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	123
Tablo 9. Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	124
Tablo 10. Çalışma Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı.....	124
Tablo 11. Çalışma Grubunun Üniversite Öncesi Yaşadıkları Yerleşim Birimlerine Göre Dağılımı.....	124
Tablo 12. Görüş Bildiren Öğretim Elemanlarının Kıdem Yılları ve Akademik Unvanları..	125
Tablo 13. I. Dönem Mentorluk Desteğindeki Uygulama Adımları.....	142
Tablo 14. II. Dönem Mentorluk Desteğindeki Uygulama Adımları.....	152
Tablo 15. Çalışma Grubu Verilerinin Kolmogorov-Smirnov Dağılım Normallik Testi Sonuçları.....	166
Tablo 16. Mentilerin Mentorluk Uygulamasına Dayalı Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentilerine Yönelik Görüşler.....	167
Tablo 17. Mentilerin Öğretmen Adayı Olarak Mesleki Yeterlilik Bakımından Kendilerini Nerede Gördüklerine Yönelik Görüşleri.....	169
Tablo 18. Mentilerin Uygulama Sonunda Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Edindikleri Kazanımlar.....	171
Tablo 19. Mentilerin Mentorluğun Eksikliğini Hissetme Durumlarına Yönelik Görüşleri..	173
Tablo 20. Mentilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözme Durumları.....	174
Tablo 21. Mentilerin Oturum Sonunda Neler Öğrendiklerine Yönelik Görüşleri.....	177
Tablo 22. Mentilerin Kazanımlarına Yönelik Görüşleri.....	179
Tablo 23. Mentorluk Uygulaması Oturumlarının Sağladığı Katkılarına Yönelik Görüşler....	181
Tablo 24. Mentilerin Neler Hissettiklerine Yönelik Görüşleri.....	183

Tablo 25. Mentilerin Öğretmenlik Uygulamasında Değiştirmek İstedikleri Şeylere Yönelik Görüşleri.....	184
Tablo 26. Mentilerin İyileştirmeleri Gereken Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	186
Tablo 27. Mentilerin Mentorda Görmek İstedikleri Yönlere Yönelik Görüşleri.....	187
Tablo 28. Mentilerin Mentorda Beğendikleri Özelliklerine Yönelik Görüşleri.....	188
Tablo 29. Mentilerin Mentorda Beğenmediği Özelliklerine Yönelik Görüşleri.....	190
Tablo 30. Mentilerin Mentoru ile Konuşurken Rahat Hissetmelerine Yönelik Görüşleri....	191
Tablo 31. Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerindeki Neler Öğrendiklerine Yönelik Görüşleri.....	192
Tablo 32. Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerindeki Mesleki/Kişisel Gelişimlerine Yönelik Görüşleri.....	195
Tablo 33. Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerindeki Mutlu/Mutsuz Eden Durumlara Yönelik Görüşleri.....	197
Tablo 34. Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerindeki İfadelerinde Beklentilerin Karşılanma Durumlarına Yönelik Görüşleri.....	200
Tablo 35. Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerindeki Oturumların Kendine Katkıları.....	203
Tablo 36. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Kendilerine Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Kazanımları.....	205
Tablo 37. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Hayatlarında Neler Değiştirdiğine Yönelik Görüşleri.....	207
Tablo 38. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasının Zayıf ve Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	209
Tablo 39. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Zorlandıkları Konu Ve Bunların Çözüm Yollarına Yönelik Görüşleri.....	212
Tablo 40. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaptıkları Faaliyetlere/Etkinliklere ve Kazanımlarına Yönelik Görüşleri.....	214
Tablo 41. Çalışma Grubunun Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin U Testi Sonuçları	217
Tablo 42. Çalışma Grubunun Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Son Test Puanlarının Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin U Testi Sonuçları.....	218
Tablo 43. Çalışma Grubunun Öğretme Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin U Testi Sonuçları.....	220
Tablo 44. Çalışma Grubunun Öğretme Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Son Test Puanlarının Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin U Testi Sonuçları.....	221

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Mentorlukta mentorun ihtiyaç duyduğu evreler.....	26
Şekil 2. Galpin'e Göre Mentinin Direnç Piramidi (Zachary, 2005'den uyarlanmıştır)	30
Şekil 3. Mentorluk Tür ve Modelleri (Öngöz, 2020'den uyarlanmıştır).....	36
Şekil 4. Kendi Kendine Mentorluk Modeli (Holmes ve Carr, 2017'den uyarlanmıştır).....	46
Şekil 5. Araştırma Kullanılan Veri Toplama Araçları	128
Şekil 6. Eylem Araştırması Aşamaları (Ferrance, 2000:9)	132
Şekil 7. Araştırmanın Ayrılma ve Birleşme Aşamaları.....	141
Şekil 8. I. Dönem Öğretmenlik Uygulamasından Geriye Kalan Kazanımların Kelime Bulutunda Gösterimi	176
Şekil 9. II. Dönem Öğretmenlik Uygulamasından Geriye Kalan Kazanımların Kelime Bulutunda Gösterimi	177

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

M: Menti

ÖA: Öğretmen Adayı

Ö: Öğretmen

A: Akademisyen

GANO: Genel Akademik Not Ortalaması

NCSS: National Council for the Social Studies (ABD Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi)

Akt.: Aktaran

Ed.: Editör

Yy.: Yüzyıl

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın dayandığı problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, tanımlar ve araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşmenin getirdiği rekabet ortamı, üstün niteliğe sahip bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu üstün nitelikleri kazandırabilmenin yolu ise eğitimden geçmektedir (Akdemir, 2013). Öyle ki mesleklerin belirli bir süreçten geçerek toplumsal durum ve koşullara bağlı olarak ortaya çıktığı düşünüldüğünde de öğretmenlik mesleğinin önemli bir uğraş alanı olduğu ifade edilebilmektedir (Ünsal, 2021). Çünkü öğretmen, içinde bulunulan çağın bir sonraki çağa taşınmasına yardımcı olan bireylerinin yetiştirilmesinde sistemin köşe taşıdır (Azar, 2003).

Eğitim sisteminin kalitesinin yükseltilmesi öğretmen niteliğinin iyileştirilmesi ile mümkündür (Barber & Mourshed, 2007). Öğretmen adayı her anlamda donanımlı olmak durumundadır. Atatürk'ün Dolmabahçe Sarayı'nda İstanbul Öğretmenler Heyeti'ne yönelik yapmış olduğu 8 Temmuz 1927 tarihli konuşmasında da ifade ettiği gibi “Öğretmenler her fırsattan yararlanarak halka koşmalı, halk ile beraber olmalı ve halk, öğretmenin çocuğa yalnız alfabe okutan kişi olmayacağını anlamalıdır” (Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı, 1927). Bu sözden de anlaşılacağı üzere öğretmenin sadece derse yönelik bir bilgi aktarma görevinden çok daha fazlasına sahip olmalıdır. Geleceğin öğretmenlerinin de bu bilinçle yetiştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenliğin bir meslek olarak ortaya çıkmasında 19.yy. Sanayi Devrimi'nin etkileri olduğu görülmektedir. Öyle ki, Sanayi Devrimi ile iş dünyasındaki nitelikli eleman ihtiyacının karşılanması için kitlesel bir eğitime geçilmeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu kitlesel eğitim ise okul sisteminin yaygınlaşmasına sebep olmuştur. Böylelikle okul sisteminin yaygınlaşması ile öğretmenliğin bir meslek olarak ortaya çıktığı ifade edilebilmektedir (Ünsal, 2021).

Öğretmen yetiştirmenin tarihine bakıldığında Osmanlı Devleti'nde öğretmenlik mesleğine değer verildiği, öğretmen yetiştirilmesinin önemsendiği görülmektedir. Fatih Sultan Mehmet medreseler kurdurmuştur. Fatih Sultan Mehmet; Ayasofya ve Eyüp medreselerini kurdurarak bu medreselerde dersler verilmesini istemiştir (MEB, 2017). Sonrasında zamanla da Darülmuallimin'den eğitim fakültelerine seyreden bir yapı olduğu görülmektedir (Akdemir, 2013). 16 Mart 1848'de eğitimde çağdaş, akılcı ve araştırmacı bir anlayışta öğretmen yetiştirilmesi amacıyla Darülmuallimin kurulmuştur. Darülmuallimin, zaman içinde gelişerek ilk, orta ve liselere öğretmen yetiştiren bölümleri de kapsayan Darülmuallimin-i Âliye isimli kuruma dönüşmüştür. 1891 yılı ile bu kurumda yer alan “Âli” kısmı günümüzdeki lise düzeyi okullardaki öğretmen yetiştiren bir yüksek okul haline gelmiştir. 16 Ağustos 1934 tarihinde ise okulun ismindeki Arapça kökenli sözcükler değiştirilerek “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak isimlendirilmiştir (Eşme, 2003).

1940 yılında köylerde çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla Köy Enstitüleri açılmıştır. İş başında öğrenmenin ve öğretmenin yapılması kuramından hareketle bir program yürütülerek önemli bir değişime öncülük edilmiştir. Ancak Köy Enstitülerinin kapanması ile 1950'li ve 1970'li yıllarda öğretmen açığı hissedilerek bu öğretmen eksikliği Yedek Subay Öğretmenler, Mektupla Öğretmen Yetiştirme ve Hızlandırılmış Programla Öğretmen yetiştirme gibi kısa süreli öğretmen yetiştirme yöntemleri ile giderilmeye çalışılmıştır (Akyüz, 2001; Atanur Başkan, Aydın & Madden, 2006). 1982 yılına gelindiğinde yapılan düzenlemeler ile öğretmen yetiştirilmesi görevi üniversitelere verilmiş böylelikle de ilkokul öğretmenleri eğitim yüksek okulları, ortaöğretim öğretmenlerinin ise eğitim fakülteleri tarafından yetiştirilmesine karar verilmiştir. Ancak nitelikli öğretmen yetiştirme sorununun aşılammaması sebebiyle 1994 yılında YÖK ve Dünya Bankası iş birliği ile Öğretmen Yetiştirme Projesi amaçları gözden geçirilerek yenileşme sağlanmıştır. 1997 yılı itibari ile branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması amacıyla 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmiş, 1998-1999 yılından itibaren de eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır (YÖK, 1998).

Öğretmenin niteliğini arttıran en önemli aşamalardan birisi de hizmet öncesinde alınan eğitimidir (Boaduo, Milondzo & Gumbi, 2011). Hizmet öncesi eğitim; zaman, şekil, süre gibi noktalara bakılmaksızın kuramsal eğitimin ve okullarda gerçekleştirilen uygulama etkinliklerinin bir bileşenidir (Carlson, 1999). Çünkü öğretmenlik, kuramsal temeli fakültede atılan ancak öğretmenliğe yönelik becerilerin iş başında geliştirilmesini merkeze alan bir meslektir (Komisyon, 2017). Öğretmenlik mesleğinin en önemli ön hazırlayıcılarından olan ve lisans öğrenimi süresince alınan derslerden biri olan öğretmenlik uygulaması dersi ile de

öğretmen adayı lisans eğitimi sürecinde kazanmış olduğu bilgi ve becerilerin okul ortamında deneyimlenerek geliştirilmesine ve mesleki özelliklerin kazanılabilmesine zemin hazırlamaktadır (YÖK, 1998).

Öğretmenin lisans eğitimi sürecinde öğrenciyle kurduğu birebir ilişkiler, öğretimin planlanması ve uygulanması, öğretimin değerlendirilmesi, bu süreçte ne kadar etkin olduğunu ve hayati bir noktada yer aldığını göstermektedir. Öyle ki öğretmenlik uygulaması, sadece teori ve pratik arasında köprü görevi olmasının yanı sıra öğretmen adaylarının becerilerinin de geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Hurioğlu, 2016; Smith & Lev Ari, 2005).

Öğretmenlik uygulaması öğretmen adayının öğrendiği bilgileri hayata geçirebileceği bir ortam sunarak, kendisine öğrenme ve öğretme algılarının şekillenerek deneyim fırsatı sağlamaktadır (Tuli & File, 2009). Huling'in (1998) de ifade ettiği gibi; nasıl ki insan buz patenini izleyerek olimpiyatlara katılamayacağı gibi veya bir ameliyatı izleyerek kalp ameliyatını öğrenemeyeceği gibi öğretmen adayı da sadece gözlemleyerek uygulama yapmadan öğretmenliğe yönelik gerekli niteliklere sahip olamayacaktır. Çünkü, öğretmen eğitiminde sınıf içi deneyimin yerini alabilecek bir şey yoktur (Haling, 1998; akt. Bontke, 2020). Öte yandan uygulamadan uzak bir öğretmenlik eğitimi öğretmen adayının mesleki yaşamında bazı güçlüklerle ve başarısızlıklarla karşılaşmasına da sebep olabilecektir (Komisyon, 2017). Bu nedenle hizmet öncesi eğitim, öğretmenlik mesleğinde kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlik mesleğinin giriş noktası olarak ifade edilebilen hizmet öncesi eğitim, öğretmenin nitelik ve nicelik yönünden gelişimini belirleyen anahtar bir rol üstlenmektedir (Musset, 2010).

Öğretmenlerin istenen bir şekilde eğitimci olmaları için hizmet öncesi eğitimde bu yönde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu da ancak öğretmenlik uygulaması dersinde yapılan uygulamalar sayesinde mümkün olabilecektir (Kiraz, 2003; Özkan, Albayrak & Berber, 2005; Gömleksiz, 2000; Gültekin, 1993; Cansaran, 2006; Harmandar Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap & Kızılkaya, 2000; YÖK, 1998). Bu nedenle öğretmenlik uygulaması dersinde alınan eğitimin uygulamaya geçirilmesi, bu mesleğin tam anlamıyla deneyimlenerek hayata geçirilmesi bakımından önemli bir yere sahiptir (Kazu & Yenen, 2015; Parker, 2008).

Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlik uygulaması dördüncü sınıfın birinci ve ikinci döneminde Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II dersi şeklinde verilmektedir. İki dönemde de ders, iki saat teorik dersten oluşurken, altı saati uygulamalı olacak şekilde planlanmıştır. Bunların her biri iki saat teorik dersten oluşurken, altı saati uygulamalı olacak şekilde planlanmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersinin içeriği incelendiğinde, öğretmen adaylarıyla alana özgü yöntem ve tekniklerin kullanılarak gerek

bireysel gerekse grupla mikro öğretim uygulamasının yapılması, öğretim ortamı hazırlanarak sınıfın yönetilmesi, materyal geliştirme etkinliklerinin sağlanarak, değerlendirme, yönetme, yansıtma yapılması ve bir dersi planlayabilmesini amaçlamaktadır (YÖK, 2020). Böylelikle öğretmen adayından ders saati içerisinde öğretmen rolü üstlenerek gerek öğretim yöntemleri gerekse sınıf yönetimi konusunda deneyim kazanmaları beklenmektedir. Bu sayede gerek teorik dersler gerekse uygulamalı dersler ile öğretmen adayının öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerine yönelik deneyim kazanması, olası sorunlara çözüm bulabilmesi ve teori ile uygulamanın bütünlük kazanması sağlanmaktadır (Baştürk, 2009; Özkılıç, Bilgin & Kartal, 2008; Göktaş & Şad, 2014; Uygun, Ergen & Öztürk, 2011; Demir & Çamlı, 2011).

YÖK'ün (1998) belirlemelerine göre öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adayının şu kazanımlara ulaşması beklenmektedir:

- Uygulama okulunda öğretmenlik yapılarak mesleki yeterlilikleri kazanmaları,
- Alanına yönelik ders kitaplarını değerlendirme, ders programını anlama ve ölçme-değerlendirme yapabilme,
- Öğretmenlik uygulaması ile kazandıkları deneyimleri gerek öğretim elemanı gerek arkadaşları ile paylaşarak kendilerini geliştirip, öğretmenlik mesleğine yönelik yetenekleri kazanmaları beklenmektedir.

Öğretmen adayı, kazandığı deneyimlerin önemli bir bölümünü sahada gerçekleştirilen deneyimler ile oluşturmaktadır (Ball & Cohen, 1999). Öte yandan öğretmen adayı öğretmenlik uygulamaları ile mesleğe yönelik önceden süregelen korku ve endişeleriyle yüzleşerek zayıf yönlerini güçlendirme güçlü yönlerini ise pekiştirme olanağı bulmaktadır (Zachary, 2002; Cohen, Manion & Marrison, 2004). Öğretmenlik uygulaması dersi esnasında oluşabilecek olumsuzluklara yönelik tecrübeler edinerek çeşitli öğrenme tekniklerini keşfedebilecektir (Tok, 2010; Kasanda 1995; Ngwaru, 2013; Jarvis, McKeon, Coates & Vause, 2001; Assimonye, 2014; Clarke, Triggs & Nielsen, 2014; Komba & Kira, 2013). Bununla birlikte öğretmenlik uygulaması dersinin sunduğu geri bildirim, sorumluluk ve iş birliği öğretmen adayının mesleki yönden kendini geliştirmesini sağlamakta hem mesleki hem de kişisel yaşamında sosyalleşme olanağını arttırmaktadır. Böylelikle de öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutumları olan adayların tutumlarının geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Kasanda 1995; Ngwaru, 2013; Jarvis, McKeon, Coates & Vause, 2001; Assimonye, 2014; Clarke, Triggs & Nielsen, 2014; Komba & Kira, 2013; Ngidi & Sibaya, 2003; Clift & Warner, 1986; Riedler & Eryaman, 2016; Aglazor, 2017; Kiggundu & Nayimuli, 2009).

Öğretmenlik uygulamasındaki uygulama eğitimlerinin, hizmet öncesinde öğretmenlik uygulamasının önemli bir bileşeni oluşu, öğretmenlik uygulamasının önemini ortaya koymaktadır. Avrupa’da öğretmenler edindikleri deneyimlerin eğitim programlarındaki teorik eğitimden ziyade uygulama okullarında yani “iş başında” gerçek sınıf ve okul ortamlarında sağladıklarını belirtmektedir (Clarke, Lodge & Shevlin, 2012). Örneğin Filipinler’de öğretmenlik uygulaması 30 hafta sürmektedir. İlk dönem 15, ikinci dönem ise 15 hafta olacak şekilde öğretmenlik uygulaması sağlanmaktadır. Böylece öğretmen adayından bir sınıfın tam anlamıyla kontrolünde etkin bir rol oynaması beklenmektedir. Avustralya’da ise öğretmenlik uygulaması için öğretmen adayının 85 ile 95 gün arasında öğretmenlik uygulaması yapması gerekmektedir. Böylece öğretmen adayının mesleki bilgi, beceri, gerçek saha deneyimi, iş birliği becerisi, farklı uygulama tekniğini uygulamaya geçirebilme yetisini kazanması hedeflenmektedir (Briar Cliff, 2017-2018; Curtin University, 2016; Bittman, Russell III, Kenna, Beckles & Zandt, 2017).

Öğretmenlik uygulamasının mesleğe yönelik tüm katkılarına rağmen bu derste bazı problemler yaşanabilmekte, bu mevcut problemlere yönelik ise reform çalışmaları yapılarak ilgili araştırmalar sağlanmaktadır (Korthagen & Kessels, 1999). Öğretmenlik uygulaması dersinde birçok faktörden kaynaklanan sorunlar oluşabilmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeninden yeterli dönüt alamadıklarını, sorumlu öğretim elemanının yeterli düzeyde kendilerine rehberlik yapmadığını, lisans öğrenimi boyunca aldıkları teorik ders ile uygulamada karşılaştıkları dersin birbirlerinden farklı olduğu, bununla birlikte gerek uygulama öğretmeni gerekse öğretim elemanına yönelik birtakım sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Çetintaş & Genç, 2005; Eraslan, 2009; Arı, 2010; Gökçe & Demirhan, 2005; Arkün, Kocadere & Aşkar, 2013; Görgen, Çokçalışkan & Korkut, 2012; Ünver, 2003; Yeşilyurt & Semerci, 2011; Demir & Çamlı, 2011; Demircan, 2007; Kiraz, 2003; Sılay & Gök, 2004; Şimşek, Alkan & Erdem, 2013; Dursun & Kuzu, 2008; Aksu, 2004; Güzel, Berber & Oral, 2010; Kana, 2014; Azar, 2003; Tezel Özbek & Aytekin, 2003; Büyükgöze Kavas & Bugay, 2009; Paker, 2008).

Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adayı, karşılaşılabileceği bu olası sorunlara karşı deneyim sahibi olma, öğretmeni ve öğrencileri gözlemleme, değerlendirme yapma, gerçek sınıf ortamında öğretme deneyimine sahip olma gibi olanaklar elde etmektedir (McGee, Ferrier-Kerr & Miller, 2001; Ball & Forzani, 2009; O’Brian, Stoner, Appel & House, 2007; Marais & Meier, 2004). Coady (2010) nitelikli bir öğretmenlik uygulaması dersinde sürekli bir

değerlendirmenin ve dönüt vermenin olması gerektiğini ifade ederek, okul-üniversite-İlgili kuramlarla iş birliğı içerisinde olunması gerektiğini savunmaktadır.

Görölmektedir ki öğretmenlik uygulaması doğası gereğı birçok avantaj sağlamasına rağmen beraberinde birçok sorun yaşanabilmektedir. Bu noktada bu avantajların arttırılması olası sorunların olumlu yönde çözülebİlmesi için mentorluk uygulamalarından faydalanılabilmektedir (Cadosalesa, Cabanillab, Elculladac, Lacea & Nailad, 2021; Massachusetts Department of Education, 2001; Ulla, 2016; Curtin University, 2021; Edith Cowan University, 2020; George Mason University, 2020-2021).

Mentorluk, kıdemli ve tecrübeli bir kişinin kendinden daha az tecrübeli kişiye gerek kişisel gerekse kariyer gelişimi konusunda yardım etme sürecidir (Köse, 2020). Mentorluk kavramının kökeni incelendiğinde Yunan mitolojisine dayandığı görölmektedir. Yunan mitolojisine göre İthaca Kralı Ulysses'in yaklaşık yirmi yıl süreceK olan bir savaşa giderken oğlu olan Telemachus'un eğitim sorumluluğunu güvendiğı bilge ve arkadaşı olan Mentor'a verdiğı bilinmektedir. Böylelikle, Roma mitolojisinde tanrıça Minerva, Yunan mitolojisinde tanrıça Athena olarak bilinen yaşlı erkek kılığına bürünen mentorun, Telemachus'un yetişmesinde önemli katkılarının olduğı ifade edilmektedir. Öyle ki mentor, Telemachus'u yaşamının her aşamasında, düşünsel, sosyal, ruhsal ve mesleki bakımdan beslemek ve geliştirmekle sorumludur. Bu kavramın kökeninin mitolojiye dayandığı bilinmesine rağmen mentorluk bir mit değil, yaşamın içinde yer alan bir ilişki olarak değerlendirilmektedir (Fenelon, 2021; TEGEP, 2020; Ragins & Kram, 2007; Searby & Tripses, 2012).

Mentorluğun tanımı genişletilmeye çok müsaittir. Ama bir tanım yapılması gerekirse "akıl hocalığı" olarak nitelendirilebilmektedir (Baugh & Sullivan, 2005). Faure'e göre mentorluk bilgisini, tecrübesini ve aklını paylaşmaya hazır olan bireyin bu değişimi isteyen kişiyle, arasında var olan destekleyici ilişkidir. Graves'e göre ise yaşam bilgeliğinin bir kişiden başka bir kişiye taşınmasını sağlayan karşılıklı ilişkidir. Bu nedenle de tesadüfi değildir ve zaman almaktadır (TEGEP, 2020).

Mentorluk hiyerarşik bir bileşendeki ikiliye odaklanma durumudur ve hem araçsal hem de psikososyal etkileri ele alındığında karşılıklı faydalar sağlamaktadır. Mentorluğun sadece ikili olması da zorunlu değildir, bir gruba da mentorluk yapılabilir. Bu noktada rehberlik etmek, geri bildirim sağlamak, sosyal ilişkileri düzenlemek, kariyer gelişimini desteklemek mentorluğun olumlu etkileri arasında yer almaktadır. Öyle ki insanlar kariyer gelişimindeki deneyimleri ve bu gelişimde önemli yeri olan kişileri unutmazlar. Bu bilgilerini hafızalarında

tutarak kendileri de başka bir bireye mentorluk yapma isteği duyarlar. Böylelikle de uygulama da pratiklik sağlamış olacaktırlar (Baugh & Sullivan, 2005).

Kram'a göre mentorluğun kariyer gelişim ve psiko sosyal destek olmak üzere iki temel işlevi bulunmaktadır. Kariyer geliştirme evresinde; koçluk sağlama, zorluk derecesine göre görevler verme, geleceği ön görme, destekleme yer alırken; psiko sosyal destek evresinde ise kabul görme, doğrulama, arkadaşlık, rol model olma, danışmanlık yer almaktadır (Kram, 1983; Kraiger, Finkelstein & Varghese, 2018). Öte yandan mentorluk deneyimine sahip mentilerin; bu deneyime sahip olmayanlara göre daha yüksek maaşlara sahip olduğu, iş doyumunun daha yüksek olup mesleki yükselmede daha fazla fırsata sahip oldukları, kişilerarası ilişkilerin daha olumlu ve öğrenme fırsatlarını yakalamaya daha açık oldukları da görülmektedir (Young, Haffeejee & Corsun, 2017; Kraiger, Finkelstein & Varghese, 2018). Mentor bakımından değerlendirildiğinde ise, kendini geliştirme profesyonel kimlik, mesleki fark edilme, olay ve durumlara daha geniş bir perspektiften bakabilme, kişisel tatmin gibi faydalar sağlamaktadır (Hegstad & Wentling, 2005).

Mentorluğun karakteristik yapısı ele alındığında bazı temel nitelikleri bulunmaktadır. Bu temel nitelikler TEGEP'de (2020) şu şekilde ifade edilmektedir:

- Mentorluk gönüllülük esasına dayalıdır.
- Karşılıklı bir öğrenme sürecini içermektedir.
- Gizlilik esastır.
- Menti, mentorun öncülüğünde belirlenen gelişim hedeflerine ulaşmaya çalışır.
- Mentinin yönettiği bir süreçtir.

Kadılar'a (2020) göre mentorluk süreci ile ilgili temel prensipler ise şu şekildedir:

- Supervizyona (gözetim) dayalıdır.
- Etik ilkelere dayanır.
- Mentorluk yapılacak sürenin önceden belirlenmiş olması gerekir.
- Görüşme süreleri ortalama bir saattir.
- Görüşme sıklığı bir defa, en az veya en çok olarak haftada bir kez olarak düzenlenebilir.
- Görüşme ortamı yüz yüze, skype, zoom, telefon gibi çeşitli yöntemlerle yapılabilmektedir.

Mentorluk sürecinde çift taraflı bir fayda olmasına rağmen asıl amaç mentinin bilgilenmesi, gelişim sağlayıp ilerlemesidir (Baugh & Sullivan, 2005). Bu sebeple iyi bir

mentorluk ilişkisinin sağlanabilmesi için mentide bulunması gereken nitelikler TEGEP’de (2020) şu şekilde ifade edilmektedir:

- Güvenilirlik,
- Öğrenmeye açık,
- Sorumluluk sahibi,
- Gelişime açık,
- Mentorluk sürecine yönelik istekli olma,
- Mentorun paylaştıklarına ilişkin gizlilik sürecine bağlı kalma,
- Mentorluk sürecindeki alınan kararlara ilişkin aksiyon almaya hazır olmak,
- Sorular sorarak öğrenmeye istekli olma,
- Geliştirmek istediği konuları gündeme getirmek,
- Mentorluk görüşmesi tarihi, saati ve yeri konusunda sorumluluk bilincinde olma,
- Geri bildirim alma ve geri bildirim verme konusunda istekli olmak.

Mentorluğun özellikleri göz önünde bulundurulduğunda eğitimdeki yeri göz ardı edilemeyecek durumdadır. Çünkü mentorluk, eğitimde sağladığı gerek kişisel gerekse kariyer desteği ile bireyin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öyle ki mentorluk eğitimde stresi azaltmanın yanı sıra sağladığı deneyim paylaşımı desteği ile de sürecin verimli bir şekilde geçmesini sağlamaktadır (Klasen & Clutterbuck, 2002; Taçgın & Levent, 2020; McLoughlin, Brady, Lee & Russell, 2007).

2020 yılında gerçekleşen pandemi durumu tüm dünyada yüz yüze eğitim faaliyetlerinin aksamasına neden olmuştur. Dünyadaki birçok ülke COVID-19 salgınının yayılmasını kontrol altına alabilmek için eğitim kurumlarını geçici olarak kapatmıştır. Bu da dünya çapında öğrenci nüfusunun %90’ından fazlasını etkilediği anlamına gelmektedir (UNESCO, 2020b). UNESCO, COVID 19’un meydana getirdiği eğitimdeki aksamaları en aza indirmek, eğitimde sürekliliği sağlamak ve anında destek vermek amacıyla girişimlerde bulunmuştur (İnternational Association of Universities, 2020).

Pandemi sürecinden en fazla etkilenen bölümlerden birisi de şüphesiz öğretmenlik eğitimi veren lisans bölümleridir. Öyle ki, Kaliforniya Öğretmen Yetiştirme Komisyonu 2020 yılında mezun olacak öğretmen adaylarının tamamlaması gereken 600 saatlik öğretmenlik eğitiminin geçici olarak azaltılıp azaltılmayacağına dair oy kullanmaya gitmiştir. Öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce aldıkları bu eğitim öğretmen adayları için oldukça önemli kabul edilmektedir. Ancak öğretmen adayları, zorunlu olarak okulun kapanmasıyla uzayan

eğitimde teorik eğitimlerine devam etseler de öğretmenlik uygulamasına ilişkin eğitimleri aksamıştır. Fakat yeterliğe sahip olup olunmadığına ilişkin mezuniyet kararının verilebilmesi için yapılacak görüşmelerde yeterlilik ders saatinin azaltılabileceği veya öğretim elemanlarının kararı ile öğretmenlik yetkinliğine sahip olup olmadığına ilişkin karar verilmesi düşünülmektedir. Öte yandan mezun olup göreve başlamadan önce bu yetkinlikleri tamamlamaları da gündemde olan seçenekler arasında değerlendirilmektedir (Lambert, 2020).

Pandemi, öğretmen eğitiminde önemli değişikliklerin meydana gelmesine neden olmuştur. Okullarda yüz yüze gerçekleştirilen etkinlikler, web seminerleri, video konferans, telefon gibi desteklerle eğitime devam edilmeyi gerekli kılmıştır. Öte yandan bu eğitimin bir fırsat olduğu düşünülerek öğretmen adaylarına bir salgın anında nasıl uzaktan eğitim verilerek eğitim sağlanabilir bunun örneği gösterilmiş ve öğretmen adayının bu yeterliğe sahip olması da sağlanmıştır (Teach First, 2020). Çünkü pandemi bir nevi, öğretmenlerin uzaktan eğitim yapabilme bilgisine ihtiyaç olduğu gerçeğini de ortaya koymuştur (GEM Report, 2020).

Eğitim her koşulda devam etmek zorundadır. Öğretmenlik eğitiminde öğretmenlik uygulamasının sağlıklı bir şekilde gerçekleşmeden mezuniyetin sağlanması ileride onarılamaz sorunların oluşmasına sebep olabilir. Akhan ve Kaymak (2020) mezuniyetin son adımında pandemi gerçeği isimli çalışmalarında, öğretmen adaylarının alınan pandemi kararları üzerine kişisel ve mesleki belirsizlik yaşadıklarını, uzaktan eğitime dair kaygı duyduklarını, uyum problemi yaşadıklarını, hayatlarında ilk defa yaşadıkları bu dönemi “şaşkınlık, kaygı ve belirsizlik” olarak ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Özellikle bu süreçte öğretmenlik uygulamasının aksaması kendileri içinde bazı belirsizliklerden kaynaklı kaygıların oluşmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle bu noktada öğretmen adaylarına yaşanan gelişmelere uyumlu olarak uygun bir mentorluk desteği sağlanması, öğretmen adayının gerek yüz yüze gerek elektronik ortam desteği ile de öğretmenlik uygulamasına yönelik eğitimlerinin desteklenmesi, donanımlı bir öğretmen olarak mezuniyetini tamamlamalarının önemli olduğu söylenebilmektedir. Bu noktada şüphesiz ki öğretmen adaylarının, bu değişkenlik gösteren süreçte değişikliklere uygun olarak rehberlik sağlayan “akıl hocası” olarak ifade edilebilen mentorlara ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Baugh & Sullivan, 2005).

Sosyal bilgiler dersi amaçları incelendiğinde toplumsal ilişkileri düzenleyip karşılaşılan sorunların çözülmesi, temel iletişim becerilerinin sosyal bilimlerin yöntem ve kavramlarının kullanılmasında önemli olduğu görülmektedir. Sosyal bilgilerde katılımın öneminin vurgulanıp gerek kişisel gerekse toplumsal sorunların çözümünde görüş belirtilmesi, özgür birey olarak duygusal ve fiziksel özelliklerin istek, ilgi ve yeteneğin farkına varılması

gibi çeşitli amaçlarının olduğu görülmektedir (MEB, 2018; Knowles, Hawkman & Nielsen, 2020). Bu amaçların mentorluk uygulamasının amaçları ile doğrudan bağlantılı ve mentorluk süreci ile uyumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca mentorluk türleri (birebir mentorluk, akran mentorluğu, e-mentorluk, grup mentorluğu vb.) değerlendirildiğinde de, kullanılan yöntemlerin sosyal bilgiler dersinin becerilerine hizmet ettiği anlaşılmaktadır. Çünkü sosyal bilgiler dersinin iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve ön yargıları fark etme, dijital okuryazarlık, araştırma, eleştirel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, problem çözme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme gibi birçok becerisi mentorluk vasıfları/özellikleri ile doğrudan bağlantılıdır (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler öğretmenleri önce koç/mentor sonra öğretmendir. Çünkü sosyal bilgiler öğretmenlerinin derse yönelik sorumluluklarının yanı sıra ek görevleri bulunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri yeri geldiğinde öğrencilerine çeşitli alanlarda destekleyerek onların gelişim sağlamalarına hizmet etmekte, öğrenci yönetimlerini kontrol ederken öğrencilerini çeşitli faaliyetlere götürmektedir. Öyle ki böylelikle bir mentor olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme yönleri gelişim kazanmaktadır. Çünkü etkili öğretmen olmak mentorluk vasıflarına sahip olmakla da bağlantılıdır. Bu yüzden de sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimleri sırasında bir mentor desteği ile yetiştirilmesi dahası bir mentor yeterliliğinde yetiştirilmesi önem taşımaktadır (Knowles, Hawkman & Nielsen, 2020).

Mentorluğun öğrenmeyi ve öğretmeyi merkeze alıp, sürekli bir gelişime ve rehberlik etmeye odaklanması hem mentinin hem de mentorun kariyer gelişimini sağlaması sosyal bilgiler dersindeki çalışkanlık, dayanışma, sorumluluk değerleri ile ilişkilidir. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersinde “yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik” noktalarına vurgu yapılması, öğrencilerin gerçek hayat problemleri ve ikilemde kalınan çelişkili durumlar ile karşılaştırıp, bu problemler üzerine yansıtıcı düşüncesinin sağlanması, mentorluk programında da bireyin bu belirtilen noktalar ile gelişiminin sağlanmaya çalışılması değerlendirildiğinde sosyal bilgiler eğitiminde mentorluğun oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Özellikle sosyal bilgiler dersini alan öğrencilerin bu yeterliliklere sahip olarak yetişmesini sağlayacak olan öğretmen adaylarının öncelikle kendilerinde bu niteliklerin olması ve bu çıktı ile bölümlerinden mezun olmaları, kariyer gelişiminde öncelikle kendileri için, sonrasında yetiştireceği öğrenciler için kritik bir öneme sahiptir (MEB, 2018; Köse, 2020). Çünkü sosyal bilgiler öğretmenlerinin genellikle branş öğretmenliğinin günlük sorumluluklarının ötesinde ek görevleri vardır. Birçok öğretmen öğrencileri koordine eder ve koçluk hizmetine katılır. Ancak alanın bu bağlantısının nasıl ortaya çıktığı ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretimi ve pedagojik karar vermesi ile

nasıl bir ilişkisi olduğunun anlaşılmasında yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu yüzden sosyal bilgiler eğitiminde koçluğun/mentorluğun yeteri kadar ele alınmadığı görülmekte bu sebeple de sosyal bilgilerde mentorluğun rolünün daha iyi analiz edilmesi gerekmektedir (Knowles, Hawkman & Nielsen, 2020).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğretmenlik uygulamasını gerçekleştiren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmenlik uygulamasına yönelik mentorluk desteği sağlanmasını amaçlamaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına Öğretmenlik Uygulaması I-II dersleri ile mentorluk desteği sağlanması öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini daha verimli geçirmelerini, öğretmenlik uygulaması dersinde oluşabilecek problemlerin en aza indirilmesi, oluşacak olası problemleri kendilerinin çözebileceği bir yetkinliğe ulaşmaları ve adayların mesleki/kişisel yeterliliklere sahip olarak öğretmenlik uygulaması dersini tamamlamalarının sağlanması hedeflenmektedir. Öte yandan öğretmenlik uygulamasının paydaşlarından olan uygulama öğretmeni olan sosyal bilgiler öğretmenleri ile uygulama öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda uygulanan etkinlikler ile de öğretmen adaylarının mesleki yetkinliklerinin artırması amaçlanmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulanan mentorluk desteğinin mentilerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkısı ile mentorluğun öğretmen öz yeterlik durumlarına ve öğretme motivasyonlarına etkisi nedir?

Çalışmanın problem cümlesi doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Mentilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında mentorluk uygulamasına dayalı Öğretmenlik Uygulaması dersinden beklentilerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Mentilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında kendilerinin mesleki yeterliliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Mentorluk desteğine bağlı öğretmenlik uygulaması dersinde mentilerin birleşme ve ayrılma aşamalarına yönelik kendilerine kalan kazanımlarına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Mentilerin gerçekleştirilen mentorluk uygulaması oturumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
5. Mentilerin ve mentorun yansıtıcı günlüklerinde uygulama haftasına yönelik görüşleri nelerdir?

6. Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?
7. Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik uygulaması hizmet içi eğitimde öğretmenlik mesleğinin bir provası niteliğindedir. Bu yüzden öğretmenlik uygulaması dersinin verimli geçmesi öğretmenin meslek hayatında yaşayabileceği sorunları daha kolay çözebilmesine, öğretme motivasyonunun yüksek olmasına, dersten sağlanacak verimin üst düzeyde olmasına ve öğrencilerini de yetkin bir birey olarak sosyal bilgiler dersi hedefleri doğrultusunda yetiştirmelerine yardımcı olacaktır.

Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce son adımı olarak nitelendirilebilecek olan öğretmenlik uygulaması dersinde yaşadıkları olumsuzluklar, mesleğe yönelik bakış açılarını, motivasyonlarını ve mesleğe olan inançları etkilediği düşünülmektedir. Öyle ki mesleğe alışma, mesleğin gerektirdiğini niteliklere sahip olma ve profesyonel gelişimin ana faktörü olarak ifade edilebilen mentorluk ile öğretmenlik deneyiminin kazanılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çünkü mentorluk öğretmenlik uygulamasına yönelik deneyimlerin yanı sıra birden çok etkinliği de içinde barındırmaktadır (Blanford, 2000). Bu aşamada mentorluk süreci karşılıklı bir öğrenme ilişkisi sağladığından hem mentorun hem de mentinin birbirinden öğrenecekleri çok şey olduğu unutulmamalıdır (Bell, 2016). Karşılıklı öğrenmenin desteklenmesine dayalı bu süreç öğretmen adayının yetkin bir öğretmen olarak mezun olmasına, kendini sürekli geliştirmesine, öğretmenlik uygulaması dersinde yaşadıkları deneyimleri gerçek hayata aktararak etkin öğrenme sağlanmasına yardımcı olacaktır. Öğretmen adayının bu süreçte kazanmış olduğu bilgi ve birikimler mesleki geleceklerine ışık tutarak mesleğe yönelik motivasyonlarını ve mesleğe olan inançlarını olumlu yönde etkilemesine katkı sağlayacaktır.

Sosyal bilgiler lisans derslerinin temel derslerinden biri olan öğretmenlik uygulaması dersi her ne kadar öğretmen adayına önemli deneyimler sağlayıp, yaratıcılıklarını ve “yapabilme” duygularını geliştiriyor olsa da öğretmen adayının bu ders esnasında karşılaştığı çeşitli sorunlar bu dersin alınan verimin azalmasına neden olabilmektedir. Öyle ki öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersinde yaşadığı sorunlar bu noktada önem taşımaktadır. Öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersinde tecrübe ettikleri ile lisans öğrenimleri süresince aldıkları teorik bilgilerinin birbiri ile olan uyumsuzluğu (Akhan & Kaymak, 2021; Yapıcı & Yapıcı, 2004; Eraslan, 2009; Şaşmaz Ören, Sevinç & Erdoğan, 2009), okul yönetimi ile yaşanan bir takım sorunlar (Şimşek, 2013; Şaşmaz Ören, Sevinç & Erdoğan, 2009; Demir & Çamlı, 2011; Yılmaz & Kab, 2013), uygulama öğretmeni ile yaşanan sorunlar (Akhan & Kaymak, 2021; Akkoç, 2003; Şaşmaz Ören, Sevinç & Erdoğan, 2009; Yıldız, 2006), uygulama okulundaki öğrencilerin olumsuz davranışlarına karşı ne yapacaklarını bilememeleri (Akhan & Kaymak, 2021; Kasanda CD, 1995; Tok, 2009; Şimşek, 2013), teorik bilgi yönünden kendini eksik hissetmeleri (Akhan & Kaymak, 2021) gibi birçok sorun öğretmen adayının bu süreçte kendini yalnız hissetmesine, bu sorunlar ile genellikle yalnız bir şekilde baş etmelerine çoğu zaman da bu sorunların çözümsüz bir şekilde kalmasına neden olmuştur.

Mentorluk, zorluklarla başa çıkmaya yardımcı olarak bireyde “yapabilirim” duygusunu oluşturmaktadır. Bunları sağlarken de yaratıcılıklarını geliştirmektedir (National Academies, 2017). Bu nedenle de sosyal bilgiler, geleceğin etkin vatandaşlarının yetiştirilmesinde önemli bir konuma sahiptir. Bu çalışmanın gerçekleştiği 2021-2022 yılının özellikle birinci yarı yılında dünyadaki pandemi gerçeğinin hala devam ediyor olması, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da eğitimdeki pandemi kısıtlamalarından etkilenmesine ve birtakım belirsizlikler yaşamalarına neden olmuştur. Bu da öğretmenlik uygulamasının doğasında bazı eksik yönlerin bulunduğu ve öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen eğitiminde yeteri kadar etkili olmadığı gerçeğini ortaya koymaktadır (Stokking, Leenders, Dejong & Tarwijk, 2003; Clarke ve diğerleri, 2012). Bu nedenle öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan olumsuzlukların en aza indirilmesi, verimli bir eğitim sağlanabilmesinin yolunun mentorluk uygulaması ile sağlanabileceği düşünülmektedir. Çünkü yansıtıcı uygulamayı modellemek ve geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini yansıtıcı uygulayıcılar olmaya teşvik edilmesinde mentor öğretmenlere ve mentorluk uygulamalarına değer verilmesi sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitiminde onların mesleklerinde ilgili ve teşvik edici öğretmen olmalarında etkili olacaktır (Lyman, Foyle & Lyman, 2021).

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

Veri toplama süresince mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının sorulara içten, samimi ve objektif olarak yanıt verdikleri ve araştırmaya katılan katılımcıların veri toplama sürecine istekli bir şekilde katıldığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2021-2022 eğitim öğretim yılının güz ve bahar yarıyılı ile,
- 2021-2022 eğitim öğretim yılı Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarından seçilen 15 menti ile,
- Mentorluk desteği almayan 32 kız 21 erkek olmak üzere toplamda 53 sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adayları ile,
- Araştırmacının uygulamış olduğu veri toplama araçlarına katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler yurttaşlık yetkinliğini teşvik etmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerin entegre edilmesidir. Okul programları içinde sosyal bilgiler; arkeoloji, ekonomi, coğrafya, antropoloji, tarih, hukuk, felsefe gibi disiplinlerin ve beşerî bilimlerden uygun içeriklerinden yararlanan sistematik ve koordineli olarak içerik sağlamaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler; birbirine bağlı dünyada, demokratik bir toplumun vatandaşları olarak bilinçli ve mantıklı kararlar alınmasına yardımcı olmaktadır (NCSS, 2022).

Öğretmenlik Uygulaması: Uygulama öğrencilerinin eğitim gördükleri öğretmenlik alanında sınıf içerisinde öğretmenlik mesleğine yönelik birtakım becerilerin kazandırılmasını amaçlayan, dersi planlı bir şekilde öğreterek, uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir derstir (MEB, 2018).

Mentorluk: Tecrübeli bir kişinin daha az tecrübeli kişiye kariyer gelişimi noktasında kişisel destek sağlayıp tavsiyede bulunması, model olması ve kişiler arasındaki ilişkinin sağlanmasında yardımcı olmasıdır (Baugh & Sullivan, 2005).

Mentor: Sorumluluk sahibi, saygı duyulan, motivasyonunun önemini kavramış aynı zamanda iyi bir rol modeldir (Bakioğlu, 2015).

Menti: Mentorluk hizmeti alan kişidir (Atak, 2014).



BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Mentorluk Kavramı ve Tarihçesi

Mentorluk, tecrübeli bir kişinin kendinden daha az tecrübeli veya tecrübesiz bir kişiye mesleki ve özel yaşamını geliştirmesi için sağlanan destek veya bireyin yetişmesine yönelik sağlanan gelişimsel ilişki olarak ifade edilmektedir (Hart, 2009). Gardiner (1989), 1990'lı yılların öncesinde mentorluk kavramını ilk kez “denetmen” manasında kullanmıştır. Denetmen ise mentinin denetlenip yönlendirilmesi ve izlenilmesini ifade etmektedir. Köse'ye (2020) göre mentorluk bir öğrenme ortaklığı iken Meginson, Clutterbuck, Garvey, Stokes ve Garrett-Harris'e (2006) göre ise bilimsel veya düşünsel düzeyde olumlu bir değişiklik oluşturmak için yapılan yardım anlamına gelmektedir.

Mentorluk Amerika'da “sponsor, yanınızda duran rehber, bilge kişi” manalarında kullanılırken, Avrupa'da “gelişim ve dönüşümde paydaş, öğrenme de iş birliği” anlamlarına gelmektedir (Kadılar, 2020). Öte yandan “lala, akıl hocaları, sponsor, danışman, beceri ve zekâ geliştiren, rehber, avukat, ev sahibi, koç, dinleyen, işleri kolaylaştıran” anlamında da kullanılmaktadır (Bakioğlu, Göğüş, Ülker, Bayhan & Özgen, 2015). Görülmektedir ki, mentorluğun tanımına veya bu tanımlardan hareketle uygulama alanlarına yönelik bir fikir birliği bulunmamaktadır (Bakioğlu, 2015). Bu da akıl hocalığı yani mentorluğun tanımının veya çerçevesinin net olmamasına sebep olmakta; akademisyen, araştırmacı veya uygulayıcı için istendik davranışların elde edilmesini güçleştirmektedir (Baugh & Sullivan, 2005).

Mentorluğun doğuşuna yönelik bilgiler incelendiğinde mentorluğun Yunan mitolojisine dayandığı bilinmektedir. Homeros, Kral Ulysses'in savaşa gitmeden önce oğlu Telemachus'u bilge adam Mentor'a emanet etmiştir. Mentor, prens Telemachus'u kralın yokluğunda yetiştirme görevini üstlenmiş onun sosyal, duygusal, entelektüel yönleriyle yetişip gelişmesi, bilgi ve erdem sahibi olması için akıl hocalığı yapmıştır (Hastie, Hastie & Jackson, 2005; Pask & Joy, 2007; Dejong, 2016). Bu yüzden mentorun “güvenilir insan, bilge, güvenilir mentor, akıl hocaları” gibi niteliklere sahip olduğu söylenebilmektedir (Hastie vd., 2005; Pask & Joy, 2007). Mentorun, Prens Telemachus'u yetiştirme görevinden dolayı da mentorun daha yaşlı ya da kıdemli olarak, kendisinden daha genç ve mesleki gelişimlerinde kendinden daha az

deneyimli kişilere destek sağlayacak kişiler olduğu da anlaşılabilmektedir (Hastie vd., 2005; Pask & Joy, 2007; Carter & Lewis, 2012).

Mentorluk, çift yönlü faydaya dayanmaktadır. Asıl amaç mentinin bilgilenmesi, gelişim sağlayıp ilerlemesidir. Bu yönleri ile mentorluk özünde danışmanlık ve yönlendirme gerektirmektedir (Landsberg, 2015). Bu danışmanlık ve yönlendirme haline Elliott ve Calderhead (1993) farklı bir bakış açısıyla yaklaşmış, mentorluğu “civcivleriyle dolaşan anne tavuk”a benzetmiştir (Elliott & Calderhead, 1993; akt. Bakioğlu vd. 2015). Öyle ki anneler çocuklarının hayata gözlerini açtığı andan itibaren gözlemlediği, rol model edindiği, annelerinin sağlamış olduğu rehberlik ile hayata yönelik deneyim kazanmaya başladığı kişiler olarak doğal bir mentor görevi görmektedir.

Mentorlukta iki temel yön bulunmaktadır. Bunlar mentor ve mentidir. Mentor ve menti kavramına yönelik tanımlar çeşitlilik göstermektedir (Ghosh & Reio, 2013). Ancak genel anlamda mentorluk hizmeti alan kişiye menti denirken, bu hizmeti veren kişi ise mentor olarak ifade edilmektedir (Atak, 2014). Mentor ve menti arasındaki bilgi ve deneyim aktarımını ise Bakioğlu, Göğüş, Ülker, Bayhan ve Özgen (2015) bir bayrak yarışına benzetmektedir. Çünkü tıpkı bir bayrak yarışında olduğu gibi, mentorluk desteği verilen kişi ile mentorluk desteğini alan kişi arasında bir bağ bulunmaktadır. Çünkü mentorluk desteği veren kişi bayrağı pistteki diğer koşuculara yani mentilere teslim etmektedir. Bir nevi usta çırak ilişkisine benzemektedir. Terzi’de (2020) mentorluğun usta çırak sistemine benzediğini ifade etmektedir. Öyle ki mentorluğun dünyada ortaya çıkışının yanı sıra Türk tarihindeki karşılığına bakıldığında da bu usta çırak ilişkisine benzerliğinden söz edilebilmektedir. Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde esnaf ve ahilik teşkilatlarında usta çırak ilişkisi ile şehzadelerin lalaları ile olan ilişkisi mentorluk uygulamalarına örnek teşkil etmektedir (Karaferiye, 2020). Türkler de şehzadelere gerek siyaset gerekse savaş konularında bilgi verip öğreten, onlara rehberlik ederek danışmanlık sağlayan kişiler olduğu bilinmektedir. Selçuklular zamanında bu tecrübeli kişilere “atabeg” ismi verilmektedir. “Atabeglik” resmi bir görev ve unvan olarak kabul edilmekte, şehzadelerin eğitimi için atabeg denilen yaşlı, tecrübeli devlet adamları görevlendirilmektedir. Şehzadeler ise onların rehberliği ve gözetiminde bir vilayetin yönetimi ile görevlendirilmekteydi. Bu yüzden atabegler şehzadelerin iyi yöntemlerle yetişmesi için rol olan, uygulamalı ve kuramsal eğitim veren eğitimciler olarak kabul edilmektedir (Terzi, 2020). Öyle ki Türk tarihindeki ilk mentor Şehzade Melikşah’ın sultanlığa hazırlanmasında görev alan Selçuklu veziriazamı Nizamülmülk’tür (Kocabaş & Yirci, 2011).

Mentorluk kavramının kökeninin Türk kültüründe yer aldığı görülmektedir (Kocabaş & Yirci, 2011). Türk tarihindeki mentorluğa dair bir diğer uygulama da ahilik teşkilatında bulunmaktadır. Ahi, Arapça kökenden gelen kardeşim anlamında olup, “yiğitlik, cömertlik, kahramanlık” anlamında olan Türkçe “Akı” kelimesinden gelmektedir (Terzi, 2020; TDK, 2021). Ahilik teşkilatı Osmanlı Devleti’nin son “lonca” ismi ile görevini sürdürmeye devam etmiş ve bu lonca teşkilatının etkilerinin günümüzde Anadolu’da yansımalarının olduğu görülmektedir. Öyle ki herhangi bir sanat alanında “usta, kalfa, çırak” ilişkisi bu lonca sisteminin yansımalarıdır. Bu açıdan ahilik süreci ve ahilik eğitiminin mentorluk eğitimi ile benzerlikleri olduğu söylenebilmektedir (Kocabaş & Yirci, 2011; Terzi, 2020).

Mentorluğun kavramsal olarak modern manada kullanımı Francois Fenelon tarafından *Les Aventures de Telemaque* kitabında yer almaktadır. Bu kitabın ana kahramanı mentordur (Kocabaş & Yirci, 2011; Dejong, 2016). Zaman içerisinde ise farklı dallarda kullanım alanı bulmuştur. Öyle ki mitolojide Sokrat’ın Platon’a, Platon’un Aristoteles’e, Aristoteles’in de Büyük İskender’e mentorluk yaptığı bilinmektedir (Kunish & Lester, 1999; akt. Taçgın & Levent, 2020). Türk tarihinde ise Mevlâna Celaleddin Rumi, Nasreddin Hoca gibi büyük fikir adamı ve düşünürler tarihimizdeki önemli mentorlar arasında yer almaktadır (Kocabaş & Yirci, 2011). Öte yandan müzik alanında yetkin Wolfgang Amadeus Mozart’a Johann Christian’ın mentorluk yaptığı da bilinmektedir (Griffithse & İngiliz, 2010; akt. Gülmez, 2019). Görülmektedir ki, eskiden günümüze dek hem Türk tarihinde hem de dünya tarihinde mentorluğun doğal yaşamın bir sonucu olarak ortaya çıktığı, bilgi ve deneyim aktarımı sağlayarak büyük değerlerin yetişmesine ve bu değerlerin ürettiklerinin de günümüze kadar taşınmasına olanak sağladığı söylenebilmektedir.

Mentorluk dinamik ve uzun bir süreçtir. Bu yüzden sürdürülebilmesi ve verimli olması için istekli olmak gerekmektedir (Baugh & Sullivan, 2005; Visagie, 2011). Hart (2009) mentorluğun şahsi bir süreç olduğunu da belirterek mentorun mentinin yardımına her an hazır olmasının sürecin başarıya ulaşmasında önemli olduğunu ifade etmektedir. Çünkü Parsloe’ye göre mentor, mentorluk desteği alan kişiye, potansiyelini en üst düzeye çıkarma, öğrenmesini sağlama, becerilerini geliştirme, performansını artırma ve olmak istedikleri kişi olmak konusunda yardımcı olmaktadır (Parsloe, 1992:5).

Mentorluğun temelinde rehberlik yapma, kolaylaştırma ve destek olma vardır. Tüm bunları yaparken aktif dinleme ve soru sorma yanı da bulunmaktadır (Brown, Robert & Krager 1985; Zainal Abiddin, 2006). Bu yönü, mentorluğun öğrenme aktarımı vasfını ortaya koymaktadır.

Mentorluğun öğrenmenin aktarımı olarak benimsenmesi ile paydaşlar arasındaki etkileşimin niteliğini iyileştiren bir yaklaşım olarak kullanılması Kram'ın 1980 ve 1983 yıllarında ele aldığı akademik yayınlar sayesinde mümkün olmuştur. Özellikle Kram'ın 1983 yılında yazmış olduğu mentorluk isimli makale ile eğitimde mentorluk kavramsallaşmış ve böylelikle de birçok çalışmaya öncülük etmiştir (Kram, 1983; Bozeman & Feeney 2008; Terzi, 2020).

2.2. Mentorlukta Nitelikler ile Rol ve Sorumluluklar

2.2.1. Mentor ve Mentinin Nitelikleri

Mentor, yol gösterici yönü ile daima sabırlı, uyumlu, iyi bir öğreticidir (Parag, 1995). Bu yönleri onun koçluk yapabilen, teşvik eden, problem çözebilen, iletişim kabiliyeti kuvvetli, kolaylaştıran, rehber, çatışmaları yönetebilen, geri dönüt verip aldığı geri dönütleri olgunlukla karşılayabilen biri olmasını sağlayarak, yansıtma yönünü kuvvetlendirmektedir (Zachary, 2000). Tüm bu nitelikler içinde ise bilgi kaynağı olmasından dolayı da Sokratik bir sorgulayıcı rolündedir (Yaw, 2007).

Mentor ve menti arasında gerçekleşen mentorluk ilişkisinde güç daima mentorda bulunmaz, iki taraflıdır. Çünkü bu ikili ilişki, dengenin korunması bakımından önemli olup açık görüşlülük, tevazu ve ego tatmininden uzak bir ilişkinin oluşmasını sağlamaktadır (Bakioğlu vd. 2015). Bu aynı zamanda bir mentorun ulaşılabilir olma, iletişim kurabilme, esnek olma, samimiyet, güven verme, dürüstlük, mantık, mizah, sabır gibi niteliklere sahip olması gerektiğini ifade eder (Cullingford, 2006). Çünkü iyi bir mentor sorumluluk sahibi, saygı duyulan, genel anlamda motivasyonunun önemini kavramış ve aynı zamanda iyi bir rol modelidir (Bakioğlu vd., 2015).

Bir mentorluk ilişkisinde çabayı gösteren taraf menti olmakla birlikte, mentideki bu çabalar doğrultusunda potansiyelin ortaya çıkarılarak telkin ve tavsiyelerde bulunmasını sağlayan kişi ise mentordur (Ambler, 1994). Mentor sahip olduğu niteliklere göre -empati, dinleme becerisi, öğretebilme yeteneği- seçilmelidir. Ayrıca mentor ve menti önceden belirlenen ölçütlere göre eşleştirilmelidir ki güven ve saygıya dayalı ilişkinin kurulmasının sağlanabilmesi ancak bu ölçütlere dayanmaktadır. Böylelikle de mentorluk sürecinde yapılacak düzenli toplantılar ile de mentorluk programı değerlendirilip düzenli geribildirimler sağlanabilmelidir (Cullingford, 2006; Jonson, 2008).

2.2.2. Mentor ve Mentinin Rol ve Sorumlulukları

Mentor, mentiyi bilgisi ve deneyimiyle etkileyen, örgüt içinden ya da dışından da olabilen kişidir (Ragins, Cotton & Miller, 2000). Ancak Olivero'e (2014) göre ise mentor bir denetmen değildir çünkü mentorla bireyin zayıf ve güçlü yönlerinin özgür bir şekli de konuşulabilmelidir. Çünkü mentor, menti ile gerek kariyeri gerek kişisel gelişimine yönelik seçenekleri tartışıp bu seçeneklerin avantajlar ve dezavantajları doğrultusunda mentinin özerkliğinin geliştirilebilmesini sağlamalıdır (Brown & Krager, 1985).

Mentorun birçok farklı tanımı olmasına rağmen genellikle kabul gören nitelikleri sırdaş, koç, akıl hocası, öğretmen, rehberdir. Türkçe literatürde mentor ve menti kelimelerine yönelik ortak bir kavram birliğine varılmadığı görülmektedir ancak hamilik (hami, koruyucu, himaye eden) sözcüğünün önerilmesine rağmen mentor ve mentorluk sözcüklerinin kabul gördüğü anlaşılmaktadır (Terzi, 2020). Bu yüzden bir mentor bilgi ve kaynak sağlayan, hami, kolaylaştırıcı, koç (Brockbank & McGill, 2006; Karaferye, 2020) destekleyici, sorun çözücü, motive edici, dinleyici, danışman (Visagie, 2011; Landsberg, 2015; Öngöz, 2020) gibi pek çok rolü üstlenebileceği de ifade edilmektedir. Mentiler ise problemlerine pratik çözümler bularak, kişisel ve profesyonel gelişimlerinde ihtiyaç duydukları desteği elde etmektedir (Bakioğlu vd., 2015).

Kram'a (1988) göre mentorun kariyer fonksiyonu ve psikososyal fonksiyon olarak iki temel görevi bulunmaktadır. Kariyer fonksiyonunda; sponsorluk, koçluk, koruma, zorunlu görevler, görünürlük yer alırken; Psikososyal fonksiyonları arasında rol modellik, danışmanlık, kabul ve onay, arkadaşlık rolleri bulunmaktadır.

Mentorun kariyer fonksiyonları şu şekildedir:

Sponsorluk: Mentiye kapılar açma rolündedir.

Koçluk: Mentiye ihtiyaç duyduğu alanda eğitim vererek ona geribildirimlerde bulunmaktadır.

Koruma: Mentiye farklı konularda desteklemektedir.

Zorunlu Görevler: Mentinin yeteneklerini geliştirip cesaretlendirmektedir.

Görünürlük: Mentor mentinin görev alanında tanınırlığını göstermek için bazı zorlu görevler vererek onun eğitim aldığı alandaki üst yönetim içinde tanınmasına katkı sağlamaktadır (Kram, 1988; akt. Parker, 2009).

Mentorun psikososyal fonksiyonları ise şu şekildedir:

Rol modellik: Mentiye başarıya ulaşması için rol ve model olmak,

Danışmanlık: gerektiğinde danışmanlık görevinde bulunma,

Kabul ve Onay: Destekleyip saygı göstermek,

Arkadaşlık: Mentiye verilecek eğitimin dışında kişisel değer vererek, arkadaşlık rolünde bulunmaktır (Kram, 1988; akt. Parker, 2009).

Kram'ın belirtmiş olduğu mentorun fonksiyonlarından farklı olarak Gaskin, Lumpkin, Tennant (2003) mentor, mentiye hizmet aldığı eğitimle ilgili bilgi ve destek sağlamalı, zaman ve stres yönetimine destek olmalı, özellikle dersin planlanma ve öğrenci işlerine yönelik yardımcı olunması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca farklı görüşlere açık olmalı, mentiye saygılı davranmalı, mentiyi cesaretlendirmeli, iş birliğine istekli ve uyumlu olarak yeni şeylere açık olması gerekmektedir (Galbraith & James, 2004).

Kappel (2008) ve Yaw, (2007) mentorun özellikle eğitimdeki rol ve sorumluluklarını ise şu şekilde ifade etmektedir:

- Mentor, mentinin bağımsızlaşmasını ister.
- Mentor başarıyı hedefleyerek hatalardan ders çıkarılmasını ister.
- Mentorlar mentiye örnek olur.
- Mentorlar diyalog başlatarak ders planı yapma ve farklı sınıf etkinlikleri için iş birliğini önerir.
- Mentorlar, mentilerin karşılaşılabilecekleri güçlüklerle karşı başa çıkma yöntemlerine karşı danışmanlık yapar, mesleğe yönelik becerilerinin gelişmesi için farklı yaklaşımlarda bulunur.
- Mentorlar yetenekleri geliştirmek, değerlendirip yorum yapmak, destekleyip cesaretlendirmekle yükümlüdür.
- Mentorlar, mentinin yapabileceği şeyleri yapabilmeleri için destekler, yapamayacakları şeyler için onları zorlamazlar.

Kraiger, Finkelstein ve Varghese (2018) ve Ontario Tech University'e (2021) göre mentorun rol ve sorumlulukları şu şekildedir:

- Mentor, mentiye yardımcı olma konusunda istekli olmalıdır.
- Eleştiriye açık olmalıdır,
- Deneyim paylaşımında hatalardan ders alarak bunları dile getirebilmelidir.
- Mentiye etkili sorular sorarak yansıtma tekniğini kullanabilmelidir.

- Gerekli kaynakların temin edilmesinde destek sağlamalıdır.
- Etkili dönüt sağlamalıdır.

Mentor öğretmene sorumluluk vermekten kaçınmayıp öğretmeni cesaretlendirmelidir. Mentorun öğretmenle yaptığı görüşmelerde eğitim sonrası “biz” dilini kullanarak işbirlikçi tutum sergileyecek niteliklere sahip olması gerekmektedir (Bakioğlu & Hacıfazlıoğlu, 2015). Blandford’e (2000) göre ise mentorluk rolleri tamamen ihtiyaca yönelik olmak üzere mesleki odaktan bireyler arası odağa doğru değişiklik göstermektedir. Yani mesleki odak olan kariyer gelişimi safhasında mentor, mentinin gelişimini arttırıp, eğitimsel değer gelişimine yardımcı olmakta, verilen mentorluk programının hedefi doğrultusunda danışmanlık yaparak, mesleki ve kişisel standartların belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Bireyler arası odağa yani mevcut role destek safhasında ise örnek bir rol model olma, paylaşımda bulunma ve mentinin mentorun çalışma şeklini anlamlandırmasına olanak tanımaktadır. Sezgin, Sönmez ve Naillioğlu Kaymak (2020) ise mentorun rol model olması gerektiğini belirterek bu rol model olma durumunun bilgi temelli rol model olma, ilgi temelli rol model olma şeklinde özelleştirmektedir. Öte yandan mentorun yüzleşme, kolaylaştırma, destekleme rollerinin de bulunduğunu vurgulamaktadır.

Nea (2005) ve Blandford (2000) ise mentorun danışman, öğretmen, teşvik edici, koç, gözlemci, kolaylaştırıcı, eğitimci, uzman, sözcü, tur rehberi, rol model, muhabir, denk olmak gibi çeşitli rolleri bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar nitelikleri ise şu şekilde ifade edilebilmektedir:

Danışman: Mentor, mentilerine psikolojik destek sağlayarak, güvenli ve içten ortam sağlar.

Öğretmen: Mentorlar mentilerinin öğrenme ihtiyaçlarını ve öğretim uygulamalarını anlamlandırıp değerlendirilmesine yardımcı olur.

Teşvik Edici: Mentilerinin profesyonel gelişim alabilmesi için onlara yardımcı olup teşvik etmekte ve onların alanlarında iyi bir şekilde yönlendirilmesini sağlamaktadır.

Koç: Mentorlar mentilerin disiplin stratejisi, sınıf yönetimi ve sınıf içi eğitimlerinin gelişmesine yardımcı olur.

Gözlemci: Mentileri sürekli olarak izleyerek yerinde ve zamanında koçluk yaparak onları desteklemektedir.

Kolaylaştırıcı: Mentorlar mentilerin mesleki deneyim çeşitliliğine ulaşabilmesi için diğer öğretmenleri gözlemlmelerine imkân verir.

Tur Rehberi: Yeni öğretmenlerin okul, okul içi ve veli/toplum ortamına yönelik topluluk kültürüne uyumu anlamlandırmaya yardımcı olurlar.

Sözcü: Yeni öğretmenlerin mentorluk programının devam eden sürecine ilişkin, sürece dayalı değerlendirmeler yaparak fikirlerini sunar.

Rol Model: Yeni öğretmenlerin sınıfa bağlılığın önemi konusunda rol model olur.

Muhabir: Mentorlar, hayata geçirilen mentorluk programının başarılı olması adına kendini dinleyecek komitelere düzenli olarak rapor verirler.

Denk Olmak: Mentorlar denetlemezler. Çünkü mentorlar yeni öğretmenlerin akranları veya iş arkadaşları rolündedir

Mentorluk sürecinde ortaya çıkan her sorunun mentor tarafından çözümleneceği inancı yanlış bir yargıdır. Çünkü süreci mentor değil, menti yönetmektedir (Cranwell-Ward, Bossons & Grover, 2004). Bu yüzden mentinin süreç içinde öğrenci, risk alan, iletişimci, karar verici, hedef belirleyen, başlatıcı gibi farklı rolleri olabilir (Visagie, 2011; Landsberg, 2015; Öngöz, 2020). Mentinin bu rollerinin yanı sıra diğer rol ve sorumlulukları ise şu şekildedir:

- Menti, mentorun öğrettiklerini öğrenmeye karşı hevesli olmalıdır.
- Geribildirimlere ve yapıcı eleştirilere açık, aktif olarak dinleyici konumunda bulunmalıdır.
- Yapılan programa karşı sorumlu davranarak, mentoruna karşı saygılı olmalıdır (Yaw, 2007).
- Çevrimiçi ortamlarda yapılan etkinliklere katılım sağlayarak dokümanlarını meslektaşlarıyla paylaşmalıdır (Bakioğlu vd. 2015).

Kraiger, Finkelstein ve Varghese (2018) ve Ontario Tech University'e (2021) göre mentinin rol ve sorumlulukları şu şekildedir:

- Yapılan görüşme ve uygulamalarda gerektiği durumlarda not tutmaya özen göstermelidir.
- Duygu, düşünce ve kaygılarını açık olarak mentoru ile paylaşabilmelidir.
- Mentorun bilgi verebilmesi için, ihtiyaç duyduğu konu başlıklarını veya kaynakları belirtmelidir.
- Gelişmeye açık ve güçlü yönlerine odaklanmalıdır.

Mentor ve mentinin rol ve sorumlulukları incelendiğinde bu rol ve sorumlulukların değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Ancak şu görülmektedir ki bu rol ve sorumluluklar her

ne kadar zamana, kişiye, konuya göre değişkenlik gösterse de önemli olan hem mentorun hem de mentinin bu süreçte gelişim sağlarken, değişime ve paylaşıma açık olmalarıdır.

2.3. Mentorluğun Faydaları ve Mentorluğun Zayıf Yönleri

2.3.1. Mentorluğun Faydaları

İnsanlar sosyal varlıklardır. Günden güne bireyselleşen dünyada insanlarla bağlantı kurmaktan uzaklaşılması çeşitli sorunlara sebep olabilmektedir. Mentorluk ise sosyal yaşam biçimini iyileştirerek etkileşim sağlamakta ve bu etkileşimde rehberlik etmektedir (National Academies, 2017). Eskiden beri çeşitli uygarlıkların zaman içinde yok olduğu göz önünde bulundurulduğunda, mentorluğun bu noktada önemini kavrayabilmek mümkündür. Öyle ki Mısırlıların ölümleri nasıl mumyalayıp sakladıklarının hala gizemini koruması; dönemin önemli sihirbazlarından Hudini'nin bu sihirbazlık yeteneğinin sırrının günümüzde bilinmemesi, keman virtüözü Stradivarius'un kemanından çıkardığı sesin ölümüyle birlikte yok olması, Lala Mustafa Paşa'nın dönemin aday hükümdarlarını yetiştirirken sahip olduğu tecrübeleri dağarcığının kendinden sonraki dönemlerdeki lalaların yetişmesinde katkı sağlayamaması insanoğlunun yararlanacağı pek çok şeyin sonraki döneme veya nesile aktarılmasını engellemiştir (Bakioğlu, Göğüş, Ülker, Bayhan & Özgen, 2015). Bu noktada mentorun bir usta, mentinin ise bir çırak vasfına sahip olduğu düşünüldüğünde, bu birikimin nesiller boyunca aktarımının sağlanması bir sürekliliğin varlığını da beraberinde getirmektedir (Kocabaş & Yirci, 2011).

Mentorluğun çerçevesi oldukça geniştir. National Academies'in (2017) yapmış olduğu çalışmada mentorluk ihtiyacı duyan bireylere bakıldığında kadınların daha fazla mentorluğa ihtiyaç duyduğu, ev hanımı, eş, anne, araştırmacı gibi farklı rollerinin olması zaman yönetimi ve rehberliğe ihtiyaç duydukları gerçeğini ortaya koymaktadır. Ayrıca mentorluğun beyin göçü konusunda da etkili olduğu görülmektedir. Çünkü mentorluk sayesinde birey kendi ülkesinden bir başka ülkeye yapmış olduğu beyin göçünü, sağlanacak mentorluk desteği ile tersine çevrilebilecek güce sahiptir (National Academies, 2017). Öte yandan mentorluk ile eğitim alanında öğrencilerin yüksek öğrenimde çeşitli konularda uzmanlaşmadaki zorlukların üstesinden gelmelerine (başarısızlık, okulu bırakma gibi) yardımcı olabilmektedir (Tinoco-Giraldo, Sanchez & Garcia-Penalvo, 2020). Çünkü genel anlamda mentorluk, zorluklarla başa çıkmaya yardımcı olarak bireyde başarabilme duygusu oluşturmaktadır. Bunları sağlarken de yaratıcılıklarını geliştirmektedir (National Academies, 2017).

Mentorluğun alanının genişliği mentora ve mentiye sağlayacağı faydaları da çeşitlendirmektedir. Her ne kadar ilgili başlıklar altında mentorluğun mentora ve mentiye faydaları detaylı olarak ele alınacak olsa da bu faydaları genel anlamda ifade edebilmek mümkündür. Mentorluğun mentora faydaları şu şekildedir: (Ingersool & Strogn, 2011, Early Childhood Development Agency, 2016; Universty of Wolverhampton Business School, 2021):

- Mentorluk mentiye kazandırdığı bilgi ve beceriler neticesinde fark yarattığını bilmenin memnuniyetini sağlar.
- Deneyimlerden kazandığı yeni öğrenmeleri dağarcığında biriktirmesine yardımcı olur.
- Kendi eksik olduğu bilgi ve becerilere yönelik farkındalık kazandırır.
- Kendi becerilerinin ve buna bağlı olarak da itibarının artmasına yardımcı olur.
- Kariyerini geliştirme olanağı sunar.
- Liderliğini ve görüşlerini değerlendirme fırsatı sunar.
- Eleştiri kabul etme ve eleştiri yapma becerisinin gelişmesine olanak tanır.

Mentorluğun mentiye faydaları ise şu şekildedir (Ingersool & Strogn, 2011, Early Childhood Development Agency, 2016; Universty of Wolverhampton Business School, 2021):

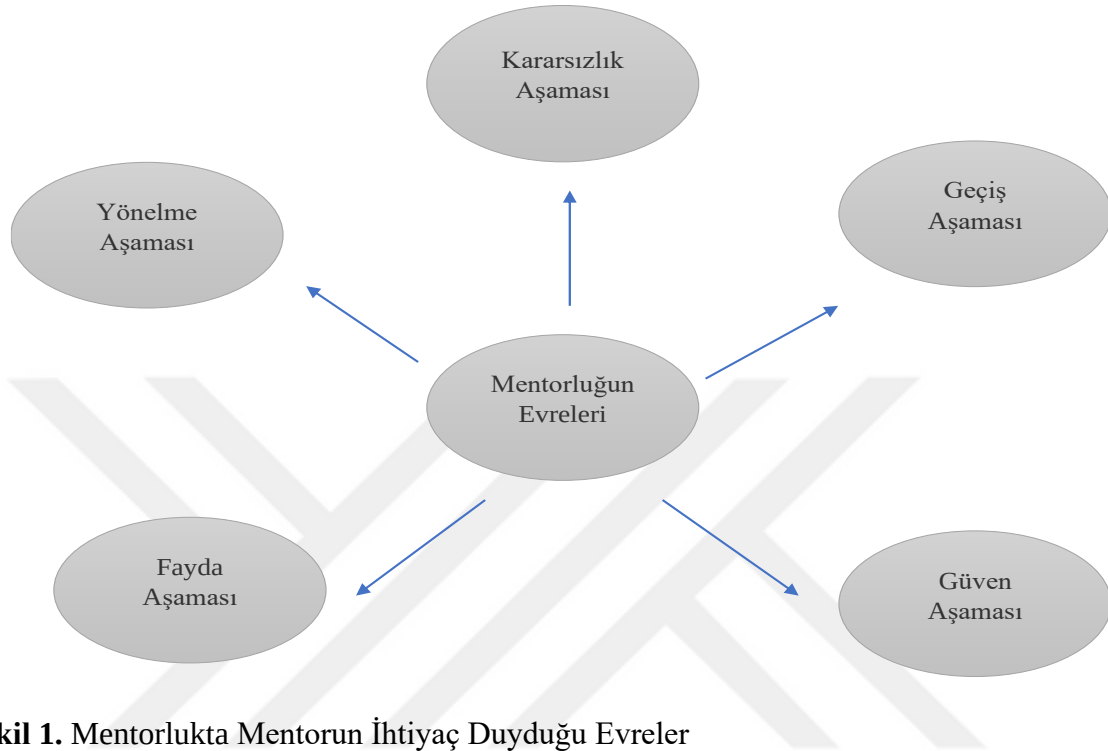
- Motivasyonu artırır.
- Potansiyelinin gelişmesine katkı sağlar.
- Teorik bilginin uygulamaya dönüştürülmesine yardımcı olur.
- Problem çözme becerisini geliştirip, farklı bir bakış açısı kazandırmasına olanak sağlar.
- Verilen geri bildirimi yönetebilme becerisinin gelişmesini sağlar.
- Alana yönelik mesleki bilgi ve beceriyi geliştirmesini sağlar.

Mentorluk, insan yaşamını değiştirebilecek bir deneyim sağlamaktadır. Özellikle mentor ve mentiye sağladığı karşılıklı faydaya karşı morali, üretkenliği, memnuniyeti ve profesyonel performansı artırıyor oluşu mentorluk sayesinde bir durum veya olay karşısında temelden bir değişim sağlanmasına imkân tanımaktadır (National Academies, 2017).

2.3.1.1. Mentorluğun Mentora Faydaları

Mentorlukta, mentorun ihtiyaç duyduğu beş aşama bulunmaktadır. Bunlar yönelme, kararsızlık, geçiş, güven ve fayda aşamalarıdır. Bu beş aşama ise mentorun kendini geliştirmesi için ekstra çaba sarf etmesini ve bu yönlerde yeterliğe sahip olmasını sağlamaktadır. Bu aşamaların sonucunda ise tüm bu evrelerin niteliklerine sahip olarak kendini tamamlamakta,

gelişimini desteklemekte ve önemli faydalar sağlamaktadır. Mentorlukta mentorun ihtiyaç duyduğu evreleri Şekil 1'deki haliyle göstermek mümkündür.



Şekil 1. Mentorlukta Mentorun İhtiyaç Duyduğu Evreler

Portner (2005) bu beş evreyi şu şekilde açıklamaktadır:

1. Yönelme Aşaması:

- Bu safhada mentor kendinin gelişmesine ihtiyaç duymakla birlikte, mentilerini de geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır.
- Kendine mentorluk yaparak kendini geliştirmeye teşvik ederken, mentilerle etkili iletişim kurmaktadır.
- Esnek ve açık görüşlü olması gerektiğinin bilincindedir, bu yönde kendini geliştirmeye çalışmaktadır.

2. Kararsızlık Aşaması:

- Mentor günlük işlerde beceriler kazanır.
- Örgütsel beceriler ve zaman yönetimine yönelik becerileri uygular.
- Mentorluğa yönelik, korku, belirsizlik, şüphe gibi beklentilere sahip olur.
- Mentorluğunun yetersiz olduğu yönünde zaman zaman özgüven eksikliği hisseder. “Karşımdaki kişiyi kandırıyorum” düşüncesine kapılır.
- Yönelimini öğrenci eğitiminden ziyade yetişkin eğitime yöneltir.

3. Geçiş Aşaması:

- Temel bilgileri ve literatürü anlar.
- Sorgulama becerisini geliştirir.
- İş arkadaşları ile güvene dayalı bir iletişim kurar.
- Bireysel mentorluğa yönelik stratejiler geliştirir.
- Temel bilgileri ve literatürü anlamaktadır.
- Bireysel inanç ve felsefelere saygı duyar.

4. Güven Aşaması:

- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin desteklenmesine önem verir.
- Mentorluk stratejilerinin geliştirilmesine devam eder.
- Mentisinin başarısından kendini ayrı düşünür.
- Profosyonelliğe yeni anlamlar (branşlaşma, yardımlaşma, kendini ifade etme) verir.
- Sorgulama ve dinleme gibi özellikleri yeniden gözden geçirir.

5. Fayda Aşaması:

- Farklı stratejilerin arasında geçiş yapmayı sürdürür.
- Bir mentor olarak bireylerin güçlü yönlerini farkederek.
- Etkili öğretim anlayışına derinlik kazandırır.
- Sezgisel uygulamadan ziyade amaçlı uygulamaya yönelir.
- Kendine has mentorluk tarzı geliştirmektedir.
- Tarafsızlık ve asgari tepkiye yönelmektedir.

Peterson'e (2011) göre mentorluğun mentora sağlayacağı faydaları ise şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Mentilerin yeni bakış açısına sahip olarak, yeni fikirler kazanmasına olanak sağlar. Böylece mesleğin değeri ve normlarına ulaşmalarını sağladığı için liderlik yeteneğini güçlendirir.
- Mentorun yol gösterici yanı ile neler yapılabileceğine yönelik somut örnekler sunabilmesini destekler.
- Mentiye birtakım yeterlilikler kazandırırken yeni şeylerin uygulanmasına karşı onu teşvik eder, ona destek verir. Sabırlı ve istekli olmasını sağlar.
- Mentilerini sıcak bir şekilde karşılar ve mentilerinin gelişimi ile şahsen ilgilenir. Bireysel sorumluluklar almasını destekler.
- Daha bilgili olmasına rağmen kendini mentisi ile eş değerde görmesine, eşitlik duygusunun pekişmesine yardımcı olur.

Bakioğlu, Bayhan ve Özgen (2015) mentorluğun mentora faydaları noktasında mentorluk yapılacak konuda uzmanlık ve deneyim kazanılmasını sağladığını ifade etmektedir. Çünkü mesleki tanınma sağlaması bakımından mentinin gelişmesine yardım ederek tatmin duygusu ve gurur duygusunu arttırmaktadır. Mentorluk yapmak alanda daha bilgili ve yetenekli olmayı da sağlamaktadır. Mentorluk programı dahilinde eğitime katılmak bilginin artmasına, yeni fikirlerin ve perspektiflerin kazanılmasına yardımcı olmaktadır. Böylece öğretimsel liderlik ve koçluk becerilerini kazanmasını desteklemektedir. Öte yandan motivasyonun artmasını sağladığı için hem kendinin hem de mentisinin motivasyonun artmasını sağlamaktadır.

Blandford (2000) çalışmasında mentorluk ilişkisinin hiyerarşik bir yolla gerçekleşmesinin yanlış olduğunu belirterek, eğer mentorluk desteği hiyerarşik olarak gerçekleşmişse mentinin ve mentorun sürecin anlamını fark etmekte zorlanacağını ifade etmektedir. Bu yüzden mentor bireyler arası becerilerde kıdemin kurulan ilişkiye dahil edilmesinden kaçınılmasına önem göstermelidir. Çünkü belirlenmiş hedefe ulaşıldığında eşitliğin kabul edildiği varsayılmaktadır. Johnson (2007) mentorluğun mentora hizmet alanının gelişip başarılı olmasında kişisel tatmin sağlaması, yeni fikirlerden faydalanılması doğrultusunda yaratıcılığı arttıracığını belirtmektedir. Çünkü böylelikle mentorluk ilişkisi iletişim becerilerini kuvvetlendirir, alana yönelik bilgilerin taze tutulmasını sağlar, süreç içerisinde güzel arkadaşlıklar kurularak mesleki itibar kazanılmasına yardımcı olmaktadır. Peterson (2011) ise aslında tüm sürecin karşılıklı faydaları göz önünde bulundurulduğunda mentorluk yapmanın metorluktan edinilen içsel yararın geri ödemesi olduğunu savunmaktadır.

2.3.1.2. Mentorluğun Mentiye Faydaları

Mentorluk uygulamaları ile deneyim paylaşımı ön plandadır. Bu deneyim paylaşımı ile zamandan tasarruf edilebileceği gibi, mesleğin sevilmesi, bilgi paylaşımı olması, güvenle mesleğe bağlılık duygusunun hissedilmesinin sağlanması, öğretmenlik mesleğinin gelişimi, endişelerden uzaklaşma, problemlerin büyümeden çözülmesi ve bilgi aktarımı yönü ile de deyim yerinde ise ayaklı kütüphane gibi olmaya imkân tanıdığı için, özgüven sağlayarak bireye fayda sağlamaktadır (Bakioğlu, Bayhan & Özgen, 2015). Kariyer gelişimi ve mesleki gelişim aşamasında (Kram, 1983), örgüt kültürü ve felsefesine yönelik bilgi sahibi olma, tavsiye alma (Rawlings, 2007), stresi azaltma, öğrenme hızını artırma, değişim isteği oluşturma, iletişim becerilerini geliştirme açısından da yarar sağlanacağı belirtilmektedir (Kram, 1983; Rawlings, 2007; akt. Kocabaş & Yirci, 2011).

Kocabaş ve Yirci (2011) ise mentilere yönelik şu faydalarının olduğunu belirtmektedir:

- Kişisel doyum sağlar.
- Araştırma yapma ve eleştirel düşünme becerisini geliştirir.
- Yeni konulara yönelik bilgi transferi yapabilmeyi sağlar.
- Etkili problem çözme kabiliyeti kazandırır.
- Mentinin kendini tanımasına yardımcı olur.
- Kariyer gelişimine yönelik ulaşılabilir hedefler koymasına yardımcı olur.

Bakioğlu, Bayhan ve Özgen (2015) ise mentorluğun mentiye faydalarını şu şekilde sıralamaktadır.

- Mentinin zaman kazanmasını sağlar.
- Zamanın verimli bir şekilde kullanılmasını sağlar.
- Kişisel gelişim sağlar.
- Kişilerarası iletişimin gelişmesine yardımcı olur.
- Duygusal destek sağladığı için cesaretin gelişimini destekler.
- Durağanlığı engelleyip sürekli gelişmeye yönelik motive eder.
- Başarı ve üretkenlikte artış sağlar.
- Kariyer memnuniyetini geliştirmektedir.

2.3.2. Mentorluğun Zayıf Yönleri

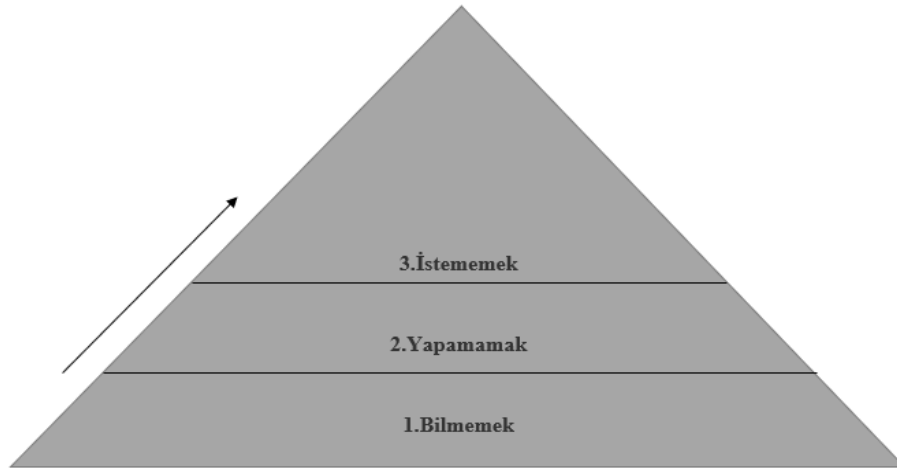
Mentorluğun birçok faydası olmasına rağmen bazı sınırlılıkları veya muhtemel olumsuz yönleri bulunmaktadır. Bu durum mentorluğun zayıf yönleri olarak ifade edilmektedir. Blanford (2000) zayıf yönlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Mentor gerekli sabıra sahip olmayabilir,
- Kötü alışkanlıklarını mentiye aktarabilir.
- Becerileri aktarmada isteksizlik duyabilir.
- Bilgilerini ve işlerini aktarmada yetersiz olabilir.
- Yapılan işlerin başkasının bakış açısıyla algılanmasında yani fazla empati kurulmasına sebep olabilir.

Tarafların ihtiyaçları göz ardı edilerek yapılan planlamalar, maddi yönden yetersiz bir sürecin ilerlemesi, iletişim eksikliği gibi durumlar da mentorluğun başarıya ulaşmasını engellemektedir (Casavant & Cherkowski, 2001). Miller (2002) mentinin sergilediği olumsuz davranışlar, inisiyatif alma sorunu, mentorun yetersiz ya da düzensiz toplanması, mentor ve

mentinin gerçek dışı beklentileri, mentinin isteksizliği ve kötü eşleşmenin mentorluğun olumsuz yanları arasında olduğunu ifade etmektedir. Zachary (2005) ise mentorluk programına gösterilebilecek direncin mentinin geçmiş deneyimlerine bağlı olarak daha önce aynı şeylerin yapıp faydasının olmadığı ve yine üstesinden gelinemeyeceği inancından dolayı bu mentorluk desteğinin “gereksiz ve zaman kaybedici” olarak düşünülmesine sebep olabileceğini belirtmektedir (Yirci, 2009).

Mentorun her soruya cevap vermesi durumunda menti pasif duruma düşebilir. Böylece mentorluk ilişkisi bitmiş olur. Ayrıca taraflar sürece yeterli zaman ayıramazsa her iki taraf için de olumsuz sonuçlar ortaya çıkacaktır (Kocabaş & Yirci, 2011). Mentor ve mentinin birbirine uygun olmaması haline ise kötü eşleşme durumu meydana gelecektir. Kötü eşleşme halinde mentinin kariyer zamanında kayıp yaşamasına, beklentilerinin karşılanmadığı durumlarda bundan olumsuz etkilenip, karşılıklı inancın ve güveninin azalmasına sebep olabilmektedir (Bakioğlu, Bayhan & Özgen, 2015).



Şekil 2. Galpin’e Göre Mentinin Direnç Piramidi (Zachary, 2005’ten uyarlanmıştır)

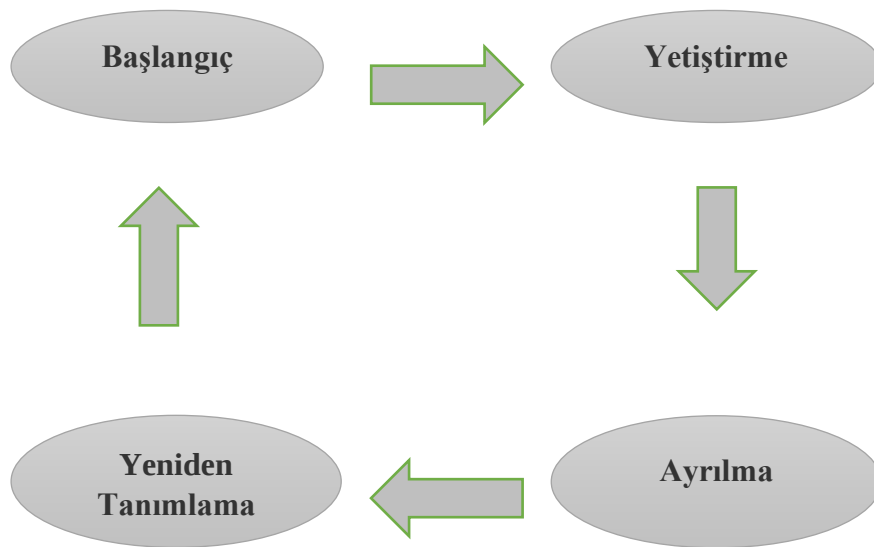
Zachary (2005) Şekil 2’deki “Galpin’e Göre Mentinin Direnç Piramiti”nde mentorluğun olumsuz durumlarını mentinin isteksiz olması, beklenen becerileri yapamaması ve bilgi eksikliğinden kaynaklanan sınırlılıklar olarak yapılandırmaktadır. Bu aşamalar öncelikle temel seviye olan bilmemek ile başlayıp orta seviye olan yapamamak ile devam etmekte, son olarak da en üst seviye olan istememekle son bulmaktadır. Bu aşamalı süreç, mentilerin mentorluk sürecine direnç gösterebileceğini ifade etmektedir. Ancak bu olası durumlara karşılık alınacak bazı önlemlerle bu olumsuzluğun ortadan kaldırılabilmesi de bilinmelidir. Yirci (2009), mentinin bilmemesinden kaynaklanan sınırlılığı hedeflenen programda kimin, neyi, nasıl,

neden ve nerede yapılacağını açık ve net bir şekilde bildirilmesi halinde bu sorunun ortadan kalkacağını savunmaktadır. Yine aynı şekilde yapamamaktan kaynaklanan sınırlılığı mentorun mentiye gerekli eğitimi vererek nasıl yapılacağını göstermesini; istememekten kaynaklanan sınırlılığı ise öğrenme hedeflerinin ortaya konulup, dönüt verilmesinin, başarının ödüllendirilip katılıma önem verilmesi ile bu sınırlılıkları ortadan kaldıracağını ifade etmektedir. Böylelikle gerekli destekler yerli yerinde verildiği takdirde direncin kırılacağı belirtilmektedir.

2.4. Mentorluk Süreci

Mentorluk gönüllülük esasına dayanmakla birlikte çeşitli görevlere ilaveten yapılmaktadır (Bakioğlu, Göğüş, Ülker, Bayhan & Özgen, 2015). Bu sebeple de mentorluk aşamalardan oluşmaktadır. Ancak alan yazın incelendiğinde bu aşamaların da çeşitlilik gösterdiği görülmekte bu aşamalara yönelik ise kesin bir fikir birliğine varılamadığı anlaşılmaktadır (Kram, 1983; Clutterbuck & Ragins, 2002; Ragins & Kram, 2007; Stueart & Sullivan, 2010; Bakioğlu & Hacıfazlıoğlu, 2015; Taçgın & Levent, 2020). Öte yandan mentorlukta kesin aşamaların veya yönergelerin verilmesi sürecin doğası ile çelişmektedir. Ancak bu aşamalar veya örnekler mentorlara fikir vermesi bakımından fayda sağlamaktadır (Bakioğlu & Hacıfazlıoğlu, 2015).

Mentor, İngilizce kökenli bir kavramdır. Kram'a (1983) ve Kram ve Ragins'e (2007) göre mentorluğun dört aşaması bulunmaktadır. Bunlar başlangıç, yetiştirme, ayrılma ve yeniden tanımlama aşamalarıdır. Bu aşamalar Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Kram'ın Mentorluk Aşamaları (Kram, 1983'ten uyarlanmıştır)

Başlatma (Başlangıç): Mentorluk programına yönelik beklentilerin ortaya konulduğu aşamadır.

Yetiştirme: Psiko-sosyal gelişim ile kariyer gelişimine yönelik aşamaları içerir.

Ayrılma: Süreç sonlandırılmıştır. Mentinin bu aşamada kendine güveni artmıştır ve özerk davranışlarda bulunmaktadır.

Yeniden Tanımlama: Süreç gözden geçirilip, değerlendirilmektedir. Mentor ile mentinin birbirini akran olarak görmeye başladığı aşamadır. (Kram, 1983; Ragins & Kram, 2007). Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu (2015) bu aşamalara yönelik, başlangıç aşamasının mentora bağımlılık aşaması olarak görürken, menti zamanla zor durumlarla baş edebilmeyi öğrenip bağımsızlık kazanmakta böylece son aşamada mentinin bir mentor rolü üstlenecek bağımsızlığa eriştiğini ifade etmektedir.

Stueart ve Sullivan (2010) mentorluk sürecini mentor kelimesinin harfleri ile ifade edilen analitik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Buna göre mentorluk süreci isminin baş harflerinden de anlaşıldığı gibi 6 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaları ise “model olma, empati yapma, yetiştirmek-eğitmek, geri bildirim vermek, düzenlemek ve öğretmek” olarak Şekil 4’teki hali ile göstermek mümkündür:



Şekil 4. Mentorluk Sürecinin Aşamaları

Clutterbuck ve Ragins (2002) ise mentorluğun “anlaşma aşaması, yön belirleme aşaması, ilerleme aşaması, sona geliş aşaması” gibi süreçlerden oluştuğunu ifade etmektedir. Moralıgil Kağıtçıbaşı (2017) ise mentorluk ilişkisinin üç aşaması bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar; hazırlık-ilişki kurma aşaması, öğrenme-gelişim aşaması ve kapanış aşamasıdır. Bu aşamaların işleyişini Moralıgil Kağıtçıbaşı (2017) şu şekilde ifade etmektedir:

Hazırlık- İlişki Kurma Aşaması: Bu aşama birinci ve ikinci görüşmeyi kapsamaktadır. Mentor ve mentinin birtakım sorumluluklar ve prensipler hakkında anlaşmasına odaklanılır. Bu görüşmelerde mentinin ve mentorun rol ve sorumluluklarından bahsedilip bu ilişkinin ne sıklıkla ve ne kadar süreceği üzerine konuşulur. Bu iletişim esnasında kullanılacak iletişim araç gereçlerine değinilerek, mentorluk hedefinin neler olduğundan bahsedilecektir.

Öğrenme ve Gelişim Aşaması: Bu aşama, mümkün olduğunca fazla deneyim ve bilgi paylaşımında bulunularak mentor ve mentinin birbirinden öğrenmesini ve belirlenen hedefe dair aksiyon almaya başlanmasını içermektedir. Bu süreçte mentor ve menti birçok konuyu toplantı gündemine alarak olayları irdelemekte, deneyimleri paylaşarak farklı bakış açısı geliştirmeye çalışmaktadır.

Kapanış Aşaması: Bu aşamada mentinin ilişkinin başından son güne dek geçen süredeki gelişimi ve programın hedefi doğrultusunda kat edilen yolun değerlendirildiği aşamadır. Her iki tarafın da final anketi doldurarak süreci değerlendirmeleri beklenmektedir.

Bakioğlu vd. (2015) mentorluğu özgür bırakma aşaması, planlama aşaması, uygulama aşaması ve destek olma aşaması olarak 4 aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Strong ise bu aşamalardan son aşamanın yansıtma aşaması olduğunu ifade etmektedir. Mentor, yansıtma aracılığıyla aday öğretmenin “niçin?” ve “nasıl?” sorgulaması yapmasına yardım ederken, mentorun da kendi öğretmenlik faaliyetlerini inceleyip değerlendirmesi için kendisine ayna tutmaktadır (Strong, 2009). Ayrıca mentorluk programında son yansıtma ve öğretme sürecinde mentor veya menti istenen ihtiyacın karşılanıp karşılanmadığına yönelik değerlendirmede bulunup sürecin yeniden başlamasına karar verilmektedir (Knippelmeyer & Torracco, 2007).

Mentorluk, planlanmamış ve kendiliğinden olacak bir şekilde programlanabileceği gibi planlı önceden belirlenen amaçlara göre de yönetilebilmektedir. Bu doğrultuda Taçgın ve Levent (2020) mentorluğu hazırlık, uygulama, izleme olarak üç aşamada şu şekilde incelemektedir:

Tablo 2. Mentorlukta Aşamalar

Hazırlık	Uygulama	İzleme
Hazırlık aşamasının ilk adımında eğitimdeki ihtiyaç doğrultusunda konu belirlenmektedir.	Uygulama aşamasına geçildiğinde öncelikle mentinin eğitimine ilişkin ihtiyaçların belirlenmeye başlanır.	İzleme aşamasının ilk adımında mentinin bireysel gelişimi takip edilir.

İkinci aşamada ortamın hazırlanması süreci için gerekli işlemler gerçekleştirilmektedir.	İkinci aşamada; gösterip yaptırma tekniği ile iş başında eğitim sürecinin uygulanmasına geçilir.	İzleme aşamasının son adımı aynı zamanda mentorluk aşamasının sonu olan bu noktada mentorluk programı değerlendirilir.
Üçüncü aşamada mentorluk programına katılacak kişiler belirlenir.	Bu aşamada menti aktif olarak sürece dahil olur.	
Dördüncü aşamada programın amaçları açıklamaktadır.	Gözlemlenen mentiye yönelik geri bildirim verilir.	
Hazırlık aşamasının son aşamasında mentorun eğitimi başlamıştır.		

(Taçgın & Levent, 2020'den uyarlanmıştır)

Johnson ve Ridley (2004) mentorların, mentorluk sürecini değerlendirirken bazı kriterlere dikkat etmesi gerektiğini belirtir. Bu kriterler şu şekildedir:

- Bir plana bağlı olmalıdır.
- Mentinin kariyer hedefleri, süreçten beklentileri gibi noktalar göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılmalıdır.
- Mentorluk programında eleştirilme durumu mentorluğun başlangıcında daha sık iken, zamanla bu azalmaktadır.

Mentorluk programı uygulamasına menti ve mentorun ilk yapacağı programa bağlı görüşmeden önce bir uyum programı ile başlanabilir. Bu uyum programı bir yemekli tanışma toplantısı, yüz yüze görüşme, çevrimiçi toplantı gibi de olabilmektedir (National Mentoring Partnership, 2005). Bu mentorluk programının iyi planlanıp sürecin iyi yönetilmesine katkı sağlayacaktır. Planlama aşamasında rol alacak kişilerin görevlerini ve sorumluluklarının açık olarak belirlenmesi, öngörülen sorunların belirlenmesi ve buna yönelik tedbirlerin alınması, mentorluk türüne karar verilmesi, mentor menti eşleşmesinin yapılması, mentor eğitimlerinin sağlanması, mentorluk yapılacak sürenin belirlenmesi, mali planlamanın yapılarak sürecin nasıl değerlendirileceğinin önceden programlanması gerekmektedir (National Mentoring

Partnership, 2005). Buna bağılı olarak mentorluk sürecinin değerdendirilmesine y6nelik ise anket tekniğı kullanılabileceğinden bahsetmektedir (Bakioğlu & Ülker, 2015). United States Generela Accounting Office (2004) ise mentorluk programının değerdendirme süreci için program sonuç göstergelerinin ve 6lme araçlarının seçilmesi, program sonucunun değerdendirilmesi ve değerdendirme sonuçlarının yayınlanması olarak içeriğı yapılandırmaktadır (Kocabaş & Yirci, 2011).

2.5. Mentorluk Türleri ve Mentorluk Modelleri

Alan yazında mentorluğı y6nelik çeşitli sınıflamaların ve modellerin (Zeeb, 2000; Klasen & Clutterbuck, 2002; Shea, 2003; Polater, 2003; Crisp & Cruz, 2009) olduğı g6rlmektedir. Bu sınıflandırma çeşidinin yazardan yazara değışiklik g6sterdiği g6rlmektedir. Zeeb (2000) mentorluğı geleneksel mentorluk, evrimii mentorluk, grup mentorluğı ve akran mentorluğı olmak üzere d6rt gruba ayırmıştır. Klasen ve Clutterbuck (2002) mentorluğı yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış olarak üç gruba ayırmıştır. Shea (2002) mentorluğı yapılandırılmış mentorluk olarak; yapılandırılmış kısa süreli mentorluk, yapılandırılmamış uzun süreli mentorluk ayırırken, yapılandırılmamış mentorluk olarak ise, yapılandırılmamış kısa süreli mentorluk ve yapılandırılmamış uzun süreli mentorluk olarak d6rt gruba ayırmıştır.

Alan yazındaki bu farklılığın sebeplerinden biri de informal ve formal mentorluğın mentorluk türünden ziyade mentorluk modeli olarak ele almasından kaynaklanan sınıflandırma farkıdır (Darwin, 2000). Bazı kaynaklarda mentorluk formal, informal (Sosik, Lee & Bouquillon, 2005; Kocabaş & Yirci, 2011) e-mentorluk olarak ayrılırken (Kocabaş & Yirci, 2011) bazı kaynaklarda formal informal, y6netsel, durumsal, e-mentorluk (Tunçay, 2014) olarak ayrılmaktadır. Sosyal bilimler ve eğitim bilimlerine y6nelik yapılan çalışmalarda model ifadesi kavramsal olarak bir süreci içermesinden dolayı, formal ve informal mentorluk iki tür iken eğitim alanında mentorluğın 6 modeli olduğı g6rlmektedir. Bunlar akran mentorluğı, birebir mentorluk, grup mentorluğı, tersine mentorluk, e-mentorluk ve kendi kendine mentorluktur (Crisp & Cruz, 2009). obanoğlu ve Ceylan (2020) ise mentorluğın birebir mentorluk, ters y6nde mentorluk, grup mentorluğı, kendine mentorluk, akran mentorluğı modelleri bulunduğunu, bunlardan en yaygın olanı ise grup mentorluğı, birebir mentorluk ve akran mentorluğı olduğunu ifade etmektedir. Bakioğlu ve Ülker (2015) ise mentorluk modellerini formal mentorluk, informal mentorluk olarak ikiye ayırırken; alternatif mentorluk modelleri olarak da çoklu mentorluk, destek grupları, akran mentorluğı ve e-mentorluk olarak

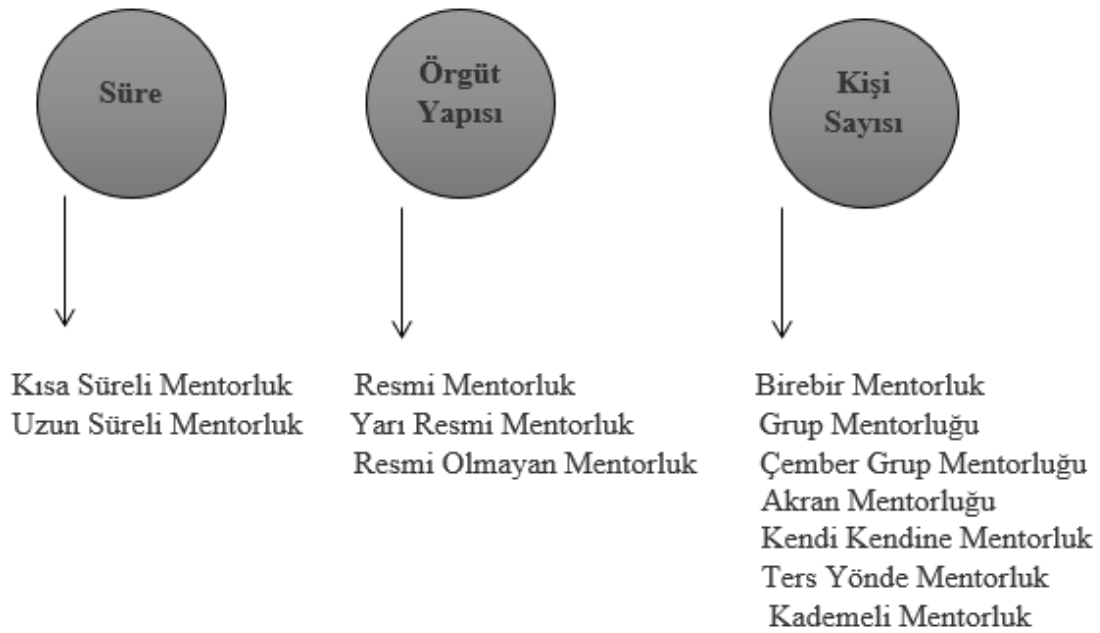
sınıflamaktadır. Mullen ve Klimaitis'in (2021) ise alternatif mentorluk türleri Tablo 3'de şu şekilde sunulmuştur:

Tablo 3. Mentorluk Türleri

Mentorluk Türü	Anahtar İlişkili Boyut
Formal Mentorluk	Planlanan programlı etkileşimler
İnformal Mentorluk	Spontan mentor menti etkileşimleri
Farklı Mentorluk	İlişkisel olarak karışık demografi ve ilgi alanları
Elektronik Mentorluk	Teknoloji aracılığıyla uzaktan etkileşim
Ortak Mentorluk/İşbirlikli Mentorluk	Dönüştürücü ilişkisel gelişim
Grup Mentorluğu	Farklılıklara dayalı paylaşılan gündemler
Akran Mentorluğu	Akran temelli güçlendirici yardım ilişkisi
Seviyeli/Düzeyle Mentorluk	Organizasyonel seviyelerde mentorluk
Kültürel Mentorluk	Ortak hedeflerde birleşmiş farklı kültürler

(Mullen & Klimaitis, 2021'den uyarlanmıştır)

Öngöz (2019) mentorluğu süre, amaç, kişi sayısı, örgüt yapısı, benimsenen eğitim anlayışı, olmak üzere farklı kategorilerde incelemiştir. Öngöz'ün mentorluğu süre, örgüt yapısı ve kişi sayısı bakımından sınıflaması şu şekildedir:



Şekil 5. Mentorluk Tür ve Modelleri (Öngöz, 2020'den uyarlanmıştır)

Alan yazında mentorluk türü ve modellerine yönelik tam olarak fikir birliğine varılamamış olsa da bu çalışmada; çoğunlukla kabul görmüş ve alan yazında karşımıza sıklıkla çıktığı haliyle olan mentorluk modelleri ve türlerine yönelik kategorilendirme dikkate alınacaktır. Bu sebeple mentorluk türü olarak formal ve informal mentorluğa (Colley, 2003; Sosik, Lee & Bouquillon, 2005; Kocabaş & Yirci, 2011; Güğərçin, 2018) değinilip; mentorluk modelleri olarak da birebir mentorluk, grup mentorluğu, akran mentorluğu, kendi kendine mentorluk, tersine mentorluk ve e-mentorluk modellerinden (Philip & Hendry, 2000; Crisp & Cruz, 2009; Stueart & Sullivan, 2010; Güğərçin, 2018) bahsedilecektir.

2.6. Mentorluk Türleri

2.6.1. Formal Mentorluk

Formal mentorluk ortak gereksinimler doğrultusunda oluşan, menti ve mentorun belirli amaçlar için eşleştigi, her iki paydaşın bu ortak gereksinimler doğrultusunda belirlendiği, üretkenliği ölçülebilir, geleneksel yapısı olan, başlangıcı ve sonu belli bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte mentor ve menti bir araya gelirken, programın hedeflerine ve programın sürecine yönelik görüşülerek ulaşılması beklenen hedeflere odaklanılmaktadır (Güven, 2014; Tuncay, 2014). Planlı ve düzenli yapısı ile mentorlar bir program ve organizasyon tarafından desteklenebilir, ilişkiler önceden belirlenmiş hedefler ile özel amaçlar doğrultusunda da yürütülebilmektedir (Yurtseven, 2010; Mullen, 2016; Mullen & Klimaitis, 2021).

Formal mentorluğun mentinin kariyer gelişimine rehberlik eden bir yapısı bulunmakla birlikte bu mentorluk türünde mentor ve menti birtakım kurallar çerçevesinde eşleştirilmektedir. Bu eşleşme belirli amaçlar doğrultusunda sağlanmaktadır. Eşleştirmenin program yöneticisi tarafından gerçekleştiği durumlarda, yönetici menti davranışlarını değerlendirip bir mentorluk seviyesinin belirlenmesinden sorumlu olarak mentorluk programının tarafları ile bir kontrat imzalamasıyla süreci başlatmaktadır (Sosik, Lee & Bouquillon, 2005; Tuncay, 2014). Belirtildiği üzere formal mentorluk birtakım kurallara bağlı olmasından dolayı bir çeşit baskıyı da içinde barındırmaktadır. Böylelikle mentinin programa düzenli katılımı da sağlanmaktadır (Chao, Walz & Gardner, 1992). Öte yandan bu mentorluk türünde mentinin belirlenen hedefler doğrultusunda çalıştığı, mentorun ise randevuları planlamak ve takip etmekle görevlendirildiği görülmektedir (Fyn, 2012).

Formal mentorlukta mentorlar birden fazla mentinin katılımı ile düzenlenen programda kültürel farklılıkları dikkate alarak programı düzenleyebilirler (Bouquillon, Sossik & Lee,

2005; Harrington, 2011). Formal mentorluğun faydaları incelendiğinde stresi azaltma ve sosyalleşme gibi öğrenme çıktıları bakımından etkili olacağı görülmektedir (Allen, McManus & Russel, 1999). Öte yandan iletişimi kuvvetlendirmek, bilgilendirmek ve kurum kültürünü oluşturmak gibi faydaları da bulunmaktadır (Ceylan, 2019). Kariyer gelişiminin sağlanabilmesi için programlı bir öğrenmenin olduğu formal mentorluk, belirlenen amaç doğrultusunda programlı ve koordineli olarak ilerlemektedir (Yirci & Kocabaş, 2011). Öyle ki formal mentorluğun ülkeler çapında popülerliği de gittikçe artmaya başladığı da görülmektedir (Mullen, 2008).

2.6.2. İnfomal Mentorluk

İnfomal mentorluk, formal mentorluğun tersine herhangi bir planın olmadığı, ihtiyaç halinde oluşan, rastlantısal bir mentorluktur (Galbraith & James, 2004; Fyn, 2012). İnfomal mentorlukta, mentor ile menti arasında gönülden kurulan bir ilişki gelişmektedir. Bu sebeple bu mentorluk türüne gönüllü mentorluk da denilmektedir. Çünkü menti, mentoru gibi olmak isteyebilmektedir. Arkadaşlık olarak başlayan bu mentorluk türü zamanla öğrenme ve kariyer süreçleri ile devam etmektedir (Inzer & Crawford, 2005; Fyn, 2012; Güğərçin, 2018).

İnfomal mentorluk türünde menti mentorunu kendi seçmiştir. Çünkü sürece mentinin çabası dahil olmakta, menti kendisine yardımcı olacak kişiyi kendi arayıp bulmaktadır. Bu yönüyle de menti kariyer gelişimi ve kişisel gelişimini sağlamakta, iki taraf arasındaki iletişim de ihtiyaç duyulan zamanlarda düzensiz bir şekilde sağlanabilmektedir (Singh, Bains & Vinnicombe, 2002). Öyle ki infomal mentorluk türünde mentor ile menti işte ya da herhangi bir mekânda doğal olarak buluşabilmektedir (Allen & Eby, 2007; akt. Mullen, 2016).

Özel bir programa bağlı olmaksızın hizmet veren infomal mentorlar, mentinin destek ve rehberlik hizmeti aldığı kişiler olabilmektedir. Bu hizmeti veren kişiler öğretmen, komşu ya da aile dışındaki insanlar ve yetişkinlerden oluşabilecektir. İnfomal mentorluk, formal mentorluk gibi keskin sınırlara sahip değilken, belirli bir süresi ya da uyulması gereken bir formatı da bulunmamaktadır (Yurtseven, 2010).

İnfomal mentorluk ilişkisi, karşılıklı olarak beğenilme, tercih edilme, ilgi çekici gelme yollarıyla tamamen kendiliğinden gelişim gösteren bir süreçtir (Tunçay, 2014). Bu mentorluk türünde mentor rehber rolündedir. Bağlılığın paylaşıldığı, ayrıntılı bir ilişkiye dayalı bir süreç izlenmektedir (Ceylan, 2019). Bu mentorluk türünün farklı faydaları bulunmaktadır. Bu faydalardan en önemlisi mentor ve menti arasında iyi bir uyumun görülmesidir (Bean, Lucas & Hyers, 2014). İnfomal mentorluk, gençlerin öncülüğünde bir taahhüttür ve onları kimin umursadığı, kimin kendilerinin ötesinde desteklediğinin ortaya konulması açısından avantajlar

sağlamaktadır (Gowdy & Hogan, 2021). Öte yandan yaşam boyunca gerçekleşebilirken, ergenlik döneminde etkili olan mentorlar, bireyin yetişkinlik döneminde ekonomik faydaya yönelme noktasında özellikle etkili olabilmektedir (Gowdy, Miller & Spencer, 2021). Ayrıca bu türde menti mentordan sadece kariyerini değil özel hayatını da nasıl yönetmesi gerektiğini öğrenmektedir (Ceylan, 2019).

2.7. Mentorluk Modelleri

2.7.1.Birebir Mentorluk

Birebir mentorluk, yaş olarak daha büyük kişilerin bilgi ve deneyimlerini kendinden daha genç kişiler ile paylaşması ve onlara yol göstermesidir (Çobanoğlu & Ceylan, 2020). Kuzu, Kahraman & Odabaşı (2012) ise bu mentorluk modelini bir kişi olan mentorun, tecrübesini menti ile paylaşması ile gerçekleşmesi olarak ifade etmektedir.

Bire bir mentorluk özellikle yeni öğretmenlerin ilk bir ile üç yıl içinde okullarda öğretmenlik kariyerlerini geliştirmelerine yardımcı olmak için, mentor olarak deneyimli bir öğretmenin menti olarak kendilerine kariyer gelişimi ve desteği bakımında bulundukları etkileşimsel bağ şekliyle ifade etmektedir (Chen, 2006; akt. Lu, Kaiser & Leung, 2019).

Bu mentorluk modeli yapısı itibariyle uzun süreli ve yoğun olarak gerçekleşmektedir. En az altı ay sürmekle birlikte, haftada ise en az bir kere görüşmeyi gerekli kılmaktadır (Yurtseven, 2010). İş yaşamında da yeni yönetici adaylarının yetiştirilmesinde tercih edilen bir yaklaşım olan birebir mentorluk, en temel ve klasik mentorluk modeli arasında bulunmaktadır (Kuzu, Kahraman & Odabaşı, 2012). Bu mentorluk modeli sosyalleşmek, iletişim kurmak ile hikâye anlatmanın ötesinde etkileşime geçmeye, destek olmaya, mesleki gelişime ve öğrenmeye odaklanmaktadır (Smith, 2007).

Birebir mentorluk modeli, kesin olarak belirlenmiş bir yer ve zamanda gerçekleşir ve mentinin sorularına cevaplar bulmaktadır. Bu mentorluk türünde, sanal modelden farklı olarak anlık tepkiler, jest ve mimikler önem taşımaktadır (Yurtseven, 2010). Genellikle tek bir menti ve en az iki mentor bulunmaktadır. Bu durum mentinin mentorluk hizmetinden daha çok yararlanabilmesine olanak sağlamaktadır (Nicholson, Pollock, Ketcham, Gibbon, Bradley & Bata, 2017). Bu yüzden birebir mentorluk modelini bir nevi çıraklık eğitimi gibi düşünmek mümkündür. Daha deneyimli olan mentor bilgilerini mentiye aktarmaktadır. Burada amaçlanan ise performansa, değer ve kararlara odaklanarak mentiyi işe hazırlamaktır (Yurtseven, 2010).

2.7.2. Grup Mentorluğu

Kuperminc ve Thomason (2013), grup mentorluğunu bir veya daha fazla mentorun birden fazla sayıdaki mentiyeye mentorluk yapması olarak tanımlamaktadır. Bu mentorluk modeli üç veya dört bireyin birbirinden öğrenip, birbiriyle olan etkileşim ve paylaşımlarının artmasını amaçlayan bir süreçtir (Çobanoğlu & Ceylan, 2020). Diğer adı takım mentorluğu olan bu mentorluk modeli, paylaşım ve etkileşimi kuvvetlendirmek adına tercih edilmekte, farklı özelliklere sahip olan en az 3-4 kişinin iletişimde bulunup etkileşim sağlamasını kolaylaştırmaktadır (Kuzu, Kahraman & Odabaşı, 2012).

Grup mentorluğu eski zamanlardan beri uygulanan bir mentorluk çeşididir. Bireylerin öğrenmelerinde ve büyümelerinde, onların gelişim göstermelerinde ve verimli olmalarında önemli rol oynamaktadır (Kroll, 2016). Kroll (2017) bu mentorluk modeli için, uzun yıllardır kullanılıyor olmasına rağmen, kendi mentorluk yapısının bilinçli olarak bulunmasının ancak yirminci yüzyılın sonunda mümkün olduğunu ifade etmektedir.

Grup mentorluğu kendini yönlendirme olarak ifade edilirken temelinde dayanışma, eşitlik ve demokrasi yer almaktadır (Eriksson, 2017). Bir araya gelen birden fazla kişi aynı amaç uğruna toplandığı için buna bağlı olarak dinamizmin yüksek olmasından dolayı başarıya ulaşılacağını ifade edilmektedir (Büngül, 2015). Yapısı itibariyle de mesleki gelişim, öğrenme ve destek olmak üzerine yapılandırılmıştır (Smith, 2007).

Grup mentorluğu, birden çok uzmanın içinde yer aldığı bireysel gelişime yönelik bir metodolojidir. Grup mentorluğu olarak gerçekleşse de öğrenme aşaması bireysel olarak gerçekleştiği için her menti kendine özgü öğrenme ihtiyaçları ve gelişim hedefleri üzerinde çalışmaktadır (Carvin, 2011).

Grup mentorluğunun olumlu yönleri incelendiğinde birçok avantajı bulunduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi bireylerin bir iletişim ağına kolayca erişmeleri ve yalnızlık duygusundan kurtulabilmeleridir. Bu sayede bireyler, başka bireylerle daha kolay bağlantı kurabilmekte, bu da programa bağlılık ve özgüvenin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Yurtseven, 2010). Öte yandan bu mentorluk modeli geleneksel olarak toplumu merkeze alan bir yapı olarak düşünülse de yenilikçi yaklaşımları da bünyesinde barındırır. Bu yönü ile de daha çok gence ulaşabilmekte ve daha az maliyet yükü taşımaktadır (Cawood & Wood, 2014). Çünkü grup mentorluğu hem gençlere hem de üretken bireylere destek sağlayabilecek bir yaklaşımdır (Williams, Elreda, Henderson, Deutsch & Lawrence, 2019). Grup mentorluğunda benzer öğrenme becerilerine sahip kişiler bir grupta toplanabildiğinde, bire bir mentorktandan daha etkilidir (Yurtseven, 2010). Çünkü grup ve bireyler hali hazırda var olan uygulama

biçimlerinin onaylanmasından çok, yeni bilgi üretmek ile birey olarak var olmanın farklı yolları gibi profesyonel yararları deneyimlemektedir (Smith, 2007).

Grup mentorluğu, problemlere çoklu bakış açısı sağlamasıyla, ekip olarak karar verme ve proje geliştirme yaklaşımını içerdiğinden mentilere destek sağlamakta; geleneksel mentorlukta yaşanan memnuniyetsizliğin ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilmektedir (Mullen, 2016). Bu yüzden bu mentorluk türü birden fazla kişinin deneyiminden ve bilgisinden faydalanarak güvence altına alınmaktadır (Huizing, 2012). Kullanışlı ve etkili bir seçenek olan grup mentorluğu modeli, sınırlı sayıda bulunan mentor gerektiğinde birçok menti arasında paylaştırabilmektedir. Bu yönü de onun yıllar içinde istikrarlı olarak büyümesini sağlamıştır (Carvin, 2011).

2.7.3.Akran Mentorluğu

Akran mentorluğu, karşılıklı mentorluk faaliyetlerine katılan, her biri menti ve mentor rollerini benimseyen, eşit statüye sahip iki insan arasındaki mentorluk ilişkisini ifade etmektedir (McDonald, 2003: 107). Zeeb (2000) akran mentorluğunu, birebir veya bir grubun, bir kişiye veya birçok kişiye mentorluk yapması olarak ifade ederken Philip ve Hendry, (2000) ise birbirine denk olan kişilerin arasındaki desteğe akran mentorluğu denildiğini belirtmektedir (akt. Çakır, 2015). Çobanoğlu ve Ceylan (2020) farklı bir bakış açısı geliştirerek benzer özelliklere ve şartlara sahip bireylerin eğitsel bakımdan birbirine destek olması durumu olduğunu ifade etmektedir.

Akran mentorluğu, öğrenme sürecinde birbirini destekleyen benzer koşullara sahip akranları içermekle birlikte, eğitim kurumlarında yaygın bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır (Kuzu, Kahraman & Odabaşı, 2012). Akran mentorluğunda klasik mentorluk modelinin tersine, yükseköğretimde, okullarda ve işletmelerde birçok kişi geleneksel olmayan gelişimsel ilişkilere yani akran mentorluğuna yönelmektedir (Mullen & Klimaitis, 2021). Sağlam Arslan (2017) ise akran mentorluğunun informal mentorluk ile örtüşerek en yaygın ve gizli mentorluk yolu olduğu görüşünde bulunmaktadır. Buradaki kilit nokta ise akran mentorluğunun kişisel yaklaşımları barındırmasıdır.

Ceylan (2019) akran mentorluğu için “tipik mentorluk, mentor ve menti arasındaki hiyerarşik ilişkiyi barındırır” görüşünü savunmakta geleneksel mentorluğa ek olarak, kişinin aynı yaş ve pozisyonda akran mentor olabileceğini ifade etmektedir. Johnson ise akran mentorluğunda katılımcıların kendisiyle aynı düzeyde deneyime sahip katılımcılar aracılığıyla öğrendiğini, yani akran mentorluğunda hiyerarşik bir yapı bulunmadığını ifade etmektedir (Johnson, 2008). Akran mentorluğunda akranlar arasında hiyerarşik bir yapı bulunmadığı için

akranların ilişkileri daha samimidir. Bu durum da doğal olarak stresi azaltmaktadır (Johnson, 2007). Çünkü akran mentorluğunda yalnızlık hissi engellenerek, iletişim, güven ve destek hissi artmaktadır (Bakioğlu ve Ülker, 2015).

Akran grup mentorluğu bünyesinde birden çok mentor ve menti yer almaktadır. İkisinde de büyük gruplar bulunmaktadır. Bu açıdan “many to many” yani “çokluğa çokluk” modeline benzemektedir (Nicholson, Pollock, Ketcham, Gibbon, Bradley & Bata, 2017). Bu noktada Andrews ve Clark’ın (2011) akran mentorluğu sınıflaması bu modele örnek teşkil etmektedir. Andrews ve Clark (2011) akran mentorluğu çeşitleri olduğundan bahsederek, bu akran mentorluğunun türü, şekli ve bileşenlerine göre çeşitli sınıflamalarını yapmaktadır.

Tablo 4. Akran Mentorluğu Sınıflaması

Akran Mentorluğu Türü			Mentorluk Şekli	Bileşenler
Başlangıç	Öncesi	Akran	Genellikle sosyal ağ veya e- posta aracılığıyla verilen mentorluktur. Mevcut öğrenciler geleceğin öğrencilerine rehberlik eder.	Hedefi vardır veya genel bir mentorluktur (ilk yıllar için).
Başlangıçta	Birebir	Akran	Genellikle bireysel ve kurumsal olarak normlara bağlı kişi veya gruplara verilen mentorluktur. Daha deneyimli olan öğrenciler yeni öğrencilere rehberlik eder.	Organizasyon ve yönetim açısından kaynak yoğundur. Kültürel ve uygunsa akademik gereklilikler açısından dikkatli bir "eşleştirme" gerektirir.
Başlangıçta Bir Gruba	Dayalı	Akran	Genellikle "akran rehberliği" olarak bilinen bu akran mentorluğu biçimi, başlangıçta "dostça bir yüz" sağlama avantajına sahiptir ve öğrenciler (çoğu durumda ebeveynleri) için bu geçişi/başlangıcı olumlu hale getirir. Daha deneyimli öğrenciler yeni gelenlere rehberlik eder.	Genellikle vazgeçme temelinde sunulur. Kuramsal, okul veya bir bölüme dayalıdır. Kurumsal ihtiyaçlara bağlı olarak hedeflenebilir. Bazı eşleşmeler mümkün olabilir. Genellikle dört veya beş danışana bir mentor düşmektedir (Bazı durumlarda bu sayı daha yüksektir)
Birebir Uzun Süreli	Akran	Mentorluğu	Doğal bir akran izleme biçimi olan bu akran mentorluğunun dikkatli bir şekilde yönetilmesi gerekir. İnfomal akran mentorluğunun bir unsurunu içerebilir. Daha deneyimli öğrenciler, daha az deneyimli	Kaynak yoğunluğu katılım bazında sunulur. Mentorluk çiftleri dikkatlice eşleştirilir. Öğrenci akran mentorları ek destek sağlayabilir. Üniversite veya okul odaklı olabilir.

	akranlarına veya aynı seviyedeki akranlarına rehberlik eder.	Mentorluk ilişkisi genellikle üniversite kariyeri boyunca ve sonrasında da sürer.
<i>Bir Grupla Uzun Süreli Akran Mentorluğu</i>	Doğal bir akran izleme biçimi olan bu akran mentorluğunda birebir uzun süreli akran mentorluğundan daha az resmi olma eğilimindedir. Mentorluk ortakları aynı veya farklı eğitim seviyelerinde olabilir.	Birebir akran mentorluğundan daha az yoğundur. Mentorların, grup dinamikleri konusunda desteğe ihtiyaç duyabilir. Genellikle bir yıl içinde yerine konulur.
<i>Ortak Liderliğe Dayalı Akran Mentorluğu</i>	Aday gösterilen iki “akran mentor” dört ile on (ya da daha fazla) kişilik küçük bir gruba liderlik eder. Bu mentorluk şekli uzun veya kısa vadeli olabilir. Mentorlar çalışmalarında mentilerle aynı veya onlardan daha yüksek bir statüde yer alır.	Yılın başında veya yıl içinde verilir. Uzun veya kısa sürelidir. Özellikle üniversiteye geçişte yararlıdır.
<i>Grup Akran Mentorluğu</i>	Bir grup öğrenci, karşılıklı destek amacıyla özel olarak bir araya getirilmiştir. Bu mentorluk şekli, grubun uyumuna ve karşılıklı iletişime dayanır. Mentor ve mentilerin yıl olarak deneyimleri aynıdır.	Akran destek gruplarının yönetimi sorunlu olabileceğinden kaynak yoğun olabilir. Genellikle okul veya konu odaklıdır. Genellikle kısa vadelidir (bir dönem veya daha az).

(Andrews & Clark, 2011’den uyarlanmıştır)

Tablo 4 incelendiğinde Andrews ve Clark (2011) akran mentorluğunun yedi türü olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; başlangıç öncesi akran mentorluğu, başlangıçta birebir akran mentorluğu, başlangıçta bir gruba dayalı akran mentorluğu, birebir uzun süreli akran mentorluğu, bir grupla uzun süreli akran mentorluğu, ortak liderliğe dayalı akran mentorluğu ve grup akran mentorluğudur. Başlangıç öncesi akran mentorluğunda iletişim sosyal ağ ve e-posta aracılığıyla sağlanırken mevcut öğrencilerin gelecekteki öğrencilere rehberlik etme durumu bulunmaktadır. Başlangıçta birebir akran mentorluğu türünde kurallara bağlılık sözü konusu iken deneyimli öğrenciler rehber görevi üstlenmektedir. Başlangıçta bir gruba dayalı akran mentorluğun da ise akranın bir arkadaş ve bir dosta rolünde olduğu mentorluğu benimsemektedir. Birebir uzun süreli akran mentorluğu türünde bu mentorluk şekli informal olabildiği gibi yine daha deneyimli akranların mentor rolünde olduğu görülmektedir. Bir grupla uzun süreli akran mentorluğunda ise daha az resmiyet görülmekte, mentorluk edecek kişiler

menti ile aynı seviyede veya farklı eğitim seviyelerinde olabilmektedir. Ortak liderliğe dayalı akran mentorluğun da iki akran mentoru küçük gruplara liderlik etmektedir. Statü olarak birbirine eşit veya daha yüksek bir konumda yer alabilmektedir. Grup akran mentorluğunda ise karşılıklı fayda gözetilmekte, yıl olarak deneyim arasında birbirine yönelik farklılık bulunmaktadır. Bu mentorluk türlerinin her birinin bileşenlerinde ise gerek kişi sayısı ve eşleşme sayıları ile gerekse içerik ve süreleri bakımından mentorluğun şekline bağlı olarak değişiklikler gözlenmektedir.

Akran mentorluğu alan bireyler hali hazırda var olan uygulama biçimlerinin onaylanmasından ziyade, yeni bilgi üretmek ve birey olarak var olmanın farklı yolları gibi profesyonel yararları deneyimlemektedir (Smith, 2007). Jacobi ise özellikle eğitimde akran mentorluğunun kariyer ve meslek gelişimi, duygusal ve psikolojik destek, rol model olma gibi temel faaliyetleri olduğunu belirtmektedir (Jacobi, 1991; Andrews & Clark, 2011).

Eğitim tarihinde uzun bir geleneğe sahip akran mentorluğu ve eğitimi, yaygın olarak öğrenme amaçları için kullanılmaktadır. İlgili araştırmalar öncelikle çalışma yaklaşımları ve değerlendirme, genel beceri ve öz-yeterlik inançları gibi öğretme ve öğrenme konularına odaklanmıştır (Boud, Cohen & Sampson, 2001; Ashwin, 2003; Boud, Çinici, 2016; Stigma 2016; akt. Skaniakos & Piirainen, 2019). Bu bakımdan akran mentorluğu için akademik anlamda kültürlenmeye yardımcı olabilecek bir tür olduğu söylenebilmektedir. Örneğin; mentorluk, bir bağlam veya kültür içinde ilişkili resmi prosedürlere bir telkin olsa da her kurumun bireysel karakterinin, doğasının ve tarihinin aktarıldığı araç olarak hizmet edebilmektedir (Fyn, 2012).

Akran mentorluğunun amacı değerlendirildiğinde, yeni eğitim düzenine etkin bir şekilde rehberlik eden bir sistem sağladığı görülmektedir. Bu yüzden akran danışmanlığı genellikle okulun ilk haftaları ve aylarında gerçekleşmektedir. Mentorlar genellikle aynı alanda bulunan son sınıf öğrencileridir (Skaniakos, Penttinen & Lairio, 2014). Uygulama aşamasında ise küçük gruplar halinde gerçekleşmektedir. Örneğin, Finlandiya yüksek öğretiminde bulunan akran mentorları, uzman mentorlardan ziyade üst düzey öğrenciler arasından seçilmektedir. Mentiler –birinci sınıf öğrencileri- küçük gruplara ayrılırlar. Böylelikle mentorluk desteği iki kişi arasında gerçekleşmekten ziyade bir grup ve mentor yoluyla sağlanmaktadır (Skaniakos, Penttinen & Lairio, 2014).

Akran mentorluğunun süreç içerisinde daha güncel ve mentinin ilgisini daha çok çekebilecek tecrübeler konusunda yardımcı olabildiği görülmektedir (Parker, Hall & Kram, 2008). Çünkü akran mentorluğu, daha deneyimli meslektaşları tarafından öğrencilerin, akademik ve sosyal uyumları ile organizasyon kültürlerini geliştirmelerine yardımcı olabileceği

bir yoldur (McLean, 2004). Bu mentorluk modelinin uygulandığı öğrenme ortamlarında katılımcılar, birbirlerinin öğrenme sürecinde aktif rol oynarlar. Katılımcılar birbirleriyle diyaloga girdikçe birbirlerinin öğrenmelerine eşlik ederler (Yurtseven, 2010). Özellikle benzer statüdeki okul veya üniversite öğrencileri arasında bilgi paylaşımında bulunmaları da sorunların çözümünde ve destekleme süreçlerinde birbirlerine yardımcı olduklarını göstermektedir (Sağlam Arslan, 2017). Ayrıca bu mentorluk modeli, mentilere sosyal destek sağlayarak öğrencilerin üniversiteye geçiş süreçlerine yardımcı olmakta, akademik destek sağlayarak onları başarıya teşvik etmektedir (Andrews & Clark, 2011).

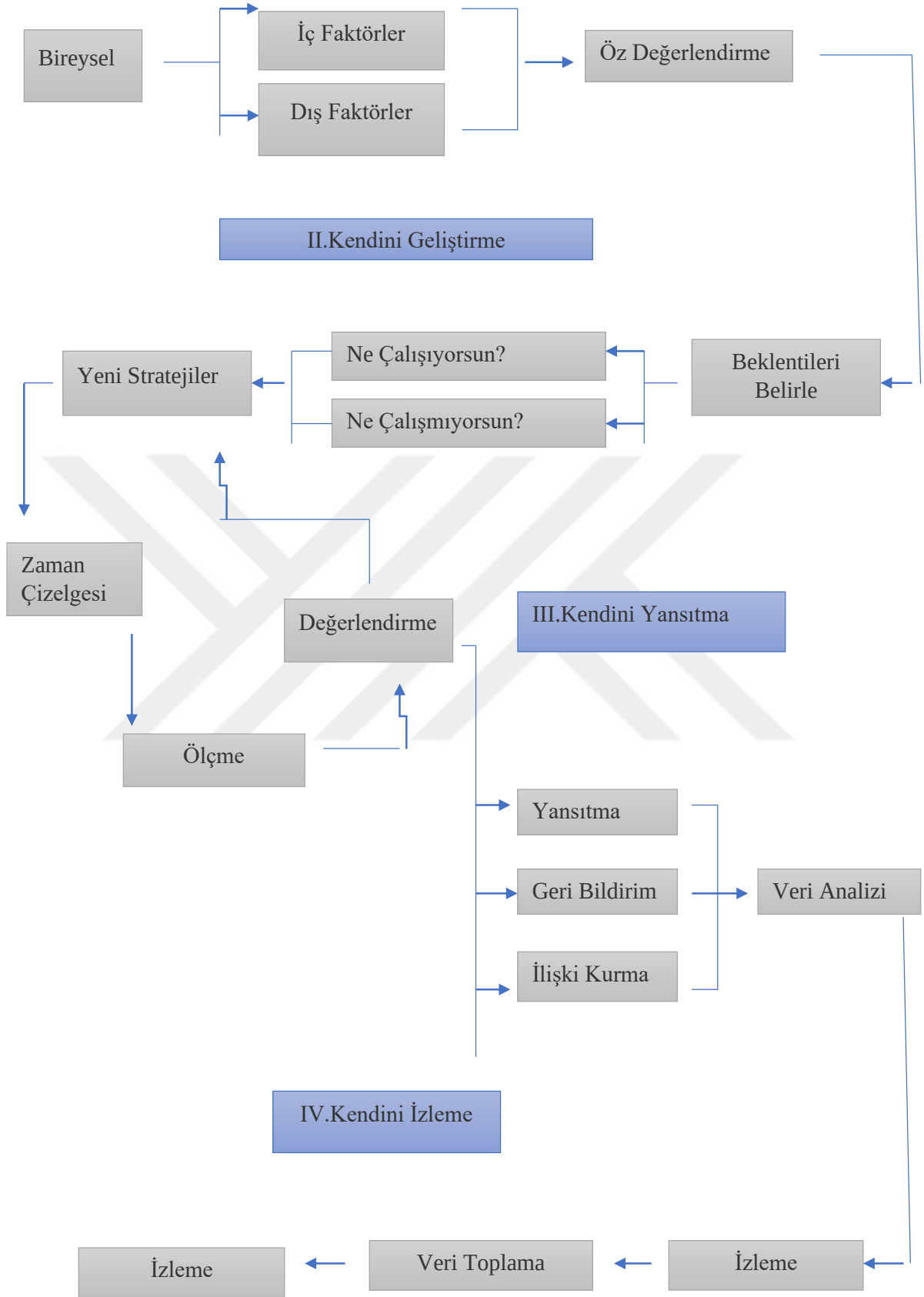
2.7.4.Kendi Kendine Mentorluk

Mentorluğun her ne kadar tarihsel bir geçmişi olsa da kendi kendine mentorluk yirmi birinci yüzyılda ortaya çıkmıştır. Yüksek öğrenime geçen eski bir müfettişin geliştirdiği kendi kendine mentorluk modeli, kişileri yeni ortamda desteklemek için uygun bir uygulama olarak görülmüştür (Bond & Hargreaves, 2014; akt. Carr, Holmes & Flynn, 2017). Bu yüzden kendi kendine mentorluk için “bireysel olarak belirli hedefler doğrultusunda süreci yürütme işi” olduğu söylenebilmektedir (Kuzu, Kahraman & Odabaşı, 2012).

Aldous Huxley “gelişmekten emin olabileceğiniz evrenin sadece bir köşesi vardır ve bu sizin kendi benliğinizdir” ifadesini kullanmaktadır. Kendi kendine mentorluk da yansıtma, bağlantı oluşturma, uygun kaynakları arama yoluyla kendi profesyonel gelişiminin geliştirilmesi anlamına gelmektedir (Bloom, 2021).

Kendi kendine mentorluğun içsel süreçlere odaklanan bir yapısı bulunmaktadır. Kişiler, liderlik çabalarına odaklanmak ve liderliklerini geliştirmek için öz motivasyon ve yönelim ile kendilerine rehberlik etmek için bilinçli olarak bu mentorluk modelini kullanırlar (Carr, Holmes & Flynn, 2017). Bu yüzden özellikle bu mentorluk modelinin liderlik gelişimine odaklanıp, sürdürülebilir liderlik yoluyla doğuştan gelen veya yeni kazanılan davranışları kabul eden bir yönü bulunmaktadır (Carr, 2014).

Bu mentorluk modeli yapısı itibari ile dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; kendini tanıma, kendini geliştirme, kendini yansıtma, kendini izlemedir. Holmes ve Carr’ın (2017) bu aşamaları Şekil 6’da şu şekilde ifade etmektedir:



Şekil 6. Kendi Kendine Mentorluk Modeli (Holmes & Carr, 2017’den uyarlanmıştır)

Şekil 6’da görüldüğü gibi Holmes ve Carr’ın (2017) kendi kendine mentorluk modelinde birbirini takip eden bir yapı mevcuttur. Buna göre kendini tanıma evresinde bireysel olarak ilerleyen süreçte bireyin iç ve dış faktörlerden etkilenecek bir öz değerlendirme yapması beklenmektedir. Bu öz değerlendirme kendini geliştirme evresinde beklentilerin belirlenmesini sağlamaktadır. Kendini geliştirme evresinde ise farklı yeni stratejiler geliştirilmektedir. Burada birey kendine iki temel soru yöneltir. “Ne çalışıyorsun? Ne çalışmıyorsun?”. Bu iki soru beklentiler ışığında ortaya çıkmaktadır. Diğer adıma geçildiğinde yeni stratejiler bireyin bu sorgulamalarla birlikte kendine bir plan yapıp zaman çizelgesi oluşturmasını, kendini ölçmesini ve kendini değerlendirmesi gerekli kılmaktadır. Değerlendirme aşamasında özellikle birey yansıtma, geri bildirim ve ilişki kurmayı öğrenmektedir. Bu aşamada geri bildirim veri analizini beraberinde getirmektedir. Veri analizi aşamasına geçildiğinde ise kendi kendine mentorluğun son adımı olan kendini izleme safhasına geçilmektedir. Bu noktada birey kendini ve tüm öğrendiklerini bir analize tabi tutarak kendini izlemeye başlar. Bu süre içerisinde veriler toplanır ve tekrar kendini gözlemlemeye devam eder.

Görülmektedir ki kendine kendine mentorluk süreci yüksek bir motivasyon ve öz disiplin gerektirmektedir. Öte yandan bu başarıya ulaşabilmek için birey kendine rol model alabileceği kişi veya kişilerin davranışlarını gözlemleyebilir bu kişileri iyi gözlemleyerek iyi bir değerlendirme yapabilir. Bu noktada iyi dinleme, beden dilinin gözlemlenmesi, liderlik davranışlarının gözlemlenmesi gerekmektedir. Çünkü kendi kendine mentorlukta iyi bir araştırmacı olup sürekli araştıran biri olmak, alanının uzmanları ile görüşülüp kaynak tavsiyesi istemek bu mentorluk modelinde bireyin kendini daha başarılı bir noktaya taşıması için tercih edilebilecek yollar arasında yer almaktadır (Bloom, 2021).

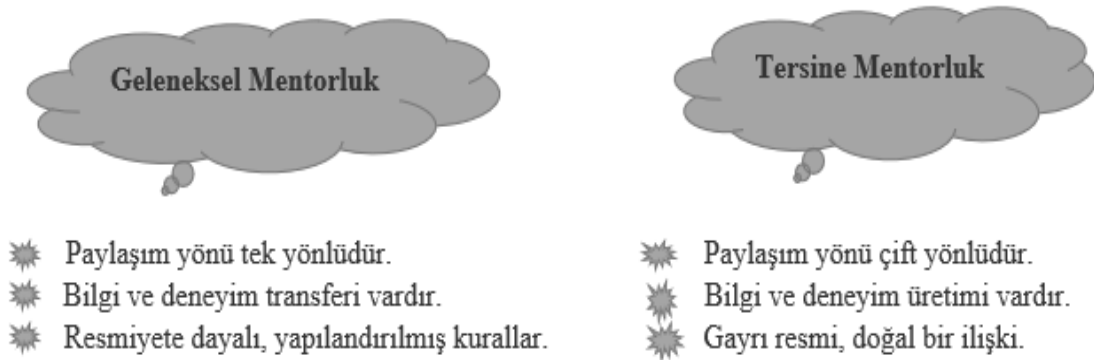
2.7.5.Tersine (Ters Yönde) Mentorluk

Tersine mentorluğa yönelik yapılan tanımlamalara bakıldığında Hays ve Swanson (2011) tersine mentorluğun değişen teknolojinin kavranması için deneyimli çalışan ile deneyimsiz genç çalışan arasında kurulan informal veya formal bir iş ilişkisi olarak tanımlarken; Murphy (2012) tersine mentorluğu, özellikle iş yaşamında genç bireyin kendinden daha kıdemli ve özellikle daha üst yönetsel konumda bulunan kişiye mentorluk yapma durumu olarak ifade etmektedir. Chaudhuri ve Ghosh (2012) ise kuşakları farklı olan çalışanların ihtiyaçlarının, isteklerinin ve beklentilerinin tersine mentorluk ile anlaşılabilirliğini belirtmektedir. Zauchner-Studnicka (2017) tersine mentorluğu, daha az deneyimli bir mentorun karşılıklı olarak istikrarlı bir ilişkiye özel uzmanlık sağladığı ve bunu elde etmek isteyen daha deneyimli bir mentinin olduğu özel bir mentorluk şekli olarak tanımlarken,

Nakagome, Togami, Ogawa ve Kobayashi (2020) ise bu süreçte genç bireylerin yaşlı bireyleri taklit ederek mentorluk yaptığını; yaşlıların gençler tarafından öğrenilen yeni bilgilerden yararlanmaya çalıştıklarını belirtmektedir.

Tersine mentorluk kavramı ilk kez 1999 yılında General Electric CEO'su Jack Welch tarafından ortaya atılmıştır. Welch ve ekibi, internet ve teknoloji konularında genç çalışanlarından internette gezinme ile temel çevrimiçi araştırma yapma konusunda mentorluk desteği almıştır. Böylelikle Welch, yöneticilerinin güncel iş yeri trendleri ve teknoloji konularında donanımlı olması için iki yönlü gelişimsel ilişki ile genç çalışanlarla yöneticileri eşleştirmiş, bir tür kazan-kazan durumu yaratmıştır (Kişi, 2018). Tersine mentorluk, anlaşıldığı üzere yaş olarak daha genç meslektaşların mentorluk faaliyetini sürdürdüğü, formalize edilebilmesine rağmen resmi olmayan, profesyonellerin mentorluk yaptığı bir mentorluk türüdür (Mullen & Klimaitis, 2021). Bu da genç bir çalışanın deneyimlerini, daha yaşlı ve kıdemli bir meslektaşıyla paylaşmak için eşleştirilmesini gerekli kılmaktadır (Marcinkus Murphy, 2012).

Tersine mentorluk alanında yeni sayılabilecek bir mentorluk türüdür (Terzi, 2020). Ayrıca tersine mentorluğun alışılmışın dışında bir mentorluk modeli olduğu söylenebilmektedir. Öyle ki geleneksel bir mentorluk yaklaşımında daha yaşlı ve deneyimli bir kişinin daha genç bir kişiye desteği kabul edilmektedir. Ancak Finkelstein, Allen ve Rhoton'da (2003) yaptıkları çalışmada gençten yaşlıya doğru olabilen tersine mentorluk şeklinde öğrenmenin olabileceğini savunmuştur. Bu bakımdan da aslında klasik mentorluk biçimlerine göre, tersine mentorluk çoğunlukla örgütsel bağlamlarda kullanılmaktadır (Zauchner-Studnicka, 2017).



Şekil 7. Geleneksel Mentorluk ile Tersine Mentorluk Arasındaki Farklar (Kişi, 2018'den uyarlanmıştır)

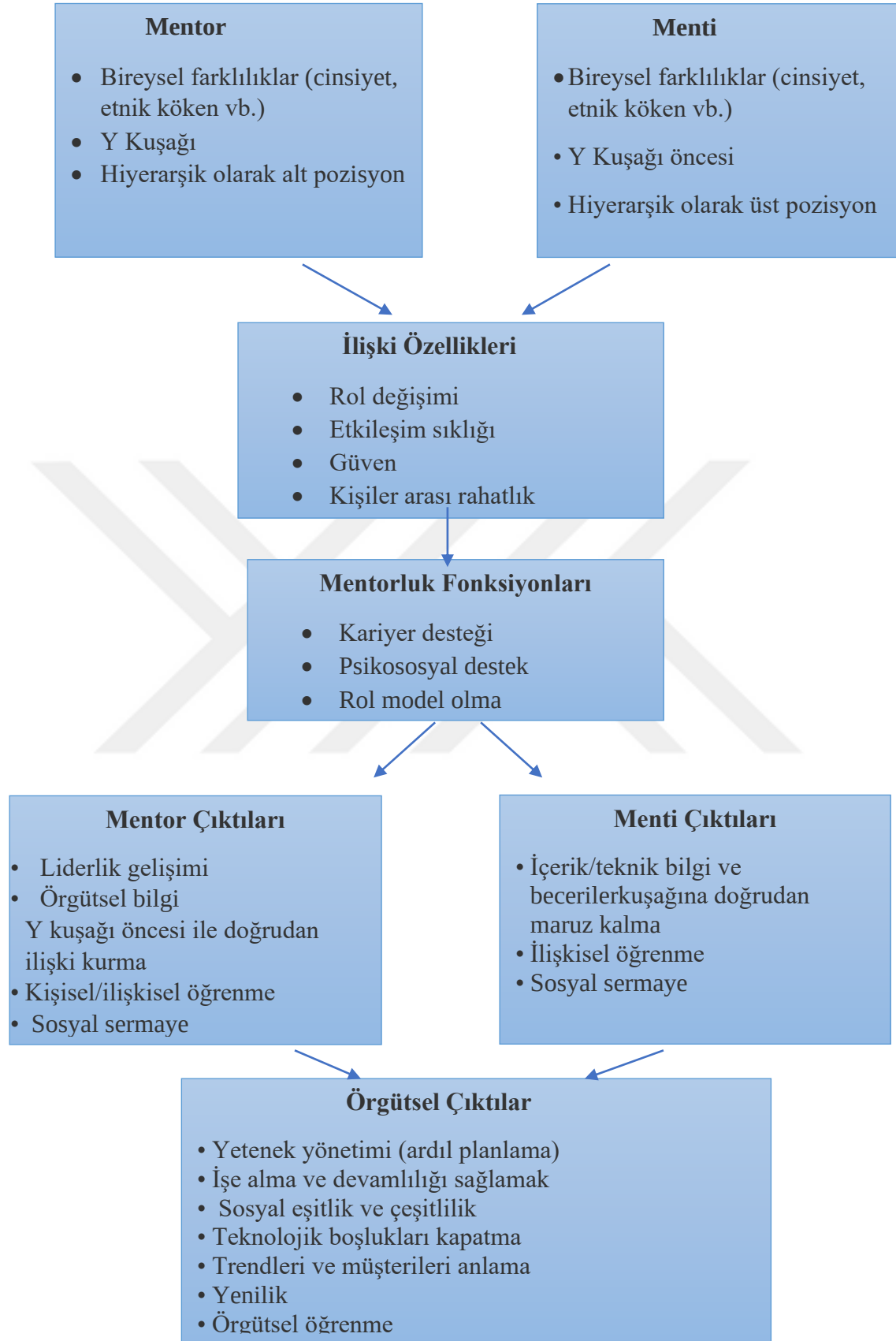
Şekil 7 incelendiğinde Kişi (2018) geleneksel mentorluk ile tersine mentorluğu karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde paylaşım yönü, aktarım şekli, iletişim türü olarak farklar olduğu görülmektedir. Paylaşım yönü geleneksel mentorlukta tek yönlü iken tersine mentorluk da çift yönlü bir yönelim izlemektedir. Aktarım şekli incelendiğinde geleneksel mentorluk bilgi ve deneyim transferi şeklinde gerçekleşirken; tersine mentorluk da bilgi ve deneyim üretimi şeklinde sağlandığı görülmektedir. Öte yandan iletişim türü bakımından incelendiğinde ise geleneksel mentorlukta yapılandırılmış kurallar, ön kabuller, resmiyet ve hürmet ön plandayken; tersine mentorlukta tam tersi olarak serbest ve gayri resmi bir ilişki ile doğal ve akışkan bir iletişim bulunmaktadır.

Tersine mentorluk özellikle kurum içinde sosyal eşitleyici yanı ile her kademe için ön yargısız diyalog oluşturup yeteneklerin tutundurulması bakımından etkili bir çözüm yolu olarak düşünülebilmektedir (Kadılar, 2018). Bu bakımdan Güğercin (2018) tersine mentorluğun teknoloji okuryazarı olma hali ve genç bireylerin iş yerindeki beklentileri ile değişken tüketici talepleri olduğunu ifade etmektedir.

Terzi (2020) tersine mentorluğun özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Tersine mentorlukta mentor ve mentinin durumu eşit değildir. Çünkü menti hiyerarşik bakımdan üstü düzey bir konumda yer alır.
- Mentorluk sürecinde geleneksel mentorluğun aksine çift yönlü bir etkileşim söz konusudur.
- Karşılıklı destek ve öğrenme durumu söz konusudur. Özellikle mentinin teknik uzmanlığını gerektiren durumlarda bilgi edinerek kuşak perspektifinden bakmayı öğrenebilmesini sağlar.
- Tersine mentorluk yeni, daha fazla bilgi ve deneyimin üretilmesine odaklanır.
- Mentiye son gelişmelere yönelik bilgisini tazeleme olanağı sağlar.
- Mentora mesleki ve liderlik yeteneğinin gelişmesinde olanak sağlar.
- Hem menti hem mentorun paylaşımına ve bilgi aktarımına açık olması, elde edilecek faydanın artmasını sağlayacaktır.
- Geleneksel mentorluktan farklı olarak gayri resmi, serbest, doğal ve akışkan iletişim yönteminin uygulanması tercih edilmektedir.

Murphy (2012) tersine mentorluk ilişkisini şu şekilde ifade etmektedir:



Şekil 8. Tersine Mentorluk İlişkisi (Murphy, 2012’den uyarlanmıştır)

Şekil 8’de görüldüğü üzere tersine mentorluk ilişkisinde mentor ve menti olarak iki yön bulunmaktadır. Bu iki yönün ilişkilerinin özellikleri ve beraberinde getirdikleri mentorluk fonksiyonları mentor ve mentinin sürecin sonuçtaki özelliklerinin ortaya konulmasına yardımcı olur. Bu mentor ve menti çıktıları ise örgütsel çıktıları oluşturmaktadır. Görülmektedir ki tersine mentorluk, yapısı gereği karşılıklı gelişen ve birbirini etkileyen bir süreçtir. Gündüz ve Akşit’e (2018) göre tersine mentorluk on yılda daha fazla insanın işgücüne katılmasıyla popüler hale gelmiştir. Bu yönü ile de tersine mentorluğun yeni bir mentorluk modeli olması durumu aslında bu konudaki literatürün ve içeriğin yetersiz olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır (Morris, 2017).

Tersine mentorluk konusunda tecrübeli olanlar yaşlılardan ziyade gençlerdir, özellikle gençler son dönemlerde yeni nesil bilgilere daha kolay erişebilmekte ve bilgisayar kullanımı konusunda yaşlılara kıyasla daha tecrübeli olabilmektedirler (Kuzu, Kahraman & Odabaşı, 2012). Çünkü tersine mentorluk modelinde daha genç bir mentor bulunmakta ve bu durum nesiller arası iletişimi kurmak adına bir fırsat yaratmaktadır. Tersine mentorluk, daha sorumlu ve faydalı bir iş birliğine ve karşılıklı hedeflerin gerçekleştirilebilmesine olanak sağlamaktadır (Gadomska-Lila, 2020). Tersine mentorluk ayrıca liderlik hattını oluşturmayı, nesiller arası iyi ilişkiler kurmayı, çeşitlilik girişimlerine yönlendirmeyi ve yeniliği teşvik etmeyi vaat etmektedir (Marcinkus Murphy, 2012). Tersine mentorluk (genç bireyler yaşlı yetişkinlere destek sağladığında), disiplinler arası olarak nesilleri bir araya getirmek için bir araç olarak kullanıldığında daha etkili olmaktadır (Leedahl, Brasher, Estus, Breck, Dennis & Clark, 2019).

Tersine mentorluğun yaşlı çalışanlara yeniden enerji vermek ve işyerindeki farklı nesiller arasındaki ilişkileri geliştirmek için fonksiyonları bulunmaktadır (Pandey, 2015: 24). İşbirliğine hazırlayarak bölünmeyi azaltması, öğrenme ruhunu teşvik etmesi, farklı bakış açısı sağlaması, alçak gönüllü olmayı sağlaması, yenilikçi bir yaklaşımı gerekli kılması ve nesillerin birbirine bağlanmasında yardımcı olmaktadır (Elmore, 2015). Ayrıca tersine mentorlukta özellikle sosyal medya, mobil teknoloji gibi yeni eğilimlere yönelik konuların kolaylıkla anlaşılabilmesi için genç bireylerle eşleştirilmesi de bu konuda yeterlilik sağlanabilmesi noktasında sağladığı en önemli avantajlar arasında yer almaktadır (Lytle, 2017). Öte yandan bilgi ve becerilerin paylaşılması, karşılıklı destek ve bağlılığı ortaya çıkararak pozitif bağlar kurulmasını desteklemekte, mentor ve menti arasında yakın mentorluk bağlarının kurulmasını da sağlamaktadır (Özdemir, 2016; Kadılar & Balkan, 2016).

2.7.6. Elektronik Mentorluk

Mentorluğun elektronik iletişimle birleşmesine e-mentorluk denilmektedir. Bu mentorluk modeli sanal mentorluk, siber mentorluk, tele mentorluk, olarak da adlandırılmaktadır (Single & Muller, 1999). E- mentorluk Bierema ve Merriam'a (2002) göre bilgisayar destekli olarak mentor ve menti arasında danışma, cesaretlendirme, öğrenme, teşvik etme, sınırları ortadan kaldırma gibi iki tarafa da fayda sağlayan bir mentorluk ilişkisidir. Bu yüzden e-mentorluk senkron ve asenkron etkileşim imkânı veren platformlarda gerçekleşmektedir (Melton, Miller & Brobst, 2019).

E-mentorluğun ortaya çıkışına bakıldığında e-posta kullanımı ile başladığı düşünülmektedir (Single & Single, 2015). Genel mentorluğun yarattığı fiziksel engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik arayış içine giren eğitimciler 1990'lı yıllarda internet tabanlı bir mentorluk sistemi arayışına girmişler ve e-posta kullanımının ortaya çıktığı dönemde “e-mentorluk” sistemini ortaya koymuşlardır (Single & Single, 2005). Böylelikle zamanla e-mentorlukta e-postanın kullanımı ile de Web 2.0 araçları, video konferanslar, çevrimiçi tartışmalar da kullanılmaya başlanmıştır (Shpigelman, 2014). E-mentorluk sağladığı teknolojik araç gereçler ve sağladığı esneklik ile başlı başına bir mentorluk programı oluşturabildiği gibi, mentorlukta birbirini tamamlar nitelikte karma/hibrit mentorluğu da mümkün kılmıştır. Böylece bu mentorluk modeli zamanla bir fırsattan ziyade bir gereklilik haline gelmiştir (Karaferiye, 2020; Öngöz, 2020).

Harris ve Jones e-mentorluğun yüz yüze yapılacak mentorluk ilişkisinin elverişli olmadığı durumlarda görüntülü konferans veya e posta aracılığıyla sürdürülmesinde elverişli olduğunu belirtmektedir (Harris & Jones, 1999; akt. Good, 2004). Ancak Zachary bunun içinde bu mentorluk ilişkisinin öncelikle yüz yüze mentorluk olarak kurulup sonrasında e-mentorluğa dönüşmesinin normal bir durum olduğunu ifade etmektedir (Zachary, 2000). E-mentorluk farklı kurumlardan veya farklı coğrafi alanlardan hizmet alan mentiler ile mentorlar arasında bağlantı kurmaya yardımcı olduğu söylenebilmektedir (Single & Muller, 1999). Özellikle bu yüzden okullarda ve yükseköğretim kurumlarında e-mentorluk modelinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Cambourne, Kiggins & Ferry, 2003).

Alan yazında e-mentorluk sürecine yönelik çeşitli aşamaların (Kram, 1983; Chao, 1997; Kochan & Pascarelli, 2005; Single & Single, 2005; Syrris & Tsobanopoulou, 2010; Owen & Whalley, 2017) olduğu görülmektedir. Bu aşamaların genel hatları ortaya konulurken bazı süreçlerde ise farklı modellerin kullanıldığı da görülmektedir.

Tablo 4. Farklı Mentorluk Aşamaları

Araştırmacı-Yılı	Mentorluk Aşamaları
Kram (1983)	Kram; e-mentorluk aşamalarını “Başlangıç, Yetiştirme, Ayrılma, Yeniden Tanımlama” olarak dört aşamaya ayırmıştır.
Chao (1997)	Chao; e- mentorluk aşamalarını “Başlatma, Geliştirme, Ayrıştırma, Yeniden Tanımlama” olarak dört aşamada incelemiştir.
Kochan ve Pascarelli (2005)	Kochan ve Pascarelli; e- mentorluk aşamalarını “Hazırlık, Eşleştirme, Etkileşim, Sonlandırma” olarak dört aşamaya ayırmıştır.
Single ve Single (2005)	Single ve Single; e-mentorluğu “Planlama, Program Yapısı, Değerlendirme” olarak üçe ayırmıştır.
Syrris ve Tsobanopoulou (2010)	Syrris ve Tsobanopoulou kısa tanımlamalarla süreçleri açıklamıştır. Öncelikle süreç tanımlanarak önemi belirlenir. Sonrasında kullanılacak teknolojik araç gereçler belirlenmektedir. Devamında kişisel detaylar kaydedilerek güven ve saygıya dayalı iletişim iklimi oluşturulur. Beklenti ve ihtiyaçlar tespit edilerek süreçteki aksaklıklar çözülür ve dönüt verilerek izleme yapılır. Son olarak da amaçlar, süreç ve önerilerin ön izlemesi yapılarak değerlendirme gerçekleştirilir.
IEC (2011)	IEC tarafından e-mentorluk süreci “Anlamayı Yapılandırma, Hedef Belirleme, Geliştirme, Tamamlama ve Sürdürme Aşamaları” olarak beş basamakta incelenmektedir.
Owen ve Whalle (2017)	Owen ve Whalle e-mentorluğu “Durum Bilgisi, Yönetimsel Süreç, Destekleme, Güçlendirme” olarak dört aşamada incelemektedir.

(Öngöz & Timuçin, 2020’den uyarlanmıştır)

Geleneksel mentorlukta gerginlik, önyargı, çekingenlik, azınlık olma durumu, cinsiyet gibi çeşitli sebeplerden dolayı mentorluk programı olumsuz olarak etkilenebilmektedir. E mentorluk uygulamaları ile menti ve mentor etkileşimindeki bu sorunların önüne geçilerek mentorluk uygulamasının etkililiğinin artması amaçlanmaktadır (Pitiporntapin, Yutakom, Sadler & Hines, 2018). Watson (2006) elektronik mentorluğun zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın uygulanabilirliğinden dolayı genel mentorluktan daha fazla olumlu etkilerinin olacağını ifade etmektedir.

E- mentorluğun yapısı itibari ile dört basamağı bulunmaktadır. Bunlar; ilişki kurmak, beklentileri açık olarak ortaya koymak, sonuçları takip etmek ve geribildirim sağlamaktır (Stone, 2004). Bu basamaklar uygulamaya konulurken haber grupları, sanal ofisler, tartışma blogları, e-posta, çevrimiçi sohbet ortamları vb. alternatif e-mentorluk seçenekleri arasında sunulmaktadır (Wood, 2007). Bu kanallar kullanırken de formal veya informal mentorluk şeklinde gerçekleşebilmektedir (Kirk & Murrin, 1999).

Single ve Single (2005) e- mentorluğun plan, program ve değerlendirme olmak üzere üç bileşenden oluşan sarmal bir yapı olduğunu ifade etmektedir.

Planlama: E mentorluk sürecine yönelik gönüllü bulup beklentileri yönetme ve menti-mentor eşleşmesini içermektedir.

Program: Mentor ve mentilerin yetiştirilip koçluk yapılması ile e-mentorluk sürecine katılımın teşvik edildiği grup e-mentorluğu olanaklarını içermektedir.

Değerlendirme: Programın amaçlarına ulaşılma durumunun belirlendiği aşamayı içermektedir.

O'Neill ve Harris'e (2004) ise göre e-mentorluğun 7 aşamalı süreci bulunmaktadır. Bunlar şu şekildedir:

1. Daha önce mentor olan kişiler için bir mentor havuzu oluşturulur.
2. İlgili kişilere mentor olabilmeleri için davet gönderilir.
3. Gönderilen daveti kabul eden mentorlar belirlenir.
4. Menti ve mentor grupları hazırlanır.
5. Mentorluk programına yönelik gruplar etkinleştirilir.
6. Mentor ve menti eşleşmesine yönelik ilerlemeler gözlemlenir.
7. Menti ve mentorun deneyim ve bilgi paylaşımı sona erdiğinde mentor, mentor havuzuna geri gönderilir.

E-mentorluk sürecinde mentor sözcüklerini seçerek kullanmalı, kullandığı üsluba özen göstermelidir. Soğuk ve ciddiyete dayalı bir tutum mentinin soru sorma hevesini kaçırabileceği için bu durumu engellemek adına yazılan cevaplarda şakalar, gülen suratlar, esprilerden yararlanılabilir. Öte yandan büyük harfle yazım internet dilinde bağırma anlamına geldiği için büyük harfle yazımlarından kaçınılmalıdır (Stone, 2004).

E-mentorluk modelinin sağladığı destek, yapısı gereği yurt için veya yurt dışı olarak sınırlı değildir. Bu yüzden çeşitli faydaları bulunmaktadır. Kalıcılığı artırıp göreve uyum sağlanmasında etkili olduğu görülmektedir. Öte yandan stresi azaltarak psikososyal destek sağlamakta, bağlılığı arttırmakta kültürler arası eğitime ise destek olmaktadır (Wood, 2007). E-mentorluk yüz yüze eğitimleri içeren programı da kapsamakla birlikte bu durumlarda karma mentorluk şeklinde de ifade edilmektedir. Böylelikle karma mentorluk ya da e-mentorluk yüz yüze mentorlukta karşılaşılabilecek sorunları ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır (Öngöz, 2020). E-mentorlukta kullanılabilecek yeni nesil araçlar mentor ve mentinin eğitim seviyesi, yaş, otorite gibi çeşitli faaliyetlerinin olumsuz engellenmesine sebep olabilecek statü farklarını da azaltmaya yardımcı olmaktadır (Shrestha, May, Edirisingha, Burke & Linsey, 2009). Çoğu kişide akıllı telefonlar olduğu için rahat erişim sağlamaktadır. Esnek ve zamanında erişim kolaylığı sağlamasından dolayı günlük faaliyetlerin kesintiye uğramasını azaltmaktadır. Mentiye iletişim kurma sorumluluğu vererek aktif rol oynama olanağı sunmakta, çevrimiçi ortamlar ve gizlilik konusunda ise farkındalık sağlamaktadır (Redmond, 2015).

E-mentorluk ile mentorlar mentilerine elektronik ortamlarda da destek sağlama olanağında bulunmaktadır (Jonson, 2008). Bakioğlu ve Göğüş (2015) e-mentorluğun mesleğe yeni başlayan öğretmenler için uzatılan bir el, eğitim sisteminin kalitesini arttırabilecek bir destek ve Türk Milli Eğitim Sisteminin yetiştirmeyi hedeflediği bireylerin yetiştirilmesi noktasında önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bu yüzden aslında e-mentorluk bireyde sorumluluk alma becerisini ön plana çıkararak onların potansiyelini ve imkanlarını iyileştirmektedir (Çobanoğlu & Ceylan, 2020).

E-mentorluğun tüm avantajlarına rağmen bazı dezavantajları da bulunabilmektedir. Bunları Bakioğlu ve Göğüş (2015) şu şekilde ifade etmektedir:

- Karşılıklı iletişimde kurulan duygusal bağların kurulması e-mentorluk da daha yavaş olabilmektedir.
- Bilgisayar erişimi ve bilgisayar okuryazarlığını gerekli kılmaktadır.
- Sanal ortamda mentor ve mentinin samimiyet kurması zor olmaktadır.

- Sanal ortamda kurulan mentorluk ilişkisinde yanlış anlaşılmalara meydana gelebilmektedir.
- E-postalar zamanında ulaşması konusunda sorunlar yaşayabilmektedir.

Farklı mentorluk modellerinin incelendiği bu bölümde, alan yazında sıklıkla karşılaşılsa da çeşitli bazı mentorluk modellerinin de olduğunu görebilmek mümkündür. Bunlar arasında çoklu mentorluk, işbirlikli mentorluk modelleri sayılabilmektedir. Çoklu mentorluk; mentorun iş yükünü azaltması için mentee ile birden fazla mentorun ilgilenmesi durumudur. Farklı mentorların sunduğu farklı beceriler ile mentorların gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Jonson, 2008; Burlew, 1991; akt. Bakioğlu & Ülker, 2015). İşbirlikçi mentorluk ise araştırma, yazma, geliştirme gibi çeşitli konularda ve desteğe ihtiyacı olan mentee'nin eksiklerinin kapatmak amacıyla mentor ve mentee'nin öğrenme sürecine doğrudan katıldığı süreçtir (Mullen, 2000). Bunların dışında destek grupları karma mentorluktan da bahsedilebilmektedir. Destek grupları modeli işbirlikli mentorluk modeline benzemekle birlikte 5 ile 8 öğretmen ile bir mentorun bir araya gelip öğrencilerin performansları üzerinde değerlendirmelerde bulunarak görüş alışverişinde bulunmaktadır. Ayda bir toplanılan bu mentorluk modelinde deneyim paylaşımında bulunularak dersin nasıl işleneceği, velilerle nasıl toplantı yapılması gerektiği gibi çeşitli konularda görüş alışverişinde bulunmaktadır (Jonson, 2008). Karma mentorluk modelinde ise mentee ve mentor arasındaki yüz yüze desteğin birden fazla yolla yani telefonla, elektronik bir ortamla kurulma durumu olarak ifade edilmektedir. Karma mentorluk bu yönü ile de eğitimde uygulama potansiyeli yüksek bir mentorluk çeşididir (Wood, Jang, Hassan & Lim, 2019). Dawson (2014) mentorluk uygulamalarını mesajın iletilme şekline bağlı olarak yüz yüze, e-mentorluk, karma mentorluk olarak gruplara ayrılabilceği gibi mentorun rolü, mentor ve mentee'nin seçilme yöntemi, mentorluk süresi gibi farklı kriterlere göre de gruplandırılabilceğini belirterek bu yönde çeşitliliğin artırılabilceğini ifade etmektedir.

2.8. Mentorluğun Motivasyona ve Öz Yeterliğe Etkisi

Mentorluk, mentee'nin potansiyelini göstermek, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerini sağlamak, motivasyon ve performanslarını arttırmak, liderlik becerilerini geliştirmek, kişisel gelişim süreçlerini hızlandırmak amacıyla uygulanan bir yöntemdir. Öyle ki mentorluk, bireyin bağlılığını arttırarak; iletişim, performans ve motivasyon sorunlarını çözmeye yardımcı olmakta, örgütsel amaç ve stratejilere erişilebilirliğini arttırmaktadır (Tükeltürk & Balcı, 2014). Görülmektedir ki motivasyon mentorlukla doğrudan bağlantılı olmakla birlikte bireyin davranışlarını etkilemektedir.

Motivasyon kavram olarak; organizmanın eyleme geçmesine yardımcı olan dürtü, ihtiyaç ve ilgileri içermektedir (Recepoglu & İbret, 2019). Broussard ve Garrison (2004) ise motivasyonu bireye bir şey yapmasını veya yapmamasını sağlayan özellik olarak ifade etmektedir. Motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel motivasyon bireyin ihtiyaçlarından kaynaklanmakta yani bir davranışın neden sergilendiği durumunu bireyin içinde aramaktadır. Dışsal motivasyon ise dış kaynaklı olup, ödül-ceza ve cesaretlendirmelerden kaynaklanmaktadır (Wu, 2003; Yazıcı, 2009). İçsel motivasyon adaptasyon, öğrenme, insan gelişimi için önemli olan ve yetkinlikleri etkileyen bir motivasyon yönelimi olarak açıklanırken, dışsal motivasyon içsel motivasyonla tezatlık oluşturan, genellikle somut ve birey tarafından çabaya dayalı olarak ulaşılan bir motivasyon yönelimidir (Bakan, Amırlı & Oğuz, 2020).

Eğitimde bir mentor desteğine sahip olmak bireyin içsel motivasyonunu arttırmaktadır. Mentorluk ile birey akademik olarak desteklendiğinde bu durum onun başarısını arttırdığı gibi motivasyonunu da yükseltecektir (Çakır, 2015). Öyle ki mentorluk bireyin durumuna bağlı olarak hareket eden motivasyon etkileyici bir dizi süreci içinde barındırmaktadır (Fayram, Boswood, Kan, Motzo & Proudfoot, 2018). Bu yüzden de mentorluğun bireyin motivasyonunu arttırmak için uygun şekilde sürece dahil edilmesi ve gönüllülük esasına bağlı olması süreci olumlu şekilde etkileyecektir (Newby & Heide, 1992).

Eski zamanlarda mentorluk, kariyer odaklı ve yalnızca danışan ile mentorun fayda sağlamasına odaklanan etkinliklerden oluşmaktaydı. Bir diğer anlamıyla genç meslektaşların daha tecrübeli yetişkinlerin arasına katıldığı bir süreç olarak ifade edilmekteydi. Mentorluk bu doğrultudaki kalıp yargıların çoğunu değiştirmiştir. Bunun en önemli nedenlerinden birinin de motivasyonu yükseltmek amaçlı olduğu belirlenmiştir (Çelik, 2011). Öyle ki mentorluk sayesinde bireyin motivasyonu atmakla kalmayıp, takım çalışmasındaki başarısı, liderlik gelişimi ve kariyer gelişimini desteklemeye yardımcı olmasından dolayı da birçok alt başlıkla bağlantılı olarak gelişim göstermektedir (Stueart & Sullivan, 2010). Çünkü mentorlukta motivasyon bireyin karar alma sürecinde etkili olabildiği gibi, bir işe olan ilgisini de canlı tutmaya yardımcı olmaktadır (Yıldırım, 2013). Klasen ve Clutterbuck'ın (2002) belirttiği gibi bireyin motivasyonu arttığında bu durum onun iş tatmininin sağlanması konusunda olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Mentorlukta motivasyonu artırmanın akademik yönden çeşitli etkileri olduğu görülmektedir (Çelik, 2011). Öyle ki bu noktada öğretmenlerin öğretme motivasyonları, öğretmenin mesleki gelişiminde öğretme yeteneği kadar önemli görülen bir durumdur. Çünkü

öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusundaki gösterdikleri çaba da öğretme motivasyonları ile ilişkilidir (Butler, 2007; Tittle, 2006; akt. Candan & Gencel, 2015). Öğretmenlerin kendi öğretme motivasyonları yüksek olduğu takdirde öğrencilerinin derse karşı motivasyonları da bu oranda yüksek olacaktır. Motivasyon eksikliği yaşayan öğrenciler için okullarda Okul Temelli Mentorluk, Okul İçi Mentorluk, Ev Ödevi Kulübü ve Düş Yakalayıcı mentorluk gibi özelleştirilmiş, amaca hizmet eden mentorlukların uygulandığı ve motivasyonlarının arttırılmaya çalışıldığı görülmektedir (BBBS, 2015; BBBS Canada, 2014; akt. Çakır, 2015). Öte yandan eğitimde verimliliği arttırmanın yolunun da yine mentorluk ile sağlanan motivasyon geliştirme süreçleri ile bağlantılı olduğu düşünülmüştür (Ceylan, 2019). Çünkü öğretmenin öğretme motivasyonunun yüksek olması, öğretmenin mesleğini etkileyen temel unsurlar arasında da yer almaktadır. Öğretmenin mesleğini sevip olumlu tutum içinde olması bireyin bu mesleği yapabileceği inancına yönelik kendinde özgüvenin oluşmasını sağlamaktadır (Pehlivan, 2006). Bu sebeptir ki özgüven ve öz yeterlilik birbiri ile bağlantılıdır. Öğretmenin özgüveninin yüksek olması mesleğe yönelik tutumunu ve öğretmen özyeterliliğini etkilemektedir. Öğretmen öz yeterliğin düşük olması ise öğretmenin mesleğine yönelik çaba gösterme durumu ile doğru orantılı ilerlemektedir. Çünkü öğretmenin öğretmen öz yeterliği yüksek olduğu durumda daha fazla çaba gösterip işten kaçmaya meyilli olma durumu daha düşük olacaktır. Öğretmenin, öğretmen öz yeterliğinin yüksekliği de öğrencinin motivasyonunun ve başarısının yüksek olmasına, derse karşı tutumunun olumlu yönde artmasına neden olmaktadır (Şahin, 2019).

Bandura öz yeterliği, kişinin belirli bir amaca ulaşabileceğine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Dolaylı öğrenme veya modelleme ile sözel öğrenmeyi içeren öz yeterlik kaynaklarını tartışarak bireyin özyeterlik algılarını etkilediğini ifade etmektedir (DeFretias & Bravo, 2012). Bu sebeple mentorluğun, öğretmenlerin yetkinliğini ve buna bağlı olarak da öğretmen öz yeterliklerini arttıran mesleki gelişim yaklaşımı olduğu söylenebilmektedir (Saffold, 2005; Chopin, Danish, Seers & Hook, 2012). Çünkü mentorluk öğretmenin bireysel ihtiyaçlarını anlayıp kaynak sağlamakta, bakış açısını geliştirmekte, öznel mutluluk düzeyini olumlu yönde etkilemektedir (Naillioğlu Kaymak & Sezgin, 2021).

Mentorlukta öğretmen öz yeterliği iş tatminini arttırarak öznel ve nesnel hedefe ulaşmadaki çabada, bireysel sorun ve şikayetlerinin azaltılmasında ve aynı zamanda uyum sağlama özelliklerinin önemli oranda arttırılmasında rol oynamaktadır (Burk & Eby, 2010; Baranik, Rolling & Eby, 2010). Eğitimin hemen hemen her kademesinde başarıyı, öz yeterliği

ve kişisel gelişimi arttırmada fayda sağlayan mentorluk; Galileo'nun da dediği gibi, potansiyeli ortaya çıkarmaya yardımcı olabilecek önemli bir tekniktir (Yıldırım, 2013).

Her ne kadar resmi veya gayri resmi mentorluk faaliyetleri literatürde geniş çapta tartışılrsa da mentorluk faaliyetlerinin öğretmen öz yeterlik üzerindeki etkisine ilişkin araştırmalar oldukça sınırlıdır. Mentorlukta öğretmen öz yeterliğin öğretmenler üzerinde etkisine yönelik yapılan bir çalışmada mentorluğun öz yeterliklerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur (İbrahimoğlu, 2013). Philip ve Hendry tarafından yapılan bir mentorluk çalışmasında ise mentorların mentorluk sürecinin öz yeterliği yükselttiği, iletişim becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Philip & Hendry, 2001; akt. Çakır, 2015). Öte yandan mentorluğun öz yeterlik üzerindeki etkisinin incelendiği bir başka çalışmada da mentorluğun öğretmen öz yeterliği üzerinde doğrudan etkisi olduğu belirlenmiştir (Saffold, 2005). Görülmektedir ki bireyin bir mentor aracılığıyla desteklendiği taktirde öğretmenlerin özyeterlik algılarında artışa sebep olacağı söylenebilmektedir (DeFretias & Bravo, 2012).

Mentorluk, öğretmen profesyonelliği temelinde öz yeterliği oluşturan bir mesleki gelişim yaklaşımıdır. Öğretmenlerin, öğretmen öz yeterlik hakkındaki inançları, nasıl öğreteceklerini güçlü bir şekilde etkilemektedir. Öğretmenin yeterlik duygusu ne kadar güçlüyse, derse o kadar fazla çaba ve azim göstereceklerdir (Saffold, 2005). Öte yandan öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarına yönelik algıları ile mentorluk deneyimleri arasında da doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü birey bir mentor aracılığıyla yüksek düzeyde yetkinlik ve profesyenellik kazanabilmektedir (Ackermann, 2012).

Mentorluğun öz yeterliği pozitif yönde etkilediğine dair sonuçlara ulaşan çalışmalarda mentorluğun hem kurumsal hem de bireysel katkı sağladığı, mentor ile mentinin hedeflerine ulaşabilmesinde ve problem çözebilmesinde bireye katkı sağladığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda, alt boyutlarıyla beraber bütün olarak mentorluk çalışmalarının öz yeterlik algısının gelişmesinde sağlayacağı katkılar önemli görülmektedir (Saffhold, 2005; Özkalp, Kirel, Sungur & Cengiz, 2006; Burk & Eby, 2010; Flood, 2012; İbrahimoğlu, 2013; akt. Ateş, 2019). Çünkü mentorluğa sahip bireyler ile artan liderlik öz yeterliği arasında doğrudan bir bağlantı bulunmaktadır. Bu sebeple iyi bir mentora sahip olmanın liderlik öz yeterliliğinin ve öğretmen öz yeterliğinin gelişimi için kritik öneme sahip olduğu unutulmamalıdır (Chopin, Danish, Seers & Hook, 2012; Balkar & Şahin, 2014).

2.9. Eğitimde Mentorluk ve Öğretmen Eğitiminde Mentorluk

2.9.1.Eğitimde Mentorluk

Mentorluk mesleki kimliğin oluşmasına yardımcı olarak, stresin azaltılmasını sağlamaktadır (Taçgın & Levent, 2020). Eğitimde mentorluk, mentorun daha iyi bir öğretmen olarak mentiyi desteklemesi, cesaretlendirmesi ve deneyimi ile onu aydınlatması durumudur (Portmer, 2003). Eğitimde mentorluğun ilk olarak ortaya çıkışı ise Kram öncülüğünde olmuştur. Kram'ın 1980 ve 1983 yıllarındaki makalelerinde eğitimde mentorluktan bahsetmesi mentorluğu kavramsallaştırması, çalışmanın birçok yönünün tayin edilmesini sağlamıştır (Kram 1983; Bozeman & Feeney, 2007).

Eğitimde mentorlük, mesleğe yeni başlayan öğretmenin, mesleğe yönelik bilgi ve becerilerin etkin bir şekilde öğrenilmesi ve mesleğe adapte olunmasında deneyimli bir öğretmen tarafından görevlendirilmesi ve kendisine rehberlik yapılmasını ifade etmektedir (Watson, 2006; McLoughlin, Brady, Lee & Russell, 2007; Bakioğlu, Göğüş, Ülker, Bayhan & Özgen, 2015). Eğitimin hedefleri incelendiğinde donanımlı ve nitelikli öğrencilerin yetiştirebilmek için öğretmenlerin iyi bir rehber olması gerekmektedir. Bu noktada da onlara rehberlik edebilecek öğretmenlerin olması önem taşımaktadır (Şahinoğlu & Sağlam Arslan, 2019).

Eğitimde mentorluğun sağlanması donanımlı mentorlar ve etkili bir mentorluk uygulaması ile mümkün hale gelecektir. Etkili bir mentorluk ancak deneyimlerin kullanılması, pozitif modellerden faydalanılması, sinerjiden yararlanılması ve doğal gelişimin desteklenmesi ile mümkün hale gelecektir (Wickman & Sjodin, 1997). Smith ve Zsohar (2007) eğitimde etkili bir mentorluk süreci için önemli noktaları şu şekilde ifade etmektedir;

- ✓ Mentor; mentiler ile ilgili ihtiyaçları ve karşılaşılabilecekleri olası zorluklara karşı bilgi toplamalı,
- ✓ Mentilerin hizmet aldıkları konuda gelişim sağlamaları için rol model olmalı,
- ✓ Mentinin kendi kararını verip kendi öğrenme stilini oluşturmasında iyi bir rehber olmalı,
- ✓ Mentor ve mentinin birbirine karşı güven, saygı ve profesyonelliğe dayanan bir ilişkisi olmalıdır.

Eğitimde etkili bir mentorluğun sağlanabilmesi için sürecin verimliliği açısından da gerçekleştirilebilecek bazı faaliyetler bulunmaktadır. Gerek mentorun gerekse mentinin öğrenme süreci içerisinde günlük tutması ve not tutması sürecin etkili olmasını sağlayacaktır

(Klasen & Clutterbuck, 2002). Bu günlükler zaman zaman menti ve mentor tarafından incelenerek gelişime yönelik bir değerlendirmede bulunulabilecektir. Çünkü etkili bir mentorluk programı için uygulama aşamasında günlük tutulması sürecin denetlenebilirliğini ve sürecin işleyişinin değerlendirilmesinde etkili olmaktadır (National Mentoring Partnership, 2005). Öte yandan mentinin süreç içerisinde öğrendiği teknikleri hatırlamasına ve bu bilgileri pekiştirmesine yardımcı olacaktır (Clutterbuck & Megginson, 2005). Eğitimde etkili mentor ve menti ilişkisinde önemli noktalardan biri de karşılıklı mizah anlayışının olmasıdır (Johnson & Ridley, 2004). Çünkü mizah iki tarafın da birbiriyle olan iletişimini kuvvetlendirecektir.

Mentorlukta beklenen faydanın sağlanabilmesi için de programın hedefinin iyi belirlenmesi; zaman çizelgesi, görüşme sıklığı ve beklenen sonuçların net olarak belirlenmesi önemlidir. Çünkü programa katılımın düzenli olarak takip edilip geri bildirim sağlanması bu süreçte faydalı olmaktadır. Bir diğer önemli etken ise mentor ile danışan eşleşmesinin iyi bir şekilde gerçekleştirilerek tecrübe paylaşımına fırsat verilmesidir (Eby & Lockwood, 2005; Byington, 2010). Çünkü bu karşılıklı eşleşmenin iyi olma hali iki tarafından karşılıklı görevlerini daha sağlıklı bir şekilde yerine getirmesine olanak sağlayacaktır. Öyle ki mentor, mentiyi etkin olarak dinleyip fikirlerine değer verdiğini hissettirdiği ölçüde başarılı olmaktadır. Bu da süreç içerisindeki bağın derinliği, mentinin de mentorun danışmanlığını önemsemesi ile sağlanabilmektedir (Harris, Freeman & Aerni, 2009).

2.9.2. Öğretmen Eğitimi ve Mentorluk

Mentorluk, öğretmenlik gibi değerli bir meslekte onurlu bir görevdir (Nwmissouri, 2011; akt. Bakioğlu vd., 2015: 6). Özellikle bu onurlu meslekte nitelikli öğretmenlerin varlığı oldukça önemlidir. Nitelikli öğretmen hizmet öncesi eğitimde öğretmen adayının alan bilgisi, genel kültür, meslek bilgisi derslerindeki gerekli tutum, değer, bilgi ve becerilerin kazandırılması ile doğru orantılıdır (Hurioğlu, 2016). Türkiye’de uygulama öğrencilerinin yetiştirilme durumuna bakıldığında, danışman öğretmen adı altında mentorluk desteğinin verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak buna bağlı olarak değerlendirildiğinde de eğitimde mentorluk çalışmalarına yönelik faaliyetlerin sayısının oldukça sınırlı olduğu da bir gerçektir (Bakioğlu vd., 2015).

Mentorluk, öğretmen adaylarının mesleğe dair yönlendirilip öğrencilerin üniversiteye uyum sağlaması, takip edilecek öğretim programına ilişkin akademik danışmanlık yapılması, öğrenmenin iyileştirilmesi gibi çeşitli amaçlarla yapılabilmektedir (Kocadere & Cumaoglu, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenin mesleki gelişiminde mentorluğa giderek daha

fazla önem verdiği günümüzde ise aday öğretmenin yetiştirilmesi, uyum, öğretmen adayının yetiştirilmesi gibi süreçlerde mentorluğun önemine vurgu yapılmaktadır. Çünkü mentorluk aday ile danışman arasında güvenli bir bağ kurulmasına yardımcı olmaktadır (Nailoğlu Kaymak & Sezgin, 2020). Özellikle öğretmen eğitiminde mentorluk, sınıfın-okulun gerçek doğasının anlaşılması gerçek uygulama ortamına girişin sağlanması ve etkili bir öğretmenlik uygulamasının mümkün olmasında önemli bir yere sahiptir (Bakioğlu vd. 2015).

Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde, okullarda uygulama çalışmaları adı altında “Öğretmenlik Uygulaması” ve “Okul Deneyimi” dersleri verilmektedir. Okul deneyimi dersi, öğretmeni görev başında gözlemlemeye dayanan bir ders olarak okul örgütünü ve yönetimini tanıma, eğitim ortamını inceleme, öğrencilerle küçük gruplar halinde çalışma, öğretmenlik mesleğini benimsemeye dayanmaktadır (Harmandar vd. 2000; MEB, 1998). Öğretmenlik Uygulaması ise öğretmen adayının bizzat sınıf içinde öğretmenlik mesleğine yönelik deneyim kazandığı, planlı bir şekilde dersin öğretilmesinin sağlandığı, uygulama etkinliklerinin tartışılarak değerlendirildiği bir eğitim fakültesi dersidir (Gökçe & Demirhan, 2005). 2021 yılı itibari ile de Okul Deneyimi dersi yerini Öğretmenlik Uygulaması dersine bırakmıştır. Böylelikle öğretmenlik uygulaması dersi son sınıfta iki dönem olacak şekilde Öğretmenlik Uygulaması adı altında sürdürülmeye devam etmektedir (YÖK, 2021). Öğretmenlik Uygulaması ile öğretmen adayı uygulama okulunda; okulu fiziksel, yönetsel açıdan tanıyarak öğrencileri, farklı öğretmen tiplerini ve sınıf yönetimini (iletişim, sınıf içi değişkenler, zaman yönetimi, öğretim yöntemi vb.) tanımasına olanak sağlamaktadır (Harmandar vd. 2000; Yirci, 2009). Öğretmenlik uygulaması dersi ile “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge”nin ve “Fakülte-Okul İş Birliği Kılavuzu”nda öğretmen adaylarına rehberlik ederek, öğretmenlerinin seçiminde belirli ölçütlerin (öğretmen performansı, vb.) dikkate alınması, uygulama öğretmeni ile uygulama öğretim elemanının iş birliğinin güçlenmesini sağlayacak, ilgili tarafların haberleşme ve bilgilendirme kanallarının genişletilerek, öğretmen adaylarına zamanında ve gereksinimlerine göre destek sağlayacak düzenlemelerin yapılmasına yönelik önerilerde bulunmaktadır (Komisyon, 2017). Bu ifadelerde de görüldüğü üzere rehberlik etmek ve beraberinde yapılan açıklamalar; öğretmen adayına yapılacak mentorluğun en net ifadesini oluşturmaktadır.

Öğretmenlik uygulamasında mentorluk acemi öğretmen ile uzman öğretmen arasında sürdürülen ikili ilişkiyi ifade etmektedir. Bu ilişkide, öğretmenler öğretmen adaylarına destek ve rehberlik sağlayarak kariyer yaşamına yön vermesi için temel becerilerin kazanılmasına

yardımcı olmaktadır (Podsen & Denmark, 2007). Hizmet öncesi eğitimde uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının kılavuzu olarak kabul edilmektedir (Gökçe & Demirhan, 2005). Çünkü öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adayı için hem mesleki hem de kişisel gelişim sürecini ifade etmektedir (Topkaya & Yalın, 2006). Öyle ki geleneksel bir mentorluk uygulamasında deneyimsiz bir öğretmen deneyimli bir öğretmen ile eşleştirilerek mentorun bir rol model, akıl hocası, koç olarak hareket etmesi beklenmektedir (Bakioğlu & Göğüş, 2015). Böylelikle deneyimsiz öğretmene eğitsel çalışma ortamının ilerletilip, bir fakülte, okul veya sınıfın doğasını ve işleyişini anlamaya yardımcı olmaktadır (Mc Laughlin, Brady, Lee & Russel, 2007).

Öğretmen yetiştirmek önemli bir görevdir. Bu yüzden öğretmen yetiştiren kurumların etkili olması, öğretmen adaylarına gerekli yeterliliklerin kazandırılması ve mesleğe bu yeterliliklerle adım atmalarının sağlanması gerekmektedir. Çünkü öğretmen adayları mesleğe başladıklarında acemilik çekmektedir. Bu sebeple de öğretmenlik uygulaması öğretmen adayının bu geçiş sürecini kolaylaştıran bir adım olarak görülmektedir (Weissenfels, 1991). Öğretmen eğitiminde mentorluk denildiğinde uygulama esnasında öğretmen adayına destek olan deneyimli öğretmen ifade edilmektedir. Bu noktada öğretmen adayı ile deneyimli öğretmenin fakülte ve okul iş birliğinin işlevsel olması, öğretimin iyileşmesi, iki tarafa da mesleki gelişim desteği sağlaması amacıyla titizlikle yapılandırılmalıdır (Karlı & Güven, 2011; Çobanoğlu & Ceylan, 2020).

Öğretmen eğitiminde, mentorun rolleri öğretmen adayının ihtiyacına göre değişiklik göstermektedir (Ontario Ministry of Education, 2016). Belirtildiği gibi öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında farklı sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğretmen eğitiminde sınıf yönetimi ve organizasyonu, teorik bilgiyi uygulamaya dökmeye yaşanan zorluklar, ders planı yapma, veli ve öğrencilerle iletişim kurma, öğrenciyi değerlendirme, okul, toplum gibi çeşitli paydaşların eğitimdeki yerini kavrama gibi konularda deneyimsiz olmaları ilk kez böyle bir deneyim yaşamalarından kaynaklanan olumsuz ruh hali ve tecrübesizlik öğretmen eğitiminde karşılaşılan bazı sorunlardandır (Bakioğlu vd. 2015). Öte yandan öğretmen adayları lisans öğrenimleri esnasında öğretim becerilerine yönelik eğitim almalarına rağmen uygulama esnasında kendilerini yeterli hissetmemekte özellikle elverişli bir çalışma ortamının oluşturulamaması, sınıfta istenmeyen bir durumla karşılaşılması, kendilerini yalnız hissetmeleri, okul yönetimi ve okuldaki meslektaşlarıyla iletişim gibi çeşitli konular da öğretmenin stres yaşamasına neden olmaktadır (Jonson, 2008; Long, 2009). Bu yüzden tecrübeli bir öğretmenin kendilerini yönlendirip bu yönde yetiştirilmeleri, etkili bir öğretmen

olma noktasında önem taşımaktadır. Çünkü deneyimli bir öğretmenin yapmış olduğu mentorluk ile öğretmenin kendini geliştirip, tükenmişlik halinden kurtulmasına yardımcı olabilecektir (Bakioğlu vd. 2015).

Öğretmenlik uygulamasındaki olumsuzlukların ortadan kaldırılmasında etkili bir öğretmenlik uygulamasının gerçekleşmesi gerekmektedir. Etkili bir öğretmenlik uygulamasında ise bulunması gereken nitelikleri dokuz alt tema da belirtmek mümkündür. Bu temalar: Mentorun rolleri, koçluk ve geri bildirim, değerlendirme ve yansıtma, eğitim, alan deneyimi, uluslararası katılım- kültürler arası deneyimler, çalışma ortamı, paydaşların katılımı, öğretmen adayının (stajyerin) nitelikleridir (Cadosalesa, Cabanillab, Elculladac, Lacea & Nailad, 2021):

1.Mentorün Roller: Burada mentorun rolü bir destek mekanizması olarak mentorluktur. Öğretmen adayına mentorluk sayesinde öğrenerek etkili öğretim modellerini deneyimlemesi, iş birliği yapması, teori ve pratik uygulama arasında bağlantı kurarak ilerici ve gelişime açık bir zihniyet benimsemesine yardımcı olur (Ellis, Alonzo & Nguyen, 2020; Cadosalesa, Cabanillab, Elculladac, Lacea & Nailad, 2021).

2.Koçluk ve Geri Bildirim: Öğretmen adayını destekleyerek etkileşimde bulunmak, özel taktikler vermek, onları izleyip denetlemek, duygusal ve eğitimci destekte bulunmaktadır. Bu geribildirimler hem grup halinde hem de bireysel olarak verilebilir. Bireyin eksik yönlerini fark edip bu yönlerinin geliştirmesi bakımından sürecin önemli unsurudur. Bu süreçte birlikte plan yapma, birlikte öğretme ve birlikte uygulama yapma ile sürekli sorgulama ön plandadır (Becker, Waldis & Staub, 2019; Matsko, Ronfeldt, Nolan, Klugman, Reininger & Brockman 2018).

3.Değerlendirme ve Yansıtma: Öğretmen adayının gelişiminin takip edilerek istenen bir aşamada olup olmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir. Yansıtma ise kişinin bundan ders çıkarmak için deneyimi üzerine düşünme sürecine girdiği önemli bir bileşen olarak kabul edildiği aşamadır (Cadosalesa, Cabanillab, Elculladac, Lacea & Nailad, 2021).

4. Eğitim: Öğretmen adayının uzmanlaştığı alanda eğitim alması, yeterliklerinin gelişmesine yardımcı olarak onların daha iyi olmaya teşvik edecek ve gerçek öğretmenlik mesleği kavramı hakkında bu eğitimler süresince bilgi almasını sağlayacaktır (Quinco-Cadosales, 2017).

5. Alan Deneyimi: Öğretmenlik uygulaması öğretmen eğitiminin en kritik yönüdür. Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayının tüm okul içi deneyimlerini ifade etmektedir. Yani öğretmen adayının izlenimlerini organize etmesini, seçimler yaparak özerk ve kendini

yöneten öğrenenler olmak için nelere dikkat edilmesi gerektiği gözlemlemesine olanak sağlar. Böylelikle öğretmen adayı yenilikçi öğrenme yöntemlerini rahatlıkla test edebilmektedir (Pogoy & Su 2014; Asuncion & Ballesteros, 2021).

6. *Uluslararası Katılım-Kültürler Arası Deneyim:* Öğretmen adayının yurt dışında öğretmenlik ya da uluslararası alan deneyimi ile öğretmenlik uygulamasını yurt dışında yapmasıdır. Burada öğretmen adayının kendinden farklı insanlardan öğrenmesine ve onlarla çalışmasına; kültürler arası deneyim yaşamasının önemine vurgu yapılır. Öğretmen adayının öğrenme deneyiminde seyahat deneyimi, pedagojik öğrenme, sosyal ve çok kültürlü öğrenme, kişisel ve mesleki öğrenme ile teknik öğrenme gibi farklı deneyimlerin öğrenilmesine olanak tanır (Cadosalesa, Cabanillab, Elculladac, Lacea & Nailad, 2021).

7. *Çalışma Ortamı:* Öğrenme ortamı öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Öğrenme ortamının etkili olması fiziksel ve teknolojik koşullarda iyi bir öğrenme ortamı tasarımı, öğrenci-öğretmen, öğrenci -öğrenci arasında etkileşime olumlu yönde katkı sağlar (Akhan & Kaymak, 2019). Öyle ki kütüphane, müze, park gibi geleneksel okul ortamı dışındaki ortamlar da pedagojik uygulamanın etkililiğine fırsat tanıyacağının bilgisini vermektedir (Cadosalesa, Cabanillab, Elculladac, Lacea & Nailad, 2021).

8. *Paydaşların Katılımı:* Paydaşların öğretmenlik uygulamasına aktif katılımı öğretmen adayının etkililiğini arttırmaktadır. Özellikle öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, mentor öğretmen, iş birliği yapan öğretmenler, velilerin sürece dahil olması öğretmen adayının gerçek sahada öğretim deneyimi sağlarken kendisine bir iskele görevi görmesini sağlayacaktır (Cadosalesa, Cabanillab, Elculladac, Lacea & Nailad, 2021).

9. *Öğretmen Adayının Nitelikleri:* Öğretmenlik uygulamasında mentorluk öğretmen eğitiminin ayrılmaz bir parçası olduğu için öğretmenlik uygulaması eğitimcileri, çıraklık modelinden ziyade öğretmen adayının yetenekleri ve içsel niteliklerini ortaya çıkaran bir yöntem benimsemelidir. Böylelikle öğretmen adayının güçlü yönleri keşfedilerek daha etkin bir öğretmen olması sağlanmaktadır. Bunlar öğretmen adayına empati, esnek olma, mizaç özelliklerine göre gelişimlerine fırsat verme becerilerinin gelişmesinde iyi bir rehberlik yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü mizaca uygun etkinliklerin müfredata entegre edilmesi, öğretmen adayının eleştirel düşünen profesyonel bir öğretmen olmasına öncülük edecektir (Haberlin, 2019; Sheridan & Tindall-Ford, 2018).

Johnson'a (2008) göre öğretmen eğitiminde etkili mentor ve menti ilişkisinin sağlanmasında iki tarafında karşılıklı görevleri bulunmaktadır. Bunlar;

- Mentor ve mentinin düzenli şekilde görüşmesinin sağlanması,
- Okulun günlük işleyişine dair mentiyeye hizmet etmek,
- Farklı öğretmenlerin sınıflarının gözlenmesini sağlamak,
- Örnek dersler sergilemek,
- İyi bir rol model olmak,
- Öğretmenlik becerilerinin ve mentorluk becerilerinin gelişimine katkı sağlamak.
- Mentiyeyi destekleyerek ona iyi bir danışmanlık yapmaktır.

Mentorluğun öğretmen eğitiminde çeşitli faydaları bulunmaktadır. Mentorluk öğretmenin bilgi ve becerisini arttırıp, eğitimin çeşitli yönlerine ilişkin uygun kararlar almasını destekleyerek öğretmenin okulu ve sınıfı profesyonel gelişim için kaynak olarak görmesini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra etkili bir eğitim için nasıl bir yol izlenmesi gerektiğinin bilgisini vermektedir (Bakioğlu vd. 2015). Öte yandan bir mentor ile çalışan öğretmenler mesleklerine başladıklarında daha ılımlı oldukları da bir gerçektir (Russel, 2001). Çevrimiçi mentorluk programlarında ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlere video klipler ve diğer kaynaklar yardımıyla sınıf yönetimi, etkili uygulamalar, yeni ve deneyimli öğretmenlerin mesleki tartışma örnekleri vb. konularda da destek sağlanabilmektedir (Johnson, 2008). Öğretmenlik uygulamasında mentor desteği, öğretmen adayının sınıf içinde öğretmenliğe yönelik becerilerinin kazanmasına, okul kültürünü tanımalarına, eğitim ortamını gerektiği şekilde gözlemleyebilmelerine, derslerini planlı bir şekilde uygulamayı ve deneyimli öğretmenlerin görev başında gözlemlenmesine olanak tanımaktadır (MEB, 1998). Ayrıca öğretmen adayı ilk öğretmenlik deneyimlerinin “gerçeklik şoku” ile karşılaştıklarında mentorlar pedagojik rehberliğin yanı sıra duygusal destek de vermektedir (Smith, 2003). Okul temelli öğretim deneyimi, öğretmen eğitiminin hayati bir bileşeni olarak kabul edilerek öğretmen adayının profesyonel öğretim becerilerinin geliştirilmesi için “gerçek dünya” bağlamını oluşturmaktadır (Ballantyne & Mylonas, 2001). Ancak öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasından yeterli verimi almasını engelleyen bazı unsurlar da bulunmaktadır. Bunları Parker (2005);

- Öğretmen adayının üniversite danışmanı tarafından yeterince takip edilmemesi
- Ders anlatımından sonra yeterli ya da hiç dönüt almamaları
- Üniversite danışmanının öğretmen adayı izleyeceği gün ve saatte gelmemesi
- Öğretmen adayının değerlendirilme süresinin az olması, şeklinde ifade etmektedir.

Öte yandan uygulama öğretmenlerinin ilgili ve istekli olmaması, kendini geliştirmemesi, öğretmen adayının nitelikli olarak yetişmesindeki diğer engellerdendir. Bu noktada uygulama öğretmenin seçiminde özenli davranılmaması ve nesnel ölçütler

geliştirilmemesi, her öğretmene muhtemel uygulama öğretmeni olarak bakılması ve bu öğretmenlerin okul idaresi ve üniversite tarafından seçilmemesi bu sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Gökçe & Demirhan, 2005). Uygulama öğretmenleri öğretmen adayları ile çalışmayı “tecrit edilmek yerine profesyonel öğrenme topluluklarında diğer eğitimcilerle çalışma fırsatı” olarak gördüklerinde (Cochran-Smith, 2004), mentorlar kendilerini mentileriyle birlikte öğrenmeye hazır hissetmiş olacaktır (Bell, 2016). Bu sebeple uygulama öğretmenlerinin öncelikle belirli bir eğitimden geçirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adayına kendisine rehberlik yapacak uygulama öğretmenini seçme fırsatı verilmesi, öğretmen adayı ile uygulama öğretmenin uyumlu olması, hatta aynı branşta eğitim almış olmaları gerekmektedir. Ancak böylelikle mesleki alanda yetkin bir mentorluk desteği sağlanabilecektir (Villani, 2002).

Öğretmen eğitiminde özellikle hizmet öncesi eğitiminde tecrübeye yeteri kadar yer verilmemesi üniversite ve okul arasındaki uçurumun oluşmasına neden olmaktadır (Bakioğlu vd., 2015). Bu yüzden yeni öğretmenlerin ortak çalışmalar ile ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik en iyi uygulamalardan biri mentorluktur. Çünkü mentorluk programları profesyonel gelişimin bileşenlerindendir (Smith, 2003). Steven Spielberg “Birisine mentorluk yapmanın hassas dengesi, onu kendi imajınızda yaratmak değil, ona kendini yaratma fırsatı vermektir.” (Tamer & Demirel, 2020:7) ifadesini kullanmaktadır. Yani mentorlukta amaç mentiyi kendine benzetmek değil mentinin kendisini bulmasına yardımcı olmaktır (Ballantyne & Mylonas, 2001). Bu yüzden de öğretmen eğitiminde öğretmen adayının kendini bulması hem mentorun hem mentinin süreçten eşit olarak yararlanmasına imkân tanıyacağı için iki tarafın da mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlaması bakımından öğretmen eğitiminde mentorluğun önem taşıdığı ifade edilebilmektedir (Gülmez, 2019).

2.9.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi ve Mentorluk

Sosyal bilgiler ilk kez 1916 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkmıştır. ABD’ye yoğun göç yaşanması nedeniyle ülkede vatanseverlik, iyi vatandaşlık, kültür gibi konularda halka bilinç kazandırmak amacıyla yeni bir müfredata gereklilik duyulmuştur. Bu sebeple Thomas Jessi Jones sosyal bilgiler kavramını ilk kez kullanarak sosyal bilgilerin toplum için gerekliliğini belirterek, sosyal bilgileri “konu doğrudan doğruya toplumun oluşumu, örgütlenmesi ve bu sosyal birliklerin bir parçası olması dolayısıyla insana ilişkin olan bilgiler” olarak tanımlamıştır (Moffat, 1957; Öztürk, 2012; Gürel, 2018).

Sosyal bilgiler dersi geleceğin iyi vatandaşlarını yetiştirme noktasında önemli bir yere sahip temel dersler arasında yer almaktadır. Bu iyi vatandaşları yetiştirecek olan öğretmenlere

ise şüphesiz birçok görev düşmektedir. Bu noktada ise mentorluğu sosyal bilgiler eğitiminden ayrı düşünmemek gerekmektedir. Çünkü mentor öğretmenler geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin gelişiminde önemli yere sahiptir. Bu noktada mentorluk yapacak öğretmenlerin eğitim uygulamalarına aktif olarak dahil edilmesi ve mentor öğretmenlere uygun eğitimin sağlanabilmesi için destek verilmesi mentor öğretmenlerin yeteneklerini geliştirecektir (Lyman, Foyle & Lyman, 2021).

Mentor öğretmen uygun öğretim uygulamalarını modelleyerek yapılacak uygulamaların mantığını açıklayabilecektir. Böylece mentor öğretmen, öğretmen adayının etkili ders planlamasına yardımcı olup zamanını etkili kullanmasına destek olacaktır. Bu desteği sağlarken geri bildirim verip böylelikle öğretmen adaylarının da kendi öğretim uygulamasını değerlendirmesine olanak sağlamış olacaktır. Çünkü geri bildirim kişinin öz yeterliğini arttırmaktadır (Cehen & Usher, 2013; Lyman, Foyle & Lyman, 2021). Böylece bu da öğretmen adayının pratiklik kazanmasını, yansıtıcı bir eğitimci olmasını, hedeflerini uygulamaya dökebilmesini ortaya koymasına yardımcı olacaktır (Larrivee, 2009).

Sosyal bilgiler eğitiminde iyi hazırlanmış bir mentorluk süreci geleceğin öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasında başarıya ulaşılmasını sağlayarak başarılı bir öğretmenlik müfredatının uygulanmasına yardımcı olur. Çünkü uygulama okullarının öğretmen adayına, mentora, öğretim üyesine ve öğrencilere sunacağı çok şey vardır. Öte yandan bu ortamı etkili kullanmak, paydaşlar arasında güven oluşturmak, düzenli olarak bir araya gelip deneyim paylaşımına olanak sağlamak da bu oranda önem taşımaktadır. Çünkü öğretmen eğitiminde mentorluk programının etkili olması, becerilerin gelişimini sağlaması bakımından çeşitli faydalar sağladığı bir gerçektir (Lyman, Foyle & Lyman, 2021).

Geleceğin sosyal bilgiler öğretmenleri, öğretim elemanı ve mentor öğretmenlerin desteği ile sosyal bilgiler öğretmeni olmaya yönelik gerekli becerilerden olan etkili iletişim, denetim sürecinde güven oluşturmak, veri toplamak ve geri bildirim sağlamak gibi becerileri kazanarak etkili öğretmen olabilecektir. Bunu sağlarken de bilgilerini güncel bilgiler ile birleştirerek etkili örnekler sunabilecektir. Bu da öğrencinin sosyal bilgilere karşı başarısını ve tutumunu olumlu şekilde etkilemesine yardımcı olacaktır (Morehead, Lyman & Foyle, 2009). Bir sosyal bilgiler öğretmenlik uygulamasında mentor olarak öğretmen adayına etkileyici ve düşündürücü sorular sormak öğretmen adayının sürece yönelik düşünmesini, çıkarımlar yapmasını ve buna bağlı olarak da gelişim göstermesini sağlayacaktır. Bu yüzden mentorluk desteğinde bir öğretmenlik uygulamasında şu sorulardan yararlanmak sürecin etkili olmasına yardımcı olacaktır (Lyman, Foyle & Lyman, 2021):

- Bu sınıfta sıradan bir gün müydü?
- Sizce bugün ders nasıl geçti?
- Dersi tekrar verecek olsaydın neyi farklı yapabilirdin?
- Öğrencilerin bu derse hazır olduğunu nasıl anladınız?
- Ders anlatırken ders planınızda ne gibi değişiklikler yapmak zorunda kaldınız?
- Önümüzdeki öğretim döneminde öğrencilerle ne yapmayı planlıyorsunuz?
- Bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak bu dersi verirken kendiniz hakkında ne öğrendiniz?

Bu tür yazılı yansıtmaya dayalı olan sorular sosyal bilgiler öğretmen adayının aktif bir şekilde yaptığı işe odaklanarak düşünmesini sağlaması bakımından oldukça önemlidir ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı uygulama alışkanlığı geliştirmelerine yardımcı olacak bir stratejidir (Emporia State University, 2010).

Geleceğin sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılacak denetim konferansları, öğretmen adayının mesleki büyüme ve gelişiminin önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Bu yüzden sürece aktif olarak katılım sağladıklarında bu denetim konferansları mesleği daha iyi icra etmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının süreç içinde yapmış oldukları gözlemlerin ve katıldıkları eğitim ve konferansların, aktivitelerin de değeri o oranda artmış olacaktır (Lyman, Foyle & Lyman, 2021). Örneğin bir öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının yansıtıcı günlük tutma etkinliği öğretmen adayının gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Çünkü yansıtıcı günlükler öğretmen adayının problemler üzerine ayrıntılı düşünmesine, sorular sorup hipotezler geliştirmesine, hatta kendini ifade etmesine yardımcı olmaktadır (Akkoyunlu, Telli, Çetin & Dağhan, 2016). Bu yüzden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günlük tutmaları öğretmenlik uygulaması deneyimleri sırasında deneyimlerini, duygularını, bilgilerini ve öz değerlendirme yapmalarını sağladığı için kullanılabilir etkili yöntemlerdendir. Ayrıca mentorluk desteğine dayalı öğretmen eğitimi programları, programın güçlü ve zayıf yönleri hakkında sistematik geri bildirim almak için uygulayacakları anketler, odak grup görüşmeleri ile de hem öğretim elemanı hem mentorları hem sosyal bilgiler öğretmenleri hakkında bir değerlendirme yapmaya olanak sağlaması bakımından oldukça önemlidir (Lyman, Foyle & Lyman, 2021).

Mentor, öğretmene yardımcı olmak için bir rehber ve motive edicidir (Ediger, 2011). Geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak için en önemli faktörlerden biri öğretmenlik uygulaması esnasında onlarla birlikte çalışan mentor öğretmendir. Sosyal bilgiler eğitimcileri ile ilgili olarak bazı çalışmalarda ana fikir sosyal bilgiler eğitimcilerinin koçluk

yapma eğilimi üzerine kuruludur (Millslagle & Morley, 2004; Herbert, 2007; Conner & Bohan, 2018).

Değerlendirme prosedürleri de dahil olmak üzere öğretmen eğitimi programının müfredatı açıkça ifade edildiğinde, mentor öğretmenler bu önemli rolde daha etkili bir şekilde faaliyet göstermeleri gerekmektedir. Mesleki gelişim okul ortamları oluşturma mentorlar ve geleceğin sosyal bilgiler öğretmenleri için birçok faydası vardır. Öğretmenlerin gelecekte de kendilerinin etkili bir mentor olabilmeleri için birlikte çalışacakları geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimini teşvik etmek için özel bir eğitime ihtiyaçları vardır. Bu nedenle de mentorluk desteğinin sosyal bilgiler eğitimi için önemli bir yeri bulunmaktadır (Lyman, Foyle & Lyman, 2021).

2.10. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi ve Mentorluk

Türkiye’de 1962 yılı itibari ile yurt bilgisi, tarih ve coğrafya dersleri Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi adı altında birleştirilmiş 1968 yılı itibari ile de bu dersin adı Sosyal bilgiler olmuştur (Tokcan & Tangülü, 2019). Böylelikle sosyal bilgiler dersi Türkiye’de ilk kez 1968 yılında bu isimle okutulmaya başlanmıştır. Öğretim programlarında ise ilköğretim 4.ve 5.sınıfları ile ortaokulun 1,2, ve 3.sınıflarında okutulması yönünde karar alınmıştır. Bu kararın sonucunda da sosyal bilgiler dersinin okutulmaya başlanması ile bu dersleri verecek sosyal bilgiler öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır (Kaymakcı, 2012; Turan, 2016; Tonga, 2020).

Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme sisteminin tarihçesi incelendiğinde 1968 yılı öncesinde sosyal bilgiler öğretmenini yetiştirme programından söz etmek mümkün değildir. Çünkü bu dönemde sosyal bilgiler konuları vatandaşlık bilgisi, coğrafya ve tarih öğretmenleri tarafından okutulmaktaydı. Bu sebeple Cumhuriyet döneminde Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü’nde tarih-coğrafya bölümü ile öğretmen yetiştirilmesine yönelik başlayan sürecin 1957-1968 yılı itibari ile üç yıllık eğitim enstitülerinin edebiyat bölümlerinin sosyal bilgiler kısmında devam etmiştir (Bayram, 2003; Kaymakcı, 2012). Ankara, İzmir ve Ankara’da açılan Yüksek Öğretmen Okulları ile de ilk öğretmen okullarından öğrenci alınmaya başlanmıştır (Eşme, 2003). Eğitim enstitülerinin 1978-79 eğitim öğretim yılı itibariyle yüksek öğretmen okullarına dönüştürülmesi ile sosyal bilgiler bölümü kaldırılıp yerine coğrafya-tarih ve tarih-coğrafya bölümleri kurulmuştur. 1982 yılı itibariyle de yüksek öğretmen okulları eğitim fakültelerine dönüştürülerek üniversitelere devredilmiş, sosyal bilgiler konularını öğretecek öğretmenler sosyal bilimler bölümüne bağlı olan coğrafya ve tarih öğretmenliği

anabilim dallarında yetiştirilmeye devam etmiştir (Ercan, 2009; Kaymakçı, 2012; YÖK, 2007b; Akhan & Kaymak, 2020).

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması için 1996 yılında başlayan çalışmalar 1998-99 yılı itibari ile uygulanmaya başlamıştır. Böylelikle eğitim fakültelerinin ortaöğretim branş öğretmen kontenjanlarında azaltılmaya gidilmesi ile ilköğretim branş öğretmen kontenjanlarında artış yaşanmıştır. 1997 -98 öğretim yılında Celal Bayar, Gazi Üniversitesi ve Selçuk Üniversitelerinin eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmenliği programına öğrenci alınırken bu yıl itibari ile bu programlara alınan öğrenci sayısı artmıştır. 1997 yılı ile zorunlu öğretimin 8 yıla çıkması ile öğretmen ihtiyacı ciddi oranda artmış ve yeni yapılanma ile sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında tüm eğitim fakültelerinde ortak müfredat uygulamasına geçiş sağlanmıştır (Özav, 2001; Tokcan & Tilki, 2018; Tokcan & Tangülü, 2019). 1998 ve 1999 yıllarında bu programın yenilenmesi amacıyla YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” gerçekleştirilmiştir (Akhan & Kaymak, 2020). Bu doğrultuda ortaokullara sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirilmesi amacı ile sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının 1998 yılında ülke genelinde öğrenci almaya başladığı görülmektedir. Öyle ki sosyal bilgiler öğretmenliği ilk mezunlarını ise 2002 yılında vermiştir (Tonga, 2020). Sosyal bilgiler öğretmenliğine yönelik lisans programlarının geçmişten günümüze incelendiğinde ise 1998, 2006 ve 2018 programları olarak zaman içinde değişikliğe uğradığı görülmektedir (YÖK, 1998; 2007a, 2018a).

İlk sosyal bilgiler öğretmenlik programı olan 1998 Sosyal bilgiler lisans programı içeriği incelendiğinde; programın 8 dönem, 4 yıl olmak üzere toplamda 147 krediden oluştuğu görülmektedir. Birinci yılın ikinci dönemi Okul Deneyimi I, dördüncü sınıfın birinci dönemi Okul Deneyim II, dördüncü sınıfın ikinci dönemi Öğretmenlik Uygulaması dersleri verilmektedir. Okul Deneyimi I -II derslerinin teorik ders saatleri 1 iken uygulama ders saati süresi 4 saat ve 3 kredi olacak şekilde uygulamaya konulmuştur. Öğretmenlik Uygulaması teorik ders saati ise 2 saat iken uygulama süresi 6 saat ve toplamda 5 krediden oluşmaktadır (YÖK, 1998; Özav, 2001; Kaymakçı, 2012; Tonga, 2020). Okul Deneyimi I dersi kapsamında zümre etkinlikleri, okul örgütü yönetimi, ana ve yan branş derslerinin gözlemlenmesi, öğrencinin ve öğretmenin okuldaki bir günü, okul aile iş birliği, öğretmenlik mesleğinin çeşitli yönleri, araç gereç ve okul sorunlarının gözlemlenmesi gibi etkinliklerle okulun, öğrencilerin ve öğretmenlik mesleğinin tanınması amaçlanmaktadır. Okul Deneyimi II ile dersin yönetimi ve sınıf kontrolü, grup çalışması, ders kitaplarından yararlanılması, çalışma yaprağı hazırlanması, öğretimde soru sorma, dersi planlama, sınıf içi mikro öğretim uygulamaları gibi

etkinlikler yer alırken; Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında ise öğretmen adayının bizzat dersi planlı bir şekilde öğretmesini merkeze almaktadır (YÖK, 1998).

2005 yılında sosyal bilgiler öğretim programının yenilenmesi ile ilköğretim ve yükseköğretim arasındaki koordinasyonun sağlanması için 2006 yılında yeni bir lisans programı uygulanmaya başlanmıştır (Kaymakcı, 2012). Bu doğrultuda 2006 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı incelendiğinde 8 dönem 4 yıl olmak üzere 142 krediden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlik uygulamasına yönelik derslerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması olarak verildiği görülmektedir. Okul deneyimi dersi teorik ders saati 1, uygulama ders saati süresi 4 saat iken 3 krediden oluşmaktadır. Öğretmenlik uygulaması teorik ders saati 2, uygulama ders saati süresi 6 iken toplamda 5 krediden oluşmaktadır (YÖK, 2007a; Kaymakcı, 2012; Tonga, 2020). Okul deneyimi dersi içeriğinde öğretmenin ve öğrencinin okulunun bir gününün gözlemlenmesi, öğretmenin dersinin yöntem teknik, dersin yönetimi, sınıf kontrolü, etkinlikler bakımından incelenmesini içermektedir. Bununla birlikte bu ders; okul müdürünün görevleri, okulun örgüt yapısı, okul ve toplum ilişkisinin incelenmesi ile okul deneyimi çalışmalarını içeren portfolyo hazırlanmasını kapsamaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersi içeriğinde ise günlük plan hazırlama, planların uygulanması, derslerin öğretim elemanı ve öğretmen tarafından gözlemlenip dönüt verilmesi ile portfolyo hazırlama işlemlerini içermektedir (YÖK, 2007a).

2018 yılına gelinde tüm eğitim fakültesi programlarının yenilendiği görülmektedir. Bu yenilenmenin gerekçelerinde ise yeni fakülte şablonunun bölüm isimlerinde ilköğretim ve ortaöğretim ayrımının ortadan kalkması ile bu doğrultuda da bu değişim bütün lisans programları üzerinde gerçekleştirilmesi yer almaktadır. Öte yandan Bologna sürecine uyum, akreditasyon ve kalite çalışmaları ile Türkiye’de ve dünyada çekirdek program oluşturulması gündeme gelerek lisans programlarında ortak çekirdek program oluşturma hedefi ile programların güncellenmesine ihtiyaç duyulmuştur (YÖK, 2018a; Tokcan & Tangülü, 2019). 2018 sosyal bilgiler lisans programı incelendiğinde ise; 8 dönem 4 yıl olmak üzere toplamda 140 krediden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersleri 4. sınıfta birinci ve ikinci dönem olmak üzere verilmektedir. Birinci dönem Öğretmenlik Uygulaması I, ikinci dönem Öğretmenlik Uygulaması II dersinin iki dönemde de teorik ders saati 2, uygulama ders saati 6 olmak üzere toplamda 5 krediden oluşmaktadır. Öğretmenlik Uygulaması I-II dersi kapsamında; alana yönelik özel öğretim yöntem ve teknikleri ile gözlem, mikro-öğretim uygulaması yapıp, bir dersi planlama, etkinlik/materyal geliştirme, öğretim ortamını hazırlayıp

sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme ve yansıtma yapılması hedeflenmektedir (YÖK, 2018a; Tonga, 2020; Akhan & Kaymak, 2021a).

Tablo 5. 1998-2006-2018 Sosyal Bilgiler Lisans Programı Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dönemleri

Sınıf	Yarıyıl	1998 Programı		2006 Programı		2018 Programı	
		O.D.	Ö.U.	O.D.	Ö.U.	O.D.	Ö.U.
1	I						
	II.	✓					
2	III						
	IV						
3	V						
	VI						
4	VII	✓		✓			✓
	VIII		✓		✓		✓

Tablo 5’de görüldüğü üzere 1998-2006-2018 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı Okul Deneyimi (OD) ve Öğretmenlik Uygulaması (ÖU) dönemleri incelendiğinde; 1998 sosyal bilgiler lisans programında okul deneyimi dersi birinci sınıfın ikinci dönemi ve dördüncü sınıfın birinci dönemi verilirken, öğretmenlik uygulaması dersinin dördüncü sınıfın ikinci dönemi olmak üzere toplamda lisans öğrenimi boyunca 3 yarıyıl ve ilk sene ile son sene olacak şekilde verildiği görülmektedir. Ancak 2006 ve 2018 programları incelendiğinde öğretmenlik uygulamasına yönelik bu anlayış terk edilerek sadece lisans öğreniminin son yılında iki dönem olacak şekilde verilerek, öğretmenlik uygulamasının azaltıldığı görülmektedir. 2006 yılında birinci dönem gözleme dayalı okul deneyimi dersi yer alırken, ikinci dönem uygulamaya yönelik olarak öğretmenlik uygulaması dersi verilmektedir. Fakat 2018 yılına gelindiğinde ise okul deneyimi dersinin kaldırıldığı ve sadece öğretmenlik uygulaması adı altında bu dersin uygulamaya yönelik yapılandırıldığı görülmektedir.

Türkiye’de öğretmenlik uygulamasına dair içeriğin, YÖK Dünya Bankasının kılavuzuna ya da Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] yönergesine dayandırıldığı görülmektedir (Akhan & Kaymak, 2021a). Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge’ de öğretmen adayının sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazanması, sınıf yönetimi ve ders dışı etkinlikler konusunda yetkinlik kazanması ve dersin planlı bir şekilde öğretilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir. YÖK Dünya Bankası öğretmenlik uygulaması kılavuzunda ise öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerine ilişkin yapılacak etkinliklere yönelik içerikler verilerek öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasını etkili bir şekilde gerçekleştirmesi amaçlanmaktadır (YÖK, 1998; MEB, 1998- 2018; Akhan & Kaymak, 2020). Öğretmenlik

uygulamasına yönelik fakülte-okul iş birliği esasını içeren bu kılavuzda öğretmenlik uygulaması deneyiminin uygulamasına yönelik detaylara da yer verilmektedir. Bu kılavuz kitap yedi ana bölümden oluşmakta ve iş birliği, standartlar, fakülte ve uygulama okulu arasındaki iş birliğinin üst düzeye çıkarılmasını amaçlamaktadır (Özav, 2001; Kaymak & Akhan, 2020).

Genel anlamda okul deneyimi dersi ile günlük yaşamı tanıma, eğitim ortamını inceleme, okul kültürünü tanıma, öğretmeni öğrenciyi gözlemleme, bireysel/grup halinde çalışma gibi faaliyetleri içermektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adayının derste aktif olarak ders planı hazırlaması, bir dersin kontrolünü sağlamasına dayanmaktadır (Kaymak & Akhan, 2020; Akhan & Kaymak, 2021a). Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersleri ile öğretmen adayının deneyim kazanması, karşılaşılabilecek sorunlara çözüm getirilmeye çalışılması, materyal kullanımı konusunda deneyim kazanılarak teori ile pratik bilginin bütünleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bunlar sağlanırken de portfolyo dosyaları ile de deneyimleri ve dönem boyunca yapılan faaliyetlerin toplanıp değerlendirilmesi sağlanmaktadır (Özkılıç, Bilgin & Kartal, 2008; Uygun, Ergen & Öztürk, 2011; Demir & Çamlı, 2011; Göktaş & Şad, 2014; Akhan & Kaymak, 2021a). Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersleri ile öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine yönelik deneyim kazanıp mesleğe dair bilgi edinmekte, farklı öğrenme yöntemlerini keşfederek sorumluluk almaktadır. Bu süreçte farklı roller edinerek zayıf yönlerini keşfederek kendini geliştirip mesleki yetkinlik kazanmaktadır (Nayimuli, 2009; Tok, 2010; Clarke, Triggs & Nielsen, 2014; Riedler & Eryaman, 2016; Akhan & Kaymak, 2021b). Öğretmenlerle iş birliği yapıp kişisel becerilerinin geliştirmekle birlikte, iletişim becerisini güçlendirmekte, öğretmen adayının kendi bilgi ve birikimini uygulamaya dökmesini desteklemektedir. Öte yandan tüm bu süreç öğretmen adayının sosyal yönünü kuvvetlendirerek sosyalleşmesini de sağlamaktadır (Ngidi & Sibaya, 2003; Cohen, Manion & Marrison, 2004; Kiggundu & Nayimuli, 2009; Ngwaru, 2013; Clarke, Triggs & Nielsen, 2014; Oğuz & Avcı, 2014; Assimonye, 2014; Riedler & Eryaman, 2016).

Türkiye’de uygulama öğretmenleri aracılığıyla yürütülen görevler yurt dışında deneyimli ve mentorluk eğitimi ve deneyimine sahip mentor öğretmenler tarafından sağlanmaktadır. Ancak yurt dışındaki mentor öğretmen programı ile Türkiye’deki uygulama öğretmeni aynı olmamakla birlikte uygulama öğretmenlerinden benzer görevler beklendiği görülmektedir (Yüksel, 2017). Çünkü yurt dışında mentorların mentorluk eğitimi alarak “yetişkin geliştirme, mentorun rolü, gözlem yapma becerisi, geri bildirim ve söyleşi stratejileri, öğretme stratejilerinin analizi, sınıf yönetimi bileşenlerinin analizi ve teşhis etme, yansıtma uygulamaları, kapsamlı problem çözme becerisi, standart tabanlı müfredat, portfolyo ve kişisel

gelişim dosyası hazırlama, öğretim ve değerlendirme” gibi başlıklarda yetkinliğinin olması gerekmektedir (Massachusetts Department of Education, 2001). Bu nedenle Türkiye’de bu yönde bir program ve mentorluk yetkinliğine yönelik bir gereklilik olmamasına rağmen uygulama öğretmenlerinden benzer görevler beklenmektedir. Örneğin; öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine yönelik öğretmenlik uygulamasında sınıf yönetimi, materyal seçimi, dersin planlanması gibi konularda yeterince rehberlik alamadıkları (Kiraz, 2003) belirtilmiştir. Öte yandan uygulama öğretmeninden yeterli, iyi bir rehber olup kendilerine yol gösterici olması beklenirken (Özkılıç, Bilgin & Kartal, 2008; Akhan & Kaymak, 2021a; Akhan & Kaymak, 2021b) materyal geliştirme sürecinde yeterince destek olunmadığını (Gökçe & Demirhan, 2005) ve kendileri ile yeterli iletişim kurulmadığını ifade ettikleri görülmektedir (Özkılıç vd., 2008; Oğuz & Avcı, 2014).

Türkiye’de öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecindeki öğretmenlik uygulamalarına dair profesyonel bir mentorluk uygulaması bulunmamaktadır. Bu sebeple de Türkiye’de uygulama okullarında uygulama öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalarda (Aslan & Öcal, 2012; Gömleksiz & Kan, 2013; Yazıcı & Tekerci, 2017; Yetkiner, 2019; Yazıcı, Aslan & Yüksel, 2021; Çakmak & Çelik, 2022) uygulama öğretmenlerine mentor öğretmen denilmesi yanlış ifadeye sebep olmaktadır. Çünkü uygulama okullarındaki öğretmenlerin mentorluk deneyimine ve mentorluk eğitime sahip olmamaları göz önünde bulundurulduğunda yurt dışındaki mentor öğretmenlerden oldukça farklılık gösterdiği görülmektedir. Öte yandan uygulama öğretmenlerinin iş güçlerinin fazla olması, öğretmen adayları ile ilgilenme noktasında isteksiz olmaları gibi sebeplerle öğretmen adaylarıyla yeteri kadar ilgilenmedikleri, dönüt vermedikleri hatta öğretmen adayı konuyu işlerken sınıfı bırakıp gittikleri görülmektedir (Yıldız, 2006; Karadüz, Eser, Şahin & İlbay, 2009; Baştürk, 2009; Karaca & Aral, 2011; Yeşilyurt & Semerci, 2011; Demir & Çamlı, 2011; Karasu Avcı & Ünal İbret, 2016; Tonga & Erden, 2021).

Dünyada sosyal bilgiler öğretmen eğitimi sürecinde mentorluk, isimli başlık altında ayrıntılı olarak açıklanacağı üzere, dünyada öğretmen eğitiminde mentorluğun kurumsal bir yönü bulunmaktadır. Böylelikle mentorluğun deneyimli kurumlar aracılığıyla ya da deneyimli kişiler ve kurumlar ile yapılması profesyonel bir şekilde bu sürecin işlediğini, Türkiye’deki öğretmen eğitimindeki mentorluktan farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple bu çalışmada uygulama okulundaki uygulama öğretmenleri mevcut hali, “uygulama öğretmeni” ifadesi ele alınarak bu şekilde değerlendirilmiştir. Öte yandan dünyada sosyal bilgiler eğitiminde mentorluğa yönelik çalışmaların (Millsagle & Morley, 2004; Herbert, 2007; Conner

& Bohan, 2018; Knowles, Hawkman & Nielsen, 2020; Lyman, Foyle & Lyman, 2021) kısıtlı olması, Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde profesyonel, sistemli ve kurumsal bir mentorluğun bulunmaması göz önünde bulundurularak mentorluk eğitimine sahip, deneyimli, alanında uzman olan araştırmacı tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarına sistemli bir mentorluk desteği sağlanmaya çalışılmıştır. Böylelikle sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde mentorluğun etkilerinin ortaya konulması hedeflenmektedir.

2.11. Dünyada Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Sürecinde Mentorluk Örnekleri

Mentorluğun yakın gelecekte uygulama alanları değerlendirildiğinde, Amerika’da ve İngiltere de son derece yaygınken Türkiye’de yeterince bilinmemekle birlikte yeteri kadar da uygulamaya dahil edilmediği görülmektedir. Özellikle mentorluk Amerika ve İngiltere’nin yanı sıra Singapur gibi Avrupa ülkelerinde de başarı ile uygulanmaktadır (Kocabaş & Yirci, 2011; Atak, 2014). Becker, Waldis ve Staub (2019), Mok ve Staub (2021) ise mentorluğun alanının ve çeşidinin oldukça geniş olduğunu belirtmekle birlikte; mentorluğun her ne kadar etkili bir yöntem olarak ifade edilse de öğretmen adayları için mentorluğun etkililiği konusunda çok az şey bilindiğini ve çok sınırlı çalışmaların yapıldığını ifade etmektedir. Ancak yine de özellikle 1980’lerde dünyada yaşanan ekonomik buhran bireyleri farklı yollara sevk ederek, farklı ülkelerde gerek kurumsal gerekse bireysel anlamda gelişme sağlamak amacıyla mentorluk ilişkilerini geliştirdiği söylenebilmektedir (Atak, 2014).

Farklı ülkelerde mentor eğitim programı genellikle okul temelli öğretmen eğitimi olarak ifade edilmektedir. Öğretmen adayının profesyonel becerilerinin gelişimi için yansıtıcı uygulama bakımından bu okul temelli öğretmenlik uygulaması öğretmen eğitiminin hayati bileşeni olarak kabul edilmektedir. Gerek şehir merkezinde gerekse kırsal bölgelerde deneyimlenen okul temelli öğretmen eğitimi mesleki bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra öğretmen adayının topluma hazır olarak yetişmesini desteklemektedir (Ballantyne & Mylonas, 2001; Carpenter & Balance, 2007; Nonis & Jernice, 2011; Kaymak & Akhan, 2020).

Mentorluğun eğitimde kullanılması öğretmenlere gerek kişisel gerek ise mesleki bakımdan önemli yardımlar sağlamaktadır (Kocabaş & Yirci, 2011). Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasına ilk başladıklarında farklı beklentiler içerisinde olabilir ve kendilerini kaygılı ve heyecanlı hissedebilirler (Rembe, Shumba & Mavuso, 2016; Akhan & Kaymak, 2020; Akhan & Kaymak, 2021a). Bu sebeple öğretmen eğitiminde alınan öğretmenlik uygulaması eğitimi öğretmen adayı için oldukça önemlidir. Çünkü öğretmen adayın bu deneyim ile öğrencileri tanımasını, ders kitabı ve ünitelere yönelik bilgi edinmesini, lisans

öğrenimi süresince edinilen teorik bilgilerin pratikte uygulama olanağı bulmasını, iş birliği becerisini kazanmasını, karşılaşılabileceği problemleri çözmesini ve öğretmen adayının öğretmenliğe yönelik gerekli bilgi, beceri ve deneyimin kazanılarak mesleki yeterliliklere ulaşmasını hedeflemektedir (Ngidi & Sibaya, 2003; Riedler & Eryaman, 2016; Kaymak & Akhan, 2020).

Belirtildiği üzere yurt dışında birçok ülkede eğitim alanında mentorluk uygulamaları kullanılmaktadır. Türkiye’de de ise her ne kadar mentorluk olmasa da öğretmen yetiştirme aşamasında mentorluk uygulamalarına benzeyen uygulamaların olduğu söylenebilmektedir (Kocabaş & Yirci, 2011). Farklı ülkelerin öğretmenlik uygulamasını nasıl gerçekleştirdiklerine bakıldığında bunun “okul temelli öğretim deneyimi, alan deneyimi, staj deneyimi” gibi farklı isimlerle ifade edildiği görülmektedir (Ballantyne & Mylonas, 2001; Briar Cliff University, 2017-2018; Kaymak & Akhan, 2020; University of Alberta, 2022). Bu doğrultuda öğretmenlik uygulamasında farklı sistemlerin anlaşılabilmesi ve fikir oluşturabilmesi adına farklı ülkelerin mentorluk desteği ile öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi önemsenmektedir.

2.11.1. Kanada’da Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Sürecinde Mentorluk

Kanada da öğretmen olma sistemine bakıldığında sıralı/ardışık programlar ve eş zamanlı programlar olarak iki farklı seçeneğin bulunduğu görülmektedir (Hughes, Laffier & Mamol, 2015). Sıralı programlar da dört yıllık bir lisans eğitimi tamamlandıktan sonra iki ile dört dönem arasında değişiklik gösteren, seçilen bölüme yönelik alan derslerinin tamamlanması beklenmektedir. Eş zamanlı programlarda ise akademik alan dersleri ile eğitim dersleri eş zamanlı alınmaktadır. Bu eş zamanlı eğitim dört yıllık lisans eğitimi ya da bu dört yıllık lisans eğitimi bitiminde ek olarak bir yıl daha süren yüksek lisans eğitiminin alınması ile sağlanmaktadır. Ülke geneline bakıldığında genellikle dört yıl süren lisans eğitiminin üzerine bir yıl süren yüksek lisans eğitiminin alındığı görülmektedir. Öte yandan ortaöğretim kademesinde branş öğretmenlerinin ise lisans eğitimlerinde en az iki dalda uzmanlaşması gerekmektedir (Yavuzkurt & Kırıl, 2019).

Kanada’da sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi “Ortaöğretim Sosyal Bilimler-Tarih Vatandaşlık ve Coğrafya” bölümü adı altında verilmekte olup, alınan lisans dersleri arasında zorunlu ve kademeli olarak Ortaöğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği I-II isimli üçer krediden oluşan dersler bulunmaktadır. Bu dersi alabilmek için ise öncesinde 200 kredi üzerinde lisans dersi almış olmak veya 18 krediden oluşan farklı sosyal bilimler derslerini almış olmak

gerekmektedir. Böylelikle belirtilen yeterlilikleri tamamlayan öğretmen adayı mezun olduğunda ortaöğretim kademesinde sosyal bilgiler öğretmeni olabilmektedir (McGill, 2021).

Kanada’da öğretmen eğitiminde zorunlu bir öğretmenlik uygulaması bulunmamaktadır (Yılmaz, Erden, Sarıca, Akın, Yılmaz & Berat, 2019). Öyle ki bir öğretmenlik uygulamasına yönelik öğretmenlik uygulaması eğitimi alınacaksa bu eğitimi lisans öğrenimi süresince alma zorunluluğu da bulunmamaktadır. Hatta ister öğrenim süresince ister mezuniyet sonrasında uygulama yapılacak okul, zaman fark etmeksizin eğitim öğretim dönemi içerisinde olduğu müddetçe bu öğretmenlik uygulamasından istenildiği zaman faydalanılabilmektedir. Öyle ki öğretmen adayı uygulama yaptığı okulda da bu okulun resmi bir çalışanı gibi değerlendirilerek uygulama süresi boyunca kendisine ücret ödenmektedir. Ayrıca uygulama kılavuzları incelendiğinde mentor öğretmenin işi çıktığında onun yerine geçerek Yedek Öğretmen statüsünde öğretimi sağlamakta ve bu yedek öğretmenlik yaptığı süre de hesaplanarak ücretlendirilmektedir (McGill, 2021).

Kanada’nın eğitimde başarılı eyaletlerinden birisi olan Ontarino, başarılı olmasındaki temel sebeplerden biri güçlü öğretmen yetiştirme stratejisine dayanmaktadır (OECD, 2010). Kanada Ontarino’da öğretmen olabilmek için bir Öğretmen Akademisine üye olmak, 3 yıl süren bir yükseköğretim kurumundan eğitim almak ve 2 yıl süren bir öğretmen eğitimini tamamlamış olmak gerekmektedir. Alınan bu programla birlikte eğitimin içeriği öğretim ve müfredat konuları, eğitimin temel ilkeleri ve 80 günlük bir uygulama eğitimini kapsayabilmektedir (İlyans, Yalçın & Toklucu, 2017). Belirtildiği üzere öğretmenlik uygulaması yapılan bölgeye ve süresine göre değişkenlik göstermektedir. Bu uygulamaları, uygulamanın tasarımına ve yapısına bağlı olarak 8 ile 22 hafta arasında sürebildiği gibi üniversite ve enstitülere göre de bu sistem farklılık göstermekte, öğretmenlik uygulamasındaki ilişki ise öncelikle mentor öğretmen, üniversite-fakülte danışmanı ile sağlanmaktadır (Özanay Böcük, 2014). Öğretmen adayları tam olarak öğretmen olmadıkları için akıl hocası olarak mentorların öğretmen adaylarına sürekli destek sağlayarak onlara geri bildirim vermelerine ihtiyaç duymaktadır (Ontorio Tech University, 2021-2022).

Öğretmenlik uygulaması deneyimi; iş birliği yapan öğretmen, saha denetçisi ve okul yöneticisi olmak üzere üçlü mentor ekibi tarafından sağlanmaktadır (McGill, 2021). Ontarino’da yapılan mentorluk programı birebir mentorluğa dayalı gerçekleşmektedir. Öyle ki her aday öğretmenin iki ya da üç mentorlu olabilmekte, her mentorla da uzmanlık alanları doğrultusunda (sınıfta düzeni sağlama, ders içeriği oluşturma vb.) bu öğretmen adaylarına akıl hocalığı yapılmaktadır. Bu mentorluk programında amaçlanan mentilerin ihtiyaç duydukları

konuda özelleştirilen bir “mentorluk ağı” oluşturmaktır. Bu mentorluk programı sayesinde öğretmen adayları dersleri gözlemleme, yeni bilgiler öğrenme, ders planı yapma, öğrencinin ölçme ve değerlendirilmesi konusunda bilgilenme, iş birliği yapma gibi çeşitli konularda deneyim edinmektedir (Driskell, 2015). Öte yandan bu öğretmenlik uygulaması programı uzaktan eğitimin sürece dahil olması ile zoom üzerinden ders anlatımını da gerekli kılmaktadır. Çünkü öğretmenlik uygulamasında öğretim aracı olarak dijital teknolojinin kullanımı ve mevcut öğretim stratejilerinin kullanımını da içermektedir (Hughes, Laffier & Mamol, 2015; McGill, 2021).

Öğretmen adayının dersten başarılı olması mentor öğretmenin değerlendirme formlarına bağlıdır. Bu derste öğretmen adaylarına etkinlik planları, ders planları, öğrenme planları, öğretmen adayının davranış ve etik ilkelere uygunluğu, mesleki yeterliliği gibi konularda değerlendirilerek geri bildirimler verilmektedir. Ayrıca öğretmen adayına haftalık iş yükü ve görev dağılımı yapılarak bu yapılan programı takip ederek uygulaması sağlanmaktadır. Öte yandan öğretmenlik uygulamasında, her uygulama günü sonunda öğretmen adayının bir eylem planı formu doldurarak kendini mesleki beceriler bakımından geliştirmesi gerektiği noktaları çözüm yolları ile belirtmesi istenir. Bu değerlendirme ile de kendi kendine mentorluğun işaretlerini görebilmek mümkündür. Bu belirtilen çözüm yolları da mentor öğretmenler ve üniversite danışmanı ile ortak olarak değerlendirilmektedir (McGill, 2021).

Kanada öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmen adaylarının Yeni Öğretmen Adaylığı programında bir yıl eğitim almaları gerektiği de görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen bu programda her bölgede Yeni Öğretmen Adaylığı programının bileşenleri farklılık gösterebilmektedir. Bu programın ana çerçevesinde ise, bir yıl boyunca mentorluk desteği, okula uyum, mesleki gelişim ve eğitim başlıkları yer almaktadır. Bakanlık bu mentorluk programı kapsamında öğretmen adayının geri bildirim verme, etkili iletişim ve kriz çözme gibi konularda gelişim sağlamasını hedeflemektedir (Driskell, 2015).

Kanada’da mentor öğretmenler, öğretmen adayının gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Mentor öğretmenlerin sınıflarında öğretmenlik deneyiminin elde edildiği bu mentorluk sisteminde, mentor öğretmenler öğretmen adayını gözlemlemekte, onlara mesleki kaynak önerilerinde bulunmakta, karşılaşılan olası sorunlara karşı öğretmen adayını desteklemektedir. Öyle ki bu mentor öğretmenler işlerinde o kadar başarılıdır ki bu öğretmenlerin mentor öğretmen olarak görev yapması okul müdürlerinin önerisi ile gerçekleşebilmektedir (Gambhir, Broad, Evans & Gaskell, 2008). Bu mentor öğretmenlerin denetimleri ise genellikle deneyim sağladıkları okul müdürleri tarafından sağlanmaktadır. Mentorlukta verilen destek o kadar etkin

bir şekilde işlemektedir ki eğer öğretmen adayı isterse bu programda bir yılını doldurduktan sonra ikinci yıl da acemi öğretmen statüsünde kalarak eğitim almaya devam edebilmektedir. Öyle ki, “çok faydalı” veya “yardımcı” olarak nitelendirilen bu öğretmen yetiştirme sistemi programında, ikinci yıl da kalmak isteyen öğretmenlerin sayısı oldukça fazladır (Driskell, 2015).

Her öğretmen adayı mesleğe başlamadan önce Öğretmen Birliği kurumundan da mentorluk desteği alabilmektedir. Alberta Teacher Association (2017) öğretmen eğitiminde, aday öğretmenlerin gelişiminde mentor ve mentilere etkili bir öğretmen olmaları, iyi bir uygulama gerçekleştirmeleri, hayat boyu öğrenen bir öğretmen olmaları ve zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında neler yapabilecekleri üzerine bir mentorluk programı uygulamaktadır. Bu mentorluk programı içeriğine bakıldığında; ders planı yapmak, öğrencilerin sınıftaki davranışlarını yönetmek, müfredatı planlayabilmek, işbirlikli öğretim için yapılabilecek faaliyetler gibi birçok farklı konuyu içerdiği görülmektedir. Bu mentorluk programında iyi bir yol gösterici olarak mentorun, mentiyeye yönelik öğretmen eğitiminde yapılabilecek etkinlikleri ise şu şekilde ifade edilmektedir:

- Akşam yemeğinde bir dersi tartışın.
- Benzer sorunların ve soruların bir listesini oluşturun.
- Plana uygun ilerleyip ilerlemediğinizi kontrol edin.
- Size örnek teşkil edebilecek dersleri gözlemleyin.
- Özel bir beceri veya yetkinlik kazanmak için örnek dersleri gözlemleyin.
- Mentiniz ile birlikte bir öğlen yemeği yiyin.
- Mentinizle düzenli olarak iletişimde bulunmaya özen gösterin.
- Mentinizle kaynak önerilerinde ve paylaşımında bulunun.
- Mentinizle kahve için ve bu esnada sorunları, soruları ve programla ilgili yolunda giden-gitmeyen şeyleri konuşun.
- Düzenli toplantılar yapın.
- Birbirinize “Neye ihtiyacın var, nasıl gidiyor” gibi sorular sorun.
- Planlarınıza ve zaman çizelgenize uyun.
- İstenmeyen durumlarla karşılaşma olasılığına karşılık alternatif stratejiler geliştirin.
- Endişelerinizi, kaygılarınızı, beklentilerinizi ve iyi- kötü giden şeyleri yazdığınız bir yansıtıcı günlük tutun.
- “Seni anlıyorum” ifadesini kullanmaya özen gösterin.

- Mentilerinizin yeni fikirlerini mentorları ile paylaşabileceği bir diyalog içerisinde olmaya çalışın.
- Okulda yapılabilecek çeşitli farklı etkinlikler üzerine konuşun.
- Öğrenci başarısını değerlendirme stratejileri üzerine konuşun.
- Okul kütüphanesini ve okuldaki kullanılabilecek araç gereç ve malzemeler üzerine fikir alışverişinde bulunun.
- Veli- öğretmen görüşmeleri üzerine planlamalar yapın.
- Yaklaşan etkinlik örnekleri üzerine tartışın.
- Okul politikası üzerinde konuşun.
- Video/ filmleri derslerde kullanıp, mikro öğretim üzerine mesleki tartışmalar yapın.

Görüldüğü üzere Kanada’da öğretmen yetiştirme sistemi değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlik uygulamasının lisans öğrenimi süresince zorunlu olmadığı Kanada’da öğretmenlik uygulamasına yönelik deneyim mentorluk desteğine bağlı olarak ve farklı kurumlardan alınarak sağlanabilmektedir. Verilen mentorluk desteği ise içeriğine bağlı olarak farklı özellikleri kapsayabilmektedir. Ancak belirtilen öğretmenlik uygulamasına yönelik sağlanan mentorluk desteğinde öğretmen adayının gelişimine odaklanıldığı bununla birlikte de mentorluğun bir statüden ziyade karşılıklı fikir alışverişine dayalı, iki tarafında süreçten fayda sağladığı bir sistem üzerine kurulu olduğu söylenebilmektedir.

2.11.2. Finlandiya’da Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Sürecinde Mentorluk

Finlandiya’da öğretmen olmak oldukça önemlidir ve bu doğrultuda da kapsamlı bir öğretmen yetiştirme programı verilmektedir (Driskell, 2015). Finlandiya’da öğretmen eğitimi genellikle üç yıllık bir lisans programı ve iki yıllık bir yüksek lisans programının tamamlanması ile iki akademik derecenin gerekliliğine bağlıdır. Öğretmen sertifikası için ise yüksek lisans derecesi koşulu bulunmaktadır (Chennat, 2014). Bu alınan yüksek lisans eğitiminde uzmanlık alanı yani öğretmenlik yapılacak bölüm ne ise bu doğrultuda eğitim alınarak yüksek lisans eğitimi tamamlanmaktadır. Pedagojik dersler olarak belirlenen bu eğitimde branş öğretmenin derslerine paralel olarak yürütülen bir eğitim olarak ortalama 25 krediden oluşan dersleri kapsamaktadır (Kansanen, 2021).

Finlandiya’da branş öğretmenliği eğitiminde öğrenciler belirli bir konuda eğitim almak için başvururlar ve bu alanda bir veya iki yıl eğitim gördükten sonra branş öğretmenliğine başvururlar. Fakat bazı üniversitelerde ise doğrudan branş öğretmenliği için de

başvurulabilmektedirler. Böyle durumlarda öğretmen yetiştirme bölümü, öğretmen yetiştiren okullar ve ilgili branş bölümünün iş birliği içerisinde eğitim vermektedir. Öyle ki öğretmen eğitimi bölümü pedagojik çalışmalara yönelik eğitim verilmesinden sorumluyken, farklı fakültelerin bir konuya ait bölümü öğretim konusunda eğitim vermekten sorumludur. Bu nedenle de branş öğretmenliğinin eğitim süresi ortalama 5 ile 6 yıl arasındadır. Ancak sadece öğretmenlik bölümü okuyanlar öğretmen olmamaktadır, öğretmenlik dışında bölüm okuyanlar da pedagojik dersleri tamamlayarak branş öğretmenliğine geçiş yapabilmektedir (Eurydice, 2021).

Finlandiya’da Sosyal bilgiler öğretmenliği yapabilmek için öncelikle üniversitelerin Sosyal Bilimlerde Araştırma lisans eğitiminin tamamlanması gerekir. Sonrasında ise yüksek lisans eğitimi ile Sosyal bilgiler öğretiminde 60 krediden oluşan bir yan dal eğitimi alınarak Finlandiya okullarında Sosyal bilgiler öğretmenliği yapılabilir (Lapin Yliopisto University of Lapland, 2021). Öğretmenlik Uygulaması ise lisans öğreniminin ilk üç yılında her dönem dört hafta olacak şekilde uygulama okulunda yapılan öğretmenlik uygulamasından oluşmaktadır (Sözer & Karakaş, 2018). Bu noktada mentorların aktif olarak rol aldığı görülmektedir. Finlandiya’da mentorluk sıklıkla kullanılan bir terim olmakla birlikte öğretimle bağlantılı bir durumdadır (Soininen & Merisuo Storm, 2012). Mentorlar, öğretmen adaylarının eğitim aldığı üniversite uygulama okulunda görev yapan öğretmenlere denilmektedir ve bir eğitim yılının tamamında öğretmen adaylarına akıl hocalığı yapmaktadır. Kendisini gözlemleyen deneyimli mentor öğretmenin bu konuda yetkinliğe sahip olup olmadığına özellikle dikkat edilmektedir. Mentor öğretmenler; mentorluk yeterliğine sahip olma durumları ve buna ek kriterler ve yetkinlikler göz önünde bulundurularak mentor öğretmen olarak görevlendirilmektedir. Hatta mentor öğretmenler, yetkinliğini kanıtlamak için bir dizi yetkinlik değerlendirme sürecinden geçmek durumundadır. Öğretmenlik uygulamasında bilgi ve tecrübesi ile öğretmen adayını yönlendirmek, değerlendirme ve geri dönütler vermektedir. Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayı deneyimli öğretmen ve öğretim üyesi iş birliğinde araştırma ve geliştirme faaliyetleri de yürütebilmektedir (Nailoğlu Kaymak, 2017; Chennat, 2014).

Sosyal bilgiler öğretmenliği için öğretmenlik uygulaması üniversitelere göre farklılık gösterebilmesine rağmen eğitimin çerçevesi genel olarak aynıdır. Öyle ki öğretmenlik uygulaması temel uygulama, alan okul uygulaması ve öğretmenlik uygulaması olarak üç basamaktan oluşur. Bu üç basamağa dair eğitimi aşamalı olarak alınırken, en son öğretmenlik uygulaması ile son bulmaktadır. Gerekliliklere bağlı olarak da uzaktan eğitim ile de

uygulamanın belirli dönemlerini almak mümkündür. Öğretmenlik uygulaması ortalama en fazla 15 krediyi bulabilen bir derstir. Uygulama esnasında farklı konuların öğretimi, temel öğretim çeşitleri, öğretme ve öğrenmenin değerlendirilmesi hakkında öğretmen adayına deneyim sağlamaktadır (Kansanen, 2021).

Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adayının öğretmenliği bir meslek olarak gördüğü ve farklı çalışma biçimlerini deneyimlediği ders olarak önemli bir deneyim kaynağıdır. Burada bu öğretmenlik uygulaması ile amaç öğretmen adayının bir öğretmen olarak kendi çalışma şeklini belirlemesidir. Aynı mentor öğretmen ve aynı sınıf ile kademe kademe artan sorumluluğa dayanan öğretmenlik uygulaması, bazı eğitim kurumlarına yapılan saha gezileri ile de farklı deneyim kazandırmaktadır (Kansanen, 2021). Öğretmen adayları uygulama yaptıkları okullarda örnek derslere katılmakta, alternatif müfredat tasarımı sunulan derslerde deneyim kazanmaktadır ayrıca öğretmen adayları uygulama yaptıkları okulda deneyimli öğretmenler tarafından dersi gözlemleyerek sınıftaki farklı çocuk grupları ile bağımsız bir şekilde hareket edebilmektedir (Chennat, 2014). Öğretmenlik uygulaması dersinde temelde üç ana tema ortaya çıkmaktadır. Bunlar gözlem yapmak, tek başına veya diğer öğretmen adayları ile denetimli dersler vermek ve konu-didaktik grup danışmanlığı yapmaktadır (Eurydice, 2021):

Gözlem yapmak: Öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması dersinin farklı dönemlerinde uygun şekilde planlanan zamanlarda öğretim gözlemi için ayrılan saatler içerisinde sınıf gözlemi yapmaktadır.

Tek başına veya diğer öğretmen adayları ile denetimli dersler vermek: Öğretmen adayının uygulama yaptığı bu derste öğretmen adayının ne kadar uygulamalı ders vereceği ihtiyaç duyma durumuna, okulun kaynaklarına, derslerin sayısına, konuya, öğretim yöntem ve standartlarına göre değişebilmektedir.

Konu-Didaktik Grup Danışmanlığı: Grup danışmanlığı, öğretmen adayları ve eğitimler arasındaki plan yapma, değerlendirme ve tartışma toplantılarını içermektedir. Burada amaç öğretmen adayının bir öğretmen olarak kimliğinin güçlendirilmesine dayanmaktadır (Eurydice, 2021).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde çeşitli faaliyetlerde bulunmasına da önem verilmektedir. Öğretmen adayı bu ders kapsamında ders planı yapar, bu yaptıkları ders planlarını uygular ve sonrasında bu dersi değerlendirmek için değerlendirme uygulaması yapmaktadır (değerlendirme formu hazırlar). Ayrıca öğretmen adaylarının derste farklı öğretim tekniklerini kullanmaları da önemsenmektedir Öğretmen adayları bu derste

deneyimli öğretmeni ve sınıfı gözlemler ve bu gözlemlerini portfolyolarında biriktirmektedir. Öğretmen adayları tüm uygulama boyunca portfolyolar hazırlar üniversite öğretim üyesi ve sınıftaki mentor öğretmenler öğretmen adayını bu portfolyolar üzerinden değerlendirir. Bu portfolyo dosyasının içinde ayrıca öğretmen adayının hazırlamış olduğu öğretim materyali de yer almaktadır. Bu da öğretmen adayının değerlendirilmesinde kriterler arasında yer almaktadır. (Kansanen, 2021). Tüm bu süreçte öğretmen adayı deneyim sahibi mentor öğretmen ve üniversite öğretim üyesi tarafından değerlendirilmeye tabi tutulmaktadır (Nailoğlu Kaymak, 2017).

Lisans eğitiminde her ne kadar uygulama eğitimi alınmış olsa da öğretmen adayının eğitiminin tamamlandığı düşünülmektedir. Bu yüzden öğretmen adayının hala bir desteğe ihtiyaç duyduğu düşünülerek göreve başlamadan önce altı ay sürecek olan bir mentorluk destek programı alması gerekmektedir. Bu noktada mentorlar, öğretmen adaylarına akıl hocalığı yaparak öğretimleri hakkında geri bildirimler vermektedir (Driskell, 2015).

Mentorluğun öğretmen eğitiminde kullanılmasının belirli standardı bulunmamaktadır. Öğretmen ve Öğrenme Araştırması'na göre (TALIS) öğretmen adaylarının yüzde 68'inin göreve başlama programlarına erişimi olmasına rağmen yalnızca yüzde 28'i ancak bu programlara katılım sağlamaktadır (Levine, 2011; Soininen & Merisuo Storm, 2012; Driskell, 2015). Bu yüzden ülke genelinde göreve başlama sürecinin sağlanabilmesi için 2008 yılında *Osaava Verme* yani "Uzman Akran Grup Mentorluğu" programı hayata geçirilmiştir. Bu program ile deneyimli ve eğitimli öğretmen, mentor öğretmen ve öğretim üyeleri tarafından desteklenerek ayda bir gün bir araya gelmektedirler. Bu, ayda bir yapılan toplantılarda öğretmen adayları yani mentileri ile küçük gruplar halinde deneyimlerini paylaşarak karşılaştıkları sorunları nasıl ele almaları gerektiğine yönelik beyin fırtınası yapmaktadır. Öğretmen adaylarının her toplantıya yeni bir sorunla gelip akran desteği almaları beklenmektedir. Akran mentorluğuna dayalı bu modelde ise öğretmen adaylarının karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeleri noktasında birbirini desteklemenin yanı sıra yaratıcı düşünce yapılarına sahip olmalarına da katkı sağlamaktadır (Driskell, 2015). Böylelikle lisans öğreniminden göreve başlama sürecine kadar giden bir süreçte, mentorluk desteği ile öğretmen adaylarının mesleki gelişiminin desteklendiği söylenebilmektedir.

2.11.3. Amerika Birleşik Devletleri'nde Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Sürecinde Mentorluk

Eğitimin sürekliliği, öğretmen hazırlama programlarıyla başlamaktadır. Bu öğretmen hazırlama programlarının temel amacı, öğretmen adaylarını yetiştirmek ve onlara nasıl etkili

eğitimciler olacaklarını öğretmektir. ABD’de çeşitli öğretmen hazırlama programları bulunmaktadır. Bu programların bir kısmı yüksek öğretim kurumlarının bir parçasıyken, bir kısmı özel olarak sağlanan programlardır. Bu öğretmen eğitimi programları devlet kurumu, yüksek öğretim kurumu, bölgesel eğitim hizmet merkezi kurumu gibi farklı kurumlar tarafından yürütülmektedir. Mentorluk desteğine bağlı yürütülen öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarına mentor havuzundan seçilen öğretmenler mentorluk yapmaktadır (URL 1, 2021).

ABD’de mentorluk oldukça önemlidir ve mentor standartları ve mentor gelişiminin değerlendirilmesi eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Bu farklı mentorluk programları mesleki gelişim fırsatı sağlamasının yanı sıra mesleki öğretmen yetiştirme programları ile koordineli olarak ilerlemektedir (Zembytska, 2016). ABD’nin Virjinya eyaletinde ilköğretim ve ortaokul düzeyinde branş öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması eğitimi, öğretmen adayı, mentor ve üniversite danışmanı ile birlikte yürütülmektedir. Öğretmen adayları mentorları aracılığıyla öğretmenlik uygulamasında sınıfta öğretim konusunda deneyim kazanmaktadır (Geogre Mason University, 2021). Branşa göre öğretmenlik uygulaması uygulama süresi değişiklik göstermektedir. Genel olarak öğretmen adayının öğretmenlik lisans eğitimi boyunca uygulama öncesi en az 140 saat, uygulama boyunca da en az 600 saatten oluşan saha deneyimini tamamlaması gerekmektedir. Toplamda öğretmenlik uygulamasında geçirilen saatin süresinin 800 saati tamamlayan öğretmen adayı öğretmenlik uygulamasından başarılı sayılmaktadır (University of South Florida, 2018).

Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören bir öğretmen adayının lisans eğitimi 4+1 yıl olarak belirlenmiş olup 1 yıl yüksek lisans eğitimini kapsamakta birlikte toplamda 5 yıl sürmektedir. Lisans öğrenimi süresince alınması gerekli olan toplam kredi ise 120 krediden oluşmaktadır (University of South Florida, 2018). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmenlik uygulaması dersi ise 12 kredi olup, alması gereken saha deneyimi ise en az 600 saattir (Colorado Mesa University, 2019-2020).

Öğretmenlik uygulamasının önemli olarak görüldüğü ABD’de “Stajyer, bir öğretmenin yardımcısı değildir ve öğretmen yardımcısı olmak için de eğitim almamaktadır. Stajyerler, deneyimli bir öğretmen olan mentorlarının rehberliğinde pedagojik becerilerini geliştiren meslek öncesi öğretmenlerdir” şeklinde ifade edilmektedir (University of South Florida, 2018). Bu yüzden de sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasında gerçekleştirdikleri uygulamalarının amaçları şu şekilde ifade edilmektedir:

Sosyal bilgiler öğretmen adayının;

- Mesleki uygulamalara yönelik tutarlı ve rasyonel bakış açısının geliştirilmesi,
- Okul personeli, veli ve öğrenci eğitimi ile ilgilenen kişiler ile meslektaş ilişkisi kurulması,
- Öğrencilerin davranışlarını anlayarak öğrenci öğrenmesini yöneterek ve uygun öğrenme ilkelerini uygulayarak öğretimde beceri kazanmalarının sağlanması,
- Derste uygulanabilecek öğretim stratejilerini seçme, öğretim materyallerini seçme, sınıfta grup çalışmasını etkin kullanma, ders planı hazırlama ve uygulama, öğrencinin gelişimi için kullanılabilecek yöntemlerin araştırılması, idari görevlerde bulunma ve bu görevleri yerine getirirken uygun becerilerin gelişmesinin sağlanması hedeflenmektedir.

Öğretmen adayı okulun personeli olarak düşünülmeli ve davranışları kılık kıyafeti buna uygun olmalıdır. Toplantılara katılım ve mesleki gelişim faaliyetlerini takip etmelidir. Bununla birlikte en az iki hafta öğretmen adayının öğretimi planlayıp uygulaması da gerekmektedir (University of South Florida, 2018). Ayrıca bir öğretmen adayı sorumluluk sahibi olmalı, sınıfta sorumluluk üstlenmeli, mentorunu iyi gözlemlemeli ve ders planları hazırlamalıdır. Ancak tüm bunlar gerçekleşirken menti de beklenen gelişme sağlanamadığı durumda menti başka bir mentor ile eşleştirilebilmektedir (George Mason University, 2020-2021).

Mentor öğretmenin mentorluk için yetkinliği oldukça önemlidir. Bu öğretmenler Florida eyaletinde en az üç yıllık hizmette bulunmalı, yetkin olarak mentorluk eğitimine sahip olarak mentorluk becerisine yatkın olmalı, öğretmen adaylarına mentorluk etmekle ilgilenen bir uzmanlık alanına sahip yetenekli kişiler olmalıdır. Bu öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde ise özellikle günlük olarak mentorlar tarafından iyi bir değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. Mentor öğretmen, öğretmen adayının öğretme yeteneklerini geliştirmek için gerekli rehberliği sağlamakla yükümlüdür. Planları ve materyalleri kontrol etmek ve öğretmen adayının öğretimini birlikte değerlendirmek, bir sonraki günün planlarını gözden geçirmek için mentor öğretmenle günlük mesleki tartışmalar yapılması gereklidir. Öte yandan mentor öğretmen ve öğretmen adayının, haftayı toplamda değerlendirmek ve gelecek hafta için birlikte plan yapmak için her hafta düzenli olarak birbirlerine zaman ayırmaları gerekmektedir. Ayrıca mentor, öğretmen adayını yüreklendirerek onu övecek yanlarını bulmalı, onları kendini geliştirebileceği çeşitli sosyal faaliyetlere ve eğitimlere teşvik ederek geliştirici bir rol üstlenmelidir. Bunu yaparken de uygulama boyunca geri bildirimlerle adayı beslemelidir (University of South Florida, 2018).

Bir Sosyal bilgiler öğretmenliği programında, mentorun dikkat etmesi gereken önemli noktalar şu şekilde belirtilmektedir (Colorado Mesa University, 2019-2020):

- Öğretmen adayını bir meslektaşınız olarak kabul edin ve ona görevler verin.
- Öğretmen adayını değerlendireceğiniz birtakım ölçütler belirleyin.
- Öğretmen adayını sınıfta yedi hafta yalnız olarak tamamen ya da iş birliği yaptığınız görevlerde dört hafta olacak şekilde liderlik yapmasına olanak tanıyın.
- Öğretmen adayına ünite planlama, ders planı hazırlama, öğrenciyi değerlendirme gibi farklı planların hazırlanmasında destek olun.
- Farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile sınıf yönetimi konusundaki çeşitli öğretim yöntemlerini sınıfta uygulaması için öğretmen adayını teşvik edin.
- Öğretmen adayının mesleki gelişiminin sağlaması için birlikte çeşitli faaliyetlere/etkinliklere ve konferanslara katılın.
- Öğretmen adayının teori ile pratiği ilişkilendirmesinde yardımcı olun.
- Öğretmen adayının okul ve topluluk faaliyetlerine katılmasına teşvik edin.

ABD Michigan State Eyalet Üniversitesi (2020) Sosyal Bilgiler Programı öğretmenlik uygulaması mentorluk programına bakıldığında ise alan eğitmeni, mentor ve öğretmen adayı ortaklığında yürütülen mentorluk programına dayanan öğretmenlik uygulamasında dikkat edilecek hususlar şu şekilde belirtilmektedir:

- Yıl boyunca öğrenilen her ünite için ünite planı hazırlayarak bu hazırlanan planın mentor öğretmen ile tartışılması gerekmektedir. Çünkü bu ünite ve ders planları ile mentor öğretmenin bir günün nasıl planladığını şekillendirmesi bakımından önem taşımaktadır.
- Planlanan öğretimin değerlendirilmesi üzerine bir değerlendirme planı yapılmalıdır.
- Başarılı bir ders planlarken olası tüm ihtimal ve ayrıntılar üzerine detaylı düşünmeye çalışılmalıdır.
- Öğretmen adayı sınıfta öğretmeni gerekli bilgi ve beceriler konusunda dikkatli bir şekilde gözlemlemelidir.
- Mentor ve menti arasında mesleki tartışmalar yapılmalıdır. Böylelikle mentor mentisinin hangi konularda desteğe ihtiyacı olduğunu belirleyebilecektir.
- Mentor yazılan planlara düzenli geri bildirim sağlamalı derste onu dikkatli bir şekilde gözlemlemeli ve notlar almalıdır.
- Yıl boyunca yapılacak bir planlama ile neyin nasıl planlandığının yanı sıra neden planlanmaya ihtiyaç duyulduğunun da bilgisi mentiye verilmelidir.

- Sınıfta her öğrenci aynı hızla ve aynı şekilde anlamayabilmektedir, bu yüzden öğretimde farklılıklar doğrultusunda öğrenciye yönelik alternatif öğretim teknikleri üzerine odaklanılmalıdır.
- Mentor yeri geldiğinde öğretmen adayına koçluk yaparak adayın bazı şeyleri tecrübe ederek öğrenmesini sağlamalıdır.
- Öğretmen adayının sınıf yönetimi, öğrencinin öğrenme ihtiyaçları, sınıf içinde ortaya çıkabilecek olası sorunlara yönelik planlamalar yapması sağlanmalıdır.

Kademeli olarak tam zamanlı öğretimin üstlenildiği öğretmenlik uygulamasında mentorlara düşen görevler incelendiğinde mentor, okul sisteminin işleyişi, öğretmen adayının eksiklerinin fark edilip geri bildirim verilerek desteklenmesi, öğretmen adayının mesleki ve kişisel gelişimi için seminerlere/etkinliklere davet edilmesi, velilerle iletişim kurma, velilerle telefon görüşmesi yapma gibi konularda sürecin içinde olmasını sağlamalıdır (George Mason University, 2020-2021). Öte yandan mentorun mentisi ile yapıcı bir iletişim kurup kurmadığı, bir mentor olarak kendi zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olup olmadığı, öğretmen adayının ve mentorun rollerinin net bir şekilde belirlenip belirlenmediği, düzenli olarak buluşma sağlanma durumu, öğretmen adayının ihtiyaçlarına karşılık verebilme durumu, mentorluk sürecinin planlanıp bu planlama adımları hakkında bilgi verme durumu gibi birçok konuya dikkat etmesi gerekir (Michigan State University,2020). Ayrıca mentor; öğrenme stratejisi, sınıf yönetimi, zamanı etkili kullanma, öğrenme ortamının oluşturulması, öğretim teknolojilerinin kullanılması, iş birliği yapma gibi konularda mentiyeye geri bildirim vermektedir. Süreç sonunda ise öğretmen adayı, öğretim elemanı ve mentorun raporladığı 14 haftalık not değerlendirmesine yönelik “yeterli, yeterli değil, yüksek yeterli” başlıklardan oluşan değerlendirme ile, öğretmenlik uygulamasının tamamlanıp tamamlanmadığını belirlemektedir. Müdür, öğretim üyesi ve mentor ile yapılan değerlendirmeler neticesinde öğretmen adayının bir yıl daha stajyerlik yapıp yapmayacağına karar verilir. Mentiler bu uygulama eğitimi süresi boyunca kıdemli seminer adı altında seminer alabilmektedir. Bu seminerler ile öğretmen adayına çeşitli deneyimler ve geribildirimler sunulmaktadır. Seminere katılmanın gerekli olup olmadığına öğretim üyesi ile yapılan görüşmeler sonunda karar verilmektedir (George Mason University, 2020-2021; University of South Florida, 2018). Mentor; öğrenme stratejisi, sınıf yönetimi, zamanı etkili kullanma, öğrenme ortamının oluşturulması, öğretim teknolojilerinin kullanılması, iş birliği yapma gibi konularda da mentiyeye geri bildirim vermektedir (George Mason University, 2020-2021). Colorada Mesa University (2019-2020) ise mentor öğretmenin sorumluluklarına daha farklı açıdan yaklaşarak mentor öğretmenin sınıftaki öğrencilere bir

öğretmen adayının ders vereceğini konusunda öğrenci ve velilerin bildirilmesi gerektiğini de ifade etmektedir.

ABD’de mesleğe yeni başlayan öğretmenler de hala öğretmen adayı olarak kabul edilmektedir ve bu öğretmenlere mesleğin ilk yıllarında mentorluk ve koçluk desteği sağlanmaktadır (SETA, 2017). Öte yandan ABD’de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılı mesleği bırakma eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu nedenle mentorluk özellikle yeni mesleğe başlayan öğretmenlerin meslekten ayrılmaması için özellikle 0-3 yıl arasında da yoğunlaştığı görülmektedir (Zembytska, 2016; Zembytska, 2015). Bu noktada ABD’de mesleğe yeni başlayan öğretmen adaylarına destek olacak çeşitli özel mentorluk kurumları bulunmaktadır. Bunlar arasında Yeni Öğretmen Merkezi (NTC), Connecticut Beginning Educator Support and Training: Best (Başlangıç Eğitimci Destek ve Eğitimi: En İyisi) yer almaktadır.

Connecticut Beginning Educator Support and Training: Best (Başlangıç Eğitimci Destek ve Eğitimi: En İyisi): Bu mentor destek programı mesleğe yeni başlayan öğretmen adaylarının iyi bir şekilde yetişmesi için eğitim vermektedir. Özellikle bu destek programı eyaletin standartlarına göre öğretmen adaylarına eğitim vermekle sorumludur. Bu programda

- Öğretim yöntemleri
- Müfredat içeriği
- Sınıf yönetimi
- Oryantasyon (binaya, personele ve topluluğa)
- Bölge ve okul politikaları ve prosedürleri konularında mesleki destek sağlanmaktadır.

Öğretmen adaylarının yeni göreve başladığında aday öğretmen olarak ifade edilmesi ve eğitime ihtiyaç duyulmasından dolayı bu programın Best versiyonunu alması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenen bir öğretmen olmaları için bu programda öğretmen portfolyoları kullanılmakta bu portfolyolarda ders planı, videoya çekilmiş dersler, ünite planı, öğrenci değerlendirmeleri gibi konu başlıklarına yönelik içerikler bulunmaktadır (URL 1, 2021).

Yeni Öğretmen Merkezi (NTC): Kaliforniya Üniversitesi’ne bağlı Yeni Öğretmen Merkezinin öğretmenlerin kapasitesinin geliştirilmesi, profesyonel gelişimin desteklenmesi, öğretmenler arası iş birliği ve liderliğin desteklenmesi, öğrencinin başarısının desteklenmesi için mentorluk desteği verilmektedir. Bir öğretmen 15 öğretmen adayına mentorluk yapıp, destek vermektedir. Mentorlar bu programda bu öğretmenleri ile yarım gün buluşup onlara

destek vermekte, haftada en az onları bir kez gözlemleyip bu gözlemlerini paylaşmaktadır (Bakioğlu & Hacıfazlıoğlu, 2015).

Akran Yardımı ve İncelenmesi (Peer Assistance and Review): PAR modeli olarak adlandırılan bu model akran değerlendirme olarak uygulamaya başlanmıştır. PAR modelinin amacı; yeni acemi öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu mesleği gelişim ve desteği mentor öğretmenleri aracılığıyla sağlamak, iyi ve yetenekli öğretmenlerin mesleğe kazandırılması, sendikaların ve deneyimli öğretmenlerin tüm öğretmenlere yönelik bir standart belirlenmesine yardımcı olmasını sağlamaktadır (A Union of a Professionals, 2021). PAR modelinde mentor öğretmenler iyi bir mentorluk hizmeti verebilmek için 2-3 yıl süresinde tam zamanlı olarak öğretim faaliyetlerinden muaf tutulmaktadır. Bu acemi öğretmenlerle bir dönemde 20 saat görüşüp toplantılar yapmaktadırlar. Mentor öğretmen, öğretmen adayının değerlendirme sürecinde de aktif bir konumdadır. Ortalama bir yıl süren öğretmen adayının değerlendirilmesi neticesinde, acemi öğretmenin istenilen standartları karşılaması halinde mentor öğretmen, öğretmen adayının eyalet okulunda istihdamına karar vermektedir. (Bakioğlu & Hacıfazlıoğlu, 2015).

2.11.4. Avustralya’da Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Sürecinde Mentorluk

Avustralya’da Sosyal bilgiler adı altında bir ders bulunmamaktadır. Ancak Avustralya’da lisans da okutulan Beşerî ve Sosyal Bilimler dersinin karşılığı dünyada Sosyal bilgiler olarak bilinmektedir. Bu ders, sosyal bilgilerin disiplinlerinden olan tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi gibi farklı disiplinlerin ortak çalışmalarını içermektedir (Humanities and Social Sciences in the Australian Curriculum, 2021). Genellikle lisans eğitiminin dört yıl sürdüğü bu bölümde, bazı üniversitelerde ek olarak bir yıl da yüksek lisans eğitiminin tamamlanması gerekmektedir. Curtin Üniversitesi’nde Beşerî ve Sosyal Bilimler lisans eğitimi, ortaöğretim alanının bir parçasıdır. Bu bölümde eğitim almak için öncelikle Lisans Eğitimi (Ortaöğretim) bölümüne kaydolmak gerekir. Bu üniversitede Beşerî ve Sosyal Bilimler alanı 4 yıl sürmekte ve 800 krediden oluşur. Bu bölüm ortaokul öğretmenliğini kapsamasının yanı sıra Beşerî ve Sosyal Bilimler-Tarih ya da Beşerî ve Sosyal Bilimler-Coğrafya bölümleri okunduğunda lise düzeyinde de öğretmenlik yapılabilmektedir. Coğrafya ve tarih olarak seçildiğinde 400 krediden oluşan derslerin tamamlanması gerekmele birlikte seçilen alana göre alınan dersler çeşitlilik göstermektedir (Curtin University, 2021).

Avustralya’da Beşerî ve Sosyal Bilimler eğitiminde sahada öğretmenlik uygulaması eğitimi ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda olmak üzere ikinci sınıfta iki dönem; üçüncü

sınıfta iki dönem, dördüncü sınıfta bir dönem olarak verilmektedir. Öğretmenlik uygulamasında amaç; öğretmen adaylarının başarılı olması için gereken bilgi ve becerilerle donatılmış, kendine güvenen ve işbirlikçi eğitimciler olmasını sağlamaktır (Edith Cowan University, 2020).

Mentorluk sistemine dayalı olan öğretmenlik uygulamasında mentor, süpervizör (danışman), öğretmen adayı olmak üzere paydaşlara çeşitli görevler düşmektedir. Çünkü Avustralya’da mentorluk son yıllarda eğitimde popüler hale gelmektedir. Özellikle yeni öğretmenlere ve öğretmen adaylarına hizmet verilen mentorluk ile öğretmenin kariyerindeki zorlu sürecinde destek olmak ve öğretmenin meslekte kalması için önemsenen ortak bir strateji olarak görülmektedir (MacCallum, 2007).

Öğretmen adayının görevleri incelendiğinde şu temel görevlerinin yer aldığı görülmektedir:

- Öğretmen adayı ders planlarını zamanında hazırlayarak mentor öğretmene teslim etmelidir.
- Öğretmen adayı müfredat dışı etkinliklere ve toplantılara, seminerlere katılmaya özen göstermelidir.
- Öğretmen adayı kendisine verilen geri bildirimleri dikkate alarak gelişim sağlamaya devam etmelidir.
- Mentor öğretmene yardımcı olmalıdır.
- Etkinlik planları ve günlük planlar hazırlayarak; öğrencilere ilişkin ölçme ve değerlendirme planları hazırlamalıdır.
- Sınıfta yapılması gereken rutin faaliyetlere hâkim olarak bu faaliyetlerde aktif rol oynamalıdır (Curtin University, 2021).

Mentorun görevleri incelendiğinde ise öncelikle öğretmen adayına sınıfta aktif olmasını gerektirecek görevler verilmesi istenerek, öğretmen adayının hazırlamış olduğu ders planlarının gözden geçirilmesi ve ona dönütler vermesi beklenmektedir (Curtin University, 2016):

Mentorun sorumlulukları arasında şu yönergeler de yer almaktadır:

- Öğretme adayının mesleki donayım ve öğretim dosyasını inceleyerek daha nitelikli hale gelebilmesi için önerilerde bulunun.
- Derse yönelik sözlü bildirimlerin yanı sıra yazılı geri bildirimlerde bulunun (Curtin University, 2021).

- Gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirleyerek öğretmen adayı ile düzenli görüşmeler yapılmalıdır. Bu yüzden belirlenen hedefleri birlikte tartışın ve öğretmen adaylarına iyi bir rehber olun.
- Düzenli olarak yazılı ve sözlü geri bildirimler verin.
- Öğretimde en iyi öğretim yöntemlerini kullanmaya özen gösterin.
- Mesleki ilişkiler kurma ve sürdürme konusunda da öğretmen adaylarına rehberlik edin.
- Öğretmen adayları için anlamlı yansıtma sağlayarak profesyonel olarak gelişmelerine olanak sağlayın.
- Destekleyici bir ortamda yapıcı geri bildirim sağlayın.
- Mesleki deneyim için değerlendirme kriterlerine göre öğretmen adaylarının ilerlemesini gözlemleyin.
- Öğretmen adaylarının zaman zaman küçük öğrenci grubuna ve sınıfa ders vermesine izin verin (Edith Cowan University, 2020).

Üniversite öğretim elemanı mentorluk sisteminde rehber (danışman/süpervizör) olarak ifade edilebilmektedir. Avustralya’da danışmanın temel görevlerinde; mentor öğretmen ile öğretmen adayının gelişimini düzenli olarak tartışılması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmen adayının gelişimine yönelik formların doldurulmasına özen gösterilmesi gerektiği belirtilmektedir (Curtin University, 2021).

Avustralya’da acemi öğretmenler için birçok mentorluk programı bulunmaktadır. Ancak bunun sadece bazılarının etkinliği değerlendirilmektedir (Hudson & Hudson, 2016). Öte yandan mentorluk, Avustralya da stajyerliğin bir parçası olarak görülmektedir. Bu mentorluk desteği ile öğretmen adayının uygulama sürecinin niteliği yükseltilmeye çalışılmaktadır (Bayram, 2010). Bu uygulama sürecinin öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayına kademeli olarak öğretim görevleri verilmektedir. Özellikle 5. haftadan sonra sınıftaki sorumluluğu yüzde yüz olacak şekilde artmaktadır. Ancak okulun öğretmenin ve sınıfın doğasının tanınması için öğretmen adayının faaliyetlerine hazır olabilmesi adına uygulama öncesinde en az beş tam gün okulda bulunması önemlidir. Bu süreçte yapılan gözlemler resmi olmamasına rağmen zorunlu ve öğretmenlik uygulamasında tamamlanması gereken gün sayısına dahil değildir. Bu ön gözlemler öğretmen adayı sınıf ve mentor öğretmenle tanışarak öğrenciler hakkında bilgi alır, öğrenme ihtiyaçlarını belirler, mentor ile yapabileceklerinin bir planlamasını yaparak; sınıf, okul ve kurallar hakkında bilgi almaktadır (Curtin University, 2021).

Avustralya’da öğretmenlik uygulaması belirtildiği üzere iki, üç ve dördüncü sınıfta iki dönem olarak alınmaktadır. Bu eğitimlerin içeriği incelendiğinde ise; ikinci sınıfta ders planı yapma, bireysel öğrenme deneyimi sağlama, gözlem yapma, öğrenme deneyimi planı hazırlama, ölçme ve değerlendirme planı hazırlama konularına yönelik eğitimin yapılandırıldığı görülmektedir. Genel olarak bu sınıf düzeyinde öğretmenlik uygulamasının temel odak noktası; olumlu öğretim ortamının hazırlanması ve bir öğrenme deneyiminin sağlanmasıdır. Öğretmenlik uygulamasının üçüncü yılının içeriğine bakıldığında; gözlem yapmak, bireysel ve sıralı (bireysel ve iş birliğine dayalı) öğrenme deneyimi sağlamayarak ileriye dönük planların yapılması hedeflenmektedir. Bu sınıf düzeyinde öğretmenlik uygulamasının odak noktası, öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik yapılandırılmasını içermektedir. Öğretmenlik uygulamasının dördüncü yıldaki içeriği incelendiğinde; gözlem yapmak, öğrenme deneyimi sağlamak, günlük çalışma planı hazırlama, ileriye dönük plan yapma yeterliklerini içerdiği görülmektedir. Bu yılın ana odak noktasında ise ikinci sınıftan son sınıfa kadar öğrenilen tüm bilgilerin hayata geçirilmesini içermektedir. Tüm uygulama boyunca gözlem yapmanın önemsenmesinin yanı sıra anadal da veya yan dalda farklı öğretmenlerin derslerinin gözlemlenmesi oldukça önemlidir (Edith Cowan University, 2020). Son olarak tüm bu süreçte öğretmen adayı yapılan tüm faaliyetlere yönelik etkinlikleri ve gözlemlerini bir portfolyo dosyasında hazırlayarak mentoruna ve süpervizörüne teslim etmektedir (Curtin University, 2021).

Öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması eğitimi lisans eğitiminin son bulması ile bitmemektedir. Avustralya öğretmen adayının nitelikli bir gelişim sağlaması adına mesleğe yeni başladığında stajyer olarak kabul etmeye devam etmekte ve en az bir yıl uygulama desteği almasını gerekli kılmaktadır. Avustralya da okullarda öğretmen eğitiminin niteliğini arttırmak adına öğretmen adaylarına hem mentor hem de süpervizör verilmesine yönelik uygulamayı başlatmıştır (Brady & Schuck, 2005). Bu program içerisinde okula uyum, meslektaşları ile tanışma, mentorluk ve mesleki örgütlerden yararlanma, öğrencilerin gereksinimleri, rol ve sorumluluklar, mesleki öğrenmeye yönelik iş birliği gibi ihtiyaç duyabileceği tüm alanlarda mentorluk desteği sağlanmaktadır (Bayram, 2010).

2.11.5. Filipinler’de Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Sürecinde Mentorluk

Öğretmen eğitimi herhangi bir ülkenin eğitim sisteminin kalitesini ve eğitimlerinin kalitesini arttırmak için kritik öneme sahiptir (Cadosalesa, Cabanillab, Elculladac, Lacea & Nailad, 2021). Bu yüzden de öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarına etkili

eğitimciler olmalarına yardımcı olmak için çeşitli öğrenme fırsatları sunmaktadır (Ahmed Abdullah & Sultana Mirza, 2020).

Filipinler’de Sosyal bilgiler öğretmeni olabilmek ve sosyal bilgiler lisans bölümünde okuyabilmek için bazı şartlar bulunmaktadır. Bu şartlar arasında bireyin öncelikle güncel tıbbi ve diş sağlığı belgesine sahip olması, lise müdüründen bir referans mektubunun bulunması, iyi ve ahlaki karakter belgesinin olması ve sonrasında da ülke genelinde yapılan merkezi üniversite giriş sınavını geçmesi gerekmektedir. Tüm yeterlilikler sağlandığı takdirde aday, Sosyal bilgiler lisans bölümüne kaydını yaptırabilmektedir. Sosyal bilgiler lisans programı sekiz dönem olmak üzere toplam dört yıl sürmektedir. Öğretmenlik uygulaması ise 3. Sınıfın ikinci döneminde başlamakta ve 3.ve 4. sınıfta en az bir ay olmak kaydıyla uygulama yapmaları gerekmektedir (University of Santo Tomas, 2020; Find University, 2021). Ancak Filipinler’de sistem her üniversitede aynı değildir. Örneğin; Cebu Normal Üniversitesi’nde sosyal bilgiler yine 4 yıldır ve yüksek lisans yeterliği istenmektedir. Lisans eğitiminden sonra tezli yüksek lisans eğitimi verilerek öğrencilerden tez yazmaları istenmektedir. Öğretmenlik uygulaması ise 4. Sınıfın ikinci döneminde verilmekte olup öğretmen adayları dördüncü sınıfın ikinci döneminde öğretmenlik uygulamasından başka bir ders almamaktadır (Cebu Normal University, 2021). Bir başka üniversitede ise sadece dördüncü sınıfta alınabilen öğretmenlik uygulamasında günlük 8 saatlik toplamda da ortalama 4,5 aylık bir sürecin tamamlanmasını gerekli kılmaktadır. Genellikle 6 krediden oluşan öğretmenlik uygulaması dersinde ise öğretmen adayına bir öğretim danışmanı ile yüksek nitelikli bir öğrenim mentoru tarafından akıl hocalığı desteği sağlanmaktadır (Baylan, 2019).

Filipinler’de öğretmenlik uygulaması; “klinik öğrenci eğitimi, klinik öğretmenlik uygulaması, alan çalışmaları, öğrenci eğitimi, öğretmenlik pratiği, çırak öğretmenlik, hizmet öncesi eğitim programı” gibi isimlerle ifade edilmekte (Baylan, 2019) olup, öğretmenlik uygulaması Yüksek Öğrenim Memorandum Emri Komisyonu (CMO)’na dayanmaktadır. Burada eğitim mesleki eğitimin doruk noktası olarak ifade edilir. Özellikle çocuklarla başa çıkma, bilgi ve becerilerin gelişimi, çeşitli etkinliklerin tatbik edilmesi için kapsamlı bir laboratuvar deneyimi sunar. Bu yüzden de öğretmenlik uygulaması; öğretmen eğitimi, eğitim deneyleri, araştırma ve mesleki gelişim sağlamasından dolayı “bir cennet gibi” şeklinde ifade edilmektedir (Cadosalesa, Cabanillab, Elculladac, Lacea & Nailad, 2021).

Sosyal bilgiler eğitimi öğretmenlik uygulamasının içeriği incelendiğinde üçüncü sınıfın ikinci döneminde Alan Çalışması adı altında güncel okul ortamında öğretmen ve öğrenme gözlemleri yapılmakta; dördüncü sınıfın ilk döneminde Alan Çalışması 2: Katılım ve Öğretim

Asistanlığı adı altında bir ders alınarak derste aktif görev almaya başlanılmakta, dördüncü sınıfın ikinci döneminde ise Uygulama Öğretimi dersi olarak ders anlatımları sağlanmaktadır. Böylelikle toplamda üç dönem öğretmenlik uygulaması alınmaktadır (University of Santo Tomas, 2020).

Filipinler’de Yüksek Öğretim Kurumu ve Eğitim Bakanlığı’nın ortak kararı ile öğretmenlik uygulamasına yönelik uygulama kılavuzu incelendiğinde “üniversitenin misyonu, öğretmen hazırlama programı misyonu, öğretmen hazırlama programı kavramsal çerçevesi, uygulama yönergeleri, öğretim sorumlulukları, gerekli olan ek deneyimler, okuldayken acil durum halinde yapılacaklar, okul politikası, devamsızlık, profesyonellik, müdürün beklentileri, mentor öğretmenin beklentileri, üniversite yönetiminin beklentileri, öğretmen adayının uygulamasının yeniden atanması veya sona ermesi, itiraz prosedürleri, ilköğretim ve ortaöğretim ders planı formatı, elektronik değerlendirme formları, kimlik bilgileri dosyaları, aday değerlendirmesi” gibi başlıkların ön plana çıktığı görülmektedir (Briar Cliff University, 2017-2018; Joint Ched-Deped Memorandum Order, 2020). Bu temel başlıklarda önemli olan bir diğer nokta da öğretmen adayının uygulama süresince en az 10 ders planı hazırlaması ve bu 10 ders planını tek başına uygulaması programda mezun olabilmesi için temel staj şartı arasında yer almaktadır.

Filipinler’de öğretmenlik stajı gerçekleştirilecek etkinliklere yönelik içerik incelendiğinde; bir öğretim planı tasarlamak, öğretim aracı tasarlamak, öğretimin değerlendirilmesi, ders planları hazırlamak ve hazırlanan ders planının uygulanması gerektiği görülmektedir. Farklı öğretim yöntem ve stratejileri ile ders anlatımının desteklendiği öğretmenlik uygulamasında; kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri arasında küçük grup aktivitesi, eşleştirmeli tahmin oyunu, büyük grup etkinliği, video izletme, rol oynama (canlandırma), anlatım, tartışma, örnek bir metin okuma gibi etkinliklerin de yer aldığı görülmektedir (Ulla, 2016; Baylan, 2019). Ayrıca dersin gözlemlenmesinin önemsendiği bu uygulamalarda, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı ile sınıf yönetimindeki zorlukların incelenmesi, öğrenimin değerlendirilmesi (ölçme ve değerlendirme), zaman yönetimi, canlandırma etkinliği (derste canlandırma yapılması) gibi farklı faaliyetler de önemsenmektedir (Ulla, 2016). Bu noktada da öğretmenlik uygulamasında mentorluk desteğinin aktif olarak rol aldığı görülmektedir. Mentorlar özellikle hangi öğretim stratejisinin hangi derste kullanılabileceğine yönelik öğretmen adaylarına yönderlik yapmaktadır. Çünkü öğretmenlik uygulamasında adayların kanıta ve araştırmaya dayalı bir öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Öyle ki yansıtıcı öğretim uygulamasının teşvik edildiği bu

uygulamalarda, öğretmen adayına mentorları tarafından dönütler verilerek mesleki tartışmalar yapması sağlanmaktadır (Baylan, 2019). Mentorların, öğretmen adayının her anında aktif olarak destek sağladığı bu uygulamada görevleri sadece yöntem ve teknik desteği sağlamaktan ibaret değildir. Ders planlarının hazırlanmasında, öğretmen adayının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek bu yönlerinin desteklenmesinde görev alarak öğretmen adayının teori ile pratik arasındaki bilgilerinin dengesini sağlamaya yardımcı olmakta, yapmış olduğu yerinde gözlemlerle gerekli yerlerde destek sağlamaktadır (Ulla, 2016).

Pandemi tüm dünyada tüm eğitim kurumlarını etkilediği gibi öğretmenlik uygulamalarını da etkilemiştir. Bu nedenle 2020 yılı itibari ile yapılan düzenleme ile öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında gözlem yapmak (uzaktan öğretim, radyo ve televizyondan öğretim ile görevleri yerine getirmek), günlük tutmak, öğretim materyali hazırlamak, uygun öğrenme tekniğinin kullanılması ve sınıfta yapılacak etkinliklerin hazırlanması, ders planı hazırlanması, öğretmen ile işbirliği yapılması, veli toplantılarına katılım, öğretmene destek olmak, mesleki gelişime destek olacak konferans ve seminerlere katılmak gibi uygulama görevleri yeniden düzenlenmiştir (Joint Ched-Deped Memorandum Order, 2020).

Öğretmen eğitiminin önemsendiği Filipinler’de öğretmen adaylarının uygulamalarındaki temel amaç lisans öğrenimi süresince öğrenilen teorik bilgileri gerçek hayattaki okul ve sınıf öğretim ortamlarına uygulayarak uygulamaya dökmelerine yardımcı olmaktır. Bunu sağlarken de bir mentor desteği ile öğretmen adayının becerilerinin geliştirilerek biçimlendirilmesi bu eğitimin sürecinin yönünü oluşturmaktadır (Deville, 2010). Çünkü mentorlar öğretmen adayı ile düzenli olarak yapmış olduğu toplantı, aktivite, konferans gibi faaliyetler ile kişisel ve profesyonel olarak öğretmen adayının yetkinlik kazanmasına yardımcı olmakta, öğretmen adayının ihtiyacı olabilecek konularda onun eğitim almasına rehberlik ederek geri bildirim sağlamaktadır (Quinco-Cadosales, 2017; 2018). Öyle ki Finlandiya’da bir mentor öğretmen adayının kendini geliştirmesinde, deneyim kazanmasında, sosyal becerilerinin gelişmesinde yardımcı olabilecek en etkili aktörlerden birini oluşturmaktadır (Asuncion & Ballesteros, 2021).

2.11.6. Güney Kore’de Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Sürecinde Mentorluk

Güney Kore’de öğretmenlik mesleği sıklıkla tercih edilen bir meslek olmakla birlikte toplum içinde saygınlığı yüksek olan bir meslektir (Yel, 2021). Güney Kore’de öğretmenliğe

duyulan saygı o denli büyüktür ki bu deyişlerine de yansıyarak “öğretmeninizin gölgesine bile basmayın” denmiştir (International Qualifications Assessment System, 2009).

Güney Kore’de öğretmen yetiştirme sistemine bakıldığında bir standardın olmadığı görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenliği bakımından değerlendirildiğinde Güney Kore’de sosyal bilgiler derslerinin sadece ortaokulda verildiği görülmektedir. Bu noktada ortaokul öğretmeni bakımından ele alınan ve ortaokul öğretmeni yetiştirme hedefiyle çıkılan eğitim yolculuğunda sosyal bilgiler öğretmenliği lisans eğitimi alınabilmektedir. Sosyal bilgiler lisans eğitiminin amacı öğretmen adaylarını ortaokullarda öğrencilerin yurttaşlık bilincini geliştirecek yetkin bir eğitim uzmanları olarak yetişmesini sağlamaktır (SNU University, 2021). Bu doğrultuda değerlendirildiğinde sosyal bilgiler lisans eğitiminin 8 dönem yani toplamda 4 yıl sürdüğü görülmektedir. Bu programın içeriğinin şekillenmesinde ise yerel/bölgesel/belediyelerin yetki sahibi olduğu görülmektedir (EBSAM, 2019). Buna rağmen sosyal bilgiler lisans eğitiminde öğrenim gören öğretmen adayları aynı zamanda almış oldukları lisans derslerine ek olarak tarih veya sosyal bilgiler alanına yönelik dersler alarak da Ortak Orta Öğretim Öğretmenliği Sertifikası- Ortak Toplum unvanı alabildikleri bilinmektedir (International Qualifications Assessment System, 2009).

Güney Kore’de sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi lisans programında öğrenim görülürken alınan dersler arasında öğretmenlik uygulamasına ilişkin bir uygulama dersinin bulunmadığı görülmektedir. Yani sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında bir uygulama dersi yer almamaktadır (Yılmaz, Erden, Sarıca, Akın, Yılmaz & Berat, 2019). Öğretmenlik uygulamasına yönelik eğitim lisans eğitiminden bağımsız olarak alınmaktadır. Bir kurs olarak alınan bu eğitimde öğretmenlik uygulaması derslerinin yanı sıra farklı dersler de öğretmenlik uygulamasını tamamlayıcı bir eğitim kapsamında verilmektedir. Bu kurs eğitim fakültesine bağlı olarak gerçekleşmekle birlikte Öğretmen Yetiştirme Kursu adı altında verilmektedir. Bu kursta eğitim alabilmek için en az 7 yarı yıl lisans eğitimi ve 98 kredi ve üzerinde ders almış olmak gerekmektedir. Böylelikle bu kursun da tamamlanması ile öğretmenlik sertifikası alınabilmektedir (Seoul National University, 2021a). Ayrıca öğretmen adayının öğretmenlik sertifikası alabilmesi için bir ana dal branşına da sahip olması gerekmektedir. Öyle ki öğretmenler öğrenim süresince aldıkları kredilerinin yaklaşık üçte ikisini bu ana dallarında ve kredilerinin üçte birini ise eğitimde kazanmalıdır (NCEE, 2021).

Güney Kore’de öğretmenlik uygulamasını yapmak isteyen öğretmen adayı eğitim fakültesinin belirlediği uygulama okulunda uygulamasını yapabileceği gibi kendi belirlediği bir okulda da eğitimini alabilmektedir. Her senenin ekim ayında yapılan staj başvuruları için

mezuniyet şartına bağılı olmamakla birlikte ikinci dönem staj başvurusu yapılamamaktadır. Yani bir öğretmen adayı mezun olduktan sonra da staj eğitimi alabilmektedir. Bu staj eğitimi ile amaç; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine girdikten hemen sonra öğretmenlerin yerine getirdikleri çeşitli rol ve görevler hakkındaki özel anlayışlarını artırarak öğretmenliğe erken aşamada uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Bununla birlikte etik öğretimi, sosyal değişim ve eğitim, öğrenci kültürü, sınıf yönetimi ve konuya göre öğrenci mentorluğu gibi öğretmenin iş performansı için gerekli olan alanlarla ilgilenererek, öğretmenin fiilen yerine getirdiği belirli görevleri belirlemeye ve uygulamaya odaklanılmaktadır (Seoul National University, 2021a). İlkokul öğretmen adayları bu öğretmenlik uygulaması eğitimi 9-10 hafta sürerken ortaokul düzeyi öğretmen adayları için belirli bir standart olmamakla birlikte genellikle dört haftayı kapsamaktadır. Bu öğretmenlik uygulamasında ise “gözlem uygulaması, katılım uygulaması, öğretmenlik uygulaması ve idari çalışma uygulaması” olarak dört ana başlıkta öğretmenlik uygulamasının içeriği yapılandırılmaktadır (NCEE, 2021).

Öğretmenlik uygulaması eğitim içeriği incelendiğinde öğretim faaliyetlerinde bulunmak, eğitim gönüllüsü olarak faaliyetlere katılmak, eğitim hizmeti vermek gibi çeşitli konuların da yer aldığı görülmektedir (Seoul National University, 2021a). Çünkü uygulamalı öğretmenlik, eğitim gönüllülüğü ve öğretmen yetiştirme kursuna destek hizmeti vererek yüksek performanslı ortaokul öğretmeni yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi kursun içeriğine bakıldığında sadece öğretmenlik uygulamasına yönelik dersler bulunmamakla birlikte uygulamada destek olacağı düşünülen teorik dersler verilmektedir. Bu dersler genel anlamda öğretim teorisi, öğretim becerileri ve eğitim uygulaması alanlarından oluşmakta, her alana ait ayrı olacak şekilde kredili dersler yer almaktadır (Seoul National University, 2021b).

Eğitim becerisi kategorisi altında uygulamaya dayalı 2 krediden oluşan okul alanı uygulaması ve 6 krediden oluşan öğretmenlik uygulaması dersleri yer almaktadır. Aynı zamanda bu kategoride okulda zorbalığın önlenmesi için bir ders bulunmakta ve uygulamaya dayalı eğitim gönüllülüğü faaliyetleri I ve II dersleri adı altında öğretmenlik uygulaması staj dersini tamamlayacak dersler de yer almaktadır (Seoul National University, 2021b). Gözlem faaliyetlerinin de yer aldığı öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayı bu gözlemler ile eğitim etkinliklerinin içerik ve yöntemlerinin pratik unsurlarını öğrenmekte, bu uygulamalardan kaynaklanan sorunları keşfetmekte ve gelişimsel önlemleri fark ederek değerlendirme olanağına sahip olmaktadır (Seoul National University, 2021a). Öte yandan öğretmenlik uygulaması esnasında öğretmen adayları sınıfta teknoloji kullanımı, öğrenci ile iletişim, ders planı yapma, velilerle iletişim, sınıfta etkinlik yapmak, bireysel farklılıklar, sınıf kontrolü,

materyal hazırlama, müfredatı uygulamaya dökme gibi konularda da mentor öğretmenlerinden destek almaktadır (Cho & Kwon, 2002). Bununla birlikte öğretmenlik uygulamasında uygulama aşamasında öğretmen adayı eğitim gönüllüsü faaliyetlerinde bulunarak ortaokullarda yardımcı öğretmenlik yapmakta, okul sonrası öğrencilere ders vermekte onlara mentorluk yapmakta, etkinlikler uygulamaktadır. Sömestr tatilinde de ücretsiz olarak devam eden bu gönüllülük etkinlikleri ile öğretmen adayı mesleğe yönelik deneyim kazanmaktadır (Seoul National University, 2021b). Bunu sağlarken 2 krediden oluşan okulda zorbalık dersi öğretmenlik uygulaması dersi birleştirilerek uygulama okullarında bu zorbalığı anlamaları, bunun önlenmesi için gerekli olan kural ve prosedürleri bilerek sonrasında okul şiddeti sorununu çözmeleri beklenmektedir (Seoul National University, 2021b).

Tüm bu öğretmenlik uygulaması süresince okuldaki deneyimli öğretmenler belirli kriterleri taşıması halinde potansiyel mentor olarak kabul edilerek öğretmen adaylarına rehberlik etmekte ve deneyimlerini aktarmaktadır. Özellikle öğretmen adaylarının stres, heyecan, hayal kırıklığını hafifletme ve bilgilerini uygulamaya dökememe konusunda öğretmen adaylarına rehberlik etme noktasında olumlu etkiler sağlamaktadır. Bu etkiler hem öğretmen adayına hem mentor öğretmene yönelik etkiler olarak değerlendirilebilmektedir. Çünkü öğretmen adayına yapılan rehberlik ile mentor öğretmen de kendini yenileme ve geliştirme imkânı bulmaktadır (Cho & Kwon, 2002). Bu uygulama eğitimi tamamladıktan sonra da öğretmen adayının uygulama eğitimi bitmemektedir. Resmi olarak göreve başlamadan önce 2 haftalık sürecek olan sınıf yönetimi eğitimi alıp, mentor öğretmenin derslerine girerek gözlemlerini raporlaştırmakta ve son olarak bu verileri sunum olarak hazırlayarak meslektaşlarına ve okul müdürüne sunmaktadır. Mentorları tarafından yeterli görülme durumuna göre mesleğe kabul edilip edilmeyeceğine karar verilerek mesleğe başlaması onaylanmaktadır (NCEE, 2021).

2.12.İlgili Araştırmalar

2.12.1.Yurt İçi Araştırmalar

Ekiz (2006) sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının son sınıfta almış oldukları öğretmenlik uygulaması sürecinde mentorluk uygulamasının incelendiği “Mentoring primary school student teachers in Turkey: Seeing it from the perspectives of student teachers and mentors” isimli çalışmada, 55 öğretmen adayı ve 5 mentor ile yarı yapılandırılmış olarak görüşmeler yapmıştır. Veriler açık uçlu olarak hazırlanan sorular ile toplanmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre rehber öğretmenlerin öğretmen adayları ile düzenli iletişimde

bulunmadığı, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde yalnız kaldığı, öğrendikleri bilgileri ise ancak deneme yanılma yoluyla öğrendikleri ifade edilmiştir. Öte yandan rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarına yeterli zaman ayırmayıp zaman yönetimine yönelik problem yaşadıkları da ifade edilmiştir.

Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD) 2012 yılından itibaren birçok şehirde mentorluk projeleri gerçekleştirmektedir. Özellikle üniversitede okuyan öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çözülmesine yönelik rehberlik yapmak, kariyer yaşamının başlamasına hazırlamak, kişisel konularda desteklemek gibi konularda yardımcı olmaktadır. Öte yandan motivasyonlarının artması, liderlik özelliklerinin gelişmesi için desteklenmektedir. Sekiz ay süren bu projede mesleğinde en az 3 yıl deneyimli kişilerin mentorluk yapması özelliği aranmaktadır. Seçilen mentor ve mentiler bir günlük eğitimin ardından projeye dahil edilmektedir. 2019 yılından itibaren bu mentorluk uygulaması 13 farklı şehirde sürdürülmektedir. Proje ile üniversite öğrencilerinin kariyer yolculuğunda ve karşılaştıkları problemlerin çözümünde gerçekleştirilen mentorluğun katılımcılara yol gösterici bir katkısı olacağı vurgulanmaktadır (ÇYDD, 2019).

Özdemir ve Boydak Özan'ın (2013) yapmış oldukları çalışmada, il eğitim yardımcılarını ile ilgili eğitim denetmenlerinin mesleki gelişimlerine ilişkin sürdürülebilir bir mentorluk modelinin oluşturulabilmesi amaçlamışlardır. Bu çalışmada akademisyenler ve deneyim sahibi il eğitim denetmenleri mentor, il eğitim denetmen ve yardımcılarını ise menti olarak katılım sağlamıştır. 10 hafta süren bu programda nitel ve nicel olarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre il eğitim denetmen ve yardımcılarını eğitim yönetimine yönelik akademideki başarılarının arttırırken il denetmen ve yardımcılarını ise bir mentor olarak lider, danışman, araştırmacı, rehber gibi rolleri sergileyerek bir rol model sergilediği belirlenmiştir. Çalışmanın diğer sonuçları incelendiğinde ise mentorluğun katılımcılara yüksek iş doyumu, güncel bilgileri takip etme, uzmanlık, saygınlık gibi katkılar sağlarken, bireylere kendine güvenme, teknoloji kullanmaya ilişkin olumlu yönde motivasyon sağlama, yeniliklere uyum sağlama gibi katkılar da sağladığı görülmektedir.

Bayar (2014) Türk kültüründe mentorluğun nasıl tanımlandığını araştırmak ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin stajyerlik aşamasındaki memnuniyetini incelemek amacıyla 16 öğretmenle görüşme yapmıştır. Elde edilen verilerde öğretmenler mentorluğun eğitimde kullanıldığını belirterek informal mentorluğun formal mentorluktan daha yaygın olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin memnuniyet durumları incelendiğinde ise memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Memnuniyetsizlik sebepleri incelendiğinde ise

mentorların yeterli vakit ayıramaması, katılımcıların ön yargıları, nitelikli mentorların bulunmaması, mentorluk programının organizasyon yapısı gibi sebepler olduğu söylenebilmektedir. Çalışmadan elde edilen veriler ışığında uyum programlarının ele alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Gıda Mühendisleri Odası tarafından gerçekleştirilen, Gıda Mühendisleri Meslek Koçluğu Projesi, ilk olarak 2014 yılında hayata geçirilen e-mentorluk modelinde yürütülen usta çırak ilişkisi ile gönüllülük esasına dayalı bir projedir. Projede son sınıf öğrencisi veya yeni mezun olan gıda mühendislerinin iş yaşamına hazırlayıp kişisel ve mesleki anlamda desteklemeyi hedeflenmektedir. Projeye online olarak açılmış olan sayfadan başvuru formu alınarak bu formlar aracılığıyla katılımcıların özgeçmişleri talep edilmektedir. Mentor ve mentilerin aynı sayfa üzerinden başvuru yaptığı projede mentiler için gönüllülük, yeni mezun veya tecrübeli olmak şartları aranırken, mentor olabilmek için en az 5 yıl gıda mühendisliği yapmış, gıda mühendisliği mezunu olma şartı aranmaktadır (TMMOB Gıda Mühendisleri Odası, 2021).

Üniversite Mentorluğu Projesi, İzmir Ekonomi Üniversitesinin düzenlemiş olduğu 2015 yılından beri düzenli olarak gerçekleştirilen üniversiteye yeni kaydolan öğrencilerin üniversiteye uyum sürecini hızlandırıp öğrencileri sosyal yönden güçlendirmek amacıyla üniversite 3. ve 4. Sınıf lisans öğrencilerinden seçilen mentorların yeni öğrencilere mentorluk yapmasıdır. Bu projede yeni öğrencilere bölümleri tanıtılıp kampüsün imkanları hakkında bilgi verilerek sosyal kulüpler aracılığıyla etkinliklere aktif katılımının sağlanması amaçlanmaktadır. Usta-Çırak Projesinin ilk basamağı olan bu proje ile profesyonel yaşama geçişte de mezunlardan oluşan mentorlar ile bu mentorların tecrübeleri ve yetenekleriyle yeni mezun olup hayata atılacak üniversite öğrencilerine mentorluk desteği sağlanmaktadır (İzmir Ekonomi Üniversitesi, 2021).

Alemdağ (2015) yapmış olduğu çalışmada, bilişim teknolojileri öğretmenleri için bir e-mentorluk uygulamasının tasarlanıp uygulama sürecinde gerçekleşecek etkileşimin incelenmesini ve buna bağlı olarak katılımcıların menenunietinin belirlenmesini amaçlanmaktadır. Çalışma süresince bazı yazılımlar (Akademik LMS, Blackboard, Elgg, Buddypress, Moodle) incelenmiştir. Eylem araştırması türünde desenlenen çalışmada 14 menti öğretmen ve 14 mentor öğretmen yer almaktadır. 9 haftalık bir uygulama sürecini kapsayan çalışmada, katılımcıların kullanımı için kolaylık sağlaması bakımından Buddypress ve Elgg gibi yazılımlar kullanılmıştır. Bu uygulamaların kendine özgü eklentileri olmasından dolayı ve bu eklentilerin işlevselliği arttırması bakımından daha uygun olduğuna karar verilmiştir. E-

mentorluk yazılımında özel mesajlaşma, kullanıcı grupları, forumlar, arkadaşlık bağlantıları, profil sayfası gibi bileşenler yer almaktadır. Etkileşimler incelendiğinde ise mentilerin çeşitli problemlerde karşılaştığı ve bu problemlerin üstesinden gelmek için mentor ve mentilerden farklı çözümlerin sunulduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre katılımcıların memnuniyeti değerlendirildiğinde ise öğretim tasarımının genel anlamda katılımcıların beklentilerini karşılayarak memnuniyetini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Kahraman ve Kuzu (2016) yapmış oldukları çalışmada, bilgi teknolojilerinin mesleki gelişimi destekleme durumuna odaklanmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerinin sağlanması için e-mentorluk desteği verilmiştir. Çalışma; hazırlama, eşleştirme, etkileşim, sonuçlandırma olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Durum çalışması modelinde desenlenen araştırmada ticari yazılım kullanılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı, dergiler ve yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ise e-mentorluğun kolay iletişim, sosyal ve duygusal destek, hedef belirleme, üniversite ve uyum, bilginin güncel tutulması gibi olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Türkiye Kadın Girişimciler Derneği (KAGİDER)'in yeni mezun olmuş genç ve başarılı kadınların iş yaşamına hazırlanmasını amaçlamaktadır. Bu sebeple KADİGER üyelerinin mentor, genç kadın girişimcilerin ise menti olduğu program ile alt ay süresince devam eden bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın içeriğinde 6 görüşmeyi kapsayan bu süreç içerisinde kadın girişimcilerin iş yönetme vizyonlarının gelişmesinde destek olunması ana hedef olarak ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda e-posta ile oluşturulan gruba dahil edilen mentiler, e-mentorluk desteği ile iş yaşamlarında kendileri için gerekli olacak bilgi alışverişinde bulunmaya olanak sağlamaktadır. Çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde verilen mentorluk desteğinin hem mentora hem de mentiye çeşitli katkılar sağladığı belirlenmiştir (KAGİDER, 2016).

Deeplearning Türkiye (2019) ile gerçekleştirilen projede yapay zekâ ile ilgilenenlerin bir araya getirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle bu Deeplearning Türkiye'nin gerçekleştirdiği e-mentorluk projesi ile 200'e yakın özel sektör ve akademik alanda çalışan kişiler, 14-17 yaş grubundaki gençlere mentorluk yapmaktadır. Sanal sınıf ortamında yapılan bu mentorluk programında her yapay zekâ grubuna bir e-mentor mentorluk desteği sağlamıştır. Programda Discord adı verilen bir uygulama kullanılarak buradan düzenli paylaşımlar yapılmaktadır. Çalışmada özellikle mentilere önemli katkılar sağladığı belirlenerek e-mentorluğun etkili

olduğu ortaya konulmuştur. Öte yandan yapılan bu çalışma ile yapay zekâ alanında çalışma yapan ve yapacak olan kişilere örnek teşkil ettiği vurgulanmıştır.

Güler (2019) çalışmasında az deneyimli olan matematik öğretmenlerine mentorluk desteği sağlamayı amaçlayan bir mentorluk uygulaması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada az deneyimli ortaokul matematik öğretmenlerinin kendilerini eksik hissettiklerini konulara yönelik bir model geliştirilerek bu eksiklerinin e-mentorluk uygulaması ile tamamlanmasını amaçlamıştır. Çalışmaya 12 öğretmen katılmış olup, çalışma Trabzon'da farklı ilçelerde gerçekleştirilmiştir. Çalışma üç aşamadan oluşacak şekilde, keşif yapılandırma, değerlendirme aşamalarından meydana gelmektedir. Programda Adobe Connect uygulaması kullanılarak ders videolarını izlemeleri sağlanmış bu videolar youtube kanalına da yüklenmiştir. Her bir aşama bir döngü olarak kabul edilen çalışmada modelin etkililiği gözlem ve anketler ile sağlanmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde ise öğretmenlerin özellikle yöntem-teknik bilgisinde önemli eksikleri olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmada mentorluk desteği ile öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin geliştirildiği ortaya konularak paydaşlar arasındaki iş birliğinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Yeşilfidan (2019) uzaktan eğitim ile üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının bu süreçte yaşadıkları sorunları ve bunların çözümlerinin bilgisayar yardımıyla paylaşabilecekleri, gerektiğinde yardım alabilecekleri bir uygulama tasarlanmıştır. Böylelikle bu mentorluk desteği sayesinde menti ve mentor çevrimiçi telekonferans gerçekleştirebilir nitelikli iletişim sağlayabilmektedir. Teknolojinin kullanımı ile gerçekleşen bu mentorluk etkinliklerinde bildirim, anlık mesajlaşma, yorum yapma gibi özellikler de aktif olarak kullanılmıştır. Bu uygulama ile menti ve mentor rahatça gerçekleştirilen etkinliklere erişim sağlayabilmektedir. Araştırmanın sonucunda tasarlanan programın kullanışlı bulunduğu, belirli bir süre sonra mentilerin iletişim becerisini geliştirip, istenen donanıma eriştiği belirlenmiştir. Ayrıca program e-mentorların da kariyer gelişimine katkı sağlayarak istedik hedeflere ulaşmasını kolaylaştırmıştır.

Öngöz (2019) lisansüstü öğrencilerin lisans öğrencilerine çoklu ortam geliştirme projesi konusunda mentorluk desteği sağladığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Nitel araştırma yöntemi ile hazırlanan çalışma durum çalışması ile desenlenmiştir. Çalışma grubunu bilgisayar öğretim teknolojileri alanında öğrenim gören lisans ve lisansüstü öğrencileri oluşturmaktadır. Program grup mentorluğuna dayalı e-mentorluk uygulamasını içermekle birlikte 17 haftadan oluşmaktadır. Çalışmanın verileri incelendiğinde mentorların mentilerini birçok yönden desteklediği, rapor yazma, nitelikli internet kullanımı, teknik becerileri öğrettiği, iş birliği

yapma konusunda mentilere önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir. Öte yandan mentorlar ise bir projeyi yönetmeyi deneyimleyerek mesleki doyum yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Erdoğan ve Haktanır (2019) okul öncesi öğretmenlerine e-mentorluk hizmeti ile tasarım tabanlı olarak hazırlanan bir TÜBİTAK 1001 projesi düzenlemişlerdir. Bu e-mentorluk programı ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerinin yanı sıra mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Projenin uygulama öncesinde 105 okul öncesi öğretmeni ile yapılan odak grup görüşmeleri ile mentor ve mentilere karar verilmeye çalışılmış ve projede 18 menti 9 mentor olacak şekilde katılımcılar belirlenmiştir. Projenin sonunda okul öncesi öğretmenlerin eşleştikleri mentorlar ile gerçekleştirdikleri mentorluk desteği kapsamında mesleki gelişimlerini desteklediği belirtilerek mesleki ve kişisel faaliyetlerine yönelik olumlu katkısı olduğu ifade edilmiştir.

2.12.2. Yurtdışı Araştırmalar

Knapczyk, Hew, Frey ve Wall-Marencik, (2005) Amerika Indiana Üniversitesi'nde 26 öğretmen adayı ve 33 mentor ile 15 hafta süren bir çevrimiçi mentorluk hizmeti alınan "Evaluation of online mentoring of practicum for limited licensed teachers" isimli çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada her öğretmen adayına iki mentor akıl hocalığı yapmıştır. E-mentorluk aracılığıyla gerçekleşen mentorluk hizmetinde Oncourse yazılımı kullanılmış olup mentor menti eşleşmesi random olacak şekilde gerçekleşmiştir. Çalışmada stajyer öğretmenlerin programın yapısı, menti, mentorluk ve çevrimiçi mentorluğa karşı yaklaşımları ve bu çevrimiçi mentorluğun zorlukları gibi konulara yönelik bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada değerlendirme kriterleri açık uçlu anket formları, platform gözlemleri, stajyer öğretmenin yansıtıcı raporları ile sağlanmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ise mentilerin ve mentorların e-mentorluğa karşı değerlendirmelerinin genellikle olumlu şekilde olduğu belirlenmiştir.

Watson (2006) ABD'de öğretmenlik eğitimi alan öğrenciler ile ortaöğretim alan öğretmenlerine yönelik bir e-mentorluk uygulaması olan "Virtual mentoring in higher education: teacher education and cyber-connections" çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmaya 17 öğretmen mentor ve 12 öğretmen adayı menti katılmıştır. 6 hafta süren uygulamada mentor menti eşleşmesi uygulama öğretim elemanı ile sağlanmıştır. Hafta iki kez e-posta desteği ile sağlanan mentorluk uygulamasında öğretmen adayları mentorlarına taleplerini de e-posta ile iletmiştir. Program boyunca 293 e-posta mesajının gerçekleştiği uygulamada öğretmen adayları mentorlarına evrak işleri, ölçme değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretmenin bir günü, zaman

yönetimi konularında destek talep etmişlerdir. Çalışmada öğretmenlik uygulamasına yönelik e mentorluk talebinin artacağı, mesleki gelişimi ve olası problemlere karşı pratik bir iletişim aracı sağlamasından dolayı kullanışlılık bakımından etkili olduğu ifade edilirken, mentorluk programına özel bir web sitesinin olması ve bu site ile gönüllü olan mentorlerin başvurularının alınmasının kolaylık sağlayacağı vurgulanmıştır.

Herrington, Herrington, Kervin ve Ferry (2006) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında büyük zorluklarla karşılaştığını belirterek bu zorlukları ortadan kaldırmak adına yapmış oldukları çalışmalarında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunlarının çoğunun üstesinden gelebilmesi için bir web sitesi tasarımı gerçekleştirmişlerdir. Web sitesi, öğretmeni destekleyerek dinamik olarak güncellenen müfredat kaynağına erişim sağlamasına, öğretmenlerin birbiri ve uzman öğretmenlerle danışıp iletişim kurmasına olanak sağlamaktadır. Çalışmada uygulamanın teorik temelleri, site özelliklerini ve değerlendirme planlarını ayrıntılı bir şekilde açıklamaya dayanmaktadır. Bu web sitesi aracılığıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere birbirlerine ve uzman öğretmenlere danışarak çözüm yolları bulabildikleri ve böylelikle karşılıklı bir mentorluk ağının etkili bir şekilde sağlandığı belirlenmiştir.

Lee ve Feng (2007) çalışmalarında deneyimli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentorluk yapmasını hedeflemektedir. Çalışmada 8 yeni öğretmene 8 deneyimli öğretmen mentorluk yapmıştır. Böylelikle çalışmada mentor ve menti arasındaki etkileşim incelenerek sürecin sınıf yönetimi, öğretmen, alan bilgisi gibi konulardaki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler doküman analizi, gözlem ve yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Mentorlar süreç içinde materyal ve plan paylaşımı, geri bildirim verme, dersi gözlemle, ders planı hazırlama, ders saati dışında iletişim kurma gibi desteklerde bulunmuştur. Sürecin olumsuz etkileri arasında mentora fazla iş yükü sağlaması dışında bir olumsuz etkisi olmadığı yeni öğretmenlere özellikle mesleki gelişim sağladığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları ışığında mentorluk desteğinin önemli olduğu, mentorların mentilerinin bireysel özelliklerini de dikkate alarak destek vermesi gerektiği ifade edilmiştir.

Mc Loughlin, Brady, Lee ve Russell (2007) öğretmen adayları ve hizmet öncesi öğretmenlere e mentorluk hizmeti sundukları çalışmalarında, üniversitenin uzaktan eğitim sistemine akran desteği modülü eklemişlerdir. Eğitim Yönetim Sistemleri (EYS) senkron ve asenkron olarak materyal paylaşımında bulunan, kullanıcı girişine sahip olarak katılımcılara geribildirim sağlayıp onlara psikolojik destek sağlayan, kaygılarını azaltan bir platformdur.

Uygulamaya konulan çalışmanın sonuçları genel olarak incelendiğinde ise elde edilen veriler senkron ve asenkron olarak işleyen sistemin katılımcılar üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Özellikle katılımcılara istendik hedefler doğrultusunda katkı sağladığı, kaygılarını azaltarak, kaynak desteği sağladığı belirlenmiştir.

Gutke ve Albion (2008) yapmış oldukları çalışmalarında, çevrimiçi araçların potansiyelini araştırmak ve sorunları ele almak amacıyla e-mentorluk modelini kullanmışlardır. Çalışmada yerel sistemdeki mesleğe yeni başlamış öğretmenler, mentorları ve diğer ilgili personel üyeleriyle yapılan görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Çevrimiçi araçların potansiyelini arttırmak ve olası sorunları çözebilmek için e-mentorluk aracıyla gerçekleşen mentorluk desteğinde çalışmanın bulguları incelendiğinde, çevrimiçi mentorluk desteğinin yürürlükte olan yeni öğretmenlerin göreve başlama prosedürlerini etkili olarak tamamlayacağı hipotezini desteklediği görülmüştür. Çalışmada, öğrenme topluluğundaki ilk konular, tartışma konuları, davranış yönetimine dair konular, ebeveynlerle iletişim ve etkileşimler ile değerlendirme ve raporlama gibi çalışmada tanımlanan çeşitli sorunlar ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin ölçme değerlendirme, verilerle iletişim ve etkileşim, davranış yönetimi gibi konularda e-mentorluk desteğinin başarı sağladığı belirlenmiştir.

Darwin ve Palmer (2009) yapmış oldukları çalışmalarında, Adelaide Üniversite'nde mentorluk türlerinden olan grup mentorluğunun yüksek öğretim düzeyinde uygulanabilme durumunu incelenmiştir. Akademik personellere grup mentorluğu desteğinin sağlanmasının amaçlandığı çalışmada, grup mentorluğun uygulanabilmesi için zaman faktörünün önemli olduğu belirlenmiştir. Öte yandan iş birlikçi mentorluk modelinin de üniversitelerde uygulanabileceği ifade edilirken, daha etkili verim sağlanabilmesi için grup üyelerinin 8 ile 13 arasında olması gerektiği sonucuna ulaşılarak ayda bir toplanılması gerektiği belirlenmiştir.

Allen, Pianta, Gregory, Mikami ve Lun (2011)'in öğrenci ve öğretmen etkileşiminin gelişmesi amacıyla lise öğretmenlerine yönelik My Teaching Partner-Secondary internet destekli mentorluk uygulamasını gerçekleştirmişlerdir. Deney ve kontrol grubu ile yürütülen çalışmada, 13 ay süren programda öğretmenlerden her oturuma yönelik video yüklemesi istenmiştir. Öğretmenler her ay düzenli olarak çalıştaylara katılıp kayıt altına alınan video destekli kütüphanelere erişim sağlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre teknoloji destekli e-mentorluk ile desteklenen öğretmenlerden deney grubunda olan öğretmenlerin lehine bir sonuç gözlemlenerek özellikle şehirden uzakta, kırsal bölgede görev yapan öğretmenlere yönelik internet destekli mentorluğun olumlu etkileri olacağı belirtilmiştir.

Kohlmeier, Saye, Mitchell ve Brush (2011) çalışmalarında mesleğe yeni başlamış bir tarih öğretmenin deneyimli mentor öğretmen tarafından problem tabanlı öğretim sunma konusundaki mentorluk desteğini incelemişlerdir. Çalışmada veriler görüşme, video kayıt ve öğretmen yansıtıcı günlüğü ile toplanmıştır. Bu veri kaynaklarından toplanan veriler neticesinde öğrencilerini başarısız olarak görmeye alışkın olan mesleğe yeni başlamış olan yeni bir tarih öğretmenin, öğretmenlik mesleğine ilişkin bakış açısının olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Çalışma sonucunda yeni tarih öğretmenin öğrencilere karşı bakış açısı değişmiş, öğrencilerini başarısız olarak görmek yerine öğrenmeye açık öğrenciler olarak görmeye başladığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda da öğrenci merkezli yaklaşımdan uzaklaşarak öğrencisini güdüleyen bir öğretmen profiline bürünmeye başladığı tespit edilmiştir. Mentorluk desteği ile öğretmenler arasında iş birliğinin mesleki beceri sağlayıp farklı öğrenme fırsatları sağlaması bakımından önemli olduğu belirlenmiştir.

Mc Carthy (2012) çalışmasında lisansüstü öğrencilerinin lisans öğrencilerine mentorluk desteği vermesini amaçlamıştır. Avustralya'dan 12 lisansüstü öğrenci ABD'den 10 lisans öğrencisine bir dönem boyunca Facebook kullanımı ile çevrimiçi ile rehberlik etmiştir. Bu aşamada deneyimli meslek elemanları ise lisansüstü öğrencilerine rehberlik desteği sağlamıştır. Süreç içinde öğrencilerden her haftaya ait çalışma görüntülerini forumda yer alan ilgili galeriye yüklemeleri istenmiştir. Bir dönem boyunca sağlanan bu mentorluk desteği ile lisans öğrencileri akranlarından düzenli olarak dönüt ve rehberlik almıştır. Dönem boyu süren bu mentorluk programında olumlu dönütler alınmış; alınan geri bildirimlerde, yapılan mentorluk programının hem mentilere hem mentorlara katkılar sağlamasının yanı sıra iki üniversitenin de iş birliğini güçlendirdiği vurgulanmıştır.

Shpigelman ve Gill (2013) çalışmalarında engelli gençlere yönelik başarısız e mentorluk ilişkisinin özelliklerini inceleyerek, menti ve mentor ilişkisinin başarısını etkileyen faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada nitel yöntem kullanılmış olup olumsuz çevrimiçi deneyimlere odaklanılmıştır. Bu mentorluk programında menti ile mentor arasındaki iletişim e-posta ile sağlanmıştır. Bir e mentorluk programında başarılı ve başarısız olan mentor-menti çifti ile başarılı mentor-menti çifti karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgularda iletişim kalıplarından kaynaklanan sorunların olduğu ortaya çıkmıştır. Başarısız olan mentor-menti çiftinde mesafeli ve resmi bir iletişim tarzı kullanılırken, başarılı olan mentor-menti çiftinde ise destekleyici ve resmi olmayan bir iletişim tarzının kullanıldığı belirlenerek, iletişim dilinin mentorlukta önemli olduğu vurgulanmıştır.

Quintana ve Zambrano (2014) çalışmalarında kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin bulundukları yer itibarıyla birçok olumsuzluktan kısıtlı olma durumlarını göz önünde bulundurarak bu olumsuzlukları ortadan kaldırabilmek amacıyla mentorluk desteği sağlanmasını amaçlamışlardır. Çalışmada Şili’de kırsal ilköğretim öğretmenlerinin pedagojik performansının güçlendirmek amacıyla 4 öğretmen ve 4 mentor eşleştirilmiştir. Çalışmanın yöntemi fenomenolojik modelde desenlenerek mentor ve menti arasında ilişkide e-posta desteğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde ise öğretmenin sürece bağlılığında empati, iletişim tarzı, bilişsel beceriler, pedagojik yeterlilik gibi e-mentor profilinin önemli olduğu belirlenmiştir. Kırsal kesimde internet kaynağına erişim sağlanabilmesi durumunda bu yöntemin uygulanabilirliğinin önemine vurgu yapılmıştır.

Wallis, Riddell, Smith, Silvertown ve Pepler (2015) yapmış olduğu çalışmalarında Kuzey Kanada’da gençlere yönelik e-mentorluğun kariyer planlaması ve eğitim bağlamında etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Katılımcıların özellikleri, program başarısı, içerik, demografik özellikler gibi birtakım noktalar arasındaki ilişkinin de incelendiği çalışmada 2009-2013 yılları arasında gerçekleşmiş olup, çalışmaya katılan öğrenci ve mentorların konuşmaları analize tabi tutulmuştur. Çalışma da mentor ve mentilerin iletişim kurmasında yararlanan mentor programı olan bir web sitesi ile e postalarından yararlanılmıştır. Çalışmada öğrenciler mentorlarına atmış olduğu mailerde yazdıkları kelime sayısına bağlı olarak yüksek ya da düşük katılımlı olarak gruplara ayrılmıştır. Yüksek katılımlı grup arasında kentlerde yaşayan öğrencilerin sayısı fazla iken düşük katılımlı grup arasında ise kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin sayısının fazla olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde mentorluk desteğinin etkililiğinde mentilerin yaşadıkları bölgelerin etkili olduğu belirlenmiştir.

Redmond (2015) çalışmasında farklı bölümlerden olan öğretmen adaylarına e-mentorluk desteği verilmesini amaçlamıştır. Farklı disiplinlere yönelik öğretmen adaylarının katılım sağladığı e-mentorluk programında ortaöğretim öğretmen adaylarının kişisel görüşleri, kendi gözlemleri ve deneyimleri arasındaki sorunların üstesinden gelebilmeleri için deneyimli mentorlar tarafından kendilerine rehberlik yapılmıştır. 10 mentor ve 50 mentinin katıldığı çalışmada mentorlar ve mentiler gönüllülük esasına dayalı olarak seçilip mentorlara belirli bir ücret ödenmiştir. Özellikle kırsal bölgelerden de öğretmen adaylarının olduğu çalışmada mentorlar disipline özgü, mesleki deneyim, pedagojik gelişim, müfredat dersleri gibi farklı konularda mentilerine mentorluk desteği sağlayarak bu konularda deneyim kazanmaları sağlanmıştır.

Argente-Linares, Perez-Lopez-Lopez ve Ordonez- Solana (2016) yapmış olduğu çalışmalarıda bilgi teknolojisinin geleneksel mentorluğa uygulanabilirliğini, öğrencilerin buna yönelik memnuniyetini ve etkinliğini arttırmaya çalışmışlardır. Çalışmada veriler katılımcılara yöneltilen anketler aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre bilgi teknolojisinin yüz yüze mentorluk modeline dahil edilmesi ile öğrenci etkinliği ve öğrenci memnuniyetinin arttığı görülmektedir. Elde edilen bulgular neticesinde bilgi teknolojisi ile yüz yüze mentorluğun mevcut programları geliştirmekte kullanabilirliği ve rehberlik programı tasarlamakta önemli olduğu belirlenmiştir.

Sri Lanka Açık öğretim Üniversitesi Uzaktan Eğitim Modernizasyonu Projesi ile mesleki gelişimin desteklenmesine yönelik e mentorluk programı gerçekleştirilmiştir. 14 hafta süren bu program Medya Merkezi ve Eğitim Teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Pakistan, Morityus, Sri Lanka ülkelerinden yaşları 25-60 arasında olan 30 akademisyen menti olarak katılmıştır. Mentilere Sri Lanka’da üç, ABD’de üç olmak üzere toplam altı mentor, mentorluk desteği vermiştir. Bu programın sonuçları incelendiğinde akademisyen mentiler görevlerin tamamlanmasında mentorlerin kendilerini cesaretlendirdiğini, belirtmişlerdir. Ayrıca farklı ülkeler ve kıtalar arası yapılan bu projenin uluslararası mentorluk için katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Jayatilleke, Kulasekara, Kumarasinha & Gunawardena, 2017).

Dauksas ve Burke (2017) okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde üniversitede alınan 4 yıllık eğitimin istendik becerilere ulaşılmasında yetersiz kalacağı, bu nedenle öğretmen eğitiminde e-mentorluk desteği ile pekiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Böylelikle çalışmada öğretmen adaylarının çok boyutlu ve farklı ortamlarda mesleğe hazırlamanın önemi olduğu üzerinde durulmuştur. Çalışmada aynı branşta öğretmen adayları ve öğretmenler eşleştirilerek okul öncesi öğretmen ihtiyacına yönelik becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğretmen yetiştirme programlarının günün şartlarına göre yeniden yapılandırılarak fakülte ve okul dışında da devam ettirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Spanorriga, Tsiotakis ve Jimoyiannis (2018) çalışmalarında az deneyimine sahip öğretmenler için e-mentorluk programı tasarlamışlardır. 11 hafta süren çalışmada 8 mentor, 18 öğretmen adayı ile eşleştirilmiş ve böylelikle mentorlar mentilere rehberlik desteği sağlamıştır. Çevrimiçi platform olarak Elgg programının seçildiği uygulamada katılımcıların iş birliği, sosyal ağ ve iletişim ihtiyaçlarının sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Açık kaynak kodlu platformda araştırmaya uygun olarak özgün bir şekilde kullanılması önemsenmiştir. Menti ve mentorlar platform aracılığıyla mesaj, forum gönderileri, dosya, blog gönderileri gibi çeşitli

içerikler paylaşabilmektedir. Çalışmada akran rehberliği; mentorların iş birliği ve açık topluluk mentorluğu adımları ile ilerlemektedir. Çalışmada mentor ve mentilerden toplanan görüşme formu verileri analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde mentorluk desteğinin hem mentor hem de mentiler arasında aktif katılımı sağladığı, iş birliğini geliştirdiği ve akran paylaşımları ile deneyim paylaşımının sağlandığı belirlenmiştir.

Benim Akran Mentorum Projesinde 16-29 yaş arasındaki engelli gençlerin genç mentorlar ile tanıştırılarak uzaktan rehberlik ile mentorluk yapmaları sağlanmıştır. Projede akran mentorluğu bir mobil uygulama kullanılarak gerçekleştirilmiş, birebir mentorluk hizmeti de sağlanmıştır. Engelli bireylerin özgüven kazanıp sosyal becerilerinin iyileştirilmesi, kendilerini gerçekleştirmenin mutluluğuna erişmeleri için hayata geçirilen proje de grup çalışmalarına da yer verilmiştir. Skype programının kullanıldığı çalışmada mentor ve mentiler haftalık 30-45 dakika arasında görüşme gerçekleştirmiştir. 6 ay süren bu mentorluk programı ile düzenli geribildirimler sağlanmıştır. Mentorluk programının engelli bireylere özgüven kazandırıp becerilerini iyileştirmesine yardımcı olmasının yanı sıra kullanılan programın iyileştirilmesi gerektiği belirlenmiştir (My Peer Mentor, 2018).

Sam, Wisener, Schuitemaker ve Jarvis Selinger (2018) tarafından Aborjin gençlerin siber zorbalığa yönelik yaşamları e mentorluğa dayalı olarak 2011-2014 yılları arasında 3 yıl boyunca incelenmiştir. Böylelikle yaşam boyunca karşılaşma ihtimali olan siber zorbalığa yönelik bilgilendirme, bilinçlendirme, eğitime ve gençlerin bu konuda kendilerini koruması amaçlanmıştır. Haftada 2 saat olmak üzere mentor ve menti görüşmesi kapsamında gerçekleşen projede gençler siber zorbalık konusunda bilgilendirilerek bilişsel ve davranışsal boyutta stratejiler geliştirmişlerdir.

Kumar ve Johnson (2019) yaptıkları çalışmada, iki çevrimiçi doktora programının tez aşamasında olan öğrencilerine, on öğretim üyesinin mentorluk desteğinin etkililiğine odaklanmışlardır. Mentorlar tez aşamasındaki öğrencilerine, mentorluk sürecine ilişkin senkron ve asenkron olmak üzere rehberlik sağlayabilmek için çeşitli teknolojilerden yararlanmışlardır. Bunlar arasında iletişim için telefon, uluslararası öğrencilerle görüşmek için Skype programının kullanıldığı da görülmektedir. Yapılan görüşmelerde elde edilen veriler neticesinde öğretim üyelerinin araştırma tasarımı, sanal iletişim, psikososyal destek, tez geliştirme alanlarında mentorluğunun yanı sıra, mentilerinin karşılaştıkları çeşitli problemlere yönelik de rehberlik ettikleri belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde kampüs içi yüz yüze mentorluk fırsatının mümkün olmadığı durumlarda çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen rehberlik desteğinin önemine vurgu yapılmıştır.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama aracı ve verilerin analizine yönelik bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerine Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersi kapsamında mentorluk desteği vermeyi amaçlayan bu çalışmada eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması uygulama süreci içerisinde karşılaşılan sorunların çözümlenmesine olanak sağladığı ve problemin gözlemlenip çözümlenmesine olanak tanıdığı için etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (O'Brien, 2001). Eylem araştırmasında araştırmacının sürece dahil olması problemlerin daha net gözlemlenerek harekete geçilmesine olanak tanıdığı için de araştırmacının uygulama içindeki rolünü aktif kılmaktadır (Johnson, 2019). Öte yandan eylem araştırmasında nitel ve nicel verilerin birlikte uygulanmasına fırsat tanınması araştırmanın içeriği ile uyumlu olmakla birlikte sürece yönelik kesin program ve sınırların bulunmaması da uygulamaya esneklik sağlamaktadır. Bu da eylem planının daha etkin bir şekilde gerçekleştirilerek uygulama içerisinde yansıtma yapılmasına imkân tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013; Johnson, 2019). Eylem araştırmaları mentorluk uygulamasına dayalı bu araştırma sürecinde, hedeflere yönelik eylem planında anlık değişikliklere sebep olabilmesinden dolayı uygun bir yöntem olarak düşünülmektedir. Öyle ki Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu'na göre mentorluk sürecinin etkililiğini arttırmak için eylem araştırmasının eğitim fakültelerinde sıkça dile getirilmeye ve uygulanmaya başlandığı görülmektedir (Bakioğlu & Hacıfazlıoğlu, 2015: 41).

Eylem araştırmasının ilk olarak Amerikalı psikolog Kurt Lewin tarafından ortaya atıldığı düşünülmektedir (Masters, 1995; Kemmis & McTaggart, 2007). Eylem araştırmasının kökeninin ise 19.yüzyılın ikinci yarısındaki eğitimde bilim hareketine dayandığı ifade edilmektedir (Masters, 1995). Eylem araştırması, bir şeyi ispatlamaya çalışma çabası içerisinde değildir. Bu nedenle de eylem araştırmasında bağımlı bağımsız değişken veya ispatlanmaya ihtiyaç duyulan denenceler bulunmamaktadır. Çünkü eylem araştırmasında amaç "anlama" üzerine kuruludur (Johnson, 2019). Bu çalışmada ise mentorluğun etkililiğini ispatlama çabasından ziyade sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde

yaşadıkları deneyimler ve problemlerin doğası anlaşılmalı çalışmakta ve problemlerin çözüm yolları öğretmen adayı tarafından anlaşılıp farkedilmesi sağlanmaktadır. Bu anlama ve farketme durumu öncelikle mentor desteği ile sağlanarak sonrasında mentorluk uygulamasının doğası gereği süreç içerisinde öğretmen adayının almış olduğu mentorluk desteği sayesinde kendisinin olası problemleri ve çözüm yollarını anlaması sağlanmaktadır.

Eylem araştırması, yaparak yaşayarak öğrenmenin bir yansımasıdır. Araştırmacının bir problemi tanımlayıp o problemi çözebilmek için yaptıkları ve yapılanların ne derece etkili olduğunun gözlemlenip yeterli olmaması halinde sorunun yeniden çözülmeye çalışılması sürecidir (O'Brien, 2001). Bu yüzden de eylem araştırması genellikle bir şeyin nasıl işlerlik gösterdiğini, ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Amacı mevcut problemi çözmek, değerlendirmek, yeni fikirleri bulup bunların nasıl çalıştığını anlayabilmektir (Johnson, 2019). Bu nedenle bu araştırmada öğretmen adayları araştırma sürecine doğrudan dahil oldukları için yaparak yaşayarak problemleri önce kendileri gözlemlemekte, olası çözüm yollarını ve bu çözüm yollarının etkililiğini kendileri deneyimlemektedir.

Tomlinson (1995) ve Hoberg'e (2001) göre ise eylem araştırması;

- Uygulamaya girerken ortaya çıkan pratik sorulardan kaynaklanmaktadır.
- Belirli bir eğitim ortamında bir uygulayıcı tarafından üstlenilmektedir.
- Sorunun ortaya çıktığı doğal ortamın, sorunu incelemek için en iyi yer olduğunu varsaymaktadır.
- Eylem araştırmasındaki itici hedef, acil sorunların çözülmesidir.
- İddiaları desteklemek için yerel kanıtlar gerektirmektedir.
- Eldeki sorunu çözmek için sayısız ve uygun niteliksel yöntemler kullanmaktadır.
- Araştırılan uygulama ile araştırma süreci arasında hiçbir ayırmda bulunmaz.
- Eylem araştırmacısının yanı sıra meslektaşlar grubunun yansıtmasını içerir, bu nedenle eylem araştırması hem bireysel bir girişim hem de bir ortaklığı içerir.
- Örneği temsili değil, tipiktir.

Eylem araştırması, uygulayıcının araştırmanın sürecine doğrudan katılıp gerçek ortamda gerçek kişilerle araştırmanın yapılmasını, uygulamanın iyileştirilmesini sağlamaktadır (Aksoy, 2003). Ayrıca eylem araştırması her ne kadar kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmak, öğretmenin mesleki gelişimini ve mesleki yetkinliklerini arttırmayı amaçlasa da sadece katkıları bunlarla sınırlı değildir. Çünkü eylem araştırması; öğretmenin pedagojik bilgisini arttırıp kendi sınıfı ile ilgili daha detaylı bilgiye ulaşmasını sağlamaktadır. Eleştirel düşünme yönünün geliştirilmesine katkı sağlayarak da sorumluluk bilincini

kuvvetlendirmektedir. Çünkü eylem araştırması yeni fikirlere açık olarak etkili uygulama yapmayı sağlayıp böylelikle de öğrenci başarısı ile uygulama arasındaki ilişkiyi güçlendirme görevini üstlenmektedir (Johnson & Christensen, 2014). Öyle ki bu araştırma sürecinde ise öğretmen adayları mentorluk desteği sayesinde almış oldukları seminerler ve deneyimledikleri okul dışı gezilerin desteği ile mesleki gelişimini ve yetkinliklerini geliştirmektedir. Bu sayede öğretmen adayları sahada gerçekleştirdikleri öğretmenlik uygulaması deneyimlerinde daha etkili uygulama yapıp alternatif etkinlikler kullanabilmesine, eksik yönlerini geliştirmesine, iletişim becerilerinin güçlenmesine, bir öğretmen olarak sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Eylem araştırması öğretmenlerin gelişiminde ve deneyimli olma durumlarında kullanılabilecek bir yöntemdir. Çünkü eylem araştırması öğretmenin yetkinliğini kolaylaştırıp öğrencisine uygun strateji ve programları kullanabilmelerine yardımcı olur. Öğretmen yetiştirme kurumları öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye yönelik birikim oluşturma, bir eğitim felsefesi belirleme ve pedagojik beceriler edinmelerine yardımcı olur. Bunlar öğretmenin eğitime başlaması için gerekli olmakla birlikte aslında öğretmen adayının tam olarak potansiyele ulaştığını göstermemektedir. İşte bu noktada eylem araştırması öğretmenin mesleki gelişimine ve büyümesine yardımcı olmak amacıyla kullanılabilecek en etkili yöntem olarak eğitimde yer almaktadır (Johnson, 2019). Öte yandan öğretmenin gelişimini sağlamakla birlikte öğretim becerilerini geliştirip, üst düzey farkındalık sağlayarak yeni öğretim metotlarını keşfetmesine yardımcı olmaktadır (Fernance, 2000; Beyhan, 2013). Bu yönü ile öğretmenin mesleki gelişimi bakımından eylem araştırması “öğretmenin araştırmacı olması” halini merkeze alır. Çünkü bir öğretmen ancak araştırmacı olduğunda kendi uygulamalarını geliştirebilecektir (Ekiz, 2020). Bu yüzden eylem araştırması öğretmenin mesleki gelişiminde en etkili ve yeterli yöntemlerdendir. Çünkü eylem araştırması öğretmenin sınıf uygulamalarını araştırmaları ve eğitim kuramları ile birleştirerek öğretim uygulamalarında analitik ve yansıtıcı olmasına yardımcı olmaktadır (Mills, 2014; Johnson, 2019). Bu araştırmada öğretmen adayı mentorluk uygulaması sayesinde, mentorun düzenli olarak her hafta kendilerini eksik hissettiği noktaları keşfetmesini sağlamış, bu konularda düzenli olarak seminerler, etkinlikler ve dış mekân gezileri ile bu eksik konulara yönelik mentorluk desteği sağlanmıştır. Bu sayede öğretmen adayı yeni öğretim yöntemlerini ve etkinlikleri keşfetmiş, öğretmenlik uygulamalarında bunları uygulamaya dökebilmiş, uygulama esnasında mentorundan aldığı geri bildirimler sayesinde ise uygulamalarını geliştirme ve iyileştirme fırsatı bulabilmiştir.

Eylem araştırmasının diğer araştırmalardan en büyük farkı diğer araştırmalar genellikle bir akademisyen tarafından yapılırken eylem araştırması öğretmenler, koçlar/mentorlar, danışmanlar, diğer eğitim çalışanları tarafından gerçekleştirilmektedir (Rossman & Marshall, 2006). Bu yüzden de Alberta Teachers' Association [Alberta Öğretmenler Birliği] (2000) eylem araştırması adımlarını bir odak seçmek, verilerin toplanması, verilen analiz edilip yorumlanması ve harekete geçmek olarak dört aşamada incelemektedir:

➤ *Bir Odak Seçmek*

Bu adım üç aşama içermektedir.

a) Ne araştırılacağı bilinmelidir.

b) Seçilen konu ile ilgili sorular geliştirilmelidir.

c) Bu sorulara cevap bulabilmek için plan oluşturulmalıdır. Bir soruna odaklanırken, araştırmaya rehberlik edecek birtakım sorular sormaya başlanmaktadır. Yol gösterici sorular geliştirmek, sonunda araştırma sorularının ve /veya hipotezlerin belirlenmesine yol açacaktır.

➤ *Verilerin Toplanması*

Araştırma sorusu geliştirdikten sonra, müdahalenin etkinliğine yönelik kanıt sağlayacak veriler toplanmaya başlanabilecektir. Bu aşamada testler yönetilebilir, anketler ve görüşmeler yapılabilir ve belgeler incelenebilecektir. Sonrasında toplanan veriler kullanılabilir bir forma dönüştürülebilecektir.

➤ *Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması*

İlgili veriler toplandıktan sonra, bir sonuca varmak için analiz ve yorumlama sürecine başlanması gerekmektedir.

➤ *Harekete Geçmek*

Araştırma sorusu toplanan verilere dayanarak cevaplandırılıp bir karara varılmaktadır. Bunun için üç olasılık vardır:

a) Müdahaleye devam etmek,

b) Müdahaleyi sonlandırmak,

c) Müdahaleye yön vermek.

Tüm bu adımlar eylem araştırmasının sistematik yönünü ifade etmektedir. Araştırmaya başlamadan önce hangi verinin ne zaman nasıl ve hangi sıklıkla toplanacağını açıklayan bir planın olduğunu ifade etmektedir (Johnson, 2019).

Farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen eylem araştırması basamaklarında her ne kadar farklı aşamalar olduğu görülse de (Zuber-Skerrit, 1991; Berg, 2001; Aksoy, 2003; Chisaka & Mukabeta, 2013; Mertler, 2017; Johnson, 2019; Balcı, 2021) eylem araştırması basamaklarının döngüsel bir yapıya sahip olarak genel anlamda planlama, uygulama, değerlendirme ve yansıtma aşamalarından oluştuğu ifade edilebilmektedir. Zuber-Skerrit (1991) eylem araştırmasını planlama, harekete geçme, gözlemlleme ve yansıtma olarak dört aşamaya ayırırken; Chisaka ve Mukabeta, (2013) planlama, harekete geçme, veri üretme ve yansıtma olarak ayırmaktadır. Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014) eylem araştırması planını; planla, harekete geç, gözlemlle, yansıt ve yeniden planla şeklinde kurgularken; Stringer (2014) ise eylem araştırması basamaklarını bak-düşün-harekete geç biçiminde yapılandırmıştır. Bu araştırmada ise Araştırma Tasarımı ve Eylem Planı başlığı altında detaylı bir şekilde açıklanacak olan Ferrance'nin (2000) eylem araştırması basamakları kullanılmıştır. Ferrance'nin eylem araştırması basamaklarının araştırmanın süreci ile uyumlu olduğu görülmekle birlikte bu eylem araştırması sürecinin “problemin tanımlanması, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi, eylem planının hazırlanması ve uygulanması, sonuçların değerlendirilmesi ile sonraki eylem planının hazırlanması” olarak altı aşamadan oluştuğu görülmektedir. İlk aşama olan problemin tanımlanması basamağında araştırmacı açık ve net bir şekilde araştırma problemini tanımlamakta, verilerin toplanması ve analizi sürecinde araştırmaya yönelik elde ettiği verileri toplayıp bu verileri analiz etmiştir. Toplanan ve analiz edilen veriler neticesinde araştırmacı eylem planını hazırlayıp uygulamaya geçirmiş, uygulamaya konulan verilerin sonuçları değerlendirildikten sonra ise katılımcıların durumlarına ve araştırma sürecinin içeriğine bağlı olarak yeniden bir eylem planının hazırlanma sürecine geçilerek süreç yeniden başlatılmıştır. Bu döngü katılımcıların ihtiyaçlarına, beklentilerine, gelişim durumlarına bağlı olarak devam etmiştir.

Chisaka ve Mukabeta (2013) bir eylem araştırmasının planlama, harekete geçme, veri üretme ve yansıtma aşamalarının genel anlamda şu şekilde özetlemenin mümkün olduğunu ifade etmektedir:

➤ *Planlama*

- İlgili kişiler ve katkılarının belirlenmesi,
- Ana soruya karar verip sorunun öneminin kavranması,
- Verilerin nasıl oluşturulabileceğine karar vermek,
- Araştırma araçlarının örneklenip hazırlanması, yönetilmesi gibi araştırma aşamalarına karar verilmesi,

- Ses kayıt cihazı, video kayıt cihazı gibi materyallerin araştırılıp temin edilmesi,
- Sorunun çözülmesine yönelik araçlara karar verilmesi.

Bu aşamada ise planlar uygulamaya konulmaktadır. Bu noktada araştırmacı şu faaliyetlerde bulunabilmektedir (Chisaka & Mukabeta, 2013):

➤ *Planların Uygulamaya Konulması*

- Problemi bir bağlam içinde sınırlarını belirlemek gerekir.
- Araştırmacı bir problemle başlamak zorunda değildir. İhtiyacı olan tek şey, bir şeylerin iyileştirilebileceğine dair genel bir fikirdir.
- Araştırmacı, diğer akademisyenlerden araştırmaya yönelik araçların hazırlanması, yönetilmesi ve üretilen verilerin analizi hakkında bilgi edinmelidir.
- Müdahale programlarının tasarlanması (belirlenen sorunun çözümünde yardımcı olması amaçlanan ders planları),
- Tasarlanan müdahale programlarının uygulanması gerekmektedir.

Veri üretimi aşaması bir çalışmanın “araştırma” kısmını içermektedir. Yansıtma aşamasına gelindiğinde ise eylem araştırmasında yansıtma, öğretim esnasında gerçekleşmektedir. Araştırmacı bir sorunla karşılaştığında öğretim sırasında durumu yerinde düzeltmeye çalışmaktadır (Chisaka & Mukabeta, 2013).

Eylem araştırması sürecinde “yansıtma aşaması” araştırmacının sürecin her aşamasını yansıttığı bir döngü sarmalını ifade etmektedir. Bu yüzden ilk eylemin sonuçları incelendiğinde, araştırmacı bir sonraki eylem dizisini planlar. Her yansıtıcı aşama, konu hakkında daha fazla bilgi verir ve araştırmacının yapılan araştırmaya yönelik araştırmanın yönünü belirlemesine yardımcı olmaktadır. Çünkü elde edilen bilgiler, araştırmacının problem durumunu farklı bir odaklanma ile derinleştirmesini sağlar. Bu nedenle araştırmacının eylem araştırmasında ihtiyaç duyduğu en önemli beceri, yansıtma yeteneğidir (Alberta Teachers’ Association, 2000).

Görülmektedir ki eylem araştırmasında ilk aşama problemin anlaşılabilmesi için problemin geliştirilmesi ve yapılacak müdahaleler için planların yapıldığı aşamayı ifade etmektedir. Bu da keşif aşamasını göstermektedir. Sonrasında müdahale veya eylem gerçekleştirilmektedir. Müdahale sırasında ve sonrasında ise gözlemler çeşitli biçimlerde toplanmakta, veriler ilk plana yansıtılıp revizyonlar gerçekleştirilmektedir. Yeni girişimsel stratejiler uygulanarak döngüsel süreç tekrarlanmakta, sorunun yeterli bir şekilde anlaşılması sağlanana kadar bu süreç devam etmektedir (United States Documents, 2022). Bu nedenle bu çalışmada Ferrance’nin (2000) eylem araştırması döngüsünden yararlanılarak bu süreçte

sonuçların değerlendirilme aşamasında yeni stratejiler uygulanmış, döngüsel süreç tekrar etmiş ve böylelikle sorunun anlaşılması ve çözüm yollarına ulaşılması sağlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü son sınıfında öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersi alan 10'u kız 6'sı erkek toplamda 16 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunda yaşanabilecek aksaklıklar düşünülerek bir ana bir yedek grup olmak üzere (8 kişi ana-8 kişi yedek) sürece başlanmış ancak süreç sonunda tüm adayların ana ve yedek grup ayırt etmeksizin benzer oranda gelişim sağlandığı gözlemlendiği için bu ayırım ortadan kaldırılmıştır. Mentorluk grubunun seçilebilmesinde öğretmenlik uygulamasında rastgele olarak atanan gruplardan, çalışmaya gönüllü olan ve iş birliği yapmak istenen öğretim üyelerinin grupları seçilmiştir. Uygulama sürecinin başlayabilmesi için çalışmaya katılan katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak katılım sağladıklarına dair izin formu imzalatılmıştır. Böylelikle araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen adayları ile mentorluk uygulamasına başlanmıştır. Bu süreçten sonra mentorluk uygulamasına dahil edilen öğretmen adaylarından 15'i olarak bahsedilecektir. Çalışmaya 16 menti katılmış ancak birinci dönemin sonunda bir mentinin okulu bırakmasından dolayı uygulamalar 15 menti ile devam etmiş ve bu kişi veri setinden çıkarılmıştır. Böylelikle çalışma grubu 15 menti olarak kabul edilmiştir.

Ölçüt örnekleme, daha önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan örnekleme türüdür (Patton, 2002). Öyle ki ölçüt örnekleme de önceden belirlenmiş koşulları taşıyan bireylerle çalışılarak bu ölçütleri karşılayan bir dizi ölçütün çalışılması durumunu ifade etmektedir (Yıldırım& Şimşek, 2013). Bu çalışmada ise mentorluk grubundaki mentiler belirlenirken öğretmenlik uygulaması dersine yönelik kaygıları olan, öğretmenlik uygulaması dersine yönelik aklında sorular olup kendilerine bir mentor desteği isteyen öğretmen adaylarının olması ölçütü aranmasının yanı sıra öğretmenlik uygulaması grupları atandıktan sonra bu gruplardan bu ölçüte uygun olan, çalışma grubu olarak iş birliği yapılabilecek öğretim üyelerinin grupları tercih edilmiştir. Bu doğrultuda mentorluk grubundaki mentilerin seçimi gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada mentorluk desteği alan mentilerin, mentorluk desteği almayan sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğretmenlik uygulaması öğrencileri ile arasındaki mesleki ve kişisel gelişim durumlarının karşılaştırılmasının yapılabilmesi amacıyla sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıfında olan ve öğretmenlik uygulaması dersi alan öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Google form da hazırlanan yarı yapılandırılmış

görüşme formundaki yanıtların bir noktadan sonra tekrara düşmesinden dolayı 17 kız 13 erkek olmak üzere toplamda 30 sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğretmen adayına uygulanan görüşme formunun ulaşılan veriler bakımından değerlendirildiğinde yeterli sayıya ulaştığı kabul edilmiştir. Ayrıca çalışmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan Öğretme Motivasyonu Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği hem sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğretmenlik uygulaması dersi alan adaylara hem de mentorluk desteği alan mentilere uygulanmıştır. Bunun için bu nicel ölçekler mentorluk grubundaki mentilerin yanı sıra sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıfında öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersi alan 32 kız 21 erkek olmak üzere toplamda 53 öğretmen adayına da uygulanmıştır. Buna göre çalışma grubu; nitel ve nicel verilerin değerlendirilmesinde mentorluk uygulaması alan menti grubu (15 kişi); mentorluk uygulaması almayan nicel boyutlara katılan öğretmen adayları (53 kişi) grubu olarak ifade edilmiştir. Öte yandan bu nicel boyutlara katılan 53 öğretmen adayından 30 öğretmen adayına mentorluk desteği almayan öğretmen adayları olarak nitel verilerin toplanabilmesi için nitel görüşme formları uygulanmıştır. Araştırmada söylenme sıklığına bağlı olarak verilerin bir süre sonra tekrara düşmesinden dolayı nitel verilerin toplanması için 30 öğretmen adayının yeterli olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. *Çalışma Grubunun Gruplara Göre Dağılımı*

Grup	f	%
Mentorluk uygulaması almayan nicel boyutlara katılan grup	53	77,9
Mentorluk uygulaması alan grup	15	22,1
Toplam	68	100,0

Tablo 6 incelendiğinde mentorluk desteği alan grup ile mentorluk desteği almayan gruptan, grubun %77,9'unu (53) mentorluk uygulaması almayan nicel boyutlara katılan grup; %22,1'ini (15) ise mentorluk uygulaması alan grubun oluşturduğu görülmektedir.

Çalışma grubunda mentorluk desteği alan mentiler hakkındaki genel bilgiler ise Menti 1-2-3.... olacak şekilde kodlanarak sunulmuştur. Bu genel bilgilerle birlikte; mentorluk desteği alan mentilerden 13'ü lisans eğitimi boyunca drama dersini seçmeli ders olarak almış, iki menti ise drama dersini seçmeli ders olarak almamıştır. Bunun için mentor, menti çalışma grubu ile yapmış olduğu drama uygulamalarında bu iki mentinin sorun yaşamaması için drama dersi konusunda bireysel mentorluk yapmış ve kendilerine ek kaynak desteği sağlamıştır. Mentiler hakkında genel bilgiler şu şekildedir:

Menti 1- Kadın:

Menti 1, sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencisidir. Genel liseden mezun olup, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü kendi isteği ile tercih etmiştir. Ailesi ile birlikte büyükşehirde yaşamaktadır. Üniversite öğrenimi süresince ise devlet yurdunda kalmaktadır. Anne babası ilköğretim mezunu olmakla birlikte, aile geliri 3001-6000 lira arasındadır. Öğretmenlik uygulamasına yönelik kaygıları olup bu ders için kendini “neyi nasıl yapacağını bilemeyen biri” olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersinde mentor desteği alarak bu sorunu çözeceğini düşünmektedir. Kitap okumaya ve yeni şeyler öğrenmeye meraklı biri olan Menti 1’in not ortalaması 3.10’dur.

Menti 2- Kadın:

Menti 2, yaşamının çoğunu şehirde geçirmiştir. Düz liseden mezun olup sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü gelecek kaygısı yaşadığı için seçmiştir. Üniversite öğrenimi süresince geçimini sağlamak için hafta içi yarı zamanlı hafta sonu ise tam zamanlı olarak çalışmakta olan Menti 2, evde kalmaktadır. Annesi ilköğretim, babası ise ortaöğretim mezunudur. Ailesinin geliri 3001-6000 lira arasındadır. Öğretmenlik uygulaması dersini korkulacak bir ders olarak görmektedir. Kitap okumaya yeterli vakti olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersinde mentor desteği alacak olmasının daha bilinçli bir öğretmenlik uygulaması dersi geçireceğini düşündüğünü için mutlu olmaktadır. Not ortalaması 2,90’dır.

Menti 3- Erkek:

Menti 3, ailesi ile birlikte büyükşehirde yaşamaktadır. Anadolu lisesinden mezun olup sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü gelecek kaygısı ile seçmiştir. Önce öğretmen olmak istemekte atanamadığı takdirde polis olmak istediğini ifade etmektedir. Üniversite eğitimi süresince devlet yurdunda kalmaktadır. Annesi ilköğretim, babası ise lisans mezunudur. Aile gelir durumu 6001 lira ve üstündedir. Öğretmenlik uygulaması dersi için heyecanlı ve stresli olduğunu belirtmekte, bildiklerini uygulamaya dökemeyeceğini düşünmektedir. Öğretmenlik uygulamasında mentor desteğinin kendisine yol gösterici olmasını beklemektedir. Araştırmaya ve yeni şeyler öğrenmeye meraklı olup not ortalaması 3.41’dir.

Menti 4- Kadın:

Menti 4, yaşamının büyük bir çoğunluğunu ailesi ile birlikte şehirde geçirmiştir. Anadolu lisesinden mezun olup sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü kendi istediği ile tercih etmiştir. Öğretmenliği çok sevdiğini belirtmekte ve hedefinin öğretmen olarak atanmak olduğunu ifade etmektedir. Üniversite eğitimi süresince devlet yurdunda kalmaktadır. Annesi

okuryazar olmayan Menti 4'ün babası ortaöğretim mezunudur. Aile gelir durumu ise 1600-3000 lira arasındadır. Öğretmenlik uygulaması dersi için hem heyecanlı hem de kaygılı olduğunu belirtmekle birlikte bir mentor desteği alacağı için mutlu olduğunu ifade etmektedir. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerine ilgi duyup bunları bir an önce uygulamak isteyen Menti 4'ün not ortalaması 3.12'dir.

Menti 5- Erkek:

Menti 5, ailesi ile birlikte büyükşehirde yaşamaktadır. Düz liseden mezun olup, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü gelecek kaygısı ile tercih etmiştir. Öncelikle öğretmen olarak atanmak istemekte atanamadığı takdirde yüksek lisans yapmak istediğini ifade etmektedir. Üniversite öğrenimi süresince devlet yurdunda kalmaktadır. Annesi ve babası ortaöğretim mezunudur. Aile gelir durumu 1600-3000 lira arasındadır. Geçimini sağlayabilmek için hafta içi yarı zamanlı hafta sonu ise tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Not ortalaması 2.90 olup öğretmenlik uygulaması dersime karşı heyecanlı olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlik uygulamasında bir mentor desteği alacak olmasının, bu dersin deneme yanılma olarak tecrübe etmekten ziyade deneyimli biri tarafından rehberlik yapılacağı olmasından dolayı daha bilinçli geçeceğine inanmaktadır.

Menti 6- Erkek:

Menti 6, üniversiteye gelmeden önce ailesi ile birlikte köyde yaşamaktadır. İmam hatip lisesinden mezun olup sosyal bilgiler öğretmenliğini ailesinin ısrarı ile tercih etmiştir. Öğretmenlik mesleğini bu mesleği hak ettiği şekilde yapamayacağını inandığı için sevmediğini belirtmektedir. Gelecek kaygısı yaşadığı için öğretmen olarak atanmak ya da yüksek lisans yapmak istemektedir. Üniversite öğrenimi süresince devlet yurdunda kalmaktadır. Annesi ilköğretim babası ortaöğretim mezunudur. Aile gelir durumu 1600-3000 lira arasındadır. Not ortalaması 2.92 olup öğretmenliğe ve öğretmenlik uygulaması dersine karşı karamsar bir bakış açısına sahip olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersinde bir mentor desteği alacak olmasının mesleğe karşı bakış açısında değişim yaratmayacağına inandığını belirtmektedir (Menti 6, iki dönem süren uygulamanın sonunda mentorluk uygulaması sayesinde bu düşüncesinin olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir).

Menti 7- Erkek:

Menti 7, ailesi birlikte üniversitede öğrenim gördüğü şehirde yaşamaktadır. Daha önce mühendislik bölümünden mezun olup özel sektörde çalışmıştır. Ancak gelecek kaygısı ve maddi kaygılar sebebi ile yeniden sınava girerek sosyal bilgiler öğretmenliğini kazanmıştır.

Annesi ve babası ortaöğretim mezunudur. Ailesinin gelir durumu 6001 lira ve üstündedir. Not ortalaması 3,59 olup öğretmenlik uygulaması dersine karşı heyecanlı ve bu derse karşı birtakım kaygıları bulunduğunu ifade etmektedir. Mentor desteği alacağı için bu sürecin daha bilinçli geçeceğine inanmaktadır.

Menti 8- Kadın:

Menti 8, ailesi ile birlikte üniversiteye gelmeden önce şehirde yaşamaktadır. Üniversitede devlet yurdunda kalmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenliğini kendi istediği ile tercih etmiştir. Kendini meraklı, yeni şeyler öğrenmeye açık biri olarak tanımlamaktadır. Annesi ve babası ilköğretim mezunudur. Aile gelir durumu 3001-6000 lira arasındadır. Not ortalaması 3.36 olup öğretmenlik uygulaması dersinde öğrendiklerini tecrübe edecek olmasından dolayı bir fırsat olarak görüp aynı zamanda kaygılı ve stresli olduğunu da ifade etmektedir. Mentorluk desteği alacağı için kendini şanslı hissetmektedir.

Menti 9- Kadın:

Menti 9, ailesi ile birlikte büyükşehirde yaşamaktadır. Üniversitede devlet yurdunda kalmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenliğini gelecek kaygısı yaşadığı için seçtiğini ifade etmektedir. Annesi ve babası ilköğretim mezunu olup aile gelir durumu 6001 lira ve üstündedir. Not ortalaması 3.00 olup öğretmenlik uygulaması dersinin kendisini korkuttuğunu, öğrencilerin karşısında ne yapacağını bilemediğini düşündükçe kaygılandığını ifade etmektedir.

Menti 10- Erkek:

Menti 10, üniversiteye gelmeden önce ailesi ile birlikte büyükşehirde yaşamıştır. Üniversitede devlet yurdunda kalmaktadır. Geçimini sağlayabilmek için hafta içi kısmi zamanlı çalışmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenliğini puanı bu bölüm için yeterli olduğundan dolayı tercih etmiştir. Annesi ilköğretim, babası ise ortaöğretim mezunudur. Ailesinin gelir durumu ise 3001-6000 lira arasındadır. Öğretmenlik mesleğini sevdiğini ve bir an önce atanmak istediğini belirten Menti 10, öğretmenlik uygulamasına karşı bu derste nelerle karşılaşacağını bilmediğinden dolayı kaygılı hissettiğini belirtmektedir. Not ortalaması 3.11'dir.

Menti 11- Kadın:

Menti 11, üniversiteye gelmeden önce şehir merkezinde yaşamaktadır. Üniversite ile birlikte ilk defa büyük şehire geldiğini ifade etmektedir. Annesi ve babası ilköğretim mezunu olan Menti 11'in ailesinin ortalama geliri 6001 lira ve üstündedir. Üniversitede devlet yurdunda kalmaktadır. Düz lise mezunu olup sosyal bilgiler öğretmenliğini gelecek kaygısı yüzünden tercih ettiğini ifade etmektedir. Öğretmen olarak atanmak ilk hedefleri arasındadır. Öğretmenlik

uygulaması dersinde alacağı mentorluk desteği dört yıl boyunca öğrendiklerini daha kolay uygulamaya dökebileceğine inanıp aklındaki sorulara yanıtlar bulabileceğini düşünmektedir. Not ortalaması 2.94'tür.

Menti 12- Kadın:

Menti 12, ailesi ile birlikte şehir merkezinde yaşamaktadır. Anadolu lisesi mezunu olup öğretmenlik mesleğini sevdiği için kendi isteği ile sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etmiştir. Daha önce özel ders verdiği için öğretmenlik konusunda kendisini sınıf arkadaşlarına göre daha deneyimli olarak görmektedir. Annesi ve babası ortaöğretim mezunu olup, aile gelir durumu 3001-6000 lira arasındadır. Devlet yurdunda kalmaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersini bir fırsat olarak gören Menti 12, lisans öğrenimi boyunca öğrendiği bazı bilgileri nasıl uygulamaya dökeceğini bilemediği için endişelerinin olduğunu da ifade etmektedir. Not ortalaması 3.25'dir.

Menti 13- Erkek:

Menti 13, yaşamının çoğunu üniversiteye gelmeden önce şehirde geçirmiştir. Düz lise mezunu olup gelecek kaygısından dolayı sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etmiştir. Öncelikli hedefinin sosyal bilgiler öğretmeni olarak atanmak olduğunu ifade etmektedir. Geçimini sağlayabilmek için yarı zamanlı olarak çalışmaktadır. Devlet yurdunda kalmaktadır. Annesi ve babası ilköğretim mezunu olup, aile gelir durumu 3001-6000 lira arasındadır. Not ortalaması 2.89 olan Menti 13, yeni şeyler öğrenmeye meraklı biri olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi için kendini fazla heyecanlı hissetmekte bu yüzden de bu heyecanının ona yanlış yaptıracağını düşünmektedir. Mentor desteğinin özellikle kendisi için güzel bir fırsat olacağına inandığını ifade etmektedir.

Menti 14- Kadın:

Menti 14, ailesi ile birlikte büyükşehirde yaşamaktadır. Anadolu lisesi mezunudur. Kendi isteği ile sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etmiştir. Geçimini sağlayabilmek için yarı zamanlı olarak çalışmaktadır. Üniversitede devlet yurdunda kalmaktadır. Annesi ve babası ilköğretim mezunu olup, ailesinin gelir durumu 3001-6000 lira arasındadır. İlk hedefinin sosyal bilgiler öğretmeni olarak atanmak olduğunu belirtmektedir. Lisans öğrenimi süresince öğrendiklerinin öğretmenlik uygulaması dersinde deneyimleyeceklerinden farklı olduğunu düşündüğü için kendisini stresli hissetmektedir. Not ortalaması 3.05'tir.

Menti 15- Kadın:

Menti 15, üniversiteye gelmeden önce büyükşehirde yaşamaktadır. Anadolu lisesi mezunudur. Öğretmenliği sevdiği için kendi istediği ile sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih

etmiştir. Araştırmayı, okumayı sevdiğini belirtmektedir. Üniversitede devlet yurdunda kalmaktadır. Annesi ilköğretim babası ortaöğretim mezunudur. Ailesinin gelir durumu 3001-6000 lira arasındadır. Öğretmen ya da akademisyen olmak istemektedir. Öğretmenlik uygulaması dersinin ilk kez böyle bir deneyim fırsatı sağlayacağı için kendisini korkuttuğunu ifade etmektedir. Ancak mentorluk desteği alacağı için kendini şanslı olarak gördüğünü belirtmiştir. Not ortalaması 3.60'dır.

Mentorluk desteği alan ile mentorluk desteği almayan grubun daha iyi tanımlanabilmesi amacıyla her iki grubun genel not ortalamalarına yönelik verileri ise karşılaştırmalı bir şekilde tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Çalışma Grubunun Not Ortalamalarına Göre Dağılımı

GANO	f	%
2.00 ve 3.00	32	47,1
3,01 ve 4.00 arası	36	52,9
Toplam	68	100,0

Tablo incelendiğinde mentorluk desteği alan grup ile mentorluk desteği almayan gruptan, grubun %47,1'i (32) 2.00 ve 3.00 arası not ortalamasına sahip iken %52,9'u (36) 3.01 ve 4.00 arası not ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunun daha iyi tanınabilmesi amacıyla mentorluk desteği alan grup ile mentorluk desteği almayan grubunun anne eğitim durumlarına yönelik veriler tabloda sunulmuştur.

Tablo 8. Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	f	%
Okuryazar değil	9	13,2
İlköğretim	41	60,3
Ortaöğretim	11	16,2
Lisans	7	10,3
Toplam	68	100,0

Çalışma grubunun anne eğitim durumları incelendiğinde %13,2'sinin (9) okuryazar olmadığı %60,3'ünün (41) ilköğretim %16,2'sinin (11) ortaöğretim %10,3'ünün (7) lisans düzeyinde eğitim seviyelerine sahip olduğu görülmektedir.

Mentorluk desteği alan grup ile mentorluk desteği almayan grubun baba eğitim durumlarına yönelik veriler tabloda sunulmuştur.

Tablo 9. *Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı*

Baba Eğitim Durumu	f	%
İlköğretim	32	47,1
Ortaöğretim	29	42,6
Lisans	7	10,3
Toplam	68	100,0

Çalışma grubunun baba eğitim durumları incelendiğinde %47,1'inin (32) ilköğretim %42,6'sının (29) ortaöğretim %10,3'ünün (7) lisans düzeyinde eğitim seviyelerine sahip olduğu görülmektedir.

Mentorluk desteği alan grup ile mentorluk desteği almayan grubun sosyo- ekonomik düzeylerine yönelik veriler tabloda sunulmuştur.

Tablo 10. *Çalışma Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı*

Sosyo-Ekonomik Düzey	f	%
Alt	4	5,9
Orta	49	72,1
Üst	15	22,1
Toplam	68	100,0

Çalışma grubunun aile gelir düzeyleri incelendiğinde %5,9'unun (4) alt aile gelir düzeyine sahip olduğu %72,1'inin (49) orta aile gelir düzeyine sahip olduğu %22,1'inin (15) ise üst aile gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Mentorluk desteği grup ile mentorluk desteği almayan grubun yaşadıkları yerleşim birimlerine yönelik veriler tabloda sunulmuştur.

Tablo 11. *Çalışma Grubunun Üniversite Öncesi Yaşadıkları Yerleşim Birimlerine Göre Dağılımı*

Yerleşim Birimi	f	%
Köy	7	10,3
Şehir	27	39,7
Büyükşehir	34	50,0
Toplam	68	100,0

Çalışma grubunun üniversite öncesi yaşadıkları yerleşim birimleri incelendiğinde %10,3'ünün (7) köyde %39,7'sinin (27) şehirde %50'sinin (34) ise büyükşehirde yaşadıkları

görülmektedir.

Araştırmada veri toplama araçlarının ve uygulamada kullanılacak etkinliklerin değerlendirilmesinde akademisyenlerin ve öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılarak veri toplama araçlarına ve uygulamada kullanılacak etkinliklere karar verilmiştir. Türkiye’deki devlet üniversitelerinin Sosyal bilgiler eğitimi bölümünde görev yapan öğretim elemanlarından Muş Alparslan Üniversitesi’nden 1, Aksaray Üniversitesi’nden 1, Kastamonu Üniversitesi’nden 1, Uşak Üniversitesi’nden 2, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nden 2, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi’nden 1, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nden 2, Erzinan Binali Yıldırım Üniversitesi’nden 1, Pamukkale Üniversitesi’nden 1, Balıkesir Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nden 2, Anadolu Üniversitesi’nden 2, Gaziantep Üniversitesi 1, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nden 1 öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarından 9’u kadın 11’e erkek olmak üzere toplamda 20 öğretim elemanından oluşmaktadır. Öğretim elemanlarının görüşlerinin alınabilmesi için hazırlanmış olan görüşme formları Google form aracılığıyla hazırlanarak gönderilmiştir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının kıdem yılları ve akademik unvanları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Görüş Bildiren Öğretim Elemanlarının Kıdem Yılları ve Akademik Unvanları*

Kıdem Yılı	f	%	Akademik Unvan	f	%
1-5 yıl	1	5	Dr. Öğretim Üyesi	7	35
6-10 yıl	2	10	Doç. Dr.	9	45
11-15 yıl	6	30	Prof. Dr.	4	20
16-20 yıl	7	35			
21 yıl ve üstü	4	20			
Toplam	20	100		20	100

Tablo 12’de görüş bildiren öğretim elemanlarının kıdem yılları ve akademik unvanları incelendiğinde, çalışmaya en fazla katılım sağlayan kıdem yılına sahip akademisyenlerin 16-20 yıl arası kıdem yılına sahip olduğu görülürken, en az kıdem yılının ise 1-5 yıl arasında olduğu görülmektedir. Görüş bildiren akademisyenlerin akademik unvanları incelendiğinde ise en fazla doçent doktor unvanına sahip akademisyenlerin çalışmaya katılım sağladığı görülürken, en az katılımın ise profesör doktor unvanına sahip akademisyenlerden oluştuğu görülmektedir.

Çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve uygulanacak etkinliklere yönelik görüşlerinin belirlenebilmesi için, akademisyenlere uygulanan görüşme formu sosyal bilgiler öğretmenlerine de uygulanmıştır. Antalya’da bulunan 11’i kadın 9’u erkek olmak üzere toplamda 20 sosyal bilgiler öğretmenine görüşme formu uygulanmıştır. Antalya ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden öncesinde randevu alınarak, yüz yüze olacak şekilde

görüşülerek bu soruların yanıtları alınmıştır. Çalışmanın bu yönü ile uygun örneklem çeşidini ifade etmektedir. Çünkü uygun örneklem çalışma grubunun ulaşılabilir olması, çalışma grubuna erişimin kolay olması ve bununla birlikte araştırmaya pratiklik ve hız kazandırması bakımından araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veriler toplanırken çalışmada uygulama okulundaki sosyal bilgiler öğretmenlik uygulaması 4 (1 kadın, 3 erkek) uygulama öğretmenin de görüşleri alınmıştır. Bu nedenle eylem araştırmasında uygulama sürecinin daha net anlaşılabilmesi adına uygulama öğretmenlerine yönelik bilgiler Uygulama Öğretmeni 1-2.... şeklinde kodlanarak aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Uygulama Öğretmeni 1- Kadın:

Uygulama Öğretmeni 1, fen edebiyat fakültesi mezunu olup mezun olduğu bölüm Tarih Öğretmenliği'dir. Öğrenim durumu lisans mezunu olan Uygulama Öğretmeni 1'in kıdem yılı ise 16-20 yıl arasındadır. Ilımlı, yeniliklere açık olan uygulama öğretmeni, mentorluk uygulamasını ilk defa duyduğunu dile getirerek uygulama içeriğini öğrendikten sonra böyle bir uygulama yapılacağı için mutlu olduğunu belirtmiştir. Süreç içerisinde kendisinin desteğine ihtiyaç duyulması halinde elinden geleni yapacağını ifade etmiştir.

Uygulama Öğretmeni 2- Erkek:

Uygulama Öğretmeni 2, fen edebiyat fakültesi mezunu olup, mezun olduğu bölüm ise Tarih Öğretmenliği'dir. Öğrenim durumu lisans mezunu olan Uygulama Öğretmeni 2'nin kıdem yılı 21 yıl ve üstündedir. Derste farklı öğretim tekniklerinin uygulanmasına kapalı olan ve uygulama süresince öğretmen adaylarının sorun yaşamasına sebep olan uygulama öğretmeni, mentorluk uygulamasını ilk defa duyduğunu ifade etmiştir. Mentilere çoğunun atanamayacağını kendilerine belirterek öğretmenlik uygulaması süresince ise genellikle karamsar bir tablo çizmiştir.

Uygulama Öğretmeni 3- Erkek:

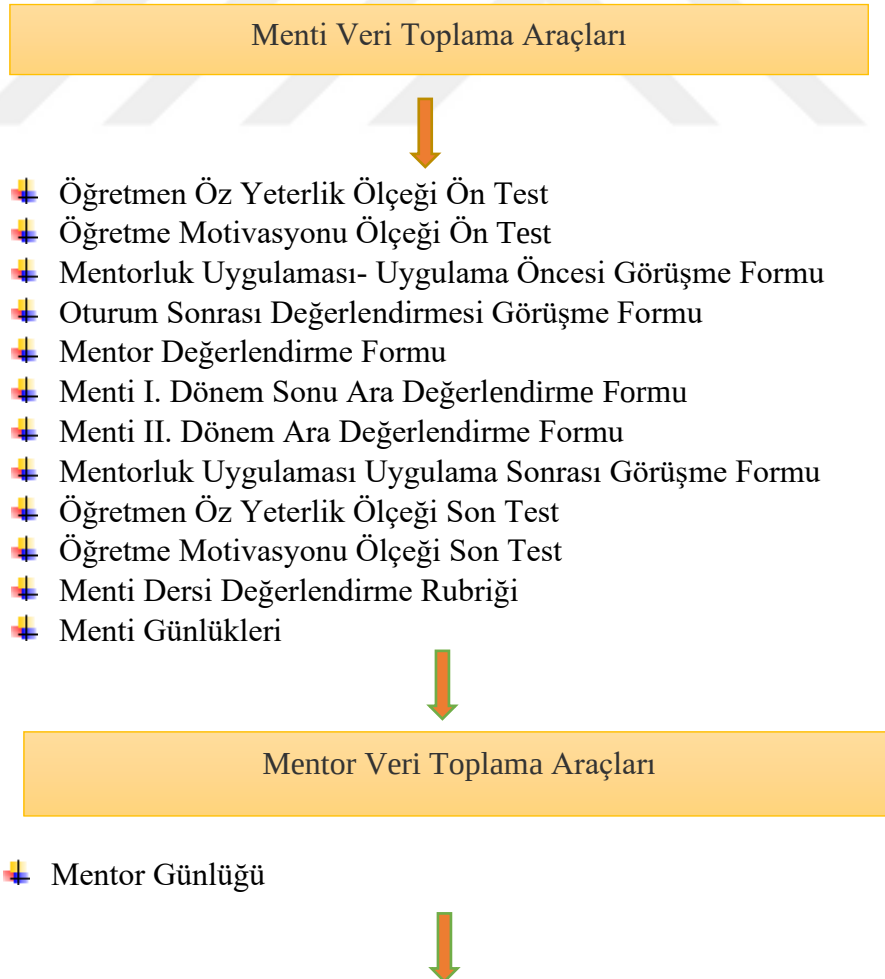
Uygulama Öğretmeni 3, fen edebiyat fakültesi mezunudur. Coğrafya Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Kıdem yılı 21 yıl ve üstünde olup lisans mezunudur. Yeniliğe açık öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayları tarafından dersi ilgiyle takip edilen bir öğretmen olan uygulama öğretmeni, derslerinde farklı teknikler kullanmayı sevmekte, mentilerin uygulamalarında ise onlardan yeni teknikler öğrendiğini belirtmektedir. Mentorluk uygulamasının böylece hem kendisine hem mentilere katkı sağladığı görüşündedir.

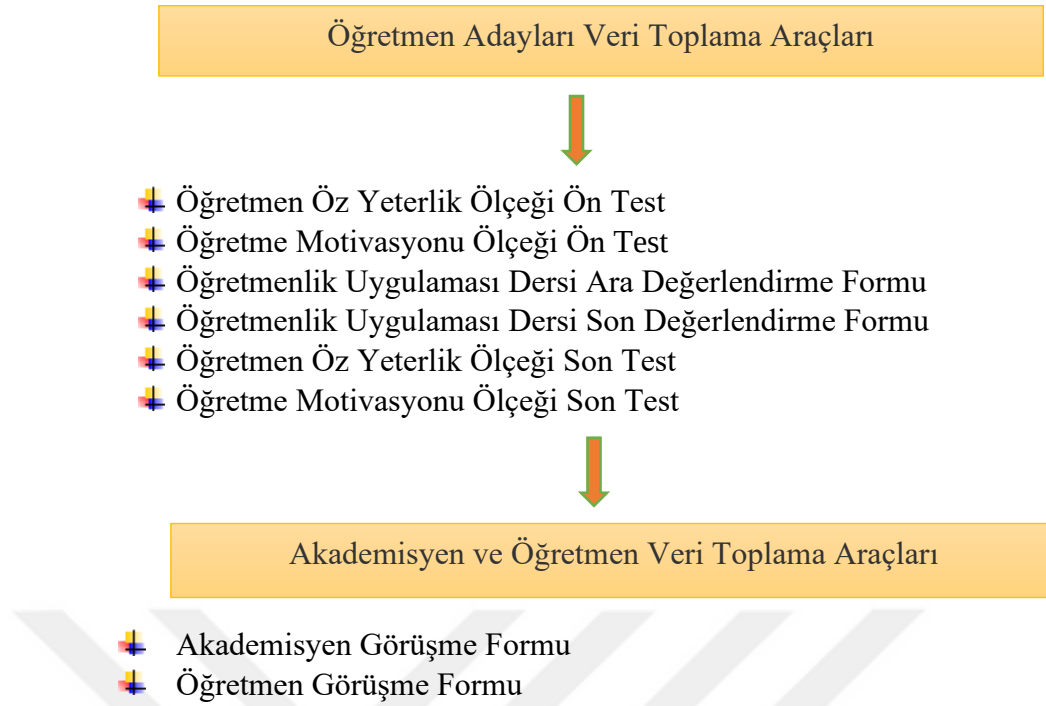
Uygulama Öğretmeni 4- Erkek:

Uygulama Öğretmeni 4, eğitim fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunudur. Kıdem yılı ise 21 yıldır. Lisans mezunu olup, yeniliğe ve farklı öğretim tekniklerine ilgi duyduğunu dile getirmektedir. Mentilere yapılan mentorluk sayesinde, mentilerin öğrendiklerini sınıf ortamında uygulamaya dökmesinden dolayı kendinin de yeni şeyler öğrendiğini belirtmiştir. Mezun olduğu yıl itibari ile yeni öğretim tekniklerine yeteri kadar hâkim olamadığını belirterek kendisine de bu konuda mentorluk yapılmasından mutlu olacağını belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada menti, mentor, mentorluk desteği almayan sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adayları ile; sosyal bilgiler eğitiminde görev yapan akademisyenler ve sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler uygulama sırasına göre aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.





Şekil 9. Araştırma Kullanılan Veri Toplama Araçları

Şekil 9’da araştırmada kullanılan veri toplama araçları verilmiştir. Verilen bu veri toplama araçlarından görüşme formları adı altında ifade edilen veri toplama araçları “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları” başlığı altında, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği ise “Araştırmada Kullanılan Ölçekler” başlığı altında açıklanmıştır. Bununla birlikte araştırma kullanılan mentor ve menti günlüklerine yönelik bilgiler de ilgili başlık altında belirtilmiştir. Şekilde belirtilmeyen ancak araştırmaya kaynaklık eden video ve fotoğraf kayıtları ile menti çalışmaları/ürünlerine ilişkin bilgiler ile ilgili başlık altında çalışmaya yönelik katkıları ile birlikte sunulmuştur. Araştırmada veri toplama araçları bakımından çeşitlilik olduğu görülmektedir. Johnson (2019) eylem araştırmasında çeşitlemenin önemli olduğunu belirtmektedir. Çünkü çeşitleme araştırmaya birden fazla bakış açısı ile bakabilme durumudur. Öte yandan eylem araştırmasında çeşitleme, farklı veri kaynaklarının kullanılması, farklı türde veri toplanması, verilerin farklı zamanlarda toplanması durumudur. Bu yönü ile bu araştırmada mentor-menti yansıtıcı günlükleri, görüşme formları, farklı ölçeklerin kullanılması, verilerin araştırma öncesinde, araştırma esnasında ve araştırma sonunda toplanmış olması çeşitleme yapıldığını ifade edebilmektedir (Johnson, 2019).

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Görüşme, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama aracı olarak sosyal bilim alanında ise etkili bir veri toplama yöntemi olarak yerini almıştır (Yıldırım & Şimşek,

2013). Bir veri toplama tekniği olarak görüşmenin; yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç türü bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları açık uçlu sorular olmakla birlikte esnek ve açıklayıcı bir özelliği bulunmaktadır (Merriam, 2018).

Araştırmada mentilerin görüşlerinin belirlenebilmesi için uygulama öncesi “Mentorluk Uygulaması Uygulama Öncesi Görüşme Formu” uygulanmıştır. Mentorluk uygulamasının başladığı ilk haftadan uygulamanın son bulduğu haftaya kadar her hafta düzenli olarak mentilerden “Oturum Sonrası Değerlendirmesi Görüşme Formu” ile “Mentor Değerlendirme Formu”nu doldurmaları istenmiştir. Birinci dönemin sonunda mentilerin birinci dönemin genel değerlendirmesini yapabilmesi amacıyla “Menti I. Dönem Sonu Ara Değerlendirme Formu” ile ikinci dönem ara değerlendirme yapılabilmesi amacıyla da “Menti II. Dönem Ara Değerlendirme Formu” ile hem birinci hem de ikinci dönem mentorluk deneyimlerine yönelik görüşleri toplanmıştır. İkinci dönemde uygulamalar devam etmiş ve her hafta düzenli olarak “Mentor Değerlendirme Formu” ve “Oturum Sonu Değerlendirme Formu” ile veriler toplandıktan sonra, uygulama bitimi olan 28 Mayıs 2022 tarihinde “Mentorluk Uygulaması Uygulama Sonrası Görüşme Formu” uygulanmıştır. Mentorluk desteği almayan sosyal bilgiler öğretmeni son sınıf öğretmen adaylarına ise birinci dönem sonunda “Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ara Değerlendirme Formu” ile ikinci dönem sonunda “Öğretmenlik Uygulaması Dersi Son Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. Bununla birlikte akademisyen ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin de görüşlerine ulaşıldığı çalışmada akademisyenlere “Akademisyen Görüşme Formu” ile sosyal bilgiler öğretmenlerine “Öğretmen Görüşme Formu” uygulanmıştır.

3.3.2. Menti Günlüğü

Araştırmada kullanılan günlükler nitel verilerin toplanmasında kullanılan araçlar arasında yer almasından dolayı yazılı bir doküman görevi görmektedir (Ekiz, 2020). Menti günlüğü araştırmada veri toplama türlerinden birini oluşturmaktadır. Mentilere mentorluk uygulaması başında bir defter verilerek mentorluk uygulaması süresince her hafta düzenli olarak günlük tutmaları istenmiştir. Mentilerin bu günlükleri tutarken nelere dikkat edeceklerine yönelik günlük tutma yönergeleri verilerek dikkat etmeleri gereken noktalar belirtilmiştir. Buna göre mentorluk uygulaması süresince her hafta mentor tarafından günlüklerin yazılıp yazılmadığı kontrol edilerek düzenli olarak mentilerden uygulama haftasına yönelik duygu ve düşüncelerine yönelik de araştırmacı tarafından veri toplanmıştır. Menti günlükleri araştırmacı tarafından düzenli olarak incelenerek sürece yönelik katılımcıların duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olmuştur. Elde edilen menti günlüğüne ilişkin veriler bulgular başlığı altında doğrudan alıntılar verilerek mentilerden yarı yapılandırılmış

görüşme formları ve uygulanan ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin çeşitliği sağlanarak ve veriler zenginleştirilerek örneklendirilmiştir. Menti günlüklerine yönelik günlükten örnekler ise Ek 16.23'te sunulmuştur.

3.3.3. Mentor Günlüğü

Mentor günlüğü araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından birini oluşturmaktadır. Mentor hem araştırmacı olarak hem uygulama sürecinde mentorluk yaparak mentorluk uygulaması sürecinde düzenli olarak her hafta günlük tutmuştur. Bu yönü ile araştırma günlüğü, araştırmanın tüm bölümlerine yönelik gözlem ve düşüncelerin kaydedilmesi amacıyla kullanılan defterlerdir. Ancak bu defterin nasıl kullanılacağı araştırmacıya bağlıdır. Günlüklerde saha notları, fikirler kaydedilebileceği gibi araştırma sürecine yönelik izlenimler de yazılabilmektedir. Araştırma günlükleri bir defter ya da bir bilgisayar dosyası da olabilmektedir (Johnson, 2019). Mentor tutmuş olduğu günlükte araştırmanın başında belirlenen ve belirli bir günlük tutma yönergesi dahilinde dikkat etmesi gereken noktalara özen göstererek günlük tutmaya devam etmiştir. Mentor günlüğü araştırmaya yönelik araştırmacının duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkarılmasına da yardımcı olmuştur. Elde edilen mentor günlüğüne yönelik veriler bulgular başlığı altında doğrudan alıntılar verilerek örneklendirilmiştir. Mentor günlüğüne yönelik günlükten örnekler ise Ek 16.24'de sunulmuştur.

3.3.4. Video ve Fotoğraf Kayıtları

Araştırma süresince güvenilirliği arttırmak amacıyla kullanılan uygulama kayıtlarında sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan tüm etkinliklerde video çekimi ve fotoğraf kayıtları için araştırmacı dışında iki uzmandan daha yardım alınarak çekimler gerçekleştirilmiştir. Video ve fotoğraf çekimleri, mentorluk uygulamasının ilk gününden uygulamanın son gününe kadar ve her etkinlik için gerçekleştirilmiştir. Video çekiminde Huawei 10 cep telefonu fotoğraf çekiminde ise Iphone 6 cep telefonu kullanılmıştır. Sınıf içinde yapılan ders kayıtları Microsoft Teams Uygulaması'nda "Mentorluk Ekibi" adı altında toplanırken, okul dışında yapılan etkinlikler ve derslerin bir kopyasına yönelik kayıtlar ve fotoğraflar telefonda toplandıktan sonra bilgisayara aktarılmıştır. Eylem planının uygulanmasından uygulamanın bitimine kadar yapılan video kayıtlar ve fotoğraflar araştırmacı günlüğünün yazılması aşamasında da araştırmanın bulgularını zenginleştirmiştir. Çalışmada mentorluk uygulamasına yönelik çekilen uygulama fotoğraflarından örnekler Ek 16' da sunulmuştur.

3.3.5. Menti Çalışmaları/Ürünleri

Araştırma süresince mentorluk uygulamasının başladığı ilk günden mentorluk uygulamasının bitimine kadar mentorluk desteği alan mentilere her hafta düzenli olarak hazırlamaları gereken etkinlik konuları verilmiştir. Bu etkinlikler düzenli olarak bir sonraki hafta toplanarak, hazırlanan etkinliklere hem araştırmacı hem mentor olan uygulayıcı tarafından dönütler verilmiştir. Verilen dönütlerde hazırlanan etkinlikler istendik ürünler haline gelene dek bu süreç her hafta verilen etkinlik konusu için tekrarlanmıştır. Düzenli olarak verilen etkinlik konuları mentilerin mesleki ve kişisel gelişimini etkilemesinin yanı sıra mentorun da mentorluk yapabilme yönünü kuvvetlendirmiştir. Bu etkiler hem mentinin ürünlerine hem de her hafta düzenli olarak doldurdukları menti/mentor günlüklerine ve oturum sonu değerlendirme formlarına yansımıştır. Bu bakımdan menti çalışmalarının/ürünlerinin araştırmanın etkililiğini ve güvenilirliğini arttırdığı aynı zamanda elde edilen bulgularını zenginleştirdiği düşünülmektedir. Çalışmada menti çalışmalarına/ürünlerine yönelik örnekler Ek 17’de sunulmuştur.

3.3.6. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Araştırmada bazı veriler nicel olarak toplanmıştır (mentilerin ve öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerinin belirlenmesi için Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve mentilerin ve öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının belirlenebilmesi amacıyla Öğretme Motivasyonu Ölçeği ile veriler nicel olarak toplanmıştır). Eylem araştırması, önceleri nitel araştırmalar alanında olduğu söylenilmekte idi. Ancak bunun değişkenleri izole etmek ve neden-sonuç ilişkisinin ispatlanması amacıyla ortamda düzenlemeler yapılamamasına neden olduğu görülmektedir (Johnson, 2019). Bu nedenle eylem araştırmaları her ne kadar nitel yöntemlerden faydalansa da araştırma amacına uygun olarak nicel yöntemlerden de faydalanabildiği söylenebilmektedir (Kuzu, 2009).

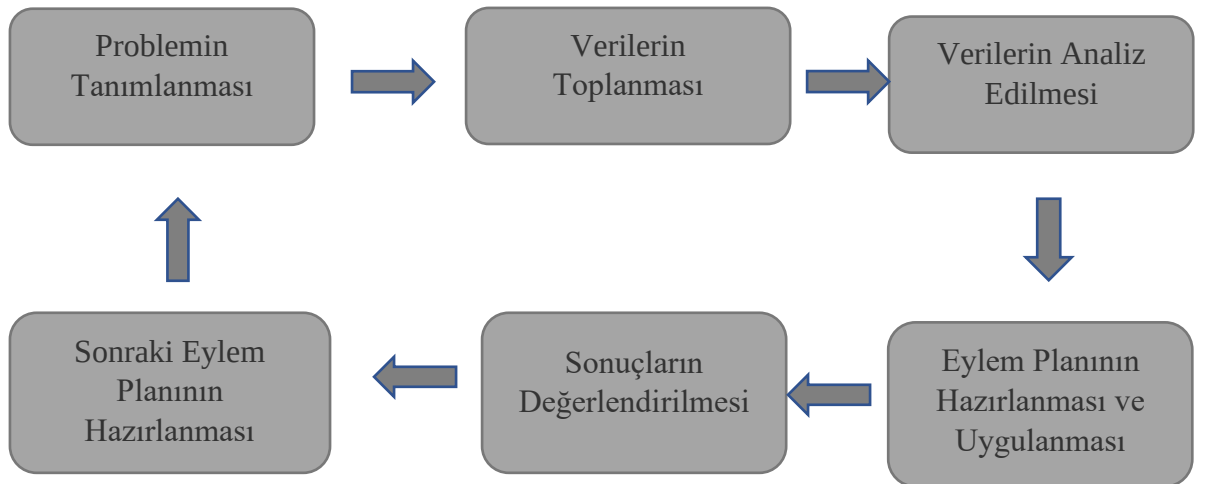
Buna bağlı olarak, araştırmaya katılan katılımcıların öğretmenlik özyeterlilik inançlarının belirlenebilmesi amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Capa, Cakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”, Türkçeye uyarlama çalışması yapan yazarlar tarafından gerekli izinler alınarak mentorluk desteği alan mentilere ve mentorluk desteği almayan sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’ne yönelik ölçek izni Ek 4’te sunulmuştur. Bununla birlikte çalışma grubundaki mentilerin ve öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarına yönelik inançlarının belirlenebilmesi amacıyla Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilmiş olan ve Güzel Candan ve Evin

Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretme Motivasyonu Ölçeği”, Türkçeye uyarlama çalışması yapan yazarlar tarafından gerekli izinler alınarak mentorluk desteği alan mentilere ve mentorluk desteği almayan sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğretme Motivasyonu Ölçeği’ne yönelik ölçek izni Ek 3’de sunulmuştur.

3.4. Araştırma Tasarımı ve Süreci

3.4.1. Araştırma Tasarımı ve Eylem Planı

Bu araştırmada Ferrance’nin (2000) eylem araştırması aşamaları kullanılmıştır. Mentorlukta “kesin aşamalar ve yönergeler vermek sürecin doğası ile çelişir” (Bakioğlu & Hacıfazlıoğlu, 2015:49) görüşü desteklense de çalışmayı desteklemesi bakımından tezin Kuramsal Çerçeve başlığı altında yer verilen Kram’ın (1983) mentorluk modelinin (başlatma-yetiştirme-ayrılma-yeniden tanımlama-ayrılma) aşamaları uygulanmıştır. Bu çalışmada Kram’ın (1983) “başlatma, yetiştirme ve ayrılma” aşamaları Ferrance’nin (2000) eylem araştırması aşamalarından “Eylem Planının Hazırlanması ve Uygulanması- Sonuçların Değerlendirilmesi” başlıklarına; “yeniden tanımlama- ayrılma” aşamaları da “Sonraki Eylem Planının Hazırlanması/ (Problemin Tanımlanması)” isimli başlıkların içeriklerine karşılık gelmektedir.



Şekil 10. Eylem Araştırması Aşamaları (Ferrance, 2000:9)

Ferrance’nin (2000) eylem araştırması aşamalarının kullanıldığı bu çalışmada eylem araştırmasının temelinde beş, ancak uygulanan planın düzenlenmeye (revize edilmeye) ihtiyaç

duyulması halinde ise altı aşamadan oluştuğu görülmektedir. Eylem araştırması öncelikle problemin tanımlanması ile başlamakta sonrasında probleme yönelik bilgilerin toplanabilmesi amacıyla verilerin toplanması ve sonrasında toplanan verilerin analiz edilmesi sürecini içermektedir. Bu aşamalar tamamlandıktan sonra eylem planı hazırlanarak uygulamaya konulmaktadır. Sonraki aşamada uygulamaya konulan eylem planının sonuçları değerlendirilerek elde edilen sonuçlara göre çalışmada eksiklikler görülmesi veya çalışmada revize edilmesi gereken yerler tespit edilmesi halinde sonraki eylem planının hazırlanma aşamasına geçilmektedir. Böylelikle eylem planı bir döngü halinde yeniden başlamaktadır. Sonraki eylem planının hazırlanması basamağı, çalışmaya bağlı olarak birkaç kez tekrar edebilmektedir. Bu çalışmada ise eylem planının basamakları alt başlıklar halinde aşağıda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

3.4.1.1.Problemin Tanımlanması

Bu aşamada araştırılmak istenen problem açıkça tanımlanmaktadır. Problemin anlamlı ve uygulanabilir olmasına dikkat edilmelidir. Belirlenen problem evet/hayır gibi kısa bir cevap ile ifade edilebilecek şekilde olmamalı, kısa ve öz bir şekilde anlamlı cevaplar olmalıdır (Ferrance, 2000).

Araştırmacı akademik çalışmalarında öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması konularına yönelik akademik çalışmalar yapmıştır. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ve kılavuz kitaplara yönelik görüşlerinin (Akhan & Kaymak, 2020) ortaya konulmaya çalışıldığı, öğretme motivasyonu ve özyeterlik inançlarının belirlendiği (Akhan & Kaymak 2021c), öğretmenlik uygulaması paydaşlarına yönelik görüşler (Akhan & Kaymak 2021b) ile öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin (Akhan & Kaymak 2021a) incelendiği görülmektedir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimine yönelik görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı da görülmektedir (Kaymak & Akhan 2020). Bu yapılan çalışmalar neticesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik kaygıları olduğu, uygulama okullarında ne zaman ne yapacaklarını bilemedikleri, uygulama öğretim elemanlarından veya uygulama öğretmenlerinden yeteri kadar dönüt alamayıp neyi doğru neyi yanlış yaptıklarını tam olarak bilemediklerini ifade ettikleri görülmüştür (Kaymak & Akhan, 2020; Akhan & Kaymak, 2020a; Akhan & Kaymak, 2020b; Akhan & Kaymak, 2021a; Akhan & Kaymak, 2021b; Akhan & Kaymak, 2021c). Araştırmacı bu çalışmaların ışığında öğretmenlik uygulamasına yönelik çalışmalarını yurt içi ve yurt dışına yönelik olarak derinleştirdiğinde ise öğretmenlik uygulamasında mentorluk uygulamalarının olduğunu

görmüştür. Araştırmacı yapmış olduğu ön alan yazın araştırması neticesinde tez danışmanı ile yapmış olduğu görüşmelerde mentorluğun öğretmenlik uygulaması sürecine aktif olarak dahil edilerek, sosyal bilgiler öğretmenlik uygulamasında uygulanabilecek bir mentorluk uygulamasına yönelik görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yapılan araştırmalar neticesinde, yurt dışında her ne kadar örnekleri olsa da Türkiye’de, mentorluk uygulamalarında öğretmen adaylarının mesleki gelişimine ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik örneğe rastlanmamıştır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlik uygulaması dersinde mentorluk desteğinin verilmesine karar verilerek böylelikle öğretmenlik uygulaması dersinden yüksek verim alınması ve öğretmenlik uygulaması dersinde kazandırılması beklenen öğretmenlik değer ve becerileri ile gerekli mesleki birikimlerin kazandırılmaya çalışılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda araştırmacı 2020-2021 yılı sosyal bilgiler öğretmenliği 3. Sınıf öğrencileri ile, 4.sınıfa geçtiklerinde alacakları öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerini belirleyebilmek için ön görüşme yapmıştır. Araştırmacı bu ön görüşmeyi, pandemi dönemi olmasından dolayı görüşme formu olacak şekilde Google form aracılığıyla öğretmen adaylarına uygulamıştır. Ön görüşmeye yönelik hazırlanan bu formda sorular öğretmen adaylarının 4.sınıfta alacakları öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin, beklentilerinin, kaygılarının belirlenerek bir mentora ihtiyaçları olup olamayacağını ortaya koymak amacıyla yapılandırılmıştır. Uygulanan görüşme formunun analizi neticesinde ise bazı öğretmen adaylarının 4.sınıfta alacakları öğretmenlik uygulamasına yönelik kaygılarının olduğu ve bir mentor desteğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın problem durumu netleştirilmeye çalışılarak yapılan bu ön görüşme ile birlikte araştırmanın çalışma grubu belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlik teorik bilgilerin yanı sıra sahada kazanılan deneyimler ile de birbirini tamamlamaktadır. Bu yüzden bir öğretmen adayının sınıfta neyin nasıl yapacağını bilmesi, sorunlara anlık çözüm üretebilmesi meslekte gelişmesini sağlayacak önemli noktalar arasında yer almaktadır. Bu noktada Fernance (2000), belirlenen problem durumunun sınıftaki bir rahatsızlık ve gerginlik hissinden kaynaklanabileceği gibi sorun teşkil eden bir konu üzerinde de olabileceğini belirtmektedir. Öyle ki, örneğin bir öğretmen yeni öğretim stratejileri kullanmasına rağmen öğrenci neyi/ nasıl öğreneceğini bilmiyor veya anlamıyor olabilir. Bu gibi durumlarda öğretmenin öğrenciye göre bir strateji belirlemesi önem taşımaktadır. Bu da deneyim, tecrübe ve iyi bir dönütün sağlanması ile mümkün olacaktır. Öte yandan iyi bir problem çerçevesinde hazırlanmış bir eylem planı da eylemin başarıya ulaşmasına olanak sağlayacaktır. Bu doğrultuda bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenliği 4.sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden yüksek verim alarak bu süreci

tamamlamaları, Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersi kapsamında mesleki yeterliliklerinin geliştirilip sahada deneyim kazanmalarının bir mentorluk desteği ile sağlanması amaçlanmaktadır.

3.4.1.2. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından problem durumu belirlendikten sonra verilerin toplanabilmesi için veri toplama araçları hazırlanmıştır. Öncelikle üçüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarından son sınıfta (4.sınıfta) alacakları öğretmenlik uygulaması dersine yönelik beklentileri, kaygıları, hazırbulunuşlukları gibi birtakım bilgileri toplayabilmek amacıyla Google form ile hazırlanan ön görüşme soruları üçüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bu ön görüşme sorularına yönelik olarak öğretmenlik uygulamasında mentorluk desteğine ihtiyaç duyan öğretmen adayları belirlenmeye çalışılmıştır (Görüşlerin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen bu görüşme formuna çalışmada yer verilmemiştir). Böylelikle son sınıfta mentorluk uygulamasına ihtiyaç duyan menti grubu belirlenmeye çalışılmıştır. Sonrasında araştırmacı sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlik uygulamasına yönelik mentorluk uygulaması için sosyal bilgiler öğretmenleri ve alan eğitim üyelerinin görüşlerini belirleyebilmek adına “Akademisyen- Öğretmen Görüşme Formunu” uygulamıştır. Araştırmacı bu verilerin toplanması aşamasında Google form, mail ve yüz yüze görüşme olmak üzere çeşitli veri toplama tekniklerinden yararlanmıştır. Ferrance’ye (2000) göre verilerin toplanma aşaması problemin kapsamının daha iyi anlaşılması noktasında önemli olmakla birlikte bu aşamada birden çok veri toplama aracından yararlanılabilmektedir. Verilerin toplanma noktasında görüşme, günlükler, ürün dosyaları, video kasetler, fotoğraflar gibi çeşitli veri toplama araçlarından faydalanılabilmektedir. Johnson (2019) ise bir şeye birden fazla şekilde bakış açısı sağlanması bakımından bunun bir çeşitleme olduğunu ifade etmektedir. Bu yüzden eylem araştırmalarında farklı türlerde kullanılan veri toplama kaynaklarının kullanılması bulguların doğrulanmasına ve gerektiği taktirde de düzeltilmesi için yeniden gözden geçirilmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Araştırmacı verileri toplamaya devam ederek sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının mentorluk uygulaması öncesi uygulamaya yönelik beklentilerini belirleyebilmek amacıyla “Uygulama Öncesi Görüşme Formu” uygulanmıştır (Ek 7). Araştırmacı mentilerin ve aynı zamanda mentorluk desteği almayan sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin karşılaştırmalı olarak öğretme motivasyonlarının ve öğretmen özyeterlik inançlarının belirlenebilmesi amacıyla nicel ölçeklerden yararlanmıştır. Öğretmenlik özyeterlilik inançlarının belirlenebilmesi amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001)

tarafından geliştirilen Capa, Cakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Türkçeye uyarlama çalışması yapan yazarlar tarafından gerekli izinler alınarak mentorluk desteği alan mentilere ve mentorluk desteği almayan sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarına 20-25 Eylül 2021 tarihleri arasında ön test olarak uygulanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlik uygulamasına yönelik mentorluk uygulaması 20 Eylül 2021 tarihi itibari ile başlamıştır. Hem mentor hem uygulayıcı rolündeki araştırmacı her hafta mentilere verdiği seminer sonunda mentilerine “Oturum Sonu Değerlendirme Formu” ile “Mentor Değerlendirme Formu”nu düzenli olarak uygulamıştır. Mentorluk Uygulaması Oturum Sonu Değerlendirme Formu Ek 5’te, Mentor Değerlendirme Formu ise Ek 6’da sunulmuştur. Bu görüşme formları seminerlerin verildiği 22 Nisan 2022 tarihine kadar düzenli olarak mentilere uygulanarak veriler toplanmıştır.

Birinci dönemin bitmesi ile son seminerin verildiği 24 Aralık 2021 haftasında mentilerin, öğretmenlik uygulamasına yönelik mentorluk desteği aldıkları birinci dönemin genel bir değerlendirmesini yapabilmeleri amacıyla “Menti I. Dönem Sonu Ara Değerlendirme Formu” uygulanmıştır (Ek 9). Öte yandan benzer şekilde ikinci dönemi için de “Menti II. Dönem Ara Değerlendirme Formu” uygulanmıştır (Ek 10). İkinci dönem seminerlerin devam ettiği mentorluk uygulamasında veriler oturum sonunda “Mentor Değerlendirme Formu” ve “Oturum Sonu Değerlendirme Formu” ile toplanmaya devam etmiştir. Dönemin sonunda seminerlerin ve uygulamaların bitmesi ile mentilerin Eylül 2021-Mayıs 2022 öğretmenlik uygulamasına dayalı mentorluk deneyimlerini değerlendirebilmek amacıyla eylül ayında uygulanan “Uygulama Öncesi Değerlendirme Formu”na eklenen iki yeni soru ile yeni bir form kazanarak “Uygulama Sonrası Değerlendirme Formu” olacak şekilde uygulanmıştır (Ek 8). Uygulamaların bitmesi ile de birinci dönem uygulanan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ile “Öğretme Motivasyonu Ölçeği”nin son testleri tekrar hem menti hem de mentorluk desteği almayan sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ölçekler Ek 13 ve Ek 14’te sunulmuştur. Menti grubuna yüz yüze olacak şekilde uygulanan görüşme formu ve ölçekler; mentorluk desteği almayan sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarına kolay ulaşılabilir olmasından dolayı Google form aracılığıyla uygulanmıştır.

Bir yıl boyunca herhangi bir müdahalede bulunulmayan ve mentorluk desteği almayan sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla uygulanan nicel ölçeklerin yanı sıra, birinci dönem sonunda 2022 yılının ocak ayında “Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ara Değerlendirme

Formu” uygulanmıştır. Yine herhangi bir müdahalede bulunulmayarak ikinci dönem içerisinde, bir yıl boyunca aldıkları öğretmenlik uygulamasına yönelik genel görüşlerinin belirlenebilmesi adına 2022 yılı mayıs ayı içerisinde “Öğretmenlik Uygulaması Dersi Son Değerlendirme” formu uygulanmıştır. Bu formlar “Mentorluk Desteği Almayan Öğretmen Adayları Ara Değerlendirme Formu” başlığı altında Ek 11’de sunulmuştur.

Mentorluk grubuna uygulanan ölçekler ve görüşme formlarının yanı sıra sürece yönelik veriler yansıtıcı/araştırma günlüğü aracılığıyla da toplanmıştır. Araştırmada kullanılan bu günlükler gözlemlerin ve düşüncelerin kaydedilmesinde yardımcı olmaktadır (Johnson, 2019). Veri çeşitliliğinin sağlanması bakımından mentilere ve mentora verilen, Eylül 2021-Mayıs 2022 tarih aralığında her hafta düzenli olarak doldurmaları istenen “Menti-Mentor Yansıtıcı Günlükleri” uygulama bitiminde toplanmıştır. Mentilere günlükleri dağıtıldığında, ne yazacaklarını bilmediklerini ifade etmelerinden dolayı belirli bir çerçeve oluşturabilmek adına beş soru belirlenmiş, bu beş soru çerçevesinde günlüklerini her hafta düzenli olarak yazmaları istenmiştir. Ancak sadece genel bir çerçeve çizmek adına bu soruların belirlendiği belirtilerek, bu sorular dışında değinmek istedikleri konular olması halinde günlüklerine belirtmeleri de istenmiştir. Menti ve mentor günlüklerinde yönlendirilen konu başlıklarının soru formuna dönüştürülmüş hali şu şekildedir:

- Bu haftaki öğretmenlik uygulamasındaki öğrendikleriniz/farkettikleriniz nelerdir?
- Bu haftaki öğretmenlik uygulamasının/mentorluğun mesleki ve kişisel gelişiminize katkısı nedir?
- Bu hafta sizi mutlu/mutsuz eden olaylar var mı? Bunlar nelerdir?
- Bu haftaki mentorluk uygulaması beklentilerinizi karşıladı mı? Nasıl?
- Mentorluk uygulamasına dayalı aldığınız öğretmenlik uygulamasının/mentorluğun size diğer katkılarını belirtiniz.

Çalışmada mentorluk uygulaması süresi boyunca mentiler birçok sosyal faaliyetlere, etkinliklere ve seminerlere katılım sağlamıştır. Bu etkinlik/faaliyet ve seminerlerde yapmış oldukları uygulamalar da mentilerin gelişim durumunun mentor tarafından gözlemlenebilmesi için bir veri toplama aracı olarak kabul edilmiştir. Bu yüzden menti ürün dosyaları, etkinlik örnekleri birer veri toplama aracı olarak kabul edilebilecektir. Eylül 2021- Mayıs 2022 mentorluk uygulaması dönemine yönelik menti uygulamalarına ilişkin örnekler Ek 17’de verilmiştir.

Son olarak araştırmanın uygulama süreci kısmında da detaylı olarak belirtilen ikinci dönem mentorluğun son ayrılma aşamasında, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman

görüşleri doğrultusunda son hali verilen “Menti Dersi Değerlendirme Formu”na göre gözlemlenmiştir (Ek 15). İncelenen menti ders değerlendirme rubrikleri, gözlemlenen mentinin dersi bittikten sonra, üç uzmandan oluşan “*Değerlendirme Komitesi Üyeleri*”nin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Değerlendirme Komitesi Üyeleri uygulama öğretim elemanı, araştırmacı/mentor ve uygulama öğretmeni olmak üzere üç kişiden oluşmaktadır. Üç uzmanın bir araya gelerek izledikleri menti dersi; en son mentinin de değerlendirme toplantısına katılarak dersin değerlendirilmesi ile sonlandırılmıştır. Böylelikle menti dersinin, üç farklı uzman tarafından tarafsız bir şekilde değerlendirilip kendisine dönüt verilmesine olanak sağlanmıştır.

Araştırmaya yönelik araştırma izinleri için araştırmacı Akdeniz Üniversitesi ve Antalya Milli Eğitim Müdürlüğüne gerekli başvuruları yapmıştır. Akdeniz Üniversitesi araştırmanın gerçekleştirilmesine 01.07.2021 tarihli ve 247 sayılı karar ile onay vermiştir (Ek 1). Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü ise araştırma iznine ise 01.10.2021 tarihli ve 33614057 sayılı karar ile araştırmanın yapılmasına onay vermiştir (EK 2). Ayrıca farklı devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenler ile yapılan görüşmeler için alınan izinlerde araştırmanın yapılmasına yönelik gerekli izinler alınmıştır. Bununla birlikte, mentiler ile yapılan mentorluk uygulamasında da mentilerin çalışmaya gönüllü olarak katılım sağladıklarına yönelik gerekli imzalı izinleri kendilerinden alınmıştır.

3.4.1.3. Verilerin Analiz Edilmesi

Bu aşama, toplanan verilerin analiz edilip yorumlanma sürecini içermektedir. Bazı veriler nitel olarak analiz edilerek bu verilerin ana temaları belirlenmektedir. Kullanılan veri toplama tekniğine bağlı olarak da bazı veriler istatistikî analiz gerektirebilmektedir (Fernance, 2000). Araştırmada kullanılan nicel veriler çalışmasının sonunda analiz edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlik uygulamasına dayalı mentorluk denemesinde nitel verilerin bazıları, uygulama içi verilerin toplanması ve analizi eylem araştırmasının bir parçası olarak verilerin toplanması ile eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir (Oturma Sonu Değerlendirme Formları ve Mentor Değerlendirme Formlarına yönelik verilerin toplanıp analiz edilmesi eş zamanlı olarak gerçekleşmiştir). Eylem araştırmasında verilerin toplanması ve analiz edilmesi bir dizi doğrusal adım olarak tanımlanarak entegre bir şekilde aynı anda gerçekleşmektedir. Bu yüzden verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamasının birlikte ilerlemesi, eylem araştırmasının döngüsel yapısının bir parçasını oluşturmaktadır (Mertler, 2017). Miles ve Huberman (1994) “ara veri incelemesi” olarak adlandırdığı bu ara analizin bazı araştırmalarda ihtiyaç duyulduğunu ve araştırmanın gerçekleştiği esnada yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Bu süreçte yansıtıcı/araştırma günlüğü, oturum sonu değerlendirme formu ve mentor değerlendirme formları her hafta düzenli bir şekilde araştırmacı ve oluşturulan “*Bilim Kurulu Üyeleri*” tarafından ara analizi gerçekleştirilmiştir. Bilim Kurulu Üyeleri; iki uygulama öğretim elemanı, bir doktora öğrencisi olan araştırmacı mentor ile iki yüksek lisans öğrencisi olmak üzere toplam beş kişiden oluşmaktadır. Bu Bilim Kurulu Üyeleri ile mentilerden düzenli olarak toplanan “Oturum Sonu Değerlendirme Formu” ile “Mentor Değerlendirme Formu” her seminer sonunda bir araya gelinerek incelenmiş ve mentilerin mentordan beklentileri, bir sonraki oturuma yönelik talepleri ve öğretmenlik uygulamasına yönelik ihtiyaçları gibi birçok temel konuda görüşleri belirlenerek, bir sonraki haftanın seminer konusuna ve düzenlenecek mentorluk faaliyetlerine karar verilmiştir. Böylelikle, mentilerin ihtiyaçlarına yönelik seminer konuları ve etkinlik planları hazırlanmıştır. Araştırmanın diğer nitel verileri olan uygulama öncesi görüşme formu uygulama başlamadan önce, ara değerlendirme formları ve uygulama sonu değerlendirme formları da uygulama esnasındaki ön incelemelerin ardından uygulama bitiminde analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel ve nicel analizine yönelik bilgiler “Verilerin Analizi” başlığında detaylı olarak açıklanmıştır.

3.4.1.4. Eylem Planının Hazırlanması ve Uygulanması

Elde edilen verilerden hareketle hazırlanan eylem planında, araştırmacı probleme yönelik çözüm planını veya alternatif yolları sürece dahil etmektedir. Araştırmacı bu aşamada da sürece yönelik veri toplamaya devam etmektedir (Fernance, 2000). Hazırlanan uygulama öncesi görüşme formu, sosyal bilgiler eğitimi akademisyen ve öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen veriler ve yapılan alan yazın incelemesi neticesinde araştırmanın eylem planı hazırlanarak Eylül 2021 de uygulanmaya başlanmıştır. Süreç içerisinde araştırmacı her hafta, uygulamaya dönük olarak mentilerden “Oturum Sonu Değerlendirme Formu” ve “Mentor Değerlendirme Formu”nu incelemiş ayrıca mentor düzenli olarak uygulama süreci boyunca mentileri uygulama okullarında derslerini ve uygulama öğretmeni/okul yönetimi ile okuldaki öğrenciler ile olan diyalogunu gözlemlemiştir. Mentilerden düzenli olarak geri bildirim almış ve uygulama okulunda gözlemlediği her mentinin dersinden sonra, dersi gözlemlenen mentiye ders sonunda uygun bir mekânda (uygulama okulunda/okul bahçesinde) geri bildirim vermiştir. Bu doğrultuda da mentor eylem planında gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Mentilerin taleplerinin ve eksikliklerinin tespit edildiği bu formlar ve gözlemler aracılığıyla mentor haftalık eylem planı uygulama adımlarını menti ihtiyacına yönelik olarak düzenlemiştir. Öte yandan bu aşamada mentor, süreç içerisinde e-mentorluk desteğinden aktif olarak yararlanabilmek ve iletişim sağlayabilmek adına Microsoft Teams Uygulaması’ndan

oluşturulan “Mentorluk Ekibi” isimli grubu kurarak bu gruptan online görüşmeler sağlanıp kayıtlar bu sistem altında muhafaza edilmiştir. Bununla birlikte mentor, mentorluk uygulaması sürecinde bilgi paylaşımı ve gerekli haberleşmelerin sağlanabilmesi adına sosyal medya üzerinden kendisinin yönetici olduğu, karşılıklı diyaloga ve paylaşıma açık olan “Mentorluk Grubu” sayfasını oluşturarak süreç içerisinde aktif bilgi paylaşımının oluşup, iletişime geçilmesinin mümkün hale gelmesini sağlamıştır.

3.4.1.5. Sonuçların Değerlendirilmesi

Bu aşama, uygulamaya konulan eylemin sonuçlarının değerlendirildiği aşamadır. İncelenen sonuçlar neticesinde uygulamada iyileşme olup olmadığı kontrol edilerek, istenen yönde sonuçlar elde edebilmek için eylem planında ne gibi değişiklikler yapılabileceği üzerine odaklanılmaktadır (Fernance, 2000). Her hafta seminer sonunda düzenli olarak mentilerden toplanan “Oturum Sonu Değerlendirme Formu” ve “Mentor Değerlendirme Formu” ile mentilerin beklentileri incelenmiş, ayrıca mentilerin her hafta düzenli olarak uygulama okulunda mentor tarafından gözlemlenip eksikliklerin not edilmesi ile de daha objektif bir değerlendirme yapılması sağlanmıştır.

3.4.1.6. Sonraki Eylem Planının Hazırlanması

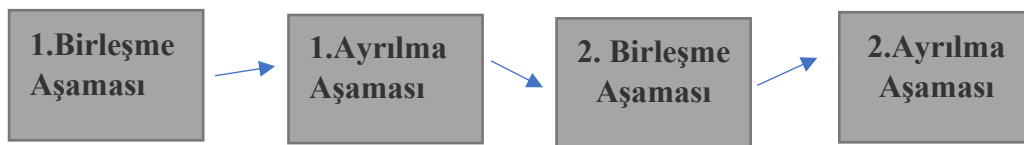
Bu aşama eylem araştırmasının bir sonucu olarak problem durumunun göz önünde bulundurulması ile daha net bir şekilde tanımlandığı ve yeni bir eylem planının hazırlandığı aşamadır (Fernance, 2000). Araştırmacı olan mentor yapmış olduğu saha gözlemleri, seminerler ve etkinlikler vasıtasıyla mentilerin eksiklerini belirleyerek eylem planında haftalık olarak düzenlemeler yapmak durumunda kalmıştır. Buna bağlı olarak genel anlamda mentilerin haftalık olarak, sorun yaşadıkları konulara/problem durumlarına bağlı her haftanın seminer konusu, etkinlik planı, önerilecek kitap-dergi-film içerikleri mentorun saha gözlemleri, mentide gözlemlenen anlık eksikliklere ve görüşme formlarında vermiş oldukları haftalık dönütlere göre yeniden düzenlenmiştir. Eylem planının detaylı içeriği Uygulama Süreci başlığı altında sunulmuştur.

3.4.2.Uygulama Süreci

Araştırmacı 2021-2022 eğitim öğretim yılında, iki dönem boyunca mentilere düzenli olarak haftada 2 saat olmak üzere seminerler vermiştir. Seminerlerde konular, “Oturum Sonu Değerlendirme Formu” ve “Mentor Değerlendirme Formu” ve mentor gözlemleri neticesinde mentilerin ihtiyaçları dahilinde belirlenmiştir. Araştırmacı seminerlerine üniversite sınırları

içinde veya Eğitim Fakültesi sınıflarında (A Blok Z25- Z27, Drama 28 no’lu sınıf, fakülte bahçesi, B Blok 325 no’lu sınıf) gerçekleştirmiş; fakülte dışındaki eğitim gezilerine ve faaliyetlerine de katılarak çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Uygulamalar, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı’ndan alınan izinler doğrultusunda gerçekleşerek, uygulama sürecine başlanmıştır.

Araştırmada verilen mentorluk uygulamasına yönelik ayrılma ve birleşme aşamaları gerçekleştirilmiştir. Buna göre birinci dönem, mentorluk uygulamalarının ve faaliyetlerinin kesintisiz gerçekleştiği süre olarak değerlendirilerek bu süreç “1.Birleşme Aşaması” olarak kabul edilmiştir. Birleşme aşaması sonunda ikinci dönemin ilk beş haftası mentilere herhangi bir müdahalede bulunulmayarak “1.Ayrılma Aşaması” yaşanmıştır. Ayrılma aşaması ile mentilerin gelişim gösterme durumları herhangi bir müdahalede bulunulmayarak mentor tarafından gözlemlenmiştir. Böylelikle mentilerin eksikleri tespit edilmeye çalışılmış ve aynı zamanda mentilerin mentora bağımlı olma gibi olumsuz bir süreç içerisine girmelerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ayrılma aşamasının bitiminde yeniden “2.Birleşme Aşaması” süreci gerçekleşerek mentor ayrılma aşaması gözlemleri doğrultusunda mentilerine eğitimler vermeye ve mentorluk yapmaya devam etmiştir. Son olarak araştırmada mentilerin yeniden değerlendirmelerinin yapılması, bir mentorluk desteğine hala ihtiyaç duyup duymadıklarını belirleyebilmek için “2.Ayrılma Aşaması” tekrarlanmıştır. İkinci ve son “ayrılma aşaması” olan bu süreçte, mentor mentilerini gözlemleyerek verilen eğitimin yeterli olduğunu belirlemiş ve eğitimi sonlandırmıştır. Mentorluk uygulamasına yönelik ayrılma ve birleşme aşamaları sırasıyla Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Araştırmanın Ayrılma ve Birleşme Aşamaları

Araştırma sürecinin doğası gereği uygulama aşamasında eylem planında bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Çünkü Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu’nun (2015) da ifade ettiği gibi aşamalar ne olursa olsun şu bir gerçektir ki öğrencilerin ihtiyaçları zamana göre değişkenlik göstermektedir. Eğitim başında öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgiler eğitim sonunda farklılaşmaya başlayabilmektedir. Buna bağlı olarak eylem araştırmasında araştırmacının uygulama süresinde gerçekleştirdiği seminerler ve etkinlikler Tablo 13’te ve değişkenlik gösteren uygulamalar ise tablo açıklamalarında detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Tablo 13. I. Dönem Mentorluk Desteğindeki Uygulama Adımları

Tarih	Seminer ve Uygulamalar	Haftanın Etkinliği	Kitap – Dergi- Film Önerisi
20 Eylül 2021 Haftası	Seminer: Sınıf İçi İletişim- Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Tutumları	Öğretmenin Bir Günü Etkinliği	Kitap: Doğan Cüceloğlu ve İrfan Doğan: Öğretmen Olmak Dergi: Alternatif Eğitim Dergisi Film: Detachment
27 Eylül 2021 Haftası	Seminer: Öğrencilerle İletişim: Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm yolları	Öğrencinin Bir Günü Etkinliği	Kitap: Açılın Ben Öğretmenim- Müjdat Ataman Dergi: Ya/da Eğitim Dergisi Film: Wonder ve A Girl Like Her
4 Ekim 2021 Haftası	Seminer: Akran Zorbalığı	Okullardaki Akran Zorbalığının Farkında Mıyız?	Kitap: Ali Fuat Başgil- Gençlerle Başbaşa Dergi: Öğretmen Dünyası Dergisi Filmler: Akran zorbalığı kısa filmler- videolar Les Chorites- Koro filmi
11 Ekim 2021 Haftası	Seminer: Bir Mikroöğretim Dersi- Simülasyon: Dersin Yönetimi ve Sınıf Kontrolü	Dersin Yönetimi ve Sınıf Kontrolü	Kitap: Sınıf Yönetimi-Hüseyin Başar Dergi: Atlas Tarih Dergisi Film: Ölü Ozanlar Derneği
18 Ekim 2021 Haftası	Seminer: Örneklerle Derste Kullanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri Gezi: Okul Dışı Öğretim I: Anadolu Şehitler Müzesi	Sınıf İçi Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Kitap: Özgür Bolat- Beni Ödülle Cezalandırma Dergi: Atlas Dergisi 337. Sayısı (Çernobil) Film: Dangerous Minds
25 Ekim 2021 Haftası	Seminer: Ders Planı Nasıl Hazırlanır? Gezi: Okul Dışı Öğretim II: Bir Zamanlar Antalya Müzesi Gezisi Okul İçi Etkinlik: 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı Organizasyonu	Bayram Planı Hazırlamak ve Organize Etmek	Kitap: Gregory Petrov-İdeal Öğretmen Dergi: Ya/da dergi (İklim Değişiyor peki ya biz?) Film: Cennetin Çocukları
1 Kasım 2021 Haftası	Seminer: Haydi Köy Okulunda Etkinlik Yapalım!: Dramanın Gücü Gezi: Köy Okulu Etkinliği I (Mentorun Gözlemlenmesi) Gezi: Köy Okulu Etkinliği II (Menti Uygulaması)	Köy Okulu Etkinliği: Köy Okulu Ziyareti ve Uygulaması	Kitap: İvan İlyic- Okulsuz Toplum Dergi: Ya/da Sözde değil özde disiplin sayısı Film: Koç Karter (Coach Carter)
8 Kasım 2021 Haftası	Seminer: Okul Aile İşbirliğinin Önemi: Sorun Belki de Evdedir!	Ölçme Aracı Hazırlama ve Puanlama	Kitap: Öğretmen Olmak- Doğan Cüceloğlu Dergi: Yeni Türkiye- Türk Eğitim Özel Sayısı Film: Sözcüklerin Gücü Filmi
15 Kasım 2021 Haftası	Seminer: Stres Yönetimi Semineri: “Stresimle Baş Edebilirim”	Öğretmenlerin Özlük Hakları ve Yönetmelik	Eğitim Üzerine- Immanuel Kant Ya/da Eğitim Dergisi Dangerous Minds/ Sakıncalı Düşünceler Kitap: Üstün Dökmen- Empati Dergi: Alternatif Eğitim Dergisi 12. Sayı

			Film: Masum Hamleler Filmi
22 Kasım 2021 Haftası	Seminer: Öğretmenler Gününde Bir Öğretmen Olarak Atatürk'ü Anlamak Gezi: Modern Sanatlar Galerisi: Karma Resim Sergisi	Farklı Öğretmenlerin/Branşların Derslerinin Gözlemlenmesi	Kitap: Eğitim Filmleri: Başlar Yukarı Dergi: Alternatif Eğitim Dergisi 2016 sayısı Film: Sıkıysa Yakala
29 Kasım 2021 Haftası	Seminer: Değer Eğitimi/Öğretimi Gezi: Şebi Arus da Mevlevihanedeyiz: Evrensel Öğretiler Işığında Mevlâna Gezi: 2021 Yılı Yunus Emre Yılı: 7 İklim 7 Coğrafyada Bizim Yunus'a Vefa Sergisi	Değer Öğretimine Dayalı Ders Planı Hazırlama	Kitap: Müjdat Ataman- Ağlamıyorum Gözüme Eğitim Kaçtı Dergi: Araştırmacı Öğretmen Dergisi-Tasarım Odaklı Düşünme Film: Kefernahum
6 Aralık 2021 Haftası	Seminer: Araştırmacı Öğretmen Nasıl Olunur? -Öğretmenler Arası İşbirlikli Öğretimin Önemi Okul İçi Etkinlik: Tutum Yatırım ve Türk Malları Haftası Etkinliği Gezi: 98. Yıla Özel 98 Eser Cumhuriyet Sergisi	Sosyal Bilgiler Ders Programı ve Ders Kitabı İncelemesi	Kitap: J. J. Rousseau- Emile kitabı Dergi: Araştırmacı Öğretmen Dergisi-Disiplinler arası Öğretim sayısı Film: Kara Tahta filmi
13 Aralık 2021 Haftası	Seminer: Bir Okul Dışı Gezisi Olarak Müze Gezisi Nasıl Yapılır? Okul İçi Etkinlik: Afet Eğitim Hazırlık Günü: Deprem Tatbikatı	Müze Gezi Planı Hazırlama	Kitap: 112 Öğretmenliğime Notlar- Müjdat Ataman Dergi: Atlas Tarih İstiklal Madalyası Film; Radio
20-28 Aralık 2021 Haftası	Seminer: Mesleki Tartışma Oturumu Söyleşi: Metin Özdamarlar ile Söyleşi Etkinlik: Kahvaltı Etkinliği	Eba ve E-Okul İşlemleri	Kitap: Ahmet Şerif İzgören- Masallarda bir peri çıkar gerçek hayatta öğretmen. Film: Umudunu Kaybetme Filmi Dergi: Atlas Dergi Coğrafya

Araştırmacı uygulamaya başlamadan bir hafta önce mentilerle tanışmak adına Microsoft Teams Uygulaması üzerinden kurulan Mentorluk Ekibi isimindeki grupta online ön görüşme/tanışma sağlamıştır. Çalışmanın içeriği, sürecin nasıl ilerleyeceği ve karşılıklı beklentilerin üzerine odaklanıldığı bu görüşmede, sürece e-mentorluk desteği ile başladığı söylenebilmektedir.

Araştırmanın birinci haftasında; tablo 13'te de ifade edildiği gibi seminer konusu olarak “*Sınıf İçi İletişim-Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Tutumları*” isimli konuda seminer vermiştir. Bu seminerle amaç öğretmen adayının sınıfın doğası içinde iletişim konusunun ne kadar önemli olduğunu kavramaları ve öncelikle öğrencilerle iletişimlerinde hangi noktalara dikkat etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacı uygulama okulunun ilk uygulama haftası olması sebebi ile “*Öğretmenin Bir Günü Etkinliği*” ile bir sosyal bilgiler öğretmenin

okulda bir gününün nasıl geçtiğini iyi bir şekilde gözlemleyip raporlaması istenerek verilen etkinlik formu doğrultusunda mesleğe yönelik çıkarımlarda bulunmaları beklenmiştir. Mentilerin etkinliklerin tüm mentorluk uygulaması süresince olacağı gibi düzenli olarak toplanıp kendilerine geri dönüt verilmiş, eksik gözlemlerin olması halinde etkinliği tekrarlamaları istenmiştir. Araştırmacı mentor, daha önce hazırlamış olduğu eylem planında da aynı seminer konusu ve etkinliği belirlemiştir. Planının seminer ve etkinlik basamağında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Araştırmacı online mentorluk desteği kapsamında sosyal medyada “Mentorluk Grubu” sayfası kurmuştur. Bu sayfada, bu haftaya yönelik kitap önerilerinde mentor, mentilerine seminerde yaptığı örnek okumalar ve önerileri ile mentorun uygulama öncesi taslağında oluşturduğu öneri kitaplardan farklılık göstermiştir. Bu kitap/dergi ve film önerileri, seminer konusu ve haftanın etkinlik konusu ile uyumlu olması bakımından tabloda belirlendiği şekilde değiştirilmiştir. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere okuması için önerilen kitaplardan *Cahil Hoca-Jacques Ranciere* kitabı, *Öğretmenim Dergisi* ve *Ölü Ozanlar Derneği* filmi yerine; *Doğan Cüceloğlu ve İrfan Doğan’ın Öğretmen Olmak* kitabı, *Alternatif Eğitim Dergisi* ve *Detachment* filminden örnek kesitler paylaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci haftasında; araştırmanın eylem planında “*Akran Zorbalığı*” konusunda seminer verilmesi planlanırken; bir önceki haftadan alınan menti oturum sonu formlarında verilmiş olan yanıtlar incelendiğinde sınıfta istenmeyen davranışlarla karşılaşıldığında ne yapılması gerektiği üzerine soruları olduğu ve mentordan bu konuda bir oturum düzenlenmesinin istendiği görülmektedir. Buna bağlı olarak ikinci haftanın seminer konusunda “*Öğrencilerle İletişim: Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Çözüm Yolları*” konusunda bir seminer verilmiştir (bkz. Ek16.17). İkinci haftanın etkinlik konusu eylem planındaki etkinlik konusu ile aynı kalarak “*Öğrencinin Bir Günü Etkinliği*” şeklinde düzenlenmiştir. İkinci haftanın dergi/film/kitap önerileri incelendiğinde *Ya/da Eğitim Dergisi* ve *Wonder* ve *A Girl Like Her* filminden paylaşımlar yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın önceden hazırlamış olduğu eylem planındaki kitap önerisinde değişiklik olduğu görülmektedir. Araştırmacı, *Gençlerle Başbaşa- Ali Fuat Başgil*’in kitabı yerine bir önceki hafta ve bu haftanın seminer ve etkinlik konuları ile bağlantılı olan Müjdat Ataman’ın *Açılın Ben Öğretmenim* kitabından paylaşımlar yaparak önerilerde bulunmuştur. Ali Fuat Başgil’e ait kitabın ise ileriki haftalarda önerildiği görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü haftasında mentilerin bir önceki haftaya ait oturum sonu dönütleri incelendiğinde mentilerin sınıfta ve okulda şiddet durumuna karşı ne yapılabileceği üzerine

destek istemeleri üzerine, mentilerin ihtiyaçları doğrultusunda seminer ve etkinlik konuları yeniden düzenlenmiştir. Eylem planında, “*Ders Planı Hazırlama ve Araç Gereç Kullanımı/Materyal Hazırlama*” konularında mentilerin etkinlik hazırlaması, seminer konusu olarak da “*Eğitimde Dijitalleşme I: WEB 2.0 Araçlarının Tanıtımı-Haydi Kendi Sanal Sergini Hazırla*” konu başlığına ait bir seminer düzenlenmesi planlanırken; mentorun gözlemlerine ve mentilerin taleplerine bağlı olarak üçüncü haftanın semineri “*Akran Zorbalığı*”, etkinliği de “*Okullardaki Akran Zorbalığının Farkında Mıyız?*” etkinlik başlığı olarak yine aynı konuda olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir (bknz. Ek 16.17). Böylelikle mentilerin okulda şiddetin çeşitlerine dair bilgi sahibi olarak bu zorbalıklara karşı bir öğretmen olarak ne yapmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi, yapmış olduğu gözlemler sayesinde de iyi bir gözlemci olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Eylem planı düzenlenmeden önce bu hafta önerilmesi gereken kitap John Holt’a ait *Çocuklar Neden Başarısız Olur* kitabı, *Öğretmen Dünyası Dergisi* ve *Karatahtanın Ötesinde* filmi iken; verilen seminer ve etkinlikleri desteklemesi bakımından *Akran Zorbalığına Yönelik Kısa Filmler, Les Chorites (Koro)* filmi ile Ali Fuat Başgil’e ait *Gençlerle Başbaşa* kitabından örneklerler paylaşılarak önerilerde bulunulmuştur. Dergi önerisinde bir değişiklik olmayarak *Öğretmen Dünyası Dergisi*’ne yönelik örnek sayıdan paylaşımlar yapılmıştır.

Araştırmanın dördüncü haftasında; revize edilmeden önce ki eylem planında yer alan seminer konusu “*Eğitimde Dijitalleşme II : Kendi Dijital Hikayeni Hazırla!*” konusu iken mentilerin dönütleri doğrultusunda sınıf yönetiminde dikkat edilecek noktaların belirtilip sınıf yönetiminin nasıl sağlanabileceği konularında deneyim ve bilgi sahibi olabilmeleri adına “*Bir Mikroöğretim Dersi-Simülasyon: Dersin Yönetimi ve Sınıf Kontrolü*” konusunda olacak şekilde seminer konusu yeniden düzenlenmiş, bir sınıf ortamının canlandırması yapılarak yaşayarak öğrenme sağlanmıştır. Mentilerin taleplerine ve ihtiyaçlarına bağlı olarak, verilen seminer konusunu desteklemek adına “*Sınıf İçi Öğretim Yöntem ve Teknikleri*” konusu yerine “*Dersin Yönetimi ve Sınıf Kontrolü*” konusu haftanın etkinlik konusu olarak belirlenmiştir. Kitap/dergi/film önerileri olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere okuması için önerilen kitaplardan Grigory Petrov- *İdeal Öğretmen* kitabı, *Alternatif Eğitim Dergisi* ve *Haylaz Öğrenci-Ducabu* filminden örnekler yerine; haftanın seminer ve etkinlik konusunu desteklemesi bakımından Hüseyin Başar’ın *Sınıf Yönetimi* kitabı, *Atlas Tarih Dergisi* ve *Ölü Ozanlar Derneği* filminden paylaşımlar yapılarak, önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın beşinci haftasında; önceden belirlenen seminer konusu “*Ya Kendi Sosyal Bilgiler Laboratuvarını Oluştur ya da Öğrenme Ortamını Dönüştür!*” iken, mentilerden

alınan dönütler ve mentor gözlemleri doğrultusunda “*Örneklerle Derste Kullanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri*” olarak düzenlenmiştir. Mentiler sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerinin neler olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirttikleri için, mentor uygulamalı olacak şekilde örnekler öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına yönelik bir seminer düzenlemiştir. Mentor aynı zamanda mentilerinin sahada deneyim kazanabilmeleri için bir gezi düzenlemiştir. Müzeler sosyal bilgiler dersi için yararlanılabilecek önemli okul dışı öğrenme ortamları arasında yer aldığı için “*Okul Dışı Öğretim I: Anadolu Şehitler Müzesi*”ne bir gezi düzenlenmiş burada mentorun daha önceden hazırlamış olduğu müzeye yönelik bir drama planı müze gezilmiştir (bkz. Ek 16.5). Böylelikle mentiler sosyal bilgiler dersinde bir müzesinin nasıl gezilip, ne tür etkinlikler yapılabileceğini deneyimlemiştir. Haftanın seminer konusuna uygun olarak “*Farklı Öğretmenlerin/Branşların Derslerinin Gözlemlenmesi*” yerine “*Sınıf İçi Öğretim Yöntem ve Teknikleri*” konusunda bir etkinlik hazırlanması istenmiştir. Kitap/dergi/film önerilerinde ise Zeynel Oruç’un *Hayalimdeki Öğretmen* kitabı, *Katrei Hatıra-Öğretmen Dergisi* ve *Kör Nokta* filmi yerine haftasının seminer ve etkinlik konularını destekleyecek şekilde *Özgür Bolat*’ın *Beni Ödülle Cezalandırma* kitabı, *Atlas Dergisi*’nin Çernobil dosya konulu sayısı ve *Dangerous Minds* filminden paylaşımlar yapılarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın altıncı haftasında; “*Sosyal Bilgiler Dersinde Edebi Eserlerden Nasıl Faydalanılır?*” seminer konusu yerine mentilerin oturum sonu dönütleri incelendiğinde, ihtiyaçları ve talepleri doğrultusunda uygulama okulunda anlatacakları derse yönelik hazırlamaları gereken ders planının nasıl olması gerektiği, hangi noktalara dikkat etmeleri gerektiği üzerine “*Ders Planı Nasıl Hazırlanır?*” konulu seminer düzenlenmiştir. Etkinlik haftasında 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı olması sebebiyle mentiler okul içi etkinlik olarak 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı’nda sorumluluk olarak (sunuculuk yapma, öğrencileri hazırlamak, konuşma yapmak, Okulun Bayrama hazırlanması vb.) bayram faaliyetlerine katılmışlardır (bkz. Ek 16.1). Haftanın etkinliğinde ise yapılan okul içi faaliyeti desteklemesi bakımından “*Bayram Planı Hazırlamak ve Organize Etmek*” konulu etkinlik ile bayramda yapmış oldukları faaliyetleri raporlaştırmaları istenmiştir. Eylem planında bir gezi etkinliği bulunmayan bu haftada mentilerin mesleki gelişimini sağlaması bakımından “*Okul Dışı Öğretim II: Bir Zamanlar Antalya Müzesi Gezisi*” düzenlenmiş burada önce müze gezilmiş sonra mentorun hazırlamış olduğu drama planları ile müzede drama etkinliği yapılmıştır (bkz. Ek 16.10). Böylelikle farklı bir öğrenme mekanının gezilerek ve etkinlik yapılarak tecrübe edilmesi sağlanmıştır. Altıncı haftaya ait dergi/film/kitap önerileri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere okuması için önerilen kitaplardan *Ivan Illich*’in *Okulsuz Toplum* kitabı,

Öğretmenler Odası/Öğretmen ve Eğitim Dergisi ile *Les Choristes (Koro)* filmi iken seminer ve etkinlik konularını ile önceki haftalarda verilen eğitim ve faaliyetleri desteklemesi bakımından *Gregory Petrov-İdeal Öğretmen* kitabı, *Ya/da Dergi* ile *Cennetin Çocukları* filminden paylaşımlar yapılarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın yedinci haftasında; seminerler, geziler ve yapılan etkinlikler birbirini destekler şekilde bir bütünlük oluşturmuştur. Mentilerin uygulama yaptığı okul şehir merkezinde yer alan ve olanaklar bakımından iyi denebilecek bir konumda yer almaktadır (akıllı tahta, konferans salonu, bilgisayar salonu, internete ulaşım kolaylığı, materyal zenginliği vb). Mentiler okuldaki olanaklar bakımından daha kısıtlı olan, dezavantajlı bölgelerdeki okullarda eğitimin nasıl yapıldığını gözlemleyip tecrübe edebilmeleri ve burada bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak neler yapabileceklerini deneyimlemeleri amaçlanmıştır. Bu sebeple yedinci haftanın seminer konusu “*Okul Aile İşbirliğinin Önemi: Sorun Belki de Evdedir*” seminer konusu yerine mentorun gözlemlerine dayanarak tespit ettiği bu eksikliği giderebilmek amacıyla “*Haydi Köy Okulunda Etkinlik Yapalım! Dramanın Gücü*” konulu bir seminer düzenlenmiştir. Aynı günde mola verilerek iki oturum halinde gerçekleşen seminerde öncesinde teorik olarak anlatım yapılmış sonra köy okulunda yapılabilecek drama etkinlikleri üzerine drama salonunda uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bir köy okulunda nasıl olanaklarla karşılaşılabileceği, mevcut imkanlarla bir sosyal bilgiler dersinin nasıl zenginleştirilebileceği üzerinde bir seminer oturumu düzenlenmiştir. Seminer oturumu bittikten sonra uygulamalı oturum için drama salonuna geçilmiş ve burada örnek drama planları üzerine örnek sosyal bilgiler kazanımlarına yönelik uygulamalar yapılmıştır. Verilen seminer konusunu desteklemek ve uygulamalı görebilmek adına şehir merkezine uzak bir köy okuluna gezi düzenlenmiştir. Öncelikle bir köy okulu olan ilkokula gidilmiş ve mentor ilkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kendi hazırladığı drama uygulamıştır. Mentiler bu aşamada mentorlarını gözlemlemiş herhangi bir müdahalede bulunmamıştır (bkz. Ek 16.13 ve Ek 16.14). Sonrasında yine bir köy okulu olan ortaokula gidilerek sınıf düzeyine uygun olarak sosyal bilgiler kazanımlarına yönelik hazırladıkları kendi drama planlarını uygulamıştır (mentiler önceden gidecekleri okulu ve sınıfları bildiği için gruplar kurularak sınıf düzeyine ve konuya uygun drama planları hazırlamışlardır). Mentiler böylelikle kendi hazırladıkları planı uygulayıp böylelikle planlarında olası aksaklıkları ve iyi yönleri deneyimleyerek gözlemleme imkanına sahip olmuştur. Mentiler 5-6-7. Sınıf sosyal bilgiler derslerine yönelik uygulamalar yapmışlardır. (8. Sınıfların LGS’ye hazırlanmasından dolayı okul yönetimi tarafından sadece 5-6-7. Sınıflarla etkinlik yapılmasına izin verilmiştir). Haftanın seminer konusunu ve yapılan köy okulu gezisini desteklemesi bakımından “*Okulda İstenmeyen Acil Durumlar*” etkinliği

yerine “*Köy Okulu Etkinliği: Köy Okulu Ziyareti ve Uygulaması Etkinliği*” verilerek yapmış oldukları geziyi raporlaştırmaları, köy okuluna yönelik gözlemleri ve etkinlik planını hazırlamaları istenmiştir. Dergi/kitap/film önerilerinde ise yapılan etkinlik, seminer ve faaliyetleri desteklemesi bakımından *Müjdat Ataman*’ın *Açılın Ben Öğretmenim* kitabı, *Alternatif Eğitim Dergisi* ve *Her Çocuk Özeldir* filmi yerine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere okuması için önerilen kitaplardan *İvan İlyic’in Okulsuz Toplum* kitabı, *Ya/da Dergisi* ve *Koç Karter (Coach Carter)* filmine yönelik paylaşımlar yapılarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın sekizinci haftasında, mentilerin oturum sonu değerlendirme formlarında destek istedikleri konulara yönelik fikirlerinin azalmaya başladığı, bunun yerine “mentorumuz bizim ihtiyacımız olan konuları bizden daha iyi biliyor. Mentorumuz hangi konuda seminer/etkinlik yapmak isterse en doğrusu o olacaktır (Menti 10)” ya da “Aklıma konu gelmiyor ama mentorumuzun her seminer konusunda bilmediğim şeyler olduğunu farkediyorum (Menti 5)” şeklinde yorumlar yazıldığı görülmüştür. Buna bağlı olarak bu hafta itibari ile mentor, mentilerin beklenti ve ihtiyaçlarını birinci planda tutarak, gözlemleri neticesinde seminer konularını ve mentorluğa yönelik etkinlik ve faaliyetlerini düzenlemeye devam etmiştir. Sekizinci haftanın seminer konusu “*Öğrencilerle İletişim II*” iken bu konu daha önceki haftalarda işlendiği için “*Okul Aile İşbirliğinin Önemi: Sorun Belki de Evdedir!*” olarak belirlenmiş böylelikle mentilerin, öğrencilerinin yaşadıkları sorunların, sınıf yönetiminden kaynaklanan aksaklıkların evde oluşabilen sorunlardan kaynaklanabileceğini öğrenci-öğretmen-veli iletişiminin önemini kavramaları amaçlanmaktadır. Haftanın etkinliği “*Köy Okulu Etkinliği*” iken, bu etkinlik bir önceki hafta yapıldığı için ve mentilerin daha önceki haftalar sormuş oldukları sorulara yanıt olması adına “*Ölçme Aracı Hazırlama ve Puanlama*” konusunda etkinliklerini hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan etkinliklere yönelik mentilere geri dönütler verilmiştir. Dergi/ kitap/film önerilerinde herhangi bir değişiklik olmayarak seminer ve etkinlik konusu ile önceki haftalarda işlenen konuları desteklemesinden dolayı *Doğan Cüceloğlu*’nun *Öğretmen Olmak*, *Yeni Türkiye Dergisi* ile *Sözcüklerin Gücü* filminden paylaşımlar yapılarak önerilerde bulunulmuştur. *Sözcüklerin Gücü* filmi bir menti tarafından mentora önerilen filmidir. Mentor daha önce bu filmi izlemediği için önce izlemiş gerekli notları aldıktan sonra, filmin mesleki öneri bakımından uygun olduğuna karar vererek Mentorluk Grubu sayfasında paylaşarak izlemeyen mentilere önermiştir.

Araştırmanın dokuzuncu haftasında; mentiler uygulama okulunda konu anlatımı yapacakları zaman çok stresli olduklarını ve genellikle stresten dolayı istedikleri performansı

sergileyemediklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle “*Öğrencilerin Düşüncelerinin Instagram’ı olarak Kavram ve Zihin Haritalarının Önemi*” seminer konusu yerine *Stres Yönetimi: “Stresimle Baş Edebilirim”* konusunda bir uygulamalı bir seminer düzenlenmiştir (bkzn. Ek 16.9). Boş bir salon olması için bu seminer fakültenin drama salonunda gerçekleşmiş olup, mentilere stresle nasıl baş edebileceklerinin teknikleri uygulamalı olarak gösterilmiştir. Haftanın etkinlik konusu olarak “*Sosyal Bilgiler Ders Programı ve Ders Kitabı İncelemesi*” etkinliği yerine mentilerin merak ettiği bir konu olan “*Öğretmenlerin Özlük Hakları ve Yönetmelik*” konusu üzerine etkinlik formu dağıtılarak hazırlamaları istenmiştir. Etkinlik bir sonraki hafta toplanarak dönütler verilmiştir. Bu hafta dergi/kitap/film önerilerinde ise hem önceki eylem planına sadık kalınarak *Immanuel Kant’ın Eğitim Üzerine* kitabı, ya/da *Eğitim Dergisi*, *Dangerous Minds/ Sakıncalı Düşünceler* filminden hem de *Üstün Dökmen’in Empati* kitabı, *Alternatif Eğitim Dergisi* ve *Masum Hamleler* filminden yararlanılmıştır. Böylelikle bu hafta içerisinde film, kitap ve dergilere yönelik ikişer örnek verilerek paylaşımlarda bulunulmuş ve içeriklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın onuncu haftasında; “*Araştırmacı Çocuk Nasıl Olur?: Öğrenciyi Araştırmaya Sevketmek*” semineri yerine onuncu haftanın öğretmenler gününe gelmesi nedeni ile mentilerin mesleğin önemini daha iyi kavrayıp hissedebilmeleri için “*Öğretmenler Gününde Bir Öğretmen Olarak Atatürk’ü Anlamak*” konusunda seminer düzenlenmiştir. Bu seminer ile Atatürk’ün öğretmeye, öğrenmeye ve dahası öğretmenlik mesleğine verdiği değer üzerine odaklanılarak, etkili bir öğretmen olma yolunda yapılabilecekler üzerine bilgi verilmiştir. Bu haftada mentiler yeni bir etkinlik olarak “*Modern Sanatlar Galerisi: Karma Resim Sergisi*”ne götürülmüş, burada bir öğretmen olarak sanatın öğrencilere aşılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin kendisinin bu sanatsal etkinliklere katılabileceğine vurgu yapılmıştır (bkzn. Ek 16.7). Öğrencileri ile bu sanat galerisine gezi düzenleseler ne tür kazanımlar elde edilebileceği üzerine tartışılmıştır. Bu haftanın etkinliğinde ise önceki eylem planı etkinliğine bağlı kalınarak “*Farklı Öğretmenlerin/Branşların Derslerinin Gözlemlenmesi*” etkinliği düzenlenmiş, böylelikle mentiler uygulamaya gittikleri haftada aynı ya da farklı branştan olmak üzere üç farklı öğretmenin dersini gözlemleyerek öğrenciyle iletişimi, kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri gibi birçok konuda gözlem yapma olanağı elde etmişlerdir. Bu haftanın dergi/kitap/film önerilerinde ise *Özgür Bolat’ın Beni Ödülle Cezalandırma, Öğretmenler Odası- Öğretmen ve Eğitim Dergisi Class Filmi* yerine haftanın etkinlik ve seminerleri ile aynı zamanda önceki haftanın konuları ile bağlantılı olarak *Mustafa Girgin’in Eğitim Filmleri* kitabı, *Alternatif Eğitim Dergisi* ve *Sıkıysa Yakala* filminden paylaşımlar yapılarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın on birinci haftasında; “*Araştırmacı Öğretmen Nasıl Olunur? - Öğretmenler Arası İşbirlikli Öğretimin Önemi*” seminer konusu yerine mentilerden gelen talepler doğrultusunda değer öğretiminin önemi ile öğrencilere değer öğretiminin nasıl kazandırılabilceğine yönelik bilgi vermek amacıyla “*Değer Eğitimi/Öğretimi*” konusunda seminer düzenlenmiştir. Seminerin verilmiş olduğu haftanın Şebi Arus haftasına rastlamasından dolayı “*Şebi Arus da Mevlevihanedeyiz: Evrensel Öğretiler Işığında Mevlâna*” etkinliği düzenlenerek Şebi Arus etkinliğine katılım sağlanmıştır (bkz. Ek 16.4). Ayrıca 2021 Yılı Yunus Emre Yılı olması sebebi ile “*7 İklim 7 Coğrafyada Bizim Yunus’a Vefa Sergisi*”ne katılım sağlanarak değer öğretiminde gerçekleştirilebilecek etkinlik örneğini uygulamalı olarak tecrübe etmişlerdir (bkz. Ek 16.11). Bu dış mekân gezileri Değer Eğitimi/Öğretimi konulu seminer konusunu da desteklemektedir. Bu hafta yapılacak etkinlik seminer konusu ve yapılan faaliyetlerle bağlantılı olarak seçilmiş bu yüzden de “*Okul Dışı Öğretim/Müze Gezi Planı Hazırlama*” etkinliği yerine mentilerden “*Değer Öğretimine Dayalı Ders Planı*” Hazırlamaları istenmiştir. On birinci haftaya ait kitap/dergi/film önerileri önceki haftaları da desteklemesi bakımından *Thomas Gordon’ın Etkili Öğretmenlik Eğitimi* kitabı, *Araştırmacı Öğretmen Dergisi* ve *Koç Carter Filmi* yerine *Müjdat Ataman’ın Ağlamıyorum Gözüme Eğitim Kaçtı* kitabı, *Araştırmacı Öğretmen Dergisi* ve *Kefernahum* filmi olarak düzenlenmiştir.

Araştırmanın on ikinci haftasında; “*Öğretmenin Gücü: Eğitimde Umut Veren Öğretmenler ve Eğitimde İyi Örnekler*” konusu yerine mentilerin sosyal bilgiler ile ilgili güncel çalışmaları nereden takip edeceklerini bilemediklerini ifade ettikleri için seminer konusu “*Araştırmacı Öğretmen Nasıl Olunur? -Öğretmenler Arası İşbirlikli Öğretimin Önemi*” olarak belirlenmiştir. Böylelikle mentilerin bir öğretmen olarak sosyal bilgiler ile ilgili takip edecekleri güncel sayfalar, uygulamalar üzerine bilgilendirmeler yapıp, meslekte iş birlikli öğretimin önemine vurgu yapılmıştır. Bu seminerde e-mentorluktan yararlanılmış, seminer yüz yüze verilmek yerine üniversite tez danışmanı sistemi üzerinden açılan ve Mentorluk Uygulaması olarak adlandırılan online ortam desteğinden yararlanılarak verilmiştir. On ikinci haftasının Tutum Yatırım ve Türk Malları Haftasına rastlaması nedeni ile mentilerden uygulama okullarında *Tutum Yatırım ve Türk Malları Haftasına yönelik etkinlikler* planlamaları ve öğrencilerine bilgilendirmeler yapmaları istenmiştir (bkz. Ek 16.3). Okul dışı öğrenme ortamı olarak bu hafta mentiler 98. Yıla Özel 98 Eser Cumhuriyet Sergisi’ne götürülerek sosyal bilgiler dersi kapsamında kendilerinin mesleki ve kişisel gelişim sağlamasında aynı zamanda öğrencilerini de bilinçlendirip bilgilendirebilmek adına böyle bir sergiden yararlanılabileceğine üzerine vurgu yapılmıştır (bkz. Ek 16.8). Bu haftanın etkinliğinde ise “*Eba ve E-Okul İşleri*” konusunda bir etkinlik hazırlamaları yerine mentilerin sosyal bilgiler programına ve sosyal

bilgiler ders kitaplarına çok iyi bir şekilde hâkim olmalarının oldukça önemli olduğu gözlemlenerek etkinlik konusuna *Sosyal Bilgiler Ders Programı ve Ders Kitabı İncelemesi* olması yönünde karar verilmiştir. Dergi/kitap/film önerileri incelendiğinde ise *Grigory Petrov'un İdeal Öğretmen* kitabı, *Araştırmacı Öğretmen Dergisi* ile *Canım Öğretmenim* filmi yerine daha önce önerilmeyen ve mentilerin mesleki/kişisel gelişimlerini desteklemek adına *J. J. Rousseau'nun Emile* kitabından, *Araştırmacı Öğretmen Dergisi*'nin Disiplinler arası öğretim dosya konulu sayısından ve *Kara Tahta* filminden paylaşımlardan bulunularak, önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın on üçüncü haftasında; “*Simülasyon: Ders Planı ve Ders Anlatımı*” konusunda seminer vermek yerine, sosyal bilgiler dersi müzeleri bir öğretim aracı ve öğrenme ortamı olarak kullanmaya oldukça elverişli bir alan olduğu için “*Bir Okul Dışı Gezisi Olarak Müze Gezisi Nasıl Yapılır?*” konusunda seminer düzenlenerek, bir gezi düzenlemek için gerekli yasal prosedürlerin neler olduğu, müze gezisinde yararlanılabilecek etkinlik örnekleri, sosyal bilgiler dersinde hangi konularda hangi tür müzelerden yararlanılabileceği gibi bir çok konuya değinilerek bilgilendirme yapılmıştır. On üçüncü haftanın Afet eğitimi haftasına rastlaması sebebi ile de mentilerden uygulama okulunda “*Afet Eğitim Hazırlık Günü: Deprem Tatbikatı*” konusunda öğrencilere bilgilendirme yapıp etkinlik yapmaları istenmiştir (bknz. Ek 16.2). Bu haftanın etkinliği olarak da daha önceki haftalarda *Ölçme Aracı Hazırlama ve Puanlama* konusunda etkinlik yaptırıldığı için seminer konusunu da desteklemesi amacıyla kendi seçtikleri sosyal bilgiler sınıf ve konu düzeyine uygun olarak belirledikleri bir müzeye yönelik *Müze Gezi Planı hazırlamaları* istenmiştir. Etkinlikler hazırlandıktan sonra toplanarak mentor tarafından dönütler verilmiş eksik olan yerler için etkinlik kağıtları tekrar mentileri teslim edilerek düzeltip yeniden teslim edilmesi istenmiştir. Dergi/kitap/film önerileri incelendiğinde ise *Müjdat Ataman'ın Açılın Ben Öğretmenim* kitabı, *Katrei Hatıra- Öğretmen Anıları Dergisi*, *Gökyüzü Kadar Kırmızı* filmi yerine daha önce önerilmemiş (ya da daha az önerilmiş dergi) olan *Müjdat Ataman'ın 112 Öğretmenliğime Notlar* kitabı, *Atlas Tarih İstiklal Madalyası* dosya konulu sayısı ile *Radio* filmi önerilmiştir. Radio filmi bir mentiden mentora yapılan film önerisidir. Mentor bu filmi daha önce izlemediği için önce izlemiş gerekli notlar alarak mentorluk grubunda paylaşım yapıp izlemeyen öğrencilere önerilerde bulunmuştur.

Araştırmanın son haftası olan on dördüncü haftasında; “*Simülasyon: Ders Planı ve Ders Anlatımı*” konusunda seminer düzenlemek yerine “*Mesleki Tartışma Oturumu*” konulu seminer düzenleyerek mentilerin bir dönem boyunca karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları nasıl çözdükleri üzerine konuşulmuş “*Sen olsan ne yapardın? Nasıl çözerdin?*” şeklinde sorular

yöneltilerek aynı problemler konusunda sorunu yaşamayan farklı mentilerin fikir yürütmesi sağlanmıştır. Böylelikle henüz yaşanmamış ancak yaşanabilecek olası sorunlara yönelik mentilerin fikir sahibi olması sağlanmış ve alternatif çözüm yolları üzerine düşünülmesine olanak tanınmıştır. Haftanın etkinlik konusu daha önceki haftalarda öğrencilere verilen *Öğretmenlerin Özlük Hakları ve Yönetmelik* konusu yerine *Eba ve E-okul İşlemleri*'ne yönelik bilgi sahibi olması için Eba ve E -Okul sistemini inceleyip notlarını raporlamaları istenmiştir. On dördüncü hafta da bir yazar aynı zamanda sosyal bilgiler öğretmeni olarak alana katkıları ile sosyal bilgiler öğretmenlerine öğretmen olması sebebiyle *Metin Özdamarlar ile Söyleşi* düzenlenerek sosyal bilgiler ve öğretmenliğe yönelik *Metin Özdamarlar*'ın tecrübelerinden yararlanılmış ve fikirleri alınmıştır (bkz. Ek 16.21). Mentiler ise mesleğe yönelik sorular yöneltilme fırsatı bularak yaşanmış tecrübelerden yararlanılabileceği elde etmişlerdir. Söyleşide *Metin Özdamarlar* mentilere önerdiği ve hediye ettiği kitapların yanı sıra bu hafta mentorluk uygulamasının bir parçası olarak önerilen dergi/film/kitap önerileri arasında ise *Ahmet Şerif İzgören'in Masallarda Bir Peri Çıkar Gerçek Hayatta Öğretmen* kitabı, *Atlas Dergi-Coğrafya* ile *Umutunu Kaybetme* filminden paylaşımlar yapılarak önerilerde bulunulmuştur. Son olarak da mentorluk uygulamasına dayalı bir dönemi sonlandırırken hem sosyal bir faaliyet olması adına hem de mentorluğu dayalı bir dönemin genel bir değerlendirmesini yapmak adına kahvaltı etkinliği düzenlenmiştir. Bu etkinlikte mentorluğun gerekli olabileceği farklı olası durumlar ve konu başlıkları üzerine konuşulmuş böylece mentora ikinci dönem ve mentorluk hayatına yönelik çıkarımlarda bulunmasına yardımcı olmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenlik uygulamasına dayalı mentorluk denemesinin ikinci dönem uygulama süreci Tablo 14'te ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 14. II. Dönem Mentorluk Desteğindeki Uygulama Adımları

Tarih	Seminer ve Uygulamalar	Haftanın Etkinliği	Kitap – Dergi- Film Önerisi
7 Şubat -14 Mart 2022 Haftası		1.Ayrılma Aşaması	
14 Mart 2022 Haftası	Seminer: Eğitimde dijitalleşme- Sosyal bilgiler eğitiminde sanal müze gezisi Gezi: Tiyatro: Düşün Hatırası	Sanal Müze Gezisi İle Ders Planı Hazırlama	Kitap: Küçük ağacın eğitimi -Forrest Carter Dergi: Araştırmacı Öğretmen Dergisi- Nasıl İletişim Kuruyoruz sayısı Film: Lean on Me (Hep Yanındayım)

21 Mart 2022 Haftası	Seminer: Sınıfta Bir Kaynaştırma Öğrenciniz Var: Ne Yapacaksınız? Gezi: Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanı Olarak Bilim ve Teknoloji: Antalya BİLİMFEST Festivali	BEP Planı ve BEP Sınavı Hazırlama	Kitap: Rüzgarı Dizginleyen Çocuk Dergi: Alternatif Eğitim Dergisi- Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı sayısı Film: Rüzgarı Dizginleyen Çocuk
28 Mart 2022 Haftası	Seminer: Kavram Haritaları, Zihin Haritaları ve Bulmacaların Eğitimde Kullanımı Gezi: Multidisipliner Bir Alanız!: Karain Mağarası Gezisi	Sosyal Bilgiler Dersinde Zihin Haritası/Kavram Haritası Ve Bulmacalar Hazırlamak	Kitap: Nurtten Akkuş Benim Adım Öğretmen Dergi: Alternatif Eğitim Dergisi- Alternatif Demokratik Okullar sayısı Film: Front of the Class (Sınıfın Önünde)
4 Nisan 2022 Haftası	Seminer: Öğretmenin İç Sesi: Bu Konuyu Anlatırken Hep Zorlanırım Gezi: Multidisipliner Bir Alanız!: Perge Antik Kenti Gezisi	Karakter ve Değer Eğitiminde Okulların Yaptığı Faaliyetler	Kitap: Cengiz Aytmatov- İlk Öğretmen Dergi: Araştırmacı Öğretmen- Bilimden Mühendisliğe sayısı Film: Kaptan Fantastik
11 Nisan 2022 Haftası	Seminer: Mesleki Tartışma Oturumu	Haydi Akran Mentorluğu Yapalım!	Kitap: Dilek Livaneli- Bir Dilek Yetmez Dergi: Ya-da dergisi- Makbul Ebeveynlik Sancısı Sayısı Film: İki Dil Bir Bavul ve Mucize filmleri
18 Nisan 2022 Haftası	Seminer: İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretiminde Bir Başyapıt Olarak “Nutuk”un Kullanımı Gezi: Antalya Etnografya Müzesi Gezisi Söyleşi: Dilek Livaneli ile Söyleşi	Nutuk’un Kullanımı ile bir Ders Planı Hazırlama	Kitap: Nurettin Topçu- Maarif Davası Dergi: Araştırmacı Öğretmen Dergisi Film: Can Dostum
25 Nisan- 23 Mayıs 2022 Haftası		2.Ayrılma Aşaması	

Tablo 14’te araştırmanın ikinci dönemi Kram’ın mentorluk modeline göre ilerlediğinde 7 Şubat 14 Mart arasında “*I. Ayrılma Aşaması*” uygulanmıştır. Ayrılma aşamasında mentilere seminer verilmemiş, haftalık etkinlikle görevlendirilmemiş, herhangi bir faaliyete katılım için yönlendirilmede bulunulmamış ve dergi/kitap/film önerilerinde bulunulmamıştır. Bu aşamada mentiler öğretmenlik uygulamasına devam etmişlerdir. Öğretmenlik uygulamalarında mentor tarafından sadece gözlem yapılmış, uygulama gününün bitiminde mentilere günün değerlendirmesini yapmak için müdahale aşamasında olduğu gibi dönüt verilmemiştir. Öte yandan bu aşamada, mentor mentorluk grubu ile haftada bir gün ortalama 45 dakika-1 saatten oluşan online görüşmeler yaparak mentilerin uygulama haftalarının nasıl geçtiğine yönelik görüşlerini almıştır. Herhangi bir yorum yapmayıp sadece dinlemeye odaklanılan bu görüşmelerde mentilere destekte bulunulmamış, sorunlarının çözümüne yönelik fikir verilmemiştir. Yapılan gözlemler ileriye dönük olarak yapılacak mentorluk faaliyetlerine yön vermesi için mentora yardımcı olmuştur. Bu ayrılma Aşamasında mentilerden bazıları okulda yapılan faaliyetlere katılım sağlamış, gönüllü olarak mentor yönlendirmesi olmadan okul gezisi faaliyetlerinde aktif rol almış veya farklı etkinlik planları ile sınıf dışı öğrenme ortamlarını kullanarak derslerini zenginleştirmişlerdir. Bu anlamda mentorluğun amaçlarından birinin gerçekleştiği, mentilerin kendilerini geliştirme adına yönlendirmeye ihtiyaç duymadan mesleki gelişim özelliği olarak bu mesleki aktifliklerinin bir özellik haline gelmeye başladığı söylenebilmektedir.

Ayrılma aşamasının bitimi olan 14 Mart itibari ile mentor “*Yeniden Tanımlama*” aşaması olarak adlandırılan bu dönemde mentorluk faaliyetlerine devam etmiştir.

Yeniden tanımlama aşamasının ilk haftasında; mentor yapmış olduğu gözlemler neticesinde “*Eğitimde Dijitalleşme-Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sanal Müze Gezisi*”nin nasıl yapılabileceğinin bilgisini vermek ve sosyal bilgiler dersinde sanal müzelerden nasıl yararlanabileceğini öğretebilmek amacıyla, sanal müzenin kullanımına yönelik bir seminer vermiş bu seminerde, mentilere sosyal bilgiler dersinde kullanabilecekleri sanal müze sayfalarını uygulamalı olarak gösterip örnek linkleri paylaşmıştır. Haftanın etkinliği de bu seminer konusunu destekleyecek şekilde düzenlenmiş, mentilerden *Sanal Müze Kullanımına Dayalı Ders Planı* Hazırlamaları istenerek bu ders planlarını uygulamaları istenmiştir. İkinci dönemin ilk sosyal faaliyeti olarak, bir öğretmenin meslekte öğrencilerini sosyal faaliyetlere yönlendirmesinin yolu öncelikle kendisinin sosyal faaliyetlere katılmasına, bu sosyal faaliyetlere yönelik bilgi ve ilgisinin olmasına bağlı olduğu düşünülerek bir “*Düğün Hatırası*” isimli tiyatro etkinliğine katılım sağlanmıştır (bknz. Ek 16.12). Kültürel değerlerin işlendiği

tiyatronun konusunda sosyal bilgiler dersi ile de ilgili olduğu düşünülerek ve özellikle daha önce hiç tiyatroya gitmeyen mentilerin de olduğu göz önünde bulundurularak bir tiyatro kültürü kazandırılması hedeflenmiştir. Mentor bu tiyatro etkinliğini nasıl düzenlendiğini, konuyu nasıl seçtiğini, ulaşımı nasıl sağladığı gibi planlama adımlarından mentilerine bahsederek ve tiyatro bitiminde tiyatro salonu önünde oyunun konusuna yönelik nasıl sosyal bilgiler ile bağlantı kurulabileceği üzerine fikir yürütülmüş, kendileri meslek hayatında öğrencilerini tiyatro oyunlarına götürebilecekleri üzerine bilgi paylaşımında bulunulmuştur. Eylem planındaki bu haftaya yönelik tek değişiklik bir sosyal faaliyet olarak tiyatro etkinliğinin düzenlenmesi olmuştur. İkinci dönemin ilk müdahale haftasında ise önerilen dergi/kitap/film önerileri incelendiğinde araştırmacının seminer konusu, etkinlik başlığı ile benzer olarak değişiklik göstermemiş; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere okuması için önerilen kitaplardan *Forrest Carter'ın Küçük Ağacın Eğitimi* kitabı, *Araştırmacı Öğretmen Dergisi*'nden *Nasıl İletişim Kuruyoruz* dosya konulu sayısı ile *Lean on Me (Hep Yanındayım)* filminden paylaşımlar yapılarak önerilerde bulunulmuştur.

İkinci dönemin ikinci uygulama haftasında; mentilerin oturum sonu formlarına vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde seminer konusu olarak “*Değer ve Beceri Eğitiminde Edebi Eserlerden Yararlanmak*” konusu yerine “*Sınıfta Bir Kaynaştırma Öğrenciniz Var: Ne Yapacaksınız?*” konusuna yönelik bir seminer oturumu düzenlenmiştir. İncelenen oturum sonu formları değerlendirildiğinde mentilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sorularının olduğu görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerine nasıl yaklaşılabileceği, sınıfta bir kaynaştırma öğrencisi olduğunda nasıl davranmak gerektiği ile ilgili bilgilendirmeler sağlanarak Bep Planı ve Sınavına yönelik anlatımlar ve örneklendirmeler sağlanmıştır. Haftanın seminer konusunu da desteklemesi bakımından haftanın etkinliğinde, önceki eylem planını destekleyerek *Bep Planı ve Bep Sınavı Hazırlanması* istenmiştir. Hazırlanan planlar ve örnek sınav soruları mentor tarafından incelendikten sonra dönütler verilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli bir alan olması ve bilim ile bağlantısı göz önünde bulundurulduğunda “*Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanı Olarak Bilim ve Teknoloji: Antalya BİLİMFEST Festival*”ne gezi düzenlenmiştir (bkz. Ek 16.16). 3 gün süren bu gezide bazı mentiler mentor ile gezdikten sonra başka bir gün, uygulama okullarındaki bir sınıfı da bu geziye getirmişler ve aynı zamanda ilk kez kendileri gezi düzenleme deneyimi elde etmişlerdir. Bilim festivalinde çeşitli atölyeleri ziyaret edip uygulamalı olarak deneyim sağlama imkânı bulan mentiler, bu festival aracılığıyla bilimin sosyal bilgiler ile bağlantısı gözlemlene şansı bulmuş, gezi esnasında ise mentorun sormuş olduğu sorular ve rehberliği sayesinde sosyal bilgiler ile bilime yönelik çeşitli çıkarımlar yapabilmişlerdir. Böylece hem kendileri gözlemleyerek hem de uygulama okullarındaki

ortaokul 7. Sınıf ile bilim festivali gezisi yaparak uygulamalı bir şekilde bilim festivallerinden sosyal bilgiler alanında nasıl yararlanılacağını tecrübe etme imkânı sağlamışlardır. Dergi/kitap/film önerileri incelendiğinde ise önceki haftalarda işlenen konuları destekleyerek mesleki ve kişisel gelişim sağlaması adına hem filimi hem kitabı olan *Rüzgârı Dizginleyen Çocuk* isimli kitap ve film ile *Alternatif Eğitim Dergisinden Reggio Emilia Yaklaşımının* işlendiğini dosya konulu dergiden paylaşımlar yapılarak önerilerde bulunulmuştur.

İkinci dönemin üçüncü uygulama haftasında; mentilerin oturum sonu formları değerlendirildiğinde “*Öğretmenin Gücü*” başlıklı seminer konusu yerine “*Kavram Haritaları, Zihin Haritaları ve Bulmacaların Eğitimde Kullanımı*”na yönelik bir seminer oturumu düzenlenmiştir. Bu seminer ile de sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde en çok yararlandığı tekniklerden olan kavram haritaları, zihin haritaları ve bulmacaların kazanım ve konuya uygun olarak hazırlanmasına yönelik bilgi verilerek aralarındaki farklar üzerine konuşulmuş, sosyal bilgiler dersinde kullanımlarına yönelik sınıf gruplara ayrılarak örnek etkinlikler yapılmıştır. Verilen eğitimin pekiştirilmesi adına da uygulama okullarında anlatacaklarına konuya uygun olarak *Sosyal Bilgiler Dersinde Zihin Haritası/ Kavram Haritası ve Bulmacalar Hazırlamak* konu başlığı verilerek işleyecekleri konuya uygun bir yöntemi seçerek sınıflarında uygulamaları istenmiştir (bknz. Ek 17). Sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli bir alan olduğu gerçeğinden yola çıkarak, mentilerin alan gezisi yapmasına yönelik bir gezi planı düzenlenmiş “*Multidisipliner Bir Alanız! Karain Mağarası Gezisi*” düzenlenmiştir (bknz. Ek 16.18). Burada karstik yapılar ve mağarada bulunan eski yazılara yönelik incelemeler yapılarak sosyal bilgiler dersinde böyle bir alan gezisinin öğrenciler üzerindeki faydaları üzerine değerlendirmeler yapılarak, deneyim kazanılmıştır. Dergi/film/kitap önerileri incelendiğinde ise *Nurten Akkuş’un Benim Adım Öğretmen* kitabı, *Alternatif Eğitim Dergisi’nin Alternatif Demokratik Okullar* dosya konulu sayısından ve *Front of the Class (Sınıfın Önünde)* filminden paylaşımlar yapılarak önerilerde bulunulmuştur.

İkinci dönemin dördüncü uygulama haftasında; “*Sınıf Yönetimi ve Kontrolü*” seminer konusu yerine mentilerden bazı konuları nasıl öğreteceklerini bilmediklerini ifade ettikleri ve bunları nasıl öğreteceklerini, hangi tekniklerden yararlanabileceklerini oturum sonu formlarına yazmalarından dolayı “*Öğretmenin İç Sesi: Bu Konuyu Anlatırken Hep Zorlanırım*” konu başlığında bir seminer oturumu düzenlenmiştir. Bu seminerde farklı öğretim teknikleri ile etkinlik örnekleri ile sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek etkinlik sayfalarına yönelik örnekler paylaşılmıştır. Bunun dışında sosyal bilgiler dersine yönelik eğlenceli ders örneklerine yönelik video örnekleri izletilerek üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Haftanın etkinliği

incelendiğinde “*Uzaktan Eğitim İle Ders Videosu Hazırlamak*” yerine karakter ve değer eğitimine yönelik birinci dönem verilen eğitimi desteklemek ve pekiştirmek amacıyla kendi okullarındaki ve diğer okulların faaliyetlerini gözlemlemeleri istenmiştir. Bunun için de “*Karakter ve Değer Eğitiminde Okulların Yaptığı Faaliyetler*” etkinlik başlığı ile ulaşım sağlayabildikleri kendi okulları dışında bir okulu ziyaret edilerek, karakter ve değer eğitimine yönelik bu okulları gözlemleyip hangi faaliyetlerde bulunduklarını raporlamaları istenmiştir. Bununla birlikte bir önceki haftanın dış mekân gezisinin yeni bir örneği olarak ve sosyal bilgilerin çok disiplinli alan olma durumuna yönelik “*Multidisipliner Bir Alanız! Perge Antik Kenti Gezisi*” düzenlenmiştir. Antik kent gezilip drama ile keşfedilmiştir. Antik kentte uygulanan drama planları mentilerin kendi drama planlarıdır. Tüm drama planları uygulandıktan sonra drama lideri olan araştırmacı mentor ve drama lideri olan tez danışmanı tarafından uygulanan drama planları değerlendirilerek mentilere dönüt verilmiştir. Dergi/film/kitap önerileri incelendiğinde ise *Cengiz Aytmatov’un İlk Öğretmen* kitabı, *Araştırmacı Öğretmen Dergisi’nin Bilimden Mühendisliğe* dosya konulu sayısı ile *Kaptan* isimli filminden paylaşımlar yapılarak, önerilerde bulunulmuştur.

İkinci dönemin beşinci uygulama haftasında; artık mentilerden oturum sonu formlarına yönelik “eksik olduğumu hissettiğim bir konu yok (Menti 3)”, “Mentorumuz hangi konuda seminer yapacağını çok iyi biliyor, mentorumuzun seçtiği konuda olsun (Menti 7)” gibi oturum sonu dönütleri sıklıkla gelmeye başladığı için ve birinci dönem bir örneği yapıp, mentilere katkısının daha fazla olduğu gözlemlendiği için; “*Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğretmenin Kendi Şehrine Yönelik Etkinlikler Hazırlaması*” konusu ve “*Kendi Şehrine Yönelik Etkinlik Hazırlama*” etkinliği yerine “*Mesleki Tartışma Oturumu*” düzenlenmiştir (bkznz. Ek 16.17). Bu seminerde birinci dönem olduğu gibi, mesleğe ve öğretmenlik uygulamasına yönelik mentilerin zorlandıkları konulara yine sınıfta yapılan mesleki tartışma ile olası çözüm yolları bulunarak, sen olsaydın ne yapardın sorularına alternatif cevaplar aranmıştır. Haftanın seminer konusunu desteklemek adına ve bir mentorluk çeşidi olan akran mentorluğunun etkisini gözlemlemek adına da “*Haydi! Akran Mentorluğu Yapalım*” konulu etkinlik haftanın etkinliği olarak belirlenmiştir. Bu etkinlikte mentiler iki kişi olacak şekilde eşleştirilmiş ve öğretmenlik uygulamasına yönelik birbirlerine bir hafta boyunca mentorluk yapmaları istenmiştir. Yapmış oldukları mentorluğa ilişkin deneyimleri ise raporlanmıştır. Dergi/film/kitap önerileri incelendiğinde ise bir sonraki hafta söyleşi yapılacak olan yazar ve öğretmen olan *Dilek Livaneli’nin Bir Dilek Yetmez* kitabı, *Ya/Da Dergisi’nin Makbul Ebeveynlik Sancısı* dosya konulu sayısı ile *İki Dil Bir Bavul ile Mucize* filmlerine yönelik paylaşım yapıp önerilerde bulunulmuştur.

İkinci dönemin altıncı uygulama haftasında; “*İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretiminde Bir Başyapıt Olarak Nutuk’un Kullanımı*” konulu bir seminer düzenlenmiş, bu seminer ile sosyal bilgiler dersi ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının işlenmesinde Mustafa Kemal Atatürk’e ait olan Nutuk’un tüm öğretmenlerin başucu kitabı olması gerektiği belirtilerek, derslerinde nasıl yararlanabilecekleri üzerine örnek anlatımlar ile bilgilendirme yapılmıştır. Seminer konusunu desteklemek adına da *Nutuk’un Kullanımı ile Ders Planı Hazırlamak* konusunda bir etkinlik belirlenmiş böylelikle mentilerin uygulama okulunda Nutuk ile ders işlemesi ve bunu çeşitli etkinlikler ile planlayarak uygulamaları istenmiştir. Mentiler son uygulama haftasında “*Antalya Etnografya Müzesi*” dış mekân gezisine götürülerek sosyal bilgiler dersine etnografya müzelerinin nasıl hizmet edebileceği üzerinde yerinde gözlemler yapılarak değerlendirmelerde bulunulmuştur. Öte yandan yazar/öğretmen ve menti buluşmaları kapsamında Eğitimin Nobeli Global Teacher Prize ödülüne aday gösterilen ve dünyanın en iyi öğretmenleri listesinde aday gösterilen ilk Türk olup öğretmenliğe yönelik yenilikçi girişimlerde bulunarak örnek olmasından dolayı *Dilek Livaneli ile öğretmenliğe yönelik söyleşi* yapılmıştır (bkz. Ek 16.22). Mentiler de böylelikle öğretmenliğe yönelik yaşanmış tecrübelerden yararlanma olanağı elde ederek etkili/ideal öğretmen olma yolunda bir öğretmenin yaşadıklarına şahit olmuşlardır. Söyleşi de Dilek Livaneli’nin mentilere önerdiği ve hediye ettiği kitapların yanı sıra haftanın dergi/kitap/film önerileri olarak *Nurettin Topçu’nun Maarif Davası* kitabı, *Araştırmacı Öğretmen Dergisi* ile *Can Dostum* filminden paylaşımlar yapılarak önerilerde bulunulmuştur.

25 Nisan-23 Mayıs 2022 arası dönem mentorlukta ikinci ve son “II. Ayrılma Aşaması” olarak uygulanmıştır. Bu aşamada mentilerin planlarına/çalışmalarına dönüt verilmemiş, seminerler yapılmamış, etkinlikler verilmemiş ve kitap/dergi/film önerilerinde bulunulmamıştır. Herhangi bir sosyal faaliyete (gezi, söyleşi, etkinlik vb.) katılım sağlanmayarak mentilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu aşamada mentilerin sorularının büyük oranda azaldığı artık bir mentor desteğine ihtiyaç duymadıkları gözlemlenmiştir. Bu aşamada mentilerin öğretmenlik uygulaması dersleri mentor tarafından gözlemlenmeye devam etmiştir. Ayrıca, birinci ayrılma aşamasında olduğu gibi bu aşamada da, mentor mentorluk grubu ile haftada bir gün ortalama 45 dakika-1 saatten oluşan online görüşmeler yapmış, mentilerin öğretmenlik uygulaması haftalarının nasıl geçtiğine yönelik görüşlerini almıştır. Herhangi bir yorum yapmayıp sadece dinlemeye odaklanılan bu görüşmelerde de mentilere destekte bulunulmamış, kısıtlı da olsa yöneltelen sorunlarının çözümüne yönelik fikir verilmemiştir. Mentor ayrılma aşamasında mentilere uygulama okullarında eşlik edip gözlemlemeye devam etmiştir. Bu aşamada mentor tarafından hazırlanan

Menti Dersi Değerlendirme Rubriği'ne göre Değerlendirme Komitesi Üyeleri (mentor, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı) tarafından mentilerin dersleri gözlemlenerek değerlendirilmiştir. Rubrikler değerlendirme aşamasından önem taşımaktadır. Çünkü rubrikler, öğrencinin bir ürüne veya performansını yönelik aranılan özellikleri betimlemektedir. Her bir özellik için performansın çeşitli düzeylerini gösteren rubrikler sadece her bir düzey için numara vermek yerine her bir düzey için tanımlamayı da içermektedir (Johnson, 2019). Mentinin uygulama okulundaki ders bitiminde Değerlendirme Komitesi Üyeleri önce kendi aralarında mentinin dersine yönelik rubriğe yönelik gözlemlerini ortaya koyarak değerlendirmelerde bulunmuş sonrasında mentinin de toplantıya dahil olması ile mentiye ders anlatımına yönelik değerlendirmeler (iyi olduğu yerler, eksik olduğu noktalar vb.) üzerine konuşulmuştur. Ders gözlemlerinin son bulması ile sosyal bilgiler dersi öğretmenlik uygulamasına yönelik mentorluk desteği son bulmuştur. Mentorlukda süreç bu noktadan sonra mentilerin meslek hayatına atılmaları ile tüm deneyimlerini ve tecrübelerini uygulamaya koyacakları “başlatma” aşaması olarak en başa dönecektir.

3.4.3. Araştırmacının Rolü

Eylem araştırmasında araştırmacı; dinleyici, plan yapan, öğretmen, kolaylaştıran, gözlemleyen, raportör gibi rollerde olduğu söylenebilmektedir (O'Brien, 2001). Öte yandan Stringer'e (2014) göre ise eylem araştırmasında araştırmacı; problemi tanımlayıp, çözüm yolları üzerinde çalışırken aynı zamanda gözlemleyen, destek veren, kolaylaştıran kişidir. Bu araştırmanın uygulayıcısı, aynı zamanda araştırmacı mentor rolünde olarak eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırmacının tez konusuna karar vermesi öncelikle öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi ilgi duyması ile başlamıştır. Sonrasında öğretmenlik deneyimi de bulunan araştırmacı, ulusal ve uluslararası düzeyde yapmış olduğu bilimsel araştırmalarında öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimine yönelik çalışmalar (Kaymak & Akhan, 2020; Akhan & Kaymak, 2020a; Akhan & Kaymak, 2020b; Akhan & Kaymak, 2021a; Akhan & Kaymak, 2021b; Akhan & Kaymak, 2021c;) gerçekleştirmiştir. Yaptığı çalışmalarda ve alan yazın incelemelerinde öğretmen adaylarının son sınıfta öğretmenlik uygulamasına yönelik kaygılarının, endişelerinin olduğunu ve aslında bu kaygı ve endişeleri yenmek noktasında desteğe ihtiyaçları olduklarını belirlemiştir. Böylelikle araştırmacı, eğitimde mentorluk çalışmalarının aktif olarak uygulandığını ve eğitimdeki mentorluk uygulamalarına yönelik çalışmaları inceleyip, öğretmenlik uygulamasında yurt dışı uygulamalarda mentorluk uygulamalarının yapılabildiğini belirlemiştir. Öğretmenlik uygulamasına yönelik eksiklikleri daha net olarak belirlemek için tez danışmanı ile düzenli olarak görüşmeler yapılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'in (2013) de belirttiği gibi, eylem araştırmasında uygulayıcının sürece dahil olup araştırmacı rolünde olduğu noktada, uygulama esnasında belirlemiş olduğu sorunlara yönelik verileri daha net olarak toplayabilmektedir.

Tez danışmanı ile yapılan görüşmeler ve öğretmenlik uygulamasındaki yurt dışı örnekler üzerine yapılan incelemeler neticesinde, sosyal bilgiler öğretmenlik uygulaması dersinde bir mentorluk uygulamasının yapılmasına karar verilmiştir. Bu noktada Zuber-Skerritt (2001) eylem araştırmasında araştırmacının en önemli rollerinden birinin de problem durumunu mümkün olduğunca açık ve net bir şekilde belirleyip açıklayabilmek gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle de yukarıda ifade edildiği üzere problem durumu mümkün olduğunca en açık şekilde sebeplerine dayandırılarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Tez konusuna karar verdikten sonra alan uzmanlarının görüşleri alınarak eylem planı hazırlanmaya başlanmıştır. Çalışma grubu belirlendikten sonra ve eylem planı uygulamaya konulmaya karar verildikten sonra çalışma grubu ile her türlü koordinasyonun ve online mentorluk aşamasında gerekli mentorluk desteğinin sağlanabilmesi adına "Mentorluk Grubu" isimli sosyal medya hesabı açılarak, bilgilendirmeler uygulama süreci boyunca gün sınırlaması olmadan buradan, mentor tarafından sağlanmıştır.

Araştırmacı, ders içi yapılan gözlemler, etkinlik faaliyetleri, geziler ve mentorluk desteklerinin yanı sıra, mentor mentilerine 2021-2022 eğitim öğretim yılı içinde mentilerin ihtiyaçlarına yönelik farklı konularda seminerler ve etkinlikler düzenleyerek öğretmenlik uygulaması dersinin daha etkili geçmesini sağlamaya çalışmıştır. Çünkü Merriam (2018) temel bir araç olarak araştırmacının sürece dahil olup verilerin toplanması ve analizinde yer almasının sürece dair anında bilgi verip açıklayıcı yanı ile özetleyebilmesinden dolayı, bir araştırmada eylem araştırmasını en ideal araç olarak görmektedir. Bununla birlikte araştırmacı mentor; öğretmenlik uygulaması ve mentorluk konularına yönelik sürekli okumalar ile alan yazın incelemeleri yapmış, mentilere önereceği kitap/dergi/film önerileri için tüm önereceği kitap/dergi/filmlere yönelik okumalar ve izlemeleri tamamlayarak uygulama öncesinde notlar almış ve önerilerine karar vermiştir. Aynı zamanda araştırmacı, önerilerde bulunacağı kitap listesini belirlerken Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin okuması için önerdiği kitap listesinden de yararlanmıştır.

Araştırmacı 2021-2022 eğitim öğretim yılının başladığı ve uygulama öğrencisi olarak okullarına uygulama öğretmenleri ile tanışmaya gidecekleri ilk gün olan 20.09.2021 tarihinden, uygulama öğrencilerinin son uygulama günü olan 28.05.2022 tarihine kadar kendilerine eşlik etmiş, öğretmenlik uygulamasında mentileri aktif olarak gözlemleyerek onlara ders sonunda

yapmış oldukları derse yönelik dönütler vererek mentorluk yapmıştır. Gözlem, mentorluk uygulamasında mentilere dönüt verilmesi noktasında önemli bir yere sahiptir. Yıldırım ve Şimşek (2013) gözlemde bulunulurken temel kuralın araştırmanın amacına uygun olarak önemli görülen yerlerin, olayların veya davranışın gözlemlendiği an itibari ile hemen not edilmesi ve bunun da mümkün olduğunca tanımlayıcı olmasına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırmacı mentorluk faaliyetlerinde tüm mentorluk grubu mentilerine seminerler, eğitimler ve ortak geziler düzenleyerek grup mentorluğu yapmıştır. Bunun yanı sıra mentilere bireysel dönütler vermiş; mentilerin derslerini gözlemleyerek, bireysel sorularına ve karşılaştıkları sorunlarına yönelik sağladığı bireysel mentorluk desteği ile birebir mentorluk yapmıştır. Bu nedenle 2021-2022 eğitim öğretim yılı boyunca mentor, mentorluğun farklı çeşitleri olan, grup mentorluğu, birebir mentorluk, akran mentorluğu, online (e-mentorluk) mentorluk gibi mentorluğun farklı çeşitlerinden yararlanarak uygulamayı desteklemiştir.

Araştırmacı eylem araştırması sürecine etkili bir şekilde dahil olup, yetkin bir şekilde mentorluk yapabilmek amacıyla RK Academy/ Coaching ve Leading Academy tarafından EMCC Global Foundation uluslararası akreditasyona sahip “Mentorluk Programı”na katılarak akrediteli mentor unvanını almıştır. Araştırmacı mentorluk unvanı aldığı süreçte gönüllü online mentorluklar yaparak mesleki gelişim sağlamıştır. Bununla birlikte araştırmacı, mentor unvanını aldıktan sonra da Türk Eğitim Vakfı (TEV)’nin düzenlemiş olduğu Gönüllü Mentorluk Projesine katılım sağlayarak Mayıs 2021-Ekim 2021 tarihleri arasında gönüllü mentorluk yapmıştır.

Araştırmacı eylem araştırması süresince yapacağı etkinliklerdeki yetkinliğini arttırmak amacıyla ise İstanbul Gedik Üniversitesi tarafından 320 saatten oluşan “İleri Düzey Yaratıcı Drama Eğitmen Eğitimi” programını tamamlayarak yaratıcı drama eğitmeni olmuştur. Bu eğitimler ile birlikte araştırmacı, İstanbul İşletme Enstitüsü tarafından verilen 40 saatten oluşan “Eğiticinin Eğitimi” ile “Zihin Haritaları Eğitimi” kurslarını tamamlamıştır. Araştırmacı “Sınıfta Şiddetsiz İletişim”, “İz Bırakan Öğretmen Olmak”, “Yeni Nesil Çocukların Öğretmeni Olmak”, “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Web 2.0 Araçları ile Ders Tasarımı” seminerlerine de katılım sağlayarak mentilerin bu konulardaki seminer/etkinlik taleplerini, almış olduğu bu eğitim içerikleri ile desteklemiştir. Bununla birlikte araştırmacı uygulama içerisinde e-mentorluğa yönelik yapmış olduğu uygulamalar için bu alanda yeterli teknolojik donanıma sahip olup, Millî Eğitim Bakanlığı’nın 160 saatten oluşan Bilgisayar Kullanımı (Bilgisayar İşletmenliği- Operatör) programını tamamlamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Bu nitel veri toplama araçları şu şekildedir:

- Mentor ve menti günlüğü,
- Oturum Sonu Değerlendirme Formu,
- Mentor Değerlendirme Formu,
- Uygulama Öncesi Görüşme Formu,
- Uygulama Sonu Görüşme Formu,
- Menti I. Ve II. Dönem Ara Değerlendirme Formu,
- Öğretmen Adayları Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ara Değerlendirme Formu,
- Öğretmen Adayları Öğretmenlik Uygulaması Dersi Son Değerlendirme Formu,
- Akademisyen ve Öğretmen Görüşme Formu'dur.

Bu nitel veri toplama araçlarına yönelik toplanan verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, kategorilerden elde edilen verilerin kalitesini arttırmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle de içerik analizi “bir sayı oyunundan daha fazlasıdır” (Downe-Wamboldt, 1992). Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre ise içerik analizi kavramlara ve ilişkilere ulaşmaya çalışmak olarak tanımlanmaktadır. Merriam (2018) ise içerik analizini; ölçüm birimleri, sözcüklerin tekrarlanma oranı ve konuşma kalıbının söylenme sıklığı, iletişim anındaki mesajların çeşitliliğine odaklanılmakta olduğunu ifade etmektedir. Bu yüzden de içerik analizi aslında nüans, olay, stil ve anlatımlar birer anahtar kelime olarak bir iç görünün peşindedir. Çalışmada nitel görüşme formları ve günlüklerden toplanan veriler incelenerek kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan kodlar ise benzerlik ve farklılıklara göre değerlendirilerek gruplandırılıp temalar haline getirilmiştir.

Öte yandan nitel bir veri toplama ve analiz tekniği sunan online mentorluk uygulaması olan Mentimeter Uygulaması’nda “Kelime (Etiket) Bulutları” aracılığıyla veriler toplanarak sistemin sunduğu olanak ile tablolaştırılıp araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Mentorluk uygulamasının kullanıldığı bu teknikte, mentilere yöneltilen bu soru ile mentilerin yanıtlarının ne kadar sıklıkla tekrarlandığı yerine bu soruya ne yönde cevap verdikleri önemsendiği için bu veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır. Mentorlukta verilerin toplanması aşamasında farklı tekniklerin görülmesinin önemsendiği için bu veri toplama tekniğinin kullanılması tercih edilmiştir. Araştırmaya yönelik toplanan tüm nitel veriler ise doğrudan alıntılar ile desteklenerek bulgular başlığı altında verilmiştir.

Geçerlilik; bir şeyin ölçmek istediği şeyi ne derece ölçtüğüdür. Güvenirlik ise, bir çalışmanın ya da deneyin benzer sonuçlarla tekrarlanabilme derecesidir. Ancak eylem araştırmalarının sonuçları eylem araştırmasının doğası gereği sadece bir deneysel araştırmadan farklı olarak geniş çaplı olarak genellenememektedir. Bunun yerine bazı özel durumları anlamaya yardımcı olarak kullanılarak benzer durumlara yönelik bilgi vermektedir (Johnson, 2019). Öte yandan bir nitel araştırmanın inandırıcılığı, araştırmanın iç geçerliği ile aynı anlama gelmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak adına araştırmacı Eylül 2021 ile Mayıs 2022 tarihleri arasında mentilerin derslerine katılım sağlayarak derslerini gözlemlemiştir. Ders bitiminde derslerine yönelik geri bildirim vererek etkileşim halinde olmuştur. Ders anlatımları öncesinde gerekli motivasyon konuşmaları yapılarak kendilerini daha rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Böylelikle mentor mentilerin kendilerine alışmasını, derslerde kendinden rahatsız olmamalarını sağlanmış ve her hafta derslerinin gözlemlenmesi ile mentilerin sınıfta başka bir gözlemci/uygulama öğretmeni ya da uygulama öğretim elemanı tarafından izlenmelerine alışmalarını sağlamıştır. Bununla birlikte araştırmacı araştırmanın iç geçerliğini sağlamak adına eylem fikrini gerçekçi ve kabul edilebilir şekilde oluşturmuştur. Araştırmanın eylem planı süresi ise uzman görüşleri doğrultusunda kararlaştırılmıştır. Bununla birlikte eylem planı ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde hazırlamıştır. Araştırmacı uygulama sürecine yönelik görüntüleri de yine yedekleyerek buna yönelik örnek fotoğrafları Ek 17’de sunmuştur. Böylelikle araştırmacı eylem planını ayrıntılı olarak haftalık tarih bilgisi vererek desteklemiş, uygulama sürecinde kullandığı tüm veri toplama araçlarını eklerde paylaşmıştır.

Eylem planında kullanılan haftalık mentorluk uygulaması etkinlikleri 6 akrediteli mentor unvanına sahip uzman ve 6 sosyal bilgiler eğitimi uzmanının (3 Dr. Öğretim Üyesi, 2 Doçent ve 1 Profosör) görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Bu araştırmada kullanılan etkinliklerin hem mentorluk uygulamasının hem de öğretmenlik uygulamasının içeriğine uygun olması bakımından önem teşkil etmektedir. Ayrıca eylem planında kullanılan nitel görüşme formları dil uzmanı ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulanarak soruların açık ve anlaşılır olması sağlanmıştır. Nitel görüşme formlarına yönelik ise bir dil uzmanı ve 6 uzmanının (3 Dr. Öğretim Üyesi, 2 Doçent ve 1 Profosör) görüşü alınmıştır.

Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak adına araştırmaya yönelik toplanan ham veriler, kodlamalar ve analizleri ile uzman görüşleri, temel notlar, belgeler, video-fotoğraflar araştırmacı tarafından yedekleme işlemi yapılarak bilgisayarda uygun şekilde muhafaza

edilmiştir. Mentilerin seminer sonundaki görüşleri ise, görüşme formları ile toplanmış sürece yönelik veriler günlükler ve diğer ölçme araçları, verilerin birbirlerini açıklamasına yardımcı olup desteklemesi bakımından veri çeşitliliği sağlanarak toplanmıştır. Çeşitleme olarak ifade edilen bu durum araştırmada tüm yönleri görmeyi sağlaması ve çalışmanın doğruluğunu ve güvenilirliğini arttırması bakımından önemlidir (Johson, 2019).

Araştırmanın geçerlik çalışmasına yönelik eylem basamakları üzerine tartışılıp, farklı fikirlerin değerlendirilmesi adına “Bilim Kurulu Üyeleri” belirlenmiştir. Araştırmanın Bilim Kurulu Üyeleri iki uygulama öğretim elemanı, bir doktora öğrencisi olan araştırmacı mentor ile iki yüksek lisans öğrencisi olmak üzere toplam beş kişiden oluşmaktadır. Bu Bilim Kurulu Üyeleri ile mentilerden düzenli olarak toplanan “Oturum Sonu Değerlendirme Formu” ile “Mentor Değerlendirme Formu” her seminer sonunda bir araya gelinerek incelenmiş ve eylem planının bir sonraki döngüsüne karar verilmiştir. Öyle ki eylem araştırmaları yapısı gereği döngüsel bir sürece sahiptir. Bu yüzden eylem araştırmasının bu döngüsel yapısı araştırmanın inandırıcılığını da sağlamaktadır (Mertler, 2017). Bu nedenle bu araştırmada her hafta düzenli olarak incelemeler sağlanıp eksikler belirlendiği için, Araştırmacının Uygulama Süreci başlığı altında detaylı olarak açıklandığı üzere araştırmacının uygulama öncesinde hazırlamış olduğu plana göre haftalık olarak değişiklikler gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda da bu araştırmanın 18 döngüden oluştuğu söylenebilmektedir.

Araştırmada mentilerin derslerinin gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi için Değerlendirme Komitesi Üyeleri belirlenmiştir. “Değerlendirme Komitesi Üyeleri” mentor, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeninden oluşmaktadır. Bu üç üye ikinci dönemin ikinci ayrılma aşamasında mentilerin derslerini inceleyerek ortak değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Böylelikle araştırmanın güvenilirliği desteklenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”ne yönelik ölçekler kullanılmış ve bu ölçekler SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada mentilerin ve öğretmen adaylarının özyeterliliklerinin ve motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla araştırmacılardan gerekli izinler alınarak Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy’un (2001) öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının ölçülmesi için geliştirilip Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği 24 maddeden oluşmaktadır. 9’lu likert tipinde hazırlanan bu ölçekte 1 en yetersiz iken 9 çok yeterli olarak değerlendirilmiştir (1 yetersiz, 5 biraz yeterli, 9 çok yeterli). 3 boyuttan oluşan bu ölçekte boyutlar öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı olarak belirlenmiştir. Öğretmen

Özyeterlik Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 216 iken en düşük puan 24'dür. Buna bağlı olarak ölçekten yüksek puan alınması öğretmenlik yapmaya yönelik öğretmen adayının kendini yeterli gördüğü, düşük puan alınması ise yeterli görmediğini göstermektedir. Uyarlanmış olan bu çalışmanın çalışma grubu öğretmen adayları olduğu ve öğretmen adaylarına uygulandığı için geçerli kabul edilmiştir. Kullanılan ölçeklerin güvenirliklerini test etmek amacıyla tez kapsamında toplanan veriler üzerinden yeniden Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Bu hesaplama ön test ve son test verileri üzerinden ayrı ayrı yapılmıştır. Ön testte kullanılan yeterlik ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında Alpha katsayısı şu şekilde tespit edilmiştir. Ölçeğin “öğrenci sorumluluğu” alt boyutunda ,90 “öğretim stratejileri” alt boyutunda ,89; “sınıf yönetimi” alt boyutunda ,93 ve yeterlik ölçeğinin geneli için ise ,96 olarak tespit edilmiştir. Son testte kullanılan yeterlik ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında Alpha katsayısı şu şekilde tespit edilmiştir. Ölçeğin “öğrenci sorumluluğu” alt boyutunda ,91 “öğretim stratejileri” alt boyutunda ,90; “sınıf yönetimi” alt boyutunda ,92 ve yeterlik ölçeğinin geneli için ise ,96 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek ise Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilmiş olan, Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Öğretme Motivasyonu Ölçeği”dir. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. 6'lı likert tipinde hazırlanan bu ölçekte 1 kesinlikle katılmıyorum iken, 6 kesinlikle katılıyorum olarak değerlendirilmiştir (1 kesinlikle katılmıyorum, 3 biraz katılıyorum, 6 kesinlikle katılıyorum). Öğretme Motivasyonu Ölçeği'nde 7 maddeden oluşan içsel motivasyonu ve 5 maddeden oluşan dışsal motivasyonu belirlemek üzere toplamda iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 72 iken en düşük puan 12'dir. Güzel-Candan ve Evin-Gencel'in (2015) çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .92 olarak hesapladığı görülmektedir. Bu çalışmada ön testte kullanılan motivasyon ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında Alpha katsayısı şu şekilde tespit edilmiştir. Ölçeğin “içsel motivasyon” alt boyutunda ,73; “dışsal motivasyon” alt boyutunda ,65 ve motivasyon ölçeğinin geneli için ise ,80 olarak tespit edilmiştir. Son testte kullanılan motivasyon ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında Alpha katsayısı şu şekilde tespit edilmiştir. Ölçeğin “içsel motivasyon” alt boyutunda ,77; “dışsal motivasyon” alt boyutunda ,66 ve motivasyon ölçeğinin geneli için ise ,83 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 15. *Çalışma Grubu Verilerinin Kolmogorov-Smirnov Dağılım Normalliği Testi Sonuçları*

	İstatistik	Sd	p
Grup	,481	68	,000

Normallik testi sonuçları incelendiğinde çalışma grubunun normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle tez çalışması için elde edilen verilerin analizi Wilcoxon İşaretli sıralar testi ve Man-Whitney U testi gibi non-parametrik testler üzerinden yapılmıştır.

Araştırmada tüm süreç araştırmacı tarafından betimlenerek açıklanmış ve araştırmanın nitel verilerin analizinde, veriler geçerlilik ve güvenilirliğin artırılması amacıyla araştırmacı ile birlikte alanında uzman üç kişi tarafından analiz edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) $R(\text{Güvenirlik}) = [\text{Na} (\text{Görüş Birliği}) / \text{Na} (\text{Görüş Birliği}) + \text{Nd} (\text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$ formülü kullanılarak çalışmanın nitel verilerinin güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Yapılan analizlerin güvenilirliği %96 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmanın geçerliğini artırması adına çalışmanın bulgularından yapılan doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Buna göre mentilerin bulgularına yönelik yapılan alıntılar (Menti 1: M1, Menti 5: M5) olacak şekilde, mentorluk desteği verilmeyen öğretmen adaylarına yönelik yapılan alıntılar (Öğretmen Adayı 8: ÖA8, Öğretmen Adayı 20: ÖA20), mentora yönelik alıntılar ise çalışmada bir mentor olduğu için doğrudan “mentor” olacak şekilde düzenlenerek örnekler halinde verilmiştir.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Bu bölümünde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda çalışma grubuna uygulanan nitel ve nicel veri toplama araçlarına yönelik ulaşılan bulgular tablolar eşliğinde sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Mentilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında mentorluk uygulamasına dayalı öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerine yönelik görüşleri analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. *Mentilerin Mentorluk Uygulamasına Dayalı Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentilerine Yönelik Görüşler*

Uygulama Öncesi			Uygulama Sonrası		
Tema	Görüşler	f	Tema	Görüşler	f
Hazırlayıcı	Öğrencilerle iletişimin gelişmesi	6	Hazırlayıcı	Teorik bilgiyi pratiğe dökmek	10
	Teorik bilgiyi pratiğe dökmek	4		Mentorluğa dayalı öğretmenlik uygulaması alt sınıflarda başlamalı	8
	Mesleki beceri edinmek	3		Yol gösterici olmalı	5
	Deneyim kazanmak	3		Öğrencilerle iletişim kurma yolları	3
	Mesleğe hazırlamak	2		Mentiye eksik olduğu konularda destek olmak	2
	İyi ders anlatabilmek	2		Öğretmenliğe dair gerçekleri göstermeli	2
	Karşılıklı deneyim aktarımı	1		Tecrübe sağlamalı	2
	Kariyer gelişimi	1		Olumsuz durumlarla baş edebilmeli	2
	Staj korkusunun yenilmesi	1			
	Eksiklerimi görüp gidermek	1			
Öğretici	Öğretmenliğin doğasını anlamak	3	Öğretici	Saha gezilerine ağırlık verilmeli	10
	Sınıf yönetimi sağlamak	2		Daha fazla etkinliğe yer verilmeli	9
	Öğretmenlik uygulamasının verimli olması	2		Yol arkadaşlığı yapan deneyimli bir mentor	5
	Öğrencilere yönelik çıkarım yapmak	1		Kişiyeye uygun konu seçimi	2
	Bilgi almak	1		Zamanı etkin kullanma	2
				Plan hazırlama	2
				Uzman kişilerle mentinin bir araya getirilmesi	2
				Öğretmenin hakları	1

Teknoloji ve eğitimin entegrasyonu	1
Sınıf içi iletişim	1
Paydaşlarla iş birliğinin önemi	1

Tablo 16’da mentilerin uygulama öncesinde mentorluk desteğine bağlı öğretmenlik uygulamasından beklentileri incelendiğinde yanıtlarının “hazırlayıcı” ve “öğretici” temalarında toplandığı görülmektedir. Mentilerin yanıtlarının Hazırlayıcı temasında öğrencilerle iletişimin gelişmesi, teorik bilgiyi pratiğe dökmek, mesleki beceri edinmek, deneyim kazanmak gibi yanıtlarını söylenme sıklığı oranıyla en fazla ifade ettikleri belirlenirken; Öğretici temasında ise öğretmenliğin doğasını anlamak, sınıf yönetimi sağlamak, öğretmenlik uygulamasının verimli olması gibi yanıtları verdikleri görülmektedir. Buna yönelik olarak mentilerin, mentorluk desteğine bağlı öğretmenlik uygulamasından beklentilerinin; kendilerini mesleğe ve mesleğin gerektirdiği niteliklere hazırlayıcı olmaya yönelik ve mesleğin öğreticiliğine yönelik yeterlilikler bakımından beklentilerinin olduğu söyleyebilmek mümkündür.

Mentilerin uygulama sonrasında yanıtları incelendiğinde ise yanıtları benzer olarak aynı temalarda birleşmektedir. Hazırlayıcı temasında yanıtların sıklıkla teorik bilgiyi pratiğe dökmek, mentorluk desteğine dayalı öğretmenlik uygulamasının daha erken sınıf düzeylerinde (lisans 1-2-3. sınıflar) başlaması gerektiğini ifade ettikleri şeklinde görülürken; öğretici temasında ise saha gezilerine ağırlık verilmesi, daha fazla etkinliğe yer verilmesi gibi yanıtların yoğunluk gösterdiği görülmektedir. Buna göre yanıtların uygulama öncesine göre çeşitlilik kazandığı ve doğrudan beklentiyi ifade edecek özel konulara yönelik olduğu ifade edilebilirken, mentilerin mentorluk desteği istedikleri söylenebilmektedir. Mentilerin uygulama öncesinde vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Hangi konuda ne kadar eksikim varsa tümünü halletmek isterim (M10).

Artık öğrencilikten öğretmenliğe geçeceğimiz için bu duruma bizi adapte etmeli (M7).

Teorik bilgilerimi pratiğe dökmek... Gerçekten bu mesleği yapabileceğimi görmek ve öğrencilerle ilişkiyi görmek istiyorum (M2).

Dersi iyi anlatabilecek, öğrencilerle iletişim kurmayı anlayabilecek, sıkıntılı/başarılı öğrencilere nasıl davranması gerektiğini bilecek... (M8).

Öğretmenin bulunduğu durumu anlayabilmek sınıfta otorite kurabilmek, sınıfa hâkim olabilmek, dersin ilerleyişini sağlayabilmek (M16).

Akıl hocam ile karşılıklı olarak bilgi ve birikimlerimi bize aktararak geliştirmektir. Bilgi alma ve öğretme potansiyeli yükseltmek kariyer hedefine paralel olarak yükselmektir (M11).

Mentilerin uygulama sonrasında vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Mentorluk uygulaması bizlere 1 sene boyunca öğretmenlik uygulaması dersinde ışık tuttu. Staj yaptık evet ama yalnızca ders anlatmadık. Evet belki onlarca teknik yöntem biliyorduk ama bunları uygulayacak cesaretimiz yoktu en azından benim yoktu. Ancak mentorluk uygulamasında bunları uygulayarak öğrendiğimiz, tekrar ettiğimiz için derslerimizde de rahatlıkla uyguladık. Bir mentorluk uygulamasından beklediğim her şeyi aldığımızı düşünüyorum. Keşke 3.sınıfta bu uygulamayı alma şansımız olsaydı. Eminim ki 4.sınıfa geldiğimizde mesleğe tamamen hazır bir öğretmen konumunda olurduk (M8).

Bu eğitim sadece 4.sınıflara verilmemeli öğrencilere öğretmenlik mesleğini aşlamak adına 1.sınıftan başlanmalı diye düşünüyorum (M11).

Mesleki açıdan kişiyi teorik ve pratik açıdan geliştirmesi beklentilerim arasındaydı ve bunu karşıladı. Her dönem olmasa da her yıl alınması gereken bir ders olmalı.

Bir yol arkadaşının stajda (öğretmenlik uygulamasında) bizim yanımızda olması ve sorularımızı cevaplaması bize en büyük destek ve motivasyon kaynağı oldu (M6).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Mentilerin mentorluk uygulaması öncesi ve mentorluk uygulaması sonrasında bir öğretmen adayı olarak mesleki yeterlilik bakımından görüşleri analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar alt başlıklarda tablolar halinde sunulmuştur.

4.2. 1. Mentilerin Mentorluk Uygulaması Öncesi ve Mentorluk Uygulaması Sonrasında Bir Öğretmen Adayı Olarak Kendilerinin Mesleki Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. *Mentilerin Öğretmen Adayı Olarak Mesleki Yeterlilik Bakımından Kendilerini Nerede Gördüklerine Yönelik Görüşleri*

Uygulama Öncesi					Uygulama Sonrası								
Tema		Görüşler			f	Tema		Görüşler			f		
Pratiğe Yönelik	Tecrübesiz olmak					10	İlerleme	Deneyimli					10
	Ders anlatımında olmak		yetersiz			3		Donanımlı/gelişmiş					6
	Mesleki beceri açısından yetersiz olmak					3		Etkili/ideal öğretmen olma yolunda					5

Teorik Bilgiye Yönelik	Problem çözme becerisine sahip olmamak	1	Farkındalık Kazanma	Tecrübe edinmiş	4
	Pozitif olma	1		Yol almış	3
	Pratik olarak yeterli	1			
	Bilgi açısından yeterli	6		Bilinçli	5
	Teorik bilgi bakımından yetersiz	3		Heyecanım beni öğrenmeye itiyor	2
				Sorun çözebilen noktadayım	2
				Kendimle gurur duyuyorum	2

Tablo 17’de mentilerin uygulama öncesinde mesleki yeterlilik bakımından kendilerini nerede gördüklerine yönelik görüşleri sorulduğunda yanıtlarının “pratiğe yönelik” ve “teorik bilgiye yönelik” temalarında birleştiği görülmektedir. Mentilerin yanıtlarının Pratiğe Yönelik temasında tecrübesiz olmak, ders anlatımında yetersiz olmak, mesleki beceri bakımından yetersiz olmak yanıtlarını söylenme sıklığı oranıyla en fazla ifade ettikleri belirlenirken; Teorik Bilgiye Yönelik temasında ise bilgi açısından yeterli ve teorik bilgi bakımından yetersiz olmaya yönelik yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Buna bağlı olarak mentilerin kendilerini deneyimsiz olarak gördükleri, bilgilerini pratiğe dökme bakımından kendilerini yetersiz hissettikleri, bu yetersizliklerin de mesleki birtakım yeterlilikler bakımından kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olduğu söylenebilmektedir.

Mentilerin uygulama sonrasında yanıtlarının uygulama öncesine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Uygulama sonrasında yanıtlar ilerleme ve farkındalık kazanma temalarında birleşmiştir. İlerleme temasında deneyimli/donanımlı, gelişmiş, etkili/ideal öğretmen olma yolunda gibi yanıtlar verilirken; farkındalık kazanma temasında ise bilinçli, heyecanım beni öğrenmeye itiyor gibi yanıtların verildiği görülmektedir. Buna göre mentilerin uygulama sonunda genel anlamda uygulama öncesinde göre kendilerinin ilerleme kaydettiğini ve farkındalık kazandıklarını gördükleri söylenebilmektedir. Mentilerin uygulama öncesinde vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Kendimi yeterli görüyorum muyum emin değilim. Çünkü deneyimim yok. Pandemiden dolayı da derslerimizde de uzaktan da olsa sunum vs. materyaller kullanıp deneyim kazanamadık (M15).

Staj (öğretmenlik uygulaması) benim için öğretmenliğe atılan pratik anlamda ilk adım olacak ve kendimi bir öğretmen olarak yeterli görmüyorum stajda kazandığım deneyimler sayesinde kendimi mesleğimde başarılı bir öğretmen olarak yetiştirmeye çalışacağım (M13).

Ders bilgisi bakımından yetersiz, öğretmenlik bakımından başlangıç (M16).

Şu an için tam anlamıyla donanımlı olduğumu düşünmüyorum. Ama stajla (öğretmenlik uygulamasıyla) bu sorunumun daha da azalacağını düşünüyorum. Ders anlatarak ve pratikleşerek bu sorun daha da azalacaktır (M5).

Yeterli olmadığımı düşünüyorum. Ne kadar gelişirsem gelişeyim yeterli olabileceğimi düşünüyorum. Çünkü yeterliliğin bir sınırı yok bence (M7) .

Mentilerin uygulama sonrasında vermiş oldukları yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Bir öğretmen adayı olarak kendimi gelişmiş hissediyorum. Sınıfa girdiğimde sınıfı kontrol edebiliyorum. Hepsine yetişme konusunda başarılı olduğumu düşünüyorum, etkinliklerle dersi sevdireyim. Bu uğurda öğrencilerin yararına elimden geleni yapıyorum ve kendimle geldiğim noktada gurur duyuyorum (M6).

Mentorluk dersinden önce hiçtim şimdi ise öğretmenin nasıl olması gerektiğini bilmiş bir şekilde tamamladım. Diğer kişilerden (sınıfta mentorluk almayanlardan) daha önde olduğumu düşünüyorum (M12).

Yolun ortasında görüyorum. Tam ortasında değil ama başında da değilim çünkü başta çok tecrübesizdim. Öğrencilerin karşısında dururken elimi kolumu bile nereye koyacağımı bilmiyordum. Şimdi daha da ilerisinde olduğumu düşünüyorum. Öz güvenli, dik duran, nasıl davranması gerektiğini bilen bir durumdayım (M2).

Mentorluk sayesinde bu eğitimi almayan arkadaşlarıma göre kendimi daha deneyimli görüyorum. Daha bilinçli olduğumu düşünüyorum (M15).

4.2.2. Mentilerin Mentorluk Uygulaması Sonunda Mentorluk Uygulamasına Dayalı Gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Ne Tür Kazanımlarla (Deneyim/Tecrübe/Bilgi-Birikim) Ayrıldıklarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 18. *Mentilerin Uygulama Sonunda Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Edindikleri Kazanımlar*

Tema	Görüşler	f
Öğretmenliğin Doğasına Yönelik	Deneyimli/birikimli öğretmen olmamı sağladı	9
	Etkili/ideal öğretmenin nasıl olması gerektiğini gösterdi	7
	Özgüven kazandım	3
	Mesleki/kişisel gelişim sağladım	2
	Planlı olmayı öğrendim	2
	Sorumluluk almayı öğrendim	2
	Araştırmacı öğretmen olmayı öğrendim	1
	Öğrenci/veli ile iletişim kurmayı öğrendim	7

Dersin İçeriğine Yönelik	Farklı etkinlikler kullanmayı	6
	Acil durumlarda ne yapacağımı	3
	Öğrendiklerimi uygulamaya döktüm	2
	İyi bir sınıf yönetimi sağlamayı	2
	Dış mekan gezileri yapmayı	2
	İyi bir gözlem yapmayı	2
	Eğlenceli ders işlemeyi	1

Tablo 18’de mentilerin iki dönem boyunca süren mentorluk uygulamasına dayalı öğretmenlik uygulaması dersinden ne tür kazanımlarla ayrıldıkları sorulduğunda verilen yanıtların “öğretmenliğin doğasına yönelik” ve “dersin içeriğine yönelik” temalarında birleştiği görülmektedir. Öğretmenliğin doğasına yönelik temasında söylenme sıklığına yönelik olarak mentilerin “deneyimli/birikimli öğretmen olmamı sağladı ve etkili/ideal öğretmenin nasıl olması gerektiğini gösterdi” yanıtları sıklıkla tekrar edilirken; dersin içeriğine yönelik temasında ise öğrenci /veli ile iletişim kurmayı öğrendim yanıtı ile farklı etkinlikler kullanmayı öğrendim yanıtının verildiği görülmektedir. Buna göre mentilerin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde mentilerin öncelikle öğretmen olmanın doğasına ilişkin kazanımların ön planda olarak mentorluğa dayalı öğretmenlik uygulaması dersinden ayrıldığı söylenebilirken, söylenme sıklığına yönelik dersin içeriğine ilişkin verilen yanıtların ise yine yoğun olarak tekrarlanarak bu temayı takip ettiği ifade edilebilmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Konuşma becerileri, öğrencilerle iletişim, öğrencilerin eksiklerini kavrayabilme yani gözlem, öğretmenliğin amaçları, yapması gerekenler hakkında bilgi birikimleri ile ayrılıyorum (M7).

Mentorluk uygulaması bana birçok özellikler kazandırdı. Mentorumuzun bize öğrettiklerini okulda deneyimleme şansı bularak pekiştirmemi sağladı. Ayrıca mentorumuz video, dergi, kitap önerileriyle, verdiği ayrıntılarla seminerde verdiği eğitimlerde bizi hep destekledi. Uygulama yaparak da pekiştirmemizi sağladı (M9).

Staj (Öğretmenlik uygulaması) dersimi çeşitli etkinlikler ile zenginleştirebildim. Öğrenciler ile sağlıklı ilişkiler kurabiliyor onlarla güzel anlaşabiliyorum (M1).

Çok daha fazla profesyonel bir duruma geldim. Çok daha rahat derse katılıyorum ve ders anlatımım çok iyi seviyeye geldi. Etkinlik ve ders planı konusunda mentorluk almayanlara göre çok daha iyi durumdayım (M5).

Öğrenciye, veliye, problemlı kişilere karşı nasıl yaklaşmam gerektiğini öğrendim. Dersimi nasıl eğlenceli hale getirebileceğimi öğrendim. Ani gelişen durumlarda bocalamadan dersi işleyebiliyorum (M7).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Mentilerin mentorluk desteğine bağlı öğretmenlik uygulaması dersinde birleşme ve ayrılma aşamalarına yönelik görüşleri analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar alt başlıklarda tablolar halinde sunulmuştur.

4.3.1. Mentilerin Ayrılma Aşamasında Mentorluk Desteği Almadıkları Süre Boyunca Mentorluğun Eksikliğini Hissetme Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 19. *Mentilerin Mentorluğun Eksikliğini Hissetme Durumlarına Yönelik Görüşleri*

Tema	Görüşler	f
Evet. Çünkü...	Düzenli dönüt verilip yol gösteriliyordu	6
	Sorunlarımıza/sorularımıza çözüm buluyorduk	4
	Kendi sorunlarımızı çözmek zorunda kaldık	4
	Mentorluk uygulamasında sürekli yeni şeyler öğreniyorduk	3
	Yalnız kalmış hissettim	3
	Boşluğa düştüm	3
	Her konuda destekleniyorduk	2
	Kullanılacak yöntem/teknik/etkinliğin uygunluğu konusunda	1
	İlk dönem aldığımız mentorluğun katkısı oldu	4
	İlk dönem aldığımız mentorluk çok verimliydi	3
Hayır. Çünkü...	Online görüşmelerin katkısı oldu	2

Tablo 19’da mentilerin mentorluk almadıkları sürede mentorluğun eksikliğini hissetme durumlarına yönelik kısmen yanıtını veren 1, hayır yanıtını veren 5, evet yanıtını veren ise 9 mentinin olduğu görölmektedir. Evet yanıtının yoğunluk gösterdiği görölmekle birlikte bu yanıtın sebebinin ise söylenme sıklığına yönelik incelendiğinde artık düzenli dönüt alamamalarından kaynaklandığı görölmektedir. Düzenli dönüt almak mentorlukta mentilere yol gösterici olduğu için bu konuda eksiklik hissedildiği belirtilmiştir. Bu yanıtı ise sorularına/sorunlarına yanıt bulamaları, kendi sorunlarını kendi çözmek zorunda kalmaları gibi yanıtlar takip etmiştir. Hayır yanıtını veren mentilerin yanıtları incelendiğinde ise hayır demelerinin sebeplerinin ilk dönem alınan mentorluk uygulaması ile ilişkilendirildiği ve alınan mentorluk desteğinin verimli olmasından dolayı eksikliğini hissetmediklerini ifade ettikleri

söylenebilmektedir. Öte yandan her ne kadar mentorluğun eksikliğini hissetmediklerini söyleyen mentiler olsa da hayır demelerinin sebeplerinin almış oldukları mentorluk desteği süresince mentorluğun kendilerine sağladığı katkılarından dolayı mentorluğun faydalarına ulaşmış olduklarından kaynaklandığı söylenebilmektedir. Mentilerin vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Evet hissettim. Özellikle yaptığımız gezi etkinlikleri, her hafta yapılan film, kitap, dergi önerileri gibi birçok konuda eksikliğini hissettim. En önemlisi derste yaptığımız doğru ve yanlış hareketlerin not alınıp bize geri dönüt verilmesi konusunda... Çünkü staj (öğretmenlik uygulaması uygulama öğretmeni) hocamız ya da okuldaki danışman hocamız derse girip bize geri dönütler vermiyordu. Neleri doğru yapıp neleri yapmadığımı bilemedim (M7).

Evet hissettim, çünkü ilk başlarda problemler yaşadık. Geçen dönem bu problemlerimizi paylaşıp rahatladığımız bir Burcu hocamız vardı. Kendimi yalnız hissettim bu sorunları yaşarken fakat üstesinden geldik. Onun dışında hissetmedim (M5).

Her hafta öğretmenlik mesleğine dair yeni gelişmeler yaşayıp yeni bilgiler öğreniyordum bu süreçte bunlardan mahrum kaldım. Ancak her hafta online görüşmelerimiz sayesinde yaşadığımız sorunları ya da gelişmeleri de mentorluk desteği olarak sayabilirim. Bu yüzden online yapılan görüşmeler fiziki görüşmelerin eksikliğini hissettirmedim (M2).

Hayır hissetmedim. Bunun sebebi de mentorluk uygulamasının ilk dönemdeki katkılardır. Zaten ilk dönem verimli bir süreç geçirdiğimiz için bu dönem destek almadan yürütebiliyorum (M12).

4.3.2. Mentilerin Ayrılma Aşamasında Mentorluk Desteği Almadıkları Süreçte Bir Sorunla Karşılaşıp Karşılaşmadıkları ve Bu Sorunları Çözme Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 20. *Mentilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözme Durumları*

Tema	Görüşler	f
Sorunlar	Danışmanla/uygulama öğretmeni ile iletişimsizlik	5
	Sınıfta hakimiyet kuramamak	3
	Dönüt alamamak	2
	Uygulama arkadaşı ile iletişimsizlik	2
	Planların etkili olmaması	1
	Kendim çözdüm	4

Çözümleri	Uygulama öğretmeni değişti	2
	Ses tonumu ayarlayarak	2
	Uygulama arkadaşına danışarak	2
	Sınıfta hakimiyet kurmaya çalışarak	2
	Danışman hocam ile çözdük	1

Tablo 20’de mentilerin mentorluk desteği almadıkları sürede sorunla karşılaşma durumları sorulduğunda 5 mentinin sorunla karşılaşmadım yanıtını verdikleri 10 mentinin ise evet yanıtını verdikleri görülmektedir. Sorunlar incelendiğinde yaşanan problemlerin danışman/uygulama öğretmeni ile yaşanan iletişimsizlikten, sınıfta hakimiyet kuramamaktan ve dönüt alamamak gibi nedenlerden kaynaklandığı görülmüştür. Sorunların çözümlenme durumları incelendiğinde ise 3 mentinin çözemedim yanıtını verirken, diğer mentilerin kendim çözdüm, uygulama öğretmeni değişti, ses tonumu ayarlayarak gibi yanıtlar verdikleri görülmektedir. Mentilerin yanıtları genel olarak değerlendirildiğinde belli konu başlıklarında sorun yaşadıkları, yaşanan sorunları da çoğunlukla mentorluk döneminde aldıkları mentorluk desteğinden hatırladıkları bilgilerle çözümledikleri söylenebilmektedir. Mentilerin vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Sınıf hakimiyeti konusunda bugüne kadar karşılaşmadığım kadar sorunlu bir sınıfla karşılaştım. Sesimi yükselterek, ders ile ilgilenmeyen öğrencilere ders hakkında sorular sorarak, bazı öğrencilerin yerlerini değiştirerek, öğrencilerin ders dışı ilgilendiği araç ve gereçleri ders sonuna kadar ellerinden alarak sorunu çözdüm (M1).

Staj (Öğretmenlik uygulaması) uygulama hocamızla sorun yaşadık ve bunun sonucunda uygulama hocamız değişti (M14).

Az da olsa karşılaştım. Hem okuldaki hem staj okulundaki hocalarla olan iletişimsizlik, pasif bir staj dönemi, planlardaki etkililik ve geri dönütler konusunda sorunlar yaşadım (M 7).

Sorunları kendi başıma ya da bir iki staj arkadaşına danışarak çözdüm. Staj arkadaşlarımla olan iletişimsizliğimiz de ayrı bir sorun... Yapılan seminerlerin sorunlarımızı dile getirmekle kalmayıp aynı zamanda arkadaşlarımla da iletişim kurmamı sağlayan bir yol olduğunu gördüm (M5).

Etkinlik yaptığım zaman çok fazla gürültü oluyordu ben sadece kibar davranıyordum onlara kızıp korkutmak istemiyordum ama fayda etmediğini anlayınca masaya vurarak ve biraz yüksek ses tonuyla hitap ederek daha fazla susturmayı başardım (M9).

4.3.3. Mentilerin Mentorluk Desteğine Bağlı Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Birleşme Dönemi Sonunda Kendilerine Kalan Kazanımların Neler Olduğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular



Şekil 12. I. Dönem Öğretmenlik Uygulamasından Geriye Kalan Kazanımların Kelime Bulutunda Gösterimi

Şekil 12’de bir mentorluk uygulaması olan Mentimeter uygulaması ile mentilere, mentorluk uygulamasından geriye kendilerine kalan kazanımların neler olduğuna ilişkin görüşlerini birkaç kelime ile ifade etmeleri istendiğinde mentilerin farklı yanıtlar verdikleri görülmektedir. Verilen yanıtların kelime bulutuna yansımaları incelendiğinde; bu yanıtlar arasında bireysel olarak, öğretmenlik mesleğine yönelik, öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik yanıtların verildiğini söylemek mümkündür. Bireysel kazanımlar arasında; yaratıcı olmak, çabalamak, farkındalık ve özgüven, esprili ve eğlenceli olmak, kendinin farkına varmak gibi kazanımlar yer alırken; öğretmenlik mesleğine yönelik, nasıl bir öğretmen olmak gerektiğinin cevabına yönelik kazanım sağlandığı, mesleğe karşı sevgi ve saygının kazandırıldığı, iş bilen öğretmen olmak, mesleki çokça bilgi gibi kazanımlarının yer aldığı söylenebilmektedir. Öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik ise gözlem, beceriler ve iletişim kabiliyetine yönelik kazanımların elde edildiği, yol gösterici ve deneyim elde edildiği ayrıca iş bilen öğretmen olmak, araştırmacı olmak, öğrenciyi anlamak kazanımlarının yer aldığı söylenebilmektedir. Tüm bu verilerle birlikte “zorluk” olarak ifade edilen verinin bir kazanımdan ziyade sürece yönelik bir değerlendirme olarak ifade edildiği de söylenebilmektedir.

4.3.4. Mentilerin Mentorluk Desteğine Bağlı Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Ayrılma Aşamasında Kendilerine Kalan Kazanımların Neler Olduğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular



Şekil 13. II. Dönem Öğretmenlik Uygulamasından Geriye Kalan Kazanımların Kelime Bulutunda Gösterimi

Şekil 13'te mentilere öğretmenlik uygulaması dersinden ikinci dönem sonunda kendilerine kalan kazanımların neler olduğunu birkaç kelime ile ifade etmelerini istendiğinde kelime bulutuna yansıyan yanıtlarda; deneyim/tecrübe yanıtı sıklıkla tekrarlanırken bu yanıtı özgüven yanıtı takip etmektedir. Mentiler bu yanıtlara ek olarak bilinçli öğretmenlik yanıtını vererek mesleki farkındalığa değinirlerken, yetkinlik kazandıkları konulara yönelik de kendilerine kalan kazanımları ifade etmişler (sınıf hakimiyeti, iletişim, araştırmacı olmak, yapıcı olmak vb.). Mentilerin vermiş oldukları yanıtlara göre mentilerin, ikinci dönem sonunda daha donanımlı ve farkındalığa sahip oldukları söylenebilmektedir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Mentilerin gerçekleştirilen mentorluk uygulaması oturumlarına yönelik görüşleri analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar alt başlıklarda tablolar halinde sunulmuştur.

4.4.1. Mentilerin Gerçekleştirilen Mentorluk Uygulaması Oturumlarına Dair Öğrendiklerine (Deneyim, Bakış Açısı Vb.) Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 21. *Mentilerin Oturum Sonunda Neler Öğrendiklerine Yönelik Görüşleri*

Tema	Görüşler	f
Mesleki Kazanım	Öğretim yöntem ve teknikleri	35
	Stresle başa çıkma	25
	Mesleki sorunlar ve çözüm yolları	21
	Akran zorbalığı eğitimi	19
	Değerler eğitiminin kazandırılması	18
	Sanal müze gezisi yapmayı	15
	Kaynaştırma öğrencisine nasıl davranılmalı	14
	Nutuk'un derste kullanımı	14
	Ders planı hazırlama	14
	Öğretmen-öğrenci-veli iletişimi	14
	Araştırmacı öğretmen olmak	14
	Mesleki bilgi ve beceri	12
	Farklı etkinliklerin kullanımı	11
	Zümreler arası iletişim	6
	Öğretmenliğin önemi	6
	Mesleki farkındalık	6
	Kaynak taramak	2
	Farklı bakış açısı	2
	Empati kurma	2
	Özeleştirii yapmak	2
Sınıf İçi	Öğrencilerle iletişim	45
	Sınıf yönetimi	25
	Edebi eser kullanımı	3
	Sınıf gözlem becerisi	3
	Dersi ilgi çekici hale getirme	3
Yöntem ve Teknik	Drama	17
	Kavram/zihin haritası hazırlamak	15
	Bulmaca hazırlamak	14
	Beyin fırtınası	4
	İstasyon	4
	Akvaryum	2
	Rulman	2
Sınıf dışı	Müze gezisi hazırlama	16
	Dış mekân gezisi hazırlama	15
	Köy okulu etkinliği yapmak	3
Başöğretmen	Atatürk ve öğretmen olmak	6
	Atatürk'ün eğitime verdiği önem	4

Tablo 21'de mentilerin gerçekleştirilen mentorluk uygulaması oturumlarına dair öğrendiklerine (deneyim, bakış açısı vb.) yönelik görüşleri sorulduğunda verilen yanıtların mesleki kazanım, sınıf içi, yöntem ve teknik, sınıf dışı, başöğretmen temalarında toplandığı görülmektedir. Mesleki kazanım temasında öğretim yöntem ve teknikleri, stresle başa çıkma, akran zorbalığı eğitimi, değerler eğitiminin kazandırılması, ders planı hazırlama, öğrenci-

öğretmen-veli iletişimi gibi yanıtlar söylenme sıklığına göre daha fazla ifade edilen yanıtlar arasında yer alırken; sınıf içi temasında ise öğrencilerle iletişim, sınıf yönetimi yanıtlarının ifade edildiği görülmektedir. Yöntem ve teknik temasında drama; sınıf dışı temasında müze gezisi hazırlama, dış mekân gezisi hazırlama; başöğretmen temasında ise Atatürk ve öğretmen olmak gibi yanıtların ifade edildiği belirlenmiştir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde mentorluk uygulaması oturumları sonunda edindikleri bilgilerin öncelikle mesleki deneyime dayalı bilgiler olduğu; bunu ise sınıf içi, yöntem ve teknik gibi alanlara yönelik edinilen bilgilerin takip ettiği söylenebilmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

İletişim becerileri hakkında birçok şey öğrendim. Onları ne yönde etkilediğini ve davranış değişikliğine dönüştüğünü daha iyi kavradım (M9).

Öğrencilere ismi ile hitap etmeliyiz. Öğrencileri ailelerinin durumuna göre değerlendirmeliyiz. Öğrencilere karşı ne çok yakın ne de çok uzak olmalıyız, öğretmeni olduğunu hissettirmeliyiz (M11).

Zihin haritası, beyin fırtınası, rulman, akvaryum, istasyon tekniği gibi teknikleri uygulamalı olarak gördük. Hazırladığım ders planında beyin fırtınası koymuştum yanlış olduğunu söylemişti mentorumuz. Şimdi anladım (M4).

Bugünkü yapılan oturumda simülasyon yaptık ve staj okulumun bir sınıfında olabilecek olanları gördüm. Bu sayede yaptığımız yanlışları gördük ve bazı durumlarda nasıl cevap vermem gerektiğini öğrendim. Örneğin animasyonu tekrar izlemek isteyen öğrenciye bir sonraki hafta tekrar animasyonla gelebilmek, ya da ilgisini farklı şekilde derse çekmek (M10).

İletişim konusunda kendimi bireysel olarak eksik hissettiğim için çok faydalı bir oturum olduğunu söyleyebilirim. Cevabını bilmediğim konularda nasıl iletişim kurmam gerektiğini gayet açık şekilde kavradığımı düşünüyorum (M14).

4.4.2. Mentilerin Gerçekleştirilen Mentorluk Uygulaması Oturumlarına Dair Kazanımlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 22. *Mentilerin Kazanımlarına Yönelik Görüşleri*

Tema	Görüşler	f
	Bilmediğim yeni şeyler öğrendim	48
	Yeni yöntem ve teknikler öğrendim	42
	Farkındalık kazandım	32
	Kişisel/mesleki deneyim	30

Olumlu	Daha iyi/etkili öğretmen olmak	20
	Farklı bir bakış açısı kazandım	19
	Güzel bir deneyim/ders	12
	Stres kontrollü sağlamak	12
	Sorunlarla başa çıkma yolları	12
	Öğretmen veli iletişimini sağlayabilirim	10
	Eksik olduğum noktaları farkettim	10
	Öğrenci ile iletişim kurmayı öğrendim	10
	Yeni etkinlikler öğrendim	9
	Sınıf yönetimi	8
	Nasıl davranmam/tepki vermem gerektiğini öğrendim	5
	Rahat hissetmemi sağladı	5
	Empati becerisi kazandım	5
	Ders planı hazırlamayı öğrendim	5
	Tek başıma müze gezisi yaptırabilirim	4
	Strese neden olan faktörleri farkettim	4
	Eski bilgileri hatırlamak	4
	Pratiği uygulamaya dökebilmek	4
	Eğlenceli ders anlatabilmeyi öğrendim	3
	Planlı/programlı olmak	3
	Öğretmenliğin önemini kavradım	3
	Eleştirel bakış açısı kazandım	3
	Yaratıcı olmak	3
	Aklımdaki sorulara cevap bulabildim	3
	Öğrenciyi anlayabilmek	2
	Kendimi keşfetmemi/bulmamı sağladı	2
	Gerçek hayattan örnekler görmek	2
	Yalnız olmadığımı anladım	2
	Yeni kaynaklar öğrendim	2
	Derste öğrencilerin ilgisini çekebilmek	2
	Kolaylaştırıcı bilgileri öğrendim	2
	Kaynak bulmayı öğrendim	1
	Araştırmacı yönüm kuvvetlendi	1
	Öğrenciye/uygulama öğretmenine karşı tutum	1
	Mentorluğun önemini farkettim	1
	Gözlem yeteneğim gelişti	1
	Zaman yönetimi	1
Olumsuz	Arkadaşlarımdan yaşadıkları sorunlara üzuldüm	7
	Seminer süresi uzundu	3
	Öğretmenliğin zorlukları fark ettim	2
	Teorik bilgiyi uygulayamayacağımı düşünüyorum	2
	Öğretmene çok fazla görev düşüyor	2
	Gerçekleri görmek	2
	Korkularım arttı	2
	Drama uygulaması	1
	Stresli anları yeniden hatırlamak	1
	Bildiğim şeyleri tekrar ettim	1
	Eksik yönlerimi gördüm	1

Tablo 22’de mentilerin gerçekleştirilen mentorluk uygulaması oturumlarına dair kazanımlarına yönelik görüşleri sorulduğunda verilen cevapların olumlu ve olumsuz olmak üzere farklı temalarda birleştiği görülmektedir. Mentilerin olumlu teması altında vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde; bilmediğim yeni şeyler öğrendim, yeni yöntem ve teknikler öğrendim, farkındalık kazandım, kişisel/mesleki deneyim, daha iyi/etkili öğretmen olmak gibi farklı yanıtlar verdikleri görülmektedir. Olumsuz temasına yönelik verilen yanıtlar incelendiğinde ise arkadaşlarımların yaşadıkları sorunlara üzuldüm, seminer süresi uzundu, öğretmenliğin zorluklarını fark ettim, teorik bilgiyi uygulamayacağımı düşünüyorum gibi farklı yanıtlar verdikleri de belirlenmiştir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde; mentilerin genellikle oturum sonunda kendilerini geliştirecek, yeni şeyler öğrenmelerini sağlayacak bilgiler edindikleri belirlenirken; olumsuz yönde de farkındalık sağladıkları, zaman zaman üzüldükleri noktalar olduğu, seminer süresi ya da öğretmenliğin doğasından kaynaklanan durumları olumsuz bir görüş olarak ifade ettikleri söylenebilmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Tam da stresli olduğumuz vize haftamızda çok güzel bir oturum oldu. Stresin geçici bir şey olduğunu, bunun ise tamamen vücudumun kontrolünde olduğunu fark etmemi sağladı (M13).

Ders planı hazırlama basamaklarının tek tek açıklanarak örnek verilmesi faydalı oldu. Eksik noktaları not aldım (M11).

Bu hafta iki saatlikte olsa derse girme fırsatım oldu. Mentorluğun ne kadar önemli olduğunu sadece danışmanlık hizmetinden ibaret olmadığını anladım (M4).

Haftaya anlatacak olduğum derste bugün ki gibi durumlarla karşılaşsam ne yapmam gerektiğini biliyorum (M8).

Öğretmene daha fazla iş düşüyor (M2).

4.4.3. Mentilerin Gerçekleştirilen Mentorluk Uygulaması Oturumlarının Kendilerine Sağladığı Katkılara (Mesleki, Kişisel ve Farkındalık Sağlama) Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 23. *Mentorluk Uygulaması Oturumlarının Sağladığı Katkılara Yönelik Görüşler*

Tema	Görüşler	f
	Farklı yöntem ve teknikler öğrendim	35
	Sınıf yönetimi sağlamayı öğrendim	32
	Farklı öğrenme ortamlarını öğrendim	29
	Ders planı hazırlamayı öğrendim	26
	Sorunlara alternatif çözüm yolları bulabiliyorum	18

Mesleki Gelişim	Sanal Müze gezmeyi ve derste kullanmayı	13
	Nutuk'u derste kullanmayı	13
	Özel öğrencilere nasıl davranacağımı	13
	Değer eğitimi kazandırma yollarını biliyorum	11
	Mesleğin ön provası oldu	11
	Öğrencilerle iletişimim gelişti	11
	Veli-öğretmen-öğrenci iletişimi	9
	Araştırmacı olmayı öğrendim	8
	Drama planı hazırlamayı öğrendim	7
	Farklı etkinlikler hazırlamayı öğrendim	5
	Müze gezisi yapmayı öğrendim	5
	Zümreler arası iş birliğinin önemini farkettim	4
	Gezi planı hazırlamayı öğrendim	4
	Mesleki bilgi ve beceri kazandım	3
	İstasyon tekniğini öğrendim	2
	Alanın amacının farkına vardım	1
	Beyin fırtınası yapmayı öğrendim	1
Farkındalık	Mesleki bakış açısı kazandım	26
	Akran zorbalığını fark ettim	10
	Atatürk'ün öğretmen yönünü keşfettim	10
	İoanna Kuçuradi ve değer eğitiminin yeri	7
	Alana yönelik kitaplar hakkında bilgi sahibi oldum	1
Kişisel Gelişim	Stres yönetimi sağlayabiliyorum	18
	Farklı bakış açısı kazandım	17
	Empati becerim geliyor	8
	Yaratıcılık yönüm geliyor	3
	Gözlem becerişim geliyor	1
	Azimli olmak	1
	Özgüven kazandım	1

Tablo 23'te mentilerin gerçekleştirilen mentorluk uygulaması oturumlarının kendilerine sağladığı katkılarına yönelik görüşleri sorulduğunda verilen yanıtların mesleki gelişim, farkındalık ve kişisel gelişim temalarında toplandığı görülmektedir. Mesleki gelişim temasında; farklı yöntem ve teknikler öğrendim, sınıf yönetimi sağlamayı öğrendim, farklı öğrenme ortamlarını öğrendim, ders planı hazırlamayı öğrendim gibi yanıtlar verilirken; farkındalık temasında mesleki bakış açısı kazandım, akran zorbalığını fark ettim; kişisel gelişim temasında ise stres yönetimi sağlayabiliyorum, farklı bakış açısı kazandım yanıtlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde mentorluk uygulaması oturumlarının öğretmen adayına öncelikle mesleki gelişime yönelik katkı sağladığı, farkındalık kazanmalarını sağlayarak kişisel gelişimlerini desteklediği söylenebilmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Bu deneyim öğretmen veli iş birliğinin çok önemli olduğunu fark etmemi sağladı. Aynı zamanda peşin hükümlü olmamayı öğrencinin en ufak sorununda sorunun köküne inmem gerektiğini fark etmemi sağladı (M8).

Bu deneyim stresle baş edebilmenin elimde olduğunu, stresin/ kaygının değil benim güçlü olduğunu fark etmemi sağladı (M7).

Eksiklerimi tamamlamama yardımcı oldu (M12).

Öğrencilerle iletişim hakkında bir sürü şey öğrendim. Diğer dersleri sabırsızlıkla bekliyorum (M15).

Aklımdaki sorulara yanıtlar bulmamı sağlıyor (M10).

Kendime güvenim geldi, açıkçası çok güzel şeyler öğrendim (M2).

4.4.4. Mentilerin Oturum Sonunda Kazanmış Oldukları Deneyimlerin Kendilerine Neler Hissettirdiğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 24. *Mentilerin Neler Hissettiklerine Yönelik Görüşleri*

Tema	Görüşler	f
Olumlu	Mutlu hissettirdi	52
	Rahatlamış hissettim	38
	Güzel hissettirdi	36
	Çok iyi hissettirdi	28
	Farkındalık kazanmış hissettim	27
	Aydınlanmış hissettim	26
	Eğlendim	19
	Özgüven kazandım	9
	Duygusal	9
	Heyecanlandım	8
	Deneyim kazandım	7
	Yol gösterici	7
	Gururlandım	5
	Olumlu hissettirdi	4
	Huzurlu	3
	Mesleğe inancım arttı	3
	Umutlu	3
	Farklı bakış açısı kazandım	3
	Düşünceli hissettirdi	3
	Sosyal bilgilerin önemini fark ettim	2
	Sorumluluk duygum gelişti	2
	Etkilendim	2
	Şaşırdım	2
	Kendimden emin hissettirdi	1
	Meraklı hissettirdi	1
	Üzgün	12

Olumsuz	Kaygılı/endişeli	4
	Yorulmuş	2
	Eksik kalmış	1
	Sıkılmış	1

Tablo 24’te mentilerin oturum sonunda kazanmış oldukları deneyimlerin kendilerine neler hissettirdiğine yönelik görüşleri sorulduğunda iki mentinin fikrim yok yanıtını verdikleri görülmektedir. Verilen yanıtlar değerlendirildiğinde mentilerin hislerinin olumlu ve olumsuz temalarında birleştiği belirlenmiştir. Olumlu temasında mutlu hissettirdi, rahatlamış hissettim, güzel hissettirdi, çok iyi hissettim gibi yanıtlar söylenme sıklığına yönelik olarak sıklıkla ifade edildiği belirlenirken; olumsuz teması altında ise üzgün, kaygılı/endişeli gibi yanıtların verildiği görülmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde kazanmış oldukları deneyimin kendilerine genel olarak olumlu, güzel hisler yarattığı, olumsuz duyguların ise işlenen konuya veya süreye bağlı olarak şekillendiğini söyleyebilmek mümkündür. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Açıkçası bu deneyim beni üzdü, üzdü diyorum çünkü akran zorbalığının bu denli büyük sorunlar yaratabileceğini tahmin etmedim (M8).

Etkinlikleri nasıl uygulayacağımı görmek deneyim kazandığımı hissettirdi (M1).

Hislerim yok. Bu tür şeyler daha önce görmediğim için yabancıyım. Fakat kullanacağım ve bunun için heyecanlıyım (M2).

Öğretmenler gününün Atatürk açısından önemini ve Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk’ü anmak beni gururlandırdı ve Atatürk’ün bilmediğim yönlerine de değinilmesi onun hakkındaki bilgi ufkumu genişletti (M6).

Deneyim sonucunda daha rahat hissettim. Çünkü plan (ders planı) hazırlamak beni biraz geriyordu (M12).

Kendime mesleki olarak güvenim arttı (M12).

Çok duygusal hissettirdi. Bir öğretmen olarak gerçek ve daimî sorumluluklarımızın önemi büyük ve önemli. Mesleğimize sahip çıkmamız gerekiyor (M12).

Bunları her derste yapamayacağım için biraz buruk hissediyorum (M1).

4.4.5. Mentilerin Öğretmenlik Uygulamasını Tekrarlama Şansları Olsaydı Değiştirmek İstedikleri Şeylere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 25. *Mentilerin Öğretmenlik Uygulamasında Değiştirmek İstedikleri Şeylere Yönelik Görüşleri*

Tema	Görüşler	f
Derse Yönelik	Sınıf yönetimi	19
	Planlı/programlı olmak	18
	Zaman yönetimi	16
	Öğrencilerle daha fazla iletişim	10
	Gözlem becerisi	7
	Alternatif plan	4
	Çeşitli yöntem ve tekniklerle işlemek	4
	Öğrenciye müdahale etmek	4
	Farklı etkinlikler yapmak	3
	Teorik bilgi aktarımı	2
	Not almak	2
	Daha fazla değer öğretimi	2
	Farklı materyal kullanımı	2
	Uygulama öğretmeninin deneyiminden faydalanmak	1
Kişisel	Heyecan ve stresi yönetmek	6
	Fiziksel ve zihinsel hazırbulunuşluk	5
	Diksiyona dikkat etmek	1
	Kendimi tanıtmak	1
Ders Dışı	Uygulama öğretmenini değiştirmek	5
	Mandalinaları öğretmenler odasına koymamak	1
	Bayramda/anmada görev almak	1

Tablo 25’te mentilerin öğretmenlik uygulamasını tekrarlama şansları olsaydı değiştirmek istedikleri şeylere yönelik görüşleri sorulduğunda dikkat çekici şekilde değiştirmek istediğim bir şey yok yanıtının 138 kez tekrarlandığı görülmektedir. Bu soruya cevap veren mentileri yanıtları incelendiğinde ise yanıtların derse yönelik, kişisel ve ders dışı temalarında birleştiği görülmektedir. Derse yönelik temasında sınıf yönetimi, planlı/programlı olmak, zaman yönetimi gibi yanıtlar söylenme sıklığına yönelik sıklıkla ifade edilirken; kişisel temasında heyecan ve stresi yönetmek, fiziksel ve zihinsel hazırbulunuşluk; ders dışı temasında ise uygulama öğretmenini değiştirmek gibi farklı yanıtların verildiği görülmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde; değiştirilmek istenen şeylerin öncelikle kendilerinden kaynaklandığı yani derse yönelik ve kişisel olduğu görülürken bazı faktörlerinde kendileri dışında gelişen olaylar (uygulama öğretmenini değiştirmek, bayramda görev almak gibi) olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Her geçen hafta değiştirmek istediğim şeyler azalıyor. Artık nerde ne yapacağımı daha iyi biliyorum (M3).

Bu hafta olan staj (öğretmenlik uygulaması) günüm çok güzel geçti sadece hazırladığım çalışma kağıdında problem oldu. Onu daha önceden çıktı alıp o şekilde fotokopi çekmem gerekiyordu (M3).

Öğrencilere aldığım mandalinaları öğretmenler odasına koymamak. Gerekli materyalleri daha önceki günlerden hazırlamak (M9).

Zaman yönetimi hakkında daha ayrıntılı düşünürdüm. Son etkinlik çok güzeldi vakit yetmedi. Öğrenciler hem aktifti hem de katılım fazlaydı. Zaman yönetimini iyi yapamadım (M5).

Ders anlatırken öğretim yöntemlerinin ağır bastığı bir ders yapmak isterdim (M3).

4.4.6. Mentilerin Kendilerini Değerlendirdiklerinde İyileştirmeleri Gereken Yönlerine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 26. *Mentilerin İyileştirmeleri Gereken Yönlerine İlişkin Görüşleri*

Tema	Görüşler	f
Mesleki	Yöntem ve teknik	32
	Araştırmacı öğretmen olmak	31
	Etkinlik bulmak	20
	Değer aktarımı/öğretimi	11
	Problem çözme becerisi	10
	Dış mekân gezisi	9
	Ders planı yapmak	6
	Akran zorbalığına önem vermek	5
	Teoriği uygulamaya dökmek	5
	Haklarımı savunmak	5
	Zaman yönetimi	3
	Sınıf yönetimi	3
	İletişim becerisi	23
	Heyecan ve stresi yenmek	19
Kişisel	Farklı bakış açısına sahip olmak	9
	Ses tonu ve diksiyon	8
	Sabırlı olmak	7
	Kendini geliştirmek	6
	Dikkatli olmak	6
	Eleştirel düşünmek	6
	İyi gözlem yapmak	5
	Empati yapmak	5
	Olumlu bakış açısı	4
	Yaratıcı olmak	3
	Hazır cevap	2
	Liderlik özelliğinin olması	2

Tablo 26’da mentilerin kendilerini değerlendirdiklerinde iyileştirmeleri gereken yönlerine yönelik görüşleri sorulduğunda dikkat çekici olarak “iyileştirmem gereken bir şey yok” yanıtının 40 kez tekrarlandığı görülmektedir. Bu soruya yanıt veren mentilerin görüşleri değerlendirildiğinde ise yanıtların mesleki ve kişisel temalarında toplandığı görülmektedir. Mesleki temasında yöntem ve teknik, araştırmacı öğretmen olmak, etkinlik bulmak yanıtları söylenme sıklığına göre sıklıkla tekrar ettiği görülürken; kişisel temasında ise iletişim becerisi, heyecan ve stresi yenmek, farklı bakış açısına sahip olmak yanıtlarının verildiği belirlenmiştir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde, mentilerin kendilerini mesleki olarak eksik görüp öncelikle mesleki yönlerinin iyileştirilmesine ihtiyaç duydukları, bunu ise kişisel yönlerinin iyileştirilmesi gerektiği yanıtının takip ettiği söylenebilmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Empati. Daha fazla empati yapmam, olaylara at gözlüğüyle bakmamak yerine çok yönlü bakmam gerektiğini düşünüyorum (M8).

Stresimin neden kaynaklandığını biliyorum onla başa çıkma yollarını da bu oturumda öğrendim bu yönümü iyileştireceğimi düşünüyorum (M11).

Drama planı hazırlarken hangi yönlere dikkat edilmesi gerektiğini öğrendim (M7).

Sorunlarla nasıl başa çıkılır bunu öğrendim. Bunu geliştirmem gerektiğini öğrendim (M14).

İnsanlara hayır demeyi öğrenmeliyim. Haklarımı savunmalıyım (M15).

4.4.7. Mentilerin Mentorda Daha Fazla Görmek İstedikleri Yönlerle İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 27. *Mentilerin Mentorda Görmek İstedikleri Yönlerle Yönelik Görüşleri*

Tema	Görüşler	f
Memnuniyet	Her şey iyi	184
	Bu haftaki gibi olsun	8
	Deneyim aktarımı	18
	Farklı örnekler/etkinlikler	10
	Daha fazla kitap tavsiyesi	4
	Teoriği pratiğe dökme	3
Geliştirilmeli	Oturum süresinin kısa olması	3
	Farklı oturum konuları	3
	Simülasyon	2
	Daha çok sohbet	2
	Sunumlarda görsel kullanması	2
	Ses tonu kontrolü	2
	Daha fazla çözüm önerisi	2
	Samimiyet	1
	Daha detaylı anlatım	1

Tablo 27’de mentilerin mentorda daha fazla görmek istedikleri yönlelere ilişkin görüşleri sorulduğunda mentilerin vermiş oldukları yanıtların memnuniyet ve geliştirilmeli temalarında toplandığı görülmektedir. Memnuniyet temasında “herşey iyi”, “bu haftaki gibi olsun” yanıtlarının söylenme sıklığına bağlı olarak sıklıkla tekrarlandığı görülmektedir. Buna bağlı olarak mentilerin süreçten memnun oldukları ya da o günkü dersi beğendikleri için aynı şekilde devam edilmesini istediklerini belirttikleri görülmektedir. Geliştirilmeli teması altında verilen yanıtların ise deneyim aktarımı, farklı örnek/etkinlikler, daha fazla kitap tavsiyesi gibi yanıtlar verdikleri görülmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde mentilerin genel olarak mentorluk program içeriğinden memnun oldukları ve aynı şekilde ilerlemesini talep ettikleri belirlenirken, geliştirilmesi gereken özellikler kısmında daha çok deneyim aktarım hikayelerine yer verilmesini, etkinliklerin arttırılması gibi önerilerde bulundukları da söylenebilmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Herşeyi olması gerektiği gibi yapıyor demek bence az kalır. Çünkü hayal edemediğimiz oturumlarla bizi şaşırtıyor (M2).

Bence mentorumun seminerlere olan ilgisi yeterli. Her şeyi de olması gerektiğinden daha iyi yaptığını düşünüyorum açıkçası bu dersin ilk başlarında bu kadar istekli değildim mentorumun tutumu ve bizle ilgilenmesi benim bu derse olan ilgimi arttırdı. Artık dersleri onun sayesinde daha istekli geliyorum keşke ilerde ben de böyle bir öğretmen olabilsem (M12).

Ders süresinin daha kısa tutulmasını isterim (M9).

Bu günkü gibi simülasyon örneğini daha fazla görmek isterim (M13).

Daha fazla örnek getirebilirsiniz. Günlük hayattan, tecrübelerinizden olabilir. Böyle çok eğlenceli oluyor çünkü. (M7).

Mentorumda görmek istediğim bilgiyi, heyecanı, sevgiyi ve saygıyı barındırıyor (M5).

4.4.8. Mentilerin Mentorun Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Bir Akıl Hocası Olarak Neleri İyi Yaptığına Dair Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 28. *Mentilerin Mentorda Beğendikleri Özelliklerine Yönelik Görüşleri*

Tema	Görüşler	f
	İhtiyaca yönelik oturum düzenliyor	48
	İlgi çekici anlatım yapıyor	36
	Eksiklerimizi iyi görüyor	34
	Faydalı içerik ve örnekler sunuyor	32

Mesleki Yetkinlik	Destekleyici olması	14
	Örnek kitap kullanımı	13
	Çözüm odaklı	12
	Derse hazırlıklı gelmesi	11
	Tecrübeli	11
	Mesleki ve kişisel destek	8
	Görsel araç kullanımı	7
	Teoriği pratiğe dökmesi	7
	Farklı materyal kullanımı	5
	Farklı bakış açıcı	3
Kişilik Özellikleri	Anlayışlı olması	26
	İletişime açık	22
	Samimi/yapıcı olması	9
	Yardımsever	9
	Sabırlı/ilgili	9
	Adil	8
	Öngörülü	8
	Empati duygusu yüksek	7
	Güler yüzlü olması	6
	Diksiyon	5
	Güven veriyor	4
	Fikirlerimizi önemsiyor	4
	Statüden ziyade arkadaş gibi	3
	İyi gözlemci	3
	Eğlenceli	3
Kılavuz	Deneyim aktarımı	35
	Akıl hocalığını (mentorluğu)iyi yapıyor	30
	Dönüt vermesi	7
	Ufkumuzu geliştirmesi	3
	Uygulama okulunda bize eşlik etmesi	2

Tablo 28’de mentilerin mentorun öğretmenlik uygulaması dersinde bir akıl hocası olarak neleri iyi yaptığına dair görüşleri sorulduğunda mentilerin verdiği yanıtların mesleki yetkinlik, kişisel özellikleri ve kılavuz temalarında birleştiği görülmektedir. Mesleki yetkinlik temasında ihtiyaca yönelik oturum düzenliyor, ilgi çekici anlatım yapıyor, eksiklerimizi iyi görüyor; kişilik özellikleri temasında anlayışlı olması, iletişime açık, samimi/yapıcı olması gibi farklı yanıtların verildiği görülmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde mentorlarını öncelikle mesleki olarak çeşitli konularda yetkin bulup beğendikleri, kişisel özellikleri bakımından da bir rehber olarak görerek aynı zamanda bir kılavuz olarak nitelendirdikleri söylenebilmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Derse konuya hazırlıklı gelmesini beğeniyoruz. Güler yüzlü ve sınırlarını aşmayı seven ve başaran bir kişiliğe sahip. Ders sadece okulda bitmiyor sürekli bizi geliştiriyor daha iyi hale getirmeye çalışıyor (M6).

Örneğin örnek kitaplar getiriyor ve bize öneriyor. Ayrıca video getiriyor farklı materyallerle geliyor (M5).

Bizimle hem grup olarak hem de kişisel olarak özel bir şekilde ilgilenmesi çok güzel (M9).

Çok ilgili çok yönlendirici ne zaman sıkıştığımız bir yer olsa hemen elinden gelenin fazlasını verebiliyor. Gerçek bir mentor (M12).

Her hafta zorlanabileceğimiz farklı konular hakkında tavsiyeler veriyor örneğin gözlem yapma, iletişim kurma, stresle başa çıkabilme konularında mentorumuzun sayesinde geliştimi düşünüyorum (M3).

Samimiyeti nedeniyle derse karşı tutumumu daha pozitif etkiledi (M10).

4.4.9. Mentilerin Mentorun Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Neleri İyi Yapamadığına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 29. *Mentilerin Mentorda Beğenmediği Özelliklerine Yönelik Görüşleri*

Tema	Görüşler	f
Zaman	Süreyi uzun tutması	7
	Dersin günü ve saati	2
Bireysel Nitelik	Yüksek sesle konuşmalı	2
	Daha fazla çözüm önerisi sunmalı	1
	Bazı konuların aktarımı yüzeysel	1

Tablo 29’da mentilerin mentorun öğretmenlik uygulaması dersinde neleri iyi yapamadığına yönelik görüşleri sorulduğunda dikkat çekici şekilde iyi yapamadığı bir şey yok yanıtının 135 kez tekrar edildiği, herşey gayet iyi yanıtının ise 58 kez tekrar edildiği görülmektedir. Verilen yanıtlar incelendiğinde ise; cevapların zaman ve bireysel nitelik temalarında toplandığı görülmektedir. Zaman teması altında mentorun seminer süresini uzun tutması, dersin günü ve saatinin uygun bulunmaması, bireysel nitelikler temasında yüksek sesle konuşması gerektiği gibi farklı yanıtların verildiği görülmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde ise mentilerinden mentorlarından çoğunlukla memnun oldukları ancak süreçte yaşanan bazı aksaklıklardan dolayı memnuniyetsizliklerini “böyle olsa daha iyi olurdu” şeklinde ifade ederek dile getirdikleri söylenebilmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Süre nedeniyle biraz sıkıldık hocam, daha kısa olsa iyi olurdu (M8).

Dersin gününü ve saatini herkese uygun ayarlayamadık bir tek bu sorun (M6).

İyi yapamıyor diyebileceğim bir şey yok her şey gayet güzel (M1).

Ses biraz arka sıraya az geliyor biraz daha sesinizi yükseltseniz daha iyi olur (M10).

Yeterince iyi olduğunu düşünüyorum (M13).

4.4.10. Mentilerin Mentoru ile Konuşurken Kendilerini Rahat Hissetme Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 30. *Mentilerin Mentoru ile Konuşurken Rahat Hissetmelerine Yönelik Görüşleri*

Tema	Görüşler	f
Rahatım	Anlayışlı	48
	Samimi	36
	İyi bir dinleyici	29
	Sorunlara çözüm bulunuyor	28
	Sohbet havasında geçti	18
	Mizacı iyi	18
	Rahatlatıyor	16
	İyi bir mentor	15
	Farklı fikirlere saygılı	14
	Dönüt veriyor	14
	Güvenilir	11
	Çok bilgili bir eğitmen	11
	Eğlenceli bir oturum	10
	İletişim becerisi iyi	8
	Yaşı yakın	7
	Alıştım	7
	Bizi ilgilendiren konular	7
	Yardımsever	6
	Empati kuruyor	5
	Rahatlatıyor	4
Rahat Değilim	Heyecanlı	1
	Öğretmenlik uygulamasından geldiğim için yorgundum	1
	Bizden dolayı gergin	1
	İnternet kopukluğu yaşadım	1
	Sınıf ortamı beni geriyor	1

Tablo 30’da mentilerin mentoru ile konuşurken kendilerini rahat hissetme durumlarına yönelik görüşleri sorulduğunda dikkat çekici şekilde 223 kez rahat hissetmemi engelleyecek bir sorun yok” yanıtını verdikleri görülmektedir. Verilen yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde yanıtların rahattım ve rahat değilim temalarında toplandığı görülmektedir. Rahatım teması altında anlayışlı, samimi, iyi bir dinleyici, sorunlara çözüm buluyor yanıtları verilirken; rahat

değilim teması altında heyecanlı, öğretmenlik uygulamasından geldiğim için yorgundum yanıtlarının verildiği görülmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde mentilerin mentorları ile konuşurken genellikle rahat oldukları belirlenirken rahat değildim diyenlerin rahat olmama sebeplerinin genellikle kendilerinden kaynaklandığı söylenebilmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Rahattım. Çünkü beni anlıyor ve bu beni iyi hissettiriyor (M7).

Mentor hocam çok iyi bir dinleyici ve güzel dönüşler yapan biri. Herşey güzel (M12).

Bizim stajla (öğretmenlik uygulaması) ilgili her anımıza ortak olduğu için kendimi yabancı hissetmiyorum (M3).

Rahat değildim çünkü mentorumuz biraz heyecanlı gibi geldi (M6).

Bugün derse uzaktan eğitimle bağlantım internet bağlantısında kopukluklar oldu o yüzden rahat olduğumu söyleyemem (M13).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Mentilerin ve mentorun her hafta düzenli olarak tuttıkları yansıtıcı günlüklerinde uygulama haftasına yönelik görüşleri analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar alt başlıklar halinde tablolarda sunulmuştur.

4.5.1. Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerinde Öğretmenlik Uygulamasında Neler Öğrendiklerine/Farkettiklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 31. *Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerindeki Neler Öğrendiklerine Yönelik Görüşleri*

Mentilerin Görüşleri			Mentorun Görüşleri		
Tema	Görüşler	f	Tema	Görüşler	f
Öğretmenlik Uygulamasına Dair	Sınıf yönetimi sağlama	30	Öğretmen Adayına Yönelik	Dönüt vermenin önemini farkettim	8
	Yöntem-teknikle ders işleme	28		Motive edici konuşmalar etkileyici oluyor	7
	Derse dikkat çekici girmek	18		Dış mekan gezilerini seviyorlar	6
	İletişimin önemi	18		Mentilerin kaygıları/stresi yüksek	4
	Etkinlik yapabilmek	17		Mentiler öğrenmeye açık	3

Kişisel	Sınav kağıdı okumayı öğrendim	11	Mentorlu ğa Yönelik	Etkinlikler mentilerin kaynaşmasını sağlıyor	3
	E-okul sistemini öğrendim	8		Mentilerin önemsendiğini hissetmeleri gerekiyor	4
	İyi gözlem yapmak	7		Akademisyen-menti-öğretmen arasında köprü görevi görmek	5
	Öğrenci-veli-öğretmen iletişiminin önemi	7		Deneyim aktarım hikayelerinin etkisi	4
	Görsel araç kullanmanın önemi	7		Kendimi panik butonu gibi hissettim	4
	Zaman yönetimi sağlamak	5		Uygulama öğretmenin de mentorluk desteğine ihtiyacı var	4
	Farklı uygulama anlatım tarzı	5		Ekonomik dış mekan gezi alanları bulunabilir	4
	Öğretmenler arası işbirliği	5		Varlığımın mentiye güç verdiğini farkettim	3
	Deneyim sağladı	15			
	Diksiyon-giyimin önemi	8			
	Farkındalık kazandırıyor	6			
	Öz değerlendirme yapabildim	6			
	Yedek plan olması gerekiyor	2			
	Ön bilgileri sorgulama	2			
	Empati	1			

Tablo 31’de mentilerin ve mentorun yansıtıcı günlüklerinde öğretmenlik uygulamasında neler öğrendiklerine/farkettiklerine yönelik görüşlerine ilişkin görüşleri sorulduğunda mentilerin yanıtlarının öğretmenlik uygulamasına dair ve kişisel temalarında mentorun yanıtlarının ise öğretmen adayına yönelik ve mentorluğa yönelik temalarında toplandığı görülmektedir. Mentilerin öğretmenlik uygulamasına dair temasında yanıtlarının sınıf yönetimi sağlama, yöntem-teknikle ders işleme, derse dikkat çekici girmek ve iletişimin önemi; kişisel temasındaki yanıtların ise deneyim sağladı, diksiyon-giyimin önemi gibi yanıtlar olduğu belirlenmiştir. Mentorun yanıtları incelendiğinde ise öğretmen adayına yönelik temasında dönüt vermenin önemini farkettim, motive edici konuşmalar etkileyici oluyor, dış mekân gezilerini seviyorlar; mentorluğa yönelik temasında ise akademisyen-menti-öğretmen arasında köprü görevi görmek, deneyim aktarım hikayelerinin etkisi, kendimi panik butonu gibi hissettim gibi cevapların verildiği görülmektedir. Mentilerin ve mentorun yanıtları genel olarak

değerlendirildiğinde mentilerin öğrendikleri/farkettikleri bilgiler arasında önceliğin öğretmenlik uygulamasına dair olduğu söylenebilirken, mentorun öğrendikleri/farkettikleri bilgiler arasında önceliğin öğretmen adayına yönelik farkındalıklar olduğu söylenebilmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Yine yeniden yeni bir tecrübe edindiğimi söyleyebilirim mentorluk uygulaması sayesinde. Bu tecrübeleri edinirken kendi küçüklüğüme de döndüm. Bu geçmişe dönüş benim kendimi öğrencilerimin yerine koymamı sağladı. Şimdi onların ne hissedebileceğini tahmin edebiliyorum (M7).

Öncelikle dersine gittiğimiz öğretmenin kendimizde aynı hatalara düşmemek amacıyla ve iyi yönleri varsa onları kendimize aktarabilmemiz adına nasıl incelememe gerektiğini öğrendim. Bunlar öğrenciye hitap şeklinden tutta sınıfta kuralların nasıl işleyeceğine dair önemli bilgilerdi (M11).

Bu haftaki öğretmenlik uygulamasında iki sınava girdim ve ders anlattım. Üç sınıfın da sınav kağıtlarını okudum. İlk defa sınav yapma deneyimi yaşadığım için bu hafta için önemliydi (M4).

Öğretmen olarak bir hayata dokunmak o sorunlu olarak görülen öğrenciye sanki bir doktor gibi kalp masajı yaparak hayatta tutmaya çalışma gibi. Çünkü onun yaşamına dokunmanın aynı şey olduğunun farkına vardım (M14).

Mentorların vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Genel değerlendirmeler de mentinin ilgisini çekiyor onu farkettim. Ayrıca mentiler aktif olmak istiyor. Kendilerinin aktif olduğu etkinlikler yapıldığında sıkılmadıklarını farkettim. Hatta bazıları devam konusunda sorun yaratsa da yine de okul dışı gezileri çok istediklerini ve çok sevdiklerini farkettim.

Bu bayramları okulda sosyal bilgiler öğretmenlerinin organize ettiğini kendilerinin küçük de olsa bir görev alarak deneyim kazanma şanslarının olduğunu belirttim ve sonunda mentimi ikna etmiştim.

Stajdaki öğretmenlerimizden biri kendisinin yirmi küsur yıldır deneyimi olduğunu ancak yeni yöntem ve teknikler konusunda yetersiz olduğunu belirterek öğretmen adaylarına dönüt verirken kendisine de sınıf yönetimi, yöntem teknik gibi konularda dönüt verebileceğini bunun kendi mesleki gelişimine katkı sağlayacağını belirtti.

4.5.2. Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerinde Uygulama Haftasının Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine Katkılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 32. *Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerindeki Mesleki/Kişisel Gelişimlerine Yönelik Görüşleri*

Mentilerin Görüşleri			Mentorun Görüşleri		
Tema	Görüşler	f	Tema	Görüşler	f
Mesleki Gelişim	Deneyim kazandım	28	Mesleki Gelişim	Organizasyon yapma becerim gelişti	13
	Öğrenci ile iletişim	22		Dış mekan gezisi yapma becerim gelişti	11
	Sınıf yönetimi	21		Plan/etkinlik hazırlama yönüm gelişti	11
	Gezi planlayabilme	18		Motivasyonum arttı	9
	Araştırmacı öğretmen olmak	16		İhtiyaca göre içerik hazırlayabiliyorum	8
	Alanın önemini kavradım	11		Planlı programlı olmamı sağlıyor	7
	Daha nitelikli plan	11		İletişim becerim gelişiyor	6
	Yol gösterici	10		Yöntem teknik bilgim gelişti	5
	Farkındalık kazandım	10		Dönüt verme hızım/niteliğim gelişti	5
	Daha iyi gözlem	9		İçeriğe uygun video/film/kitap/dergi taraması yapabiliyorum	5
	Öğrencinin ilgisini derse çekebilmek	8		Teoriyi pratiğe dökmek	5
	Veli iletişimimin önemi	4		Meslek adına yeni şeyler öğreniyorum	4
	Farklı hocaların dersine girmek eğitim anlayışımı şekillendirdi	4		Bir otorite olmak ve arkadaşlık arasındaki dengeyi korumak	2
	Teoriyi pratiğe dökmek	4		Liderlik yönümü kuvvetlendiriyor	13
	Eksiklerimi gördüm	3		Araştırmacı yönümü kuvvetlendiriyor	12
Kişisel Gelişim	Üzerimdeki stresi attım	29	Kişisel Gelişim	Özgüvenim artıyor	10
	Motivasyonum arttı	19		Sorumluluk duygusu kazandırdı	10
	Evrensel değerleri derinden hissettim	11		Yaratıcı yönüm gelişiyor	9
	Kriz anını yönetme	9		Farklı bakış açısı kazandım	9
	Farklı bakış açısı kazandım	6		Kendimi tanımamı sağladı	6
	Sakin ve sabırlı olmayı öğrendim	6		Eksik yönlerimi tamamlamamı sağladı	6
	Sorumluluk duygusu kazandırdı	5		Kriz anlarımı yönetme becerisi kazandırdı	6
	Sos kontrolü sağladım	1		Kendimi geliştirmek için eğitime katılıyorum	3

Tablo 32’de mentilerin ve mentorun yansıtıcı günlüklerinde uygulama haftasının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin görüşleri sorulduğunda mentilerin ve mentorun yanıtlarının mesleki gelişim ve kişisel gelişim temalarında toplandığı görülmektedir. Mentilerin mesleki gelişim temasında verdikleri yanıtlar deneyim kazandım, öğrenci ile iletişim, sınıf yönetimi; kişisel gelişim temasında verdikleri yanıtlar ise üzerimdeki stresi attım, motivasyonum arttı, evrensel değerleri derinden hissettim gibi yanıtlardan oluşmaktadır. Mentorun verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise mesleki gelişim temasında organizasyon yapma becerim gelişti, dış mekân gezisi yapma becerim gelişti, plan/etkinlik hazırlama yönüm gelişti iken; kişisel gelişim temasında ise liderlik yönümü kuvvetlendiriyor, araştırmacı yönümü kuvvetlendiriyor, özgüvenim artıyor gibi yanıtları verdikleri görülmektedir. Mentilerin ve mentorun yanıtları genel olarak değerlendirildiğinde hem mentorun hem mentinin öncelikle mesleki gelişim bakımından sürecin kendilerine katkı sağladığı görülürken, her iki tarafından mesleki gelişim ve kişisel gelişim temaları altında birbirlerinden farklı kazanımlara ulaştıkları söylenebilmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Bugün öğrendiğim ve anladığım şey öğretmenlikte kabiliyetin yanı sıra deneyimde çok önemli. Kendi eksikliklerimi görerek haftaya daha verimli bir ders anlatmaya çalışacağım (M10).

Teorik olarak aldığım derslerin uygulamaya döndüğü ilk günde ders içi planlama, süreyi ayarlama, sınıf içi otorite ve öğrencilerin ilgilerini derse çekmenin öğrenmenin gerçekleşmesi için altın anahtar olduğunu gördüm (M3).

Oturumda değer eğitimi ve örtük öğrenme arasındaki ilişkiyi çok iyi anlamama yardımcı oldu. Güzel ve faydalı bir oturumdu. Hem mesleki hem de kişisel gelişimime faydası olduğunu hissettim (M6).

Bugün stajda (öğretmenlik uygulamasında) sınav sorularını okudum ve sisteme girdim. Staj (öğretmenlik uygulaması) gününün en büyük katkısı e-okulu etkili bir şekilde öğrenmek oldu (M11).

Mentorun vermiş oldukları yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Bu geziyi başarıyla yapabilir miyim” yönünde tedirginliklerim vardı ama neyse ki herhangi bir sorun yaşamadan tamamladık. Mentilerimin çok mutlu olduklarını belirtmeleri beni çok motive etti.

Mentileri sürekli gözlemleme ve onlarla vakit geçirme imkânım olduğu için bunu başarabiliyorum. Ancak mentorluk yapmasaydım bu durum daha önce staja giden herkes gibi mentilerin de başına gelecek üniversitede öğrendiklerini uygulayamayacaklardı.

4.5.3. Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerinde Uygulama Haftasında Kendilerini Mutlu-Mutsuz Eden Olaylara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 33. *Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerindeki Mutlu/Mutsuz Eden Durumlara Yönelik Görüşleri*

Mentilerin Görüşleri			Mentorun Görüşleri		
Tema	Görüşler	f	Tema	Görüşler	f
Mutlu Eden Olaylar	İlgili öğrenciler	29	Mutlu Eden Olaylar	Mentilerden olumlu dönüt almak	13
	Mentorum beni dikkate alıyor	23		Mentilerdeki gelişimi görmek	12
	Öğrencilerin olumlu dönütleri	22		Mentorluk yapmak	12
	Sınıfın enerjisi	20		Mentilerin ilgili olması	12
	Künye/kitap hediyesi	16		Mentilerin “iyi ki mentorumuzsunuz” demesi	10
	Kendimi geliştirdim	15		Mentilerdeki gelişimi görmek	10
	Öğretmen olarak görülmek	10		Mentimin önerilerimi dikkate alması	8
	Hem eğlendik hem öğrendik	10		Kendimi geliştiriyorum	7
	İletişim becerimin gelişmesi	10		Kitap/dergi/film önerilerinin beğenilmesi	6
	Köy okuluna gittik	10		Mentilerin öğrenmeye açık olması	5
	Perge Gezisi	9		Kitap/künye hediyesi	5
	Karain Mağarası Gezisi	9		Farklı etkinlikler deneyimlemek	5
	Öğrenciler beni sevdi	6		Etkinliklerin milli ve manevi bilinci geliştirmesi	3
	Deneyim kazandım	6		Piknik/kahvaltı yaptık	3
	Metin Hoca söyleşisi	6		Menti bana güveniyor	2
	Dilek Livaneli söyleşisi	6			2
	Etnografya Müzesi	5		Planları uygulamaya dökebilmek	2
	Mentorluk aldığım için şanslıyım	5			
	Bilim Festivali	4			
	Mentorum bilgili	4			
	Farklı etkinlikler öğrendim	4			
	Semazen gösterisi	4			

	Uygulamaya döktüm	4		Uygulama öğretmenlerinin mentorluğa ilgisi	1
	Gözlem	3		Uygulama öğretmenlerinin yeniliğe kapalı olması	5
	Uygulama öğretmenin tavrı	2	Mutsuz Eden Olaylar	Uygulama öğretmenin ilgisizliği	4
	Simülasyon ders	2		Bireysel dönüt vermenin yoruculuğu	4
	Kahvaltıya gittik	2		Programda yaşanan aksaklıklar	4
				Mentinin olumsuz tutumu	3
				Mentinin zamansız araması	2
Mutsuz Eden Olaylar	Dersi kaynatmaya müsait öğrenciler	20		Uygulama öğretmenin mentiye ders sırasında müdahalesi	2
	Saygı/ değer görmemek	10		Otorite olarak görülmemek	1
	Danışmanın/öğretmenin tavrı	9			
	Stresliyim	7			
	Plana bağlı kalamamak	7			
	Sınıf hakimiyeti kuramamak	6			
	Verimli geçmedi	5			
	Deneyimsiz hissettim	4			
	Zaman yönetiminde sorun yaşadım	3			
	Teknik aksaklık	3			
	Hastaydım	2			
	Öğretmenlik uygulaması arkadaşı	2			
	Mesleğin değersizleştirilmesi	2			
	Devamsızlık hakkının olmaması	1			

Tablo 33’te mentilerin ve mentorun yansıtıcı günlüklerinde uygulama haftasında kendilerini mutlu mutsuz eden olaylara yönelik görüşleri sorulduğunda hem mentilerin hem de mentorun en fazla mutlu eden olaylar temasında yanıtlar verdikleri görülmektedir. Mentilerin mutlu eden olaylar temasında ilgili öğrenciler, mentorun beni dikkate alıyor, öğrencilerin olumlu dönütleri, sınıfın enerjisi gibi yanıtlar verirken; mutsuz eden olaylar temasında ise dersi kaynatmaya müsait öğrenciler, saygı/ değer görmemek gibi yanıtlar verdikleri görülmektedir. Mentorun yanıtları incelendiğinde mutlu eden olaylar temasında mentilerden olumlu dönüt almak, mentilerdeki gelişimi görmek, mentorluk yapmak, mentilerin ilgili olması; mutsuz eden olaylar temasında ise uygulama öğretmenlerinin yeniliğe kapalı olması, uygulama öğretmenin ilgisizliği, bireysel dönüt vermenin yoruculuğu gibi yanıtlar verildiği görülmektedir. Mentilerin ve mentorun yanıtları genel olarak değerlendirildiğinde ise sürece yönelik mutlu eden olayların her iki taraf içinde daha fazla olduğu görülürken; mentileri mutsuz

eden olaylardaki öğrenciler ve mentora yönelik yanıtlar ön plana çıkarken, mentorun mutlu eden olaylarda mentilerine yönelik yanıtların ön plana çıktığı söylenebilmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Bunu yaparken kendimi tam anlamıyla bir öğretmen gibi hissettim. Çünkü sınav esnasında benden başka kimse yoktu ve sınıfın hakimiyeti bana aitti (M2).

Mentor hocamızın tek tek kağıtlarımızı okuyup hepsine cevap vermesi, genel açıdan sorun neyse ona yönelik bir seminer düzenlemesi beni çok mutlu etti. Bu yüzden merak ettiklerimizi bize anlattığı için beklentilerimin üzerinde bir seminer oldu (M9).

Burcu hocanın söylediklerini yaptım özellikle göz teması gerçekten önemli. Sıra aralarında dolaşmakta aynı şekilde (M5).

Bu hafta biraz rahatsız olduğum için ders anlatmadım beni mutsuz eden olay ise insan haklarını hiçe sayarcasına staj (öğretmenlik uygulaması) öğrencilerine hiç devamsızlık tanınmaması (M11).

Bu haftaki mentorluk uygulaması beklentilerimi karşıladı çünkü mentorumuzdan akran zorbalığına karşı ne yapmamız gerektiğini öğrenmek istediğimizi belirttik ve güzel bir şekilde dönüt aldık (M12).

Mentorun yanıtlarından bazıları şu şekildedir:

Mentilerimi her seferinde en az +5 olarak staja gönderiyorsam onlar bu öğretmenin stajından çıktığında en az -1 olarak buluyorum. Bu yüzden bu mantığa karşı verdiğim savaş yorucu oluyor.

Öğretmenler mentor fikrine çok sevindirler, “keşke diğer öğretmenlerin de mentorun olsa çok güzel bir şey ve çok gerekli” diyerek mentorluğun önemini belirttiler. Bu da beni ve yaptığım işe daha da motive etti.

Orotoryoya özellikle bayan menti seçmek çok sıkıntılı oldu bende adaletli olması için en son kura çekerek görev paylaşımının yapılmasına karar verdim.

4.5.4. Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerinde Uygulama Haftasının Beklentilerini Karşılama Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 34. *Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerindeki İfadelerinde Beklentilerin Karşılanma Durumlarına Yönelik Görüşleri*

Mentilerin Görüşleri	Mentorun Görüşleri

Tema	Görüşler	f	Tema	Görüşler	f
Evet, karşıladı. Çünkü...	Teoriği pratiğe döktüm	52	Evet, karşıladı. Çünkü...	Mentiler önerimi hayata geçiriyor	11
	Faydalı bilgiler öğreniyorum	45		Bana önerilerle geliyorlar	9
	Müze nasıl gezilir gördüm	28		Etkinlikler başarıyla tamamlandı	9
	Değer öğretiminin önemini anladım	21		Bende bazı etkinlikleri ilk kez deneyimlemedim	6
	Yöntem teknikleri anladım	21		Mentiler beni rol model alıyor	6
	Stres yönetimi sağlayabileceğimi öğrendim	20		Olumlu dönüt alıyorum	5
	Aklımdakilere çözüm buldum	20		Yöntem teknik kullanabiliyorlar	5
	Farklı bir deneyim oldu	19		Stres yönetimi sağlayabiliyorlar	5
	Dış mekan gezisi	19		Her geçen gün daha da gelişıyorlar	5
	Müze de etkinlik yapmayı öğrendim	19		Daha iyi plan hazırlayıp uygulayabiliyorlar	5
	Eksiğimi kapattım	10		Mentiler öğrenmeye açık	4
	Beklentilerimin üstünde bir oturumdu	9			
	Kendimi şanslı hissettirdi	9			
	Ders planı yapabilmek	9			
	Farklı bakış açısı kazandım	9			
	Seminer zevkliydi	8			
	Atatürk'e farklı bir açıdan baktım	8			
	Ön prova yapmak rahatlattı	7			
	Teorik olarak bilgilendirici	6			
	Motive oldum	6			
	Psikolojik olarak rahatladım	5			
	Mentorum daima yanımda olduğunu hissettirdi	4			
	Kitaptan örnekler vermesi	4			

Hayır karşılama Çünkü...	Drama/etkinlik	3
	yapmayı	
	sevmiyorum	
	Derslerim çakışıyor	2
	Oturum süresi uzun	2

Tablo 34’te mentilerin ve mentorun yansıtıcı günlüklerinde uygulama haftasının beklentilerini karşılama durumlarına yönelik görüşleri sorulduğunda mentilerden bazılarının beklentilerinin karşılandığı bazılarının ise beklentilerinin karşılanmadığına yönelik yanıtlar verdikleri görülmektedir. Mentorun yanıtlarına bakıldığında ise dikkat çekici şekilde tüm yanıtların beklentilerin karşılandığına yönelik olduğu yönündedir. Beklentilerin karşılanmama durumuna yönelik herhangi bir yanıt vermedikleri belirlenmiştir. Mentilerin beklentilerinin karşılanma durumlarına yönelik yanıtları incelendiğinde teoriği pratiğe döktüm, faydalı bilgiler öğreniyorum, müze nasıl gezilir gördüm gibi yanıtlar yer alırken; beklentilerin karşılanmama durumuna yönelik ise drama/etkinlik yapmayı sevmiyorum, derslerim çakışıyor gibi yanıtlar verdikleri görülmektedir. Mentorun beklentilerin karşılanma durumuna yönelik yanıtları incelendiğinde ise mentiler önerimi hayata geçiriyor, bana önerilerle geliyorlar, etkinlikler başarıyla tamamlandı gibi yanıtlar verdikleri görülmektedir. Mentilerin ve mentorların yanıtları genel olarak değerlendirildiğinde ise mentilerin süreç içerisinde beklentilerinin karşılanma durumunu olumsuz etkileyecek sınırlı düzeyde de olsa olumsuz etkenler meydana gelirken mentor için bu durumun söz konusu olmadığı söylenebilmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Tek kelimeyle harika bir oturumdur. Konu stres yönetimi idi. Drama salonunu Burcu hocamız bizim için temizleyip, mumlarla birlikte çok güzel bir ortam hazırlamıştı. Planlamasıyla, uygulamasıyla tam olarak ihtiyacımı karşılayan bir oturumdur (M7).

Zaman zaman tempo ağır gelse de dönemi çok verimli ve etkili bir şekilde noktalamıştık. Cuma günü Metin hoca ile güzel bir söyleşi yaptık. Sosyal bilgiler öğretmeninin nasıl plan yapması gerektiği, derste nasıl etkinlikler yapabileceği konusunda çok değerli bilgiler verdi. Öğretmenliğe dair inancımı ve isteğimi arttıran çok değerli bir söyleşiydi (M4).

Bugünkü seminerde Burcu hoca bizim isteğimiz doğrultusunda konuyu öğrencilerle iletişim olarak seçmişti. Bu konuda oldukça eksikim vardı, seminerde hocamızın örnekleri ve tavsiyeleri ile devam ettik. Oldukça verimliydi (M12).

Stajda (öğretmenlik uygulamasında) bu hafta başka hocaların dersine girdim ve bugün dersine girdiğim hocadan etkilendim. Çünkü dersi resmen yaşıyordu, sadece

dersi anlatmakla kalmayıp kendi bilgilerinden de bir şeyler ekliyordu ve donanımlı olduğu belliydi (M2).

Mentorun vermiş oldukları yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Mentilerimden biri bu hafta sınıf arkadaşlarından benim mentorluk grubunda olmayan arkadaşlarını bu hafta kendi aynı müzeye götürmüş. Bizim gezdiğimiz gibi bilgi paylaşımı yaparak gezdirmiş. “Manevi yönden çok güçlü bir müzeydi arkadaşlarımın da görmesini istedim. Hem dışarda boş boş oturup kafeye gidecektik, güzel faydalı olan bir şey yapmış olduk” dedi. Bu benim için çok kıymetli ve gurur vericiydi.

Çünkü simülasyon dersten iki gün sonra staja (öğretmenlik uygulamasında) gözleme gittiğimde bir mentimin aynı benim simülasyon ders anlatımımı gibi ders anlattığını gördüm. Hatta bana “sizin gibi anlatmaya çalıştım hocam umarım başarabilmişimdir” dedi. Ve öyle güzel bir ders anlattı ki çok etkileyiciydi ve yöntem teknik bakımından da çok zengin bir ders olmuştu.

4.5.5. Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerinde Uygulama Haftasının Kendilerine Katkılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 35. *Mentilerin ve Mentorun Yansıtıcı Günlüklerindeki Oturumların Kendine Katkıları*

Mentilerin Görüşleri				Mentorun Görüşleri			
Tema	Görüşler	f		Tema	Görüşler	f	
Mesleki Katkısı	Alana yönelik film/kitap/dergi önerisi seminer konularını destekliyor	45	Kişisel Katkısı	Mentiler ile iletişim becerim gelişti	13		
	Öğretmenlik uygulamasında daha rahat olmamı sağlıyor	28		Sürekli kendimi geliştirmemi sağlıyor	11		
	İletişim becerim gelişti	26		İyi bir rol model olmaya çalışıyorum	9		
	Deneyim kazandım	25		Farkındalık kazandım	8		
	Öğretmen gözüyle bakmamı sağladı	15		Empati becerim gelişti	7		
	Stres yönetimi yapabiliyorum	15		İyi bir dinleyici oldum	7		
	Dış mekân gezisi yapmayı gördüm	15		Sabırlı olmak	7		
	Hem eğlenip hem öğreniyoruz	14		Sosyal faaliyetlere katıldım	7		
				Sakinliği korumak	6		

Yolumu Aydınlatı	Mentorumun dönütleri daha iyi olmamı sağlıyor	12	Mesleki Katkısı	Heyecanımı yendim	3
	Daha nitelikli plan hazırlayabiliyorum	4		Öngörülü olmak	2
	Duyarlı öğretmen olmak	5		Beni iyi bir mentor olmaya teşvik ediyor	9
	Veli toplantısı yapabilmek	3		Problem çözme becerim gelişti	8
	Eksiklerimi fark ettim	2		Yöntem teknik konusunda geliştim	5
	Öğrendiklerimi hayata geçirebiliyorum	29		Farklı etkinlikler üretebiliyorum	5
	Yalnız olmadığımı hissettim	27		Gözlem yapma becerim gelişti	4
	Mentorum kurtarıcı gibiydi	14		Daha nitelikli dönüt veriyorum	4
	Farkındalık kazandım	9		Nitelikli zaman yönetimi sağlayabiliyorum	3
	Birçok şey hakkında ön bilgi sağlıyor	5		Eğitimlerde aldığım bilgilere hayata geçirebiliyorum	3
Kişisel Katkısı	Kendime güvenim arttı	19		Mentilerin ihtiyacına göre içeriği yapılandırabiliyorum	3
	Güvende hissettirdi	10			
	Öz değerlendirme yapabilmemi sağladı	5			
	Eleştirel yaratıcı düşünebiliyorum	5			
	Üretken olmamı sağladı	1			

Tablo 35’te mentilerin ve mentorun yansıtıcı günlüklerinde uygulama haftasının kendilerine katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde mentilerin yanıtlarının mesleki katkısı, yolumu aydınlattı, kişisel katkısı temalarında birleştiği görülmektedir. Mentorun yanıtları incelendiğinde ise cevapların kişisel katkısı ve mesleki katkısı temalarında toplandığı görülmektedir. Mentilerin mesleki katkısı temasında alana yönelik film/kitap/ dergi önerisi seminer konularını destekliyor, öğretmenlik uygulamasında daha rahat olmamı sağlıyor, iletişim becerim gelişti; yolumu aydınlattı temasında öğrendiklerimi hayata geçirebiliyorum, yalnız olmadığımı hissettim; kişisel katkısı temasında ise kendime güvenim arttı güvende hissettirdi gibi yanıtları verildiği görülmektedir. Mentorun kişisel katkısı temasında mentiler ile iletişim becerim gelişti, sürekli kendimi geliştirmemi sağlıyor; mesleki katkısı temasında ise beni iyi bir mentor olmaya teşvik ediyor, problem çözme becerim gelişti gibi yanıtların verildiği görülmektedir. Mentilerin ve mentorun yanıtları genel

olarak değerlendirildiğinde ise uygulama haftasının kendilerine katkılarında mentilerin öncelikle mesleki katkı yönünde fayda sağlarken mentora ise öncelikle kişisel yönler bakımından katkı sağladığı söylenebilmektedir. Mentilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Dört yıllık üniversite deneyimim boyunca ilk defa bu seneyi bu kadar dolu dolu geçirdim. Grupta yaptığımız etkinlikler beni farklı şeylere de itti. Farklı müzelere gittik, müzelere karşı ilgim oluştu bunun üzerine kendim de farklı müzelere gitmeye başladım (M12).

Pazar günü mentorluk ekibinden bazı arkadaşlar ve mentorumuzla kahvaltıya gittik. Burcu hoca sadece okul içi değil okul dışında da bize akıl hocalığı yapıyor, her sorumuzu özenle cevaplıyor, o günde öyle oldu. Ayrıca gün içinde de takıldığım konularda kendisine yazıyorum ve cevap alabiliyorum bu çok iyi bir şey (M5).

Bu etkinlikte eğer bir köy okulunda görev yaparsam ne gibi zorluk ve kolaylıklar olacak bilgi sahibi oldum. Bu etkinlik beklediğimin aksine beklentilerimi karşıladı ve güzel bir etkinlikti. Bu uygulama esnasında gözlem yapma, uygulama ve öğrencilerle iletişim konusunda kendimi daha çok geliştirdim (M9).

Bundan yedi hafta önce şöyle bir baktığımda ne yapacağımı bilmeyen bir M... vardı. Bugüne baktığımda ise ne kadar güzel bir yol kat ettiğimi görebiliyorum. Bu da büyük oranda mentorluk uygulaması desteği ile oldu (M1).

Mentorun cevaplarından bazıları şu şekildedir:

Geçen hafta mentilere öğrencinin ismi ile hitap etmenin öneminden bahsetmiştim bu hafta ise ben tüm öğretmen adaylarının ismini ezberlemiştim. Bunun önemini göstererek onlara kanıtlamak istedim. Çünkü isimleri ile onlara hitap edince kendilerinin önemsendiğini, değerleri olduklarını gösterebildiğimi böylece isimle hitabın önemini gördüklerini farkettim

Bir kez daha anladım ki onların hayatına dokunmak, en azından onları dinlemek bile gönüller arası köprü kurmanın farklı bir yoluymuş. Şimdi bu mentine daha farklı bakabileceğimi onu daha iyi anlayabileceğimi düşünüyorum.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar alt başlıklarda tablolar halinde sunulmuştur.

4.6.1. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasının Kazandırdığı Kazanımlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 36. *Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Kendilerine Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Kazanımları*

	Mentorluk Desteği Alan Öğretmen Adayları				Mentorluk Desteği Almayan Öğretmen Adayları		
	Tema	Görüşler	f		Tema	Görüşler	f
Mentorluk Desteği Alan Öğretmen Adayları	Mesleki Kazanım	Deneyim kazandım	13	Mentorluk Desteği Almayan Öğretmen Adayları	Mesleki Kazanım	Deneyim kazandım	6
		Teorik bilgiyi pratiğe dökmek	4			Öğretmenlik mesleğinin ön gösterimi	6
		Sorunlara çözüm bulabilmek	2			Sınıf yönetimi	4
		Farklı etkinlikler öğrendim	2			Ders işlemek	4
		Sınıf yönetimi sağlamayı öğrendim	2			Hitap etme becerisini geliştirdi	3
		Uygulama okuluna /okula uyum	2			Farklı yöntem ve teknikleri kullanmak	3
		Eksiklerimi tamamladım	1			Zaman yönetimi	3
		Yanlışlarımı görmemi sağladı	1			Empati kurmak	2
		İyi gözlem yapma becerisi kazandırdı	1			Doğru meslekte olduğumu farkettim	2
		Kişisel/sosyal destek	6			İyi bir öğretmen olmam için beni şekillendirdi	2
	Kişisel Kazanım	Ufkumu geliştirdi	4			Mesleki bilgi ve birikim	1
		İyi bir iletişim becerisi	2			Farklı uygulama/etkinlik yapma imkanı	1
		Jest-mimik etkili kullanımı	1			Teoriyi pratiğe dökmek	1

İyiye odaklanmamı sağladı	1		İletişim becerim gelişti	9
Stres yönetimi	1	Kişisel Kazanım	Özgüven kazandım	2
			Heyecanımı yendim	2
			Sabır	1

Tablo 36’da mentilerin ve öğretmen adaylarının kendilerine öğretmenlik uygulamasının kazandırdığı kazanımlara yönelik görüşleri incelendiğinde hem mentilerin hem de mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının mesleki kazanım ve kişisel kazanım temalarında görüş belirttikleri görülmektedir. Mentilerin mesleki kazanım temasında deneyim kazandım, teorik bilgiyi pratiğe dökmek, sorunlara çözüm bulabilmek gibi yanıtları verirken; mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının ise mesleki kazanım teması altında Deneyim kazandım, öğretmenlik mesleğinin ön gösterimi, sınıf yönetimi gibi yanıtları verdikleri görülmektedir. Kişisel kazanım teması altında mentilerinin yanıtlarının kişisel/sosyal destek, ufkumu geliştirdi gibi yanıtlardan oluşurken, mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının yanıtlarının ise iletişim becerim gelişti, özgüven kazandım gibi yanıtları verdikleri görülmektedir. Mentilerin ve öğretmen adaylarının yanıtları genel olarak değerlendirildiğinde ise; mesleki kazanımın hem mentiler hem öğretmen adayları için öncelikli kazanım düzeyinde yer aldığı, bunu kişisel kazanımların takip ettiği söylenebilmektedir. Mentorluk desteğine dayalı öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının yanıtları şu şekildedir:

Her konuda sorunlarımı paylaşacağım, yardım isteyeceğim ve öğretmenlik stajımı daha iyi yapabileceğim yardım ve destek aldım. Gerek mentorluk dersi gerek gittiğimiz mekanlar olumlu yönde dönüt sağladı (M12).

Mentorluk eğitiminin bana birçok faydası oldu. Hem staj okulunda (uygulama okulunda) mentorumuzun verdiği dönütler hem de yaptığımız oturum ve gezilerle çok fazla uygulama alanı bulduk. Teorik bilgileri pratiğe dökünce bilgilerimin daha kalıcı olduğunu fark ettim. Müze gezileri bana çok şey kattı. Özellikle rehberle gezilen müzelerde çok şey öğrendim (M11).

Hayata bakış açım değişti diyebilirim. Önceden konuları hep yüzeysel görürken şimdi daha başka açılardan bakabiliyorum. Sağlıklı bir deneyim edindim bu staj (öğretmenlik uygulaması) döneminde (M5).

Mentorluk desteği olmasaydı öğretmenlik uygulaması dersinin yapılacak tüm etkinlikleri sadece kâğıt üzerinde kalacaktı ama biz tüm bu etkinlikleri

deneyimleyerek yapmamız kalıcı bir öğrenme sağladı. Yine aynı şekilde staj okulunda mentorluk desteği ile neyi nasıl yapmamız gerektiğini deneme yanılma olmadan öğrendik bu bence en büyük kazanımdı (M10).

Mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının yanıtları şu şekildedir:

Ön tecrübe yaşamış olduk. Okul düzenini öğretmen gözünden gördük (ÖA23).

Topluluk önünde konuşma, ders anlatma becerisi, öğrencilerle iletişim kurma, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları, okulun yapısı ve işleyişi gibi birçok kazanımlar kazandırdı (ÖA15).

Sınıf ortamını tanıma, sınıfı yönetme, ders anlatım tekniklerinin uygulama ve kullanabilme fırsatını yakaladım. En önemlisi deneyim kazandırması (ÖA20).

İleride karşılaşa bileceğim sorunları fark ettim (ÖA3).

4.6.2. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Hayatlarında Neler Değiştirdiğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 37. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Hayatlarında Neler Değiştirdiğine Yönelik Görüşleri

	Tema	Görüşler	f		Tema	Görüşler	f
Mentorluk Desteği Alan Öğretmen Adayları	Mesleki Katkısı	Deneyim kazandım	6	Mentorluk Desteği Almayan Öğretmen Adayları	Mesleki Katkısı	Deneyim kazandım	9
		İyi bir öğretmen olmam için beni şekillendirdi	4			Öğrencilerle iletişimi güçlendirmesi	4
		Daha fazla şey öğrenmemi sağladı	2			Öğretmen gibi hissettim	3
		Uygulamanın önemini kavradım	1			İyi bir öğretmen olmam için beni şekillendirdi	3
		Öğretmenlik mesleğinin ön gösterimiydi	1			Öğretmenlik mesleğinin ön gösterimiydi	2
	Yol Gösterici Olması	Akranlarımdan daha iyi olmamı sağladı	1			Daha fazla şey öğrenmemi sağladı	2
		Kişisel ve mesleki bakış açım değişti	6		Bireysel Katkısı	Empati becerisi kazandım	3
		Değerlerime daha fazla önem vermemi sağladı	1			Özgüvenim arttı	2
		Hem eğlendim hem öğrendim	1			Olgunlaştım	2
		Farklı uygulama/etkinlik yapma imkanı	1				

Bireysel Katkısı	Öğrendiklerimi yaşam tarzı haline getirdim	1	Yol Gösterici Olması	Doğru meslekte olduğumu fark ettim	4
	Doğru meslekte olduğumu fark ettim	1		Kişisel ve mesleki bakış açım değişti	1
	Heyecanımı yendim	2			
	Özgüvenim arttı	2			
	Eleştirel/yaratıcı düşünme becerisi	2			
	İlgi alanlarımı keşfetmemi sağladı	1			
	Daha fazla düşünmemi sağladı	1			
	Empati becerisi kazandım	1			

Tablo 37’de mentilerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin hayatlarında neler değiştirdiğine yönelik görüşleri sorulduğunda mentorluk desteği almayan 4 öğretmen adayının bir şey değişmedi, yanıtını verdikleri belirlenmiştir. Mentilerin ve öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde; mentorluk desteği alan öğretmen adaylarının yanıtlarının mesleki katkısı, yol gösterici olması ve bireysel katkısı temalarında yanıtlarının toplandığı görülürken; mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının yanıtlarının ise mesleki katkısı, bireysel katkısı ve yol gösterici olması temalarında birleştiği görülmektedir. Mentilerin yanıtlarının söylenme sıklığına bağlı olarak mesleki katkısı temasında deneyim kazandım, iyi bir öğretmen olmam için beni şekillendirdi; yol gösterici temasında kişisel ve mesleki bakış açım değişti, bireysel katkısında ise heyecanımı yendim gibi yanıtların yer aldığı görülmektedir. Mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının ise mesleki katkısı temasında deneyim kazandım, bireysel katkısında empati becerisi kazandım ve yol gösterici temasında ise doğru meslekte olduğumu fark ettim yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Mentilerin ve öğretmen adaylarının yanıtları genel olarak değerlendirildiğinde, mentilerin mesleki katkısı ve yol gösterici olması yönünde katkıları daha öncelikli fayda sağlarken; mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarında ise mesleki katkısı ve bireysel katkısı yanıtlarının daha ön planda olduğu söylenebilmektedir. Mentorluk desteğine dayalı öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının yanıtları şu şekildedir:

Dört senedir eğitim görüp çok az şey öğrenmişim kafamdaki soruları hocalarıma rahatça soramıyordum. Artık mesleğimle ilgili çok soruların cevapları var kafamda (M6).

Bazı şeylere bakış açım değişti. Yaptığımız etkinlikler ilgilerimi keşfetmemi sağladı. Hiç izlemediğim kadar film izledim. Birçok farklı kitap okudum. Kendimi fark ettiğimi düşünüyorum (M4).

Bazı konularda yeterli olmadığımı düşünüyordum ancak üzerine gidip birçok konuda gelişebileceğimi fark ettim (M7).

Bir öğretmenin nasıl olması gerektiğine dair beni şekillendirdi. Nerde ne yapmam ya da yapmamam konusunda beni eğitti (M3).

Staj okulunda (uygulama okulunda) mentorluk desteği bize önceden yapılmış bir simülasyon desteği gibi oldu yani staj okulunda (uygulama okulunda) ders anlatırken elim ayağım dolaşmadı (M10).

Mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının yanıtları şu şekildedir:

Öğretmen gibi hissettim kendimi ve atanmadan bu hissi duymak mutluluk vericiydi (ÖA12).

Çok da bir şey değişmedi (ÖA10).

Öğretmenlik duygusunu tattıktan sonra çevremdeki insanlara daha duyarlı oldum (ÖA25).

Mesleği yapamayacağıma ilişkin endişelerim vardı. Ama şu anda yapabileceğime inanıyorum (ÖA20).

4.6.3. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasının Zayıf ve Güçlü Yanlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 38. *Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasının Zayıf ve Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşleri*

	Tema	Görüşler	f		Tema	Görüşler	f
Mentorluk Desteği Alan Öğretmen Adayları	En İyi Olan Yanı	Deneyim kazandım	9	Mentorluk Desteği Almayan Öğretmen Adayları	En İyi Olan Yanı	Deneyim kazandım	11
		Mentorun dönüt ve destek vermesi	6			Öğrencilerle iç içe olmak	7
		Teorik bilgiyi uygulamaya dökmek	3			Teorik bilgiyi uygulamaya dökmek	4
		Eğlenirken öğrendim	3			Öğrencilere bir şeyler öğretmek	3
		Sorun çözebilmek	2			Özgüven kazandırmak	3
		İyi/ideal öğretmen olmak	2			Mesleğe uygun olduğumu belirledim	2
		Ufkumu açması	2			Değişime açık olmayı öğrendim	1
		Sosyalleştim	2			Sorun çözmeyle öğrendim	1

En Kötü Olan Yanı	Kendimi geliştirdim	1	En Kötü Olan Yanı	Öğrencilerle iletişim kurabilmek	1
	Dış mekan etkinliklerine dair tecrübe	1		Her şeyin belirsiz ve karışık olması	6
	Özgüvenim arttı	1		Sınıf mevcudunun fazla olması	3
				Teoriyi pratiğe dökmemek	3
	Devamsızlık hakkımızın olmaması	4		Stajyer olmak	2
	Kötü bir uygulama hocasının olması	3		Heyecanımın olması	2
	Öğretmenlik uygulamasının sadece 4.sınıfta olması	1		Öğrencilerin olumsuz tutumu	2
	Ulaşım sorunu	1		Okul deneyiminin (gözlemin) olmaması	2
	Zamanın kısıtlı olması	1		Devamsızlık sorunu	2
				Sınıf yönetimini sağlayamamak	2
				Yorucu olması	2
				Uygulama öğretmeninin olumsuz tutumu	1
				Öğretmenlik uygulamasının bitecek olması	1
				Çocukları sevmemem	1
				Öğretmenlik uygulaması saatinin yetersiz olması	1

Tablo 38’de mentilerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının iyi ve kötü yanlarına ilişkin görüşleri sorulduğunda mentorluk grubundan 6, mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarından ise 5 kişinin kötü yanı yok yanıtını verdikleri belirlenmiştir. Mentilerin ve öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar incelendiğinde mentorluk desteği alan mentilerin iyi yanı temasındaki yanıtları arasında deneyim kazandım, mentorun dönüt ve destek vermesi, teorik bilgiyi uygulamaya dökmek gibi yanıtları verdikleri görülmektedir. Mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının iyi yanı temasında deneyim kazandım, öğrencilerle iç içe olmak, teorik bilgiyi uygulamaya dökmek gibi yanıtları verdikleri görülmektedir. En kötü yanı yanıtları arasında mentorluk desteği alan mentilerin devamsızlık hakkımızın olmaması, kötü bir uygulama hocasının olması yanıtları yer alırken; mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının ise her şeyin belirsiz ve karışık olması, sınıf mevcudunun fazla olması, teoriyi pratiğe dökmemek, stajyer olmak, heyecanımın olması gibi yanıtları verdikleri görülmektedir. Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının yanıtları genel olarak değerlendirildiğinde mentilerin genel öğretmenlik uygulamasının iyi yönlerine değindikleri, kötü yönlerinin ise prosedür ya da kendileri ve mentorunun etkisi dışında olan olumsuzluklar olduğu söylenebilmektedir. Mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının ise en kötü yanı temasında verdikleri yanıtlardan bazılarının prosedür kaynaklıyken büyük bir kısmının

(herşeyin belirsiz ve karışık olması, heyecan, teoriyi pratiğe dökmemek vs.) mentilere kıyasla bir mentor desteğinden mahrum oldukları için yaşadıkları olumsuzluklar olduğu söylenebilmektedir. Mentorluk desteğine dayalı öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının yanıtları şu şekildedir:

En iyi olan yanı, bir mentor desteğiyle olması. Örneğin ilk kez ders anlattığım hafta o kadar heyecanlanmışım ki ama ders bitiminde Burcu Hocamızın bana vermiş olduğu dönüt tüm dönemimi olumlu etkiledi. Tüm derslerimde pozitif olmamı sağladı (M4).

Mentorumuzun okula yanımıza gelip destek olması ders çıkışında onunla konuşmak çok iyi geliyordu (M6).

En kötü olan yanı devamsızlık hakkımızın olmaması (M5).

En iyi olan yanı kendimin farkına vardım, yeni arkadaşlar edindim. Birçok okul dışı gezisiyle hem eğlendim hem de öğrendim. Monotonluktan çıkıp okula her gittiğimde farklı bir gözle baktım. Sosyalleştim, öğrencilere ders anlatmak için hazırlanırken kendim de bir şeyler öğrendim. Son sene olmasına rağmen, iyi bir ortalamaya sahip olmama rağmen bölüm değiştirmeyi düşünürken mentorum sayesinde bu işte gerçekten iyi olduğumu gördüm(M9).

En iyi olan yanı, ilerde mesleğe başladığım zaman daha az sıkıntı çekmemin önüne geçtiğini düşünüyorum ve kendime olan özgüvenimi çok belirgin bir şekilde arttırdı (M14).

Mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının yanıtları şu şekildedir:

Tecrübe kazandırması ve iyi ilişkiler kurmak yöntem ve teknikleri iyi uygulamak (ÖA18).

Bu sene gözlem sürecinin kısaltılmış olması. Çünkü yeterince gözlem yapmadan nasıl davranmamız gerektiğini ve dersi nasıl anlatacağımız tam kavramadan öğrencilerin karşısına geçiyoruz ve bu öğrenciler için de kötü oluyor (ÖA10).

Heyecanlı ve stresli olması (ÖA17).

Üniversite bilgilerimizi yöntem ve tekniklerimizi uygulayacak kadar geniş vaktimizin ve uygun koşulların olmaması (ÖA21).

Öğrenciler dersi dinlemediği zaman bizim buna engel olmamız (ÖA11).

4.6.4. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Zorlandığı Konular ve Bu Konuları Çözme Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 39. *Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Zorlandıkları Konu Ve Bunların Çözüm Yollarına Yönelik Görüşleri*

	Mentorluk Desteği Alan Öğretmen Adayları				Mentorluk Desteği Almayan Öğretmen Adayları		
	Tema	Görüşler	f		Tema	Görüşler	f
Sorunlar		Stres/heyecan	8	Sorunlar		Stres/heyecan	10
		Sınıf yönetimi	3			Sınıf yönetimi	6
		Uygulama öğretmenin tavrı	3			Alan bilgisine yönelik eksiklik	4
		Farklı yöntem teknik kullanmak	3			Problemlili öğrenci	3
		Devamsızlık hakkı olmaması	2			Devam zorunluluğu	2
		Alan bilgisi	1			Zaman yönetimi	2
		Günlük tutmak	1			Uygulama öğretmenin olumsuz tutumu	1
		Okula ulaşım sorunu	1			Tahta kullanımı	1
						Materyal pahalılığı	1
						Zamanla çözdüm	11
Çözüm Yolları		Mentorumuz sayesinde çözdüm	10	Çözüm Yolları		Uygulama öğretmeni ile konuşarak çözdüm	4
		Mentorluk uygulaması seminerleri sayesinde	2			Öğrenci ile iletişim kurmaya çalıştım	3
		Planlı ve daima derse hazır olarak	2			Çok fazla çalıştım	2
		Öğrenciye göre hareket ederek	1			Düşük maliyetli materyallerin öğrenciden talep edilmesi	1
		Etkili iletişim kurarak	1			Öğretmeni gözlemledim	1

Tablo 39’da mentilerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında zorlandığı konular ve bu sorunları çözme durumlarına yönelik görüşleri sorulduğunda mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarından bir adayın zorlanmadım, dört adayın da sorunlarını çözemedim yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Mentilerin ve öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde mentilerin yaşadıkları sorunların stres/heyecan, sınıf yönetimi, uygulama öğretmenin tavrı, farklı yöntem teknik kullanmak gibi sorunlar yer alırken mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının ise benzer olarak stres/heyecan, sınıf yönetimi, alan bilgisine yönelik eksiklik, problemlili öğrenci gibi yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Problemlilerin çözümlerine bakıldığında ise mentorluk desteği alan mentilerin sorunlarını genel olarak mentoru sayesinde çözdükleri, mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının ise zamanla

çözdüm yanıtlarını söylenme sıklığına göre daha fazla ifade ettikleri görülmektedir. Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının yanıtları genel olarak değerlendirildiğinde ise; mentorluk desteği alan mentilerin sorunlarını çözme konusunda kendilerine her destek olacak bir mentorlarının olduğu, mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının ise zamanla çözdükleri bunun da hemen olmadığı zaman aldığı söylenebilmektedir. Mentorluk desteğine dayalı öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının yanıtları şu şekildedir:

Daha staj başlamam önce stres ve heyecan vardı. Öğrencilere eksik bilgi vereceğim diye düşünüyordum. İlk ders anlatımından sonra kötü olduğunu düşünürken hocam aldığı notlarla ve düşünceleriyle beni fazlasıyla motive etti, kendimi fark etmemi sağladı. İlk hafta hocam yanımda olmasaydı bugün böyle olamazdım (M9).

İlk haftalarda çok heyecanlıydım ve ilgi çekici nasıl ders işlenir bilmiyordum. Mentorumun yardımları çok oldu, hatta bana Mustafa Kemal Atatürk'ün Nutuk adlı kitabını hediye etti (M6).

Heyecan ve stresi yenmeyi, ders yönetimini, ders anlatımını başaramamak gibi konularda zorlandım. Mentorumuzun desteği bilgisi ve bilginin aktarabilme yeteneği sayesinde heyecanımı ve ders ile olan sorunlarımı mentorluk desteği ile yendim (M12).

Dersin akışını bozan öğrenciler ilk başta uyarı yaparak, daha sonra derse katarak, söz hakkı verip derse ilgisini çekerek, oyun oynatıp yine derse ilgisini çekerek çözdüm (M2).

Mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının yanıtları şu şekildedir:

İlk ders anlatımı yaptığım zaman heyecan yapmıştım ama her hafta staja gitmeden önce kendim sürekli ders anlatımı alıştırma yaparak çok çalışarak her hafta düzenli ders anlatımı yaparak heyecanımı yendim ve ders anlatımı konusunda kendimi oldukça iyi geliştirdim (ÖA15).

Heyecanlanmak ve sorunlu öğrencilerin derse katılımını sağlamak heyecanlanmak zamanla alıştım sorunlu öğrencilerin sorununu çözemedim sadece sessiz kalmalarını sağladım (ÖA18).

Devamsızlık hakkımızın olmaması büyük bir sorun oluşturdu ve buna bir çözüm bulamadık (ÖA25).

Heyecan ve Sınıf yönetimi zamanla çözüldü (ÖA4).

4.6.5. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaptıkları Faaliyetlere/Etkinliklere ve Bunların Kazanımlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 40. Mentilerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaptıkları Faaliyetlere/Etkinliklere ve Kazanımlarına Yönelik Görüşleri

Tema	Görüşler	f	Tema	Görüşler	f
Faaliyet/ Etkinlikler	Müzesi gezilerine katıldık	16	Faaliyet/ Etkinlikler	Kermese katıldık	1
	Köy Okullarına gittik	15		Pano hazırlamak	1
	Mevlevihane/Şebi Arus etkinliği	13			
	Yunus Emre Sergisi	11			
	Sanat Galerisi Etkinliği	9			
	Söyleşiye katıldım	9			
	Botanik Bahçesi	9			
	Stres Yönetimi Etkinliği	9			
	Farklı öğretmenlerin derslerini gözlemledim	8			
	Öğretmenler Günü Kutlaması	8			
	Kahvaltı Etkinliği	8			
	Bayram Planına katıldım/düzenledim	8			
	Tutum Yatırım ve Türk Malları Haftası kutlaması	8			
	Afet Eğitim Etkinliği (Deprem Tatbikatı)	7			
	Mesleki ve kişisel gelişimime katkı sağladı	16		Özel günlerin nasıl düzenlendiğini gördüm	1
	Deneyim kazandırdı	16		Bu etkinliklerin okulda nasıl geçtiğini gördüm	1
Kazanımları	Farklı bakış açısı sağladı	15	Faydaları		
	Hem eğlendim hem öğrendim	9			
	Öğretmenlik mesleğinin önemini farkettim	9			
	Müze nasıl gezdirilir öğrendim	9			
	Stresimi yönetmeyi öğrendim	9			
	Müzede nasıl etkinlik yaptırılır öğrendim	6			

Farklı etkinlikler hazırlamayı/uygulamayı öğrendim	6
Öğrendiğimiz bilgiler pekişiyor	5
Bir öğretmen olarak Atatürk'ü tanıdım	4
Yenilikçi bakış açısı kazandırdı	4
Yaşadığım şehrin geçmişini öğrendim	3
Motivasyon sağladı	3
Teorik bilgiyi pratiğe dökmeyi kolaylaştırıyor	2
Sosyalleşmemi, arkadaşlarımı tanımamı sağladı	2

Tablo 40'da mentilerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde yaptıkları faaliyetlere/etkinliklerin neler olduğu bu etkinlik/faaliyetlerin kendilerine yönelik kazanımlarına ilişkin görüşleri sorulduğunda dikkat çekici olarak mentorluk desteği almayan 24 öğretmen adayının herhangi bir etkinlik yada faaliyete katılmadıklarını belirttikleri sadece bir öğretmen adayının kermese katılarak, okulda ki panoların hazırlanmasında öğretmene yardımcı olduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu etkinliklerin faydalarına yönelik olarak ise özel günlerin nasıl düzenlendiğini gördüm ve bu etkinliklerin okulda nasıl geçtiğini gördüm şeklinde kazanımlara ulaştıklarını belirttikleri görülmektedir. Mentorluk desteği alan mentilerin yanıtları incelendiğinde ise müze gezilerine katıldıkları, köy okulunda etkinlik yaptıkları, Şebi Arus etkinliğine katıldıkları, sanat galerisi etkinliğine katılıp resim sergisine gittikleri, okuldaki bayram organizasyonlarında görev aldıkları gibi farklı etkinlikler ve faaliyetler içinde bulundukları görülmektedir. Mentorluk desteği alan öğretmen adaylarının bu etkinlik/faaliyetlerin kendilerine kazanımları sorulduğunda ise mesleki ve kişisel gelişimime katkı sağladı, deneyim kazandırdı, farklı bakış açısı sağladı hem eğlendim hem öğrendim gibi yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının yanıtları genel olarak değerlendirildiğinde ise mentorluk desteğine dayalı öğretmenlik uygulamasında mentilerin dersinin etkinlik/faaliyetler bakımından yoğun ve kazanım bakımından ise çeşitli faydalara dönük olarak geçtiği; mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının ise etkinlik/faaliyet bakımından öğretmenlik uygulamasının yetersiz düzeyde geçtiği hatta zayıf olarak nitelendirilebileceği söylenebilmektedir. Mentorluk desteğine dayalı öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının yanıtları şu şekildedir:

Yunus Emre temalı gezi çok güzeldi. Özellikle alıç meyvesine dikkat çekmelerine ve hat yazılarını çok beğendim. Ayrıca portrelerin önünde durup bir görevli bize Yunus Emre'nin hikayesini anlattı çok güzeldi. Güzel ve faydalı bir geziydi, mesleki ve kişisel gelişimime katkısı oldu (M2).

Cumhuriyet Bayramı programı sunucusuydum. Öncesinde provalarını yaptık. Program esnasında çok heyecanlıyım, ilk üç konuşmamı nasıl yaptığımı hatırlamıyorum ama daha sonra heyecanım yatıştı. Güzel bir deneyimdi (M12).

Bir zamanlar Antalya müzesine gittik. Müzeyi gezerken bize içerisini tanıdan bir rehber arkeolog vardı. Müzenin her bölümünde Antalya'nın geçmişinden izler bulunuyor. Bu izleri çeşitli gerçek hikayelerle dinleme fırsatı bulduk (M11).

Botanik bahçesine gittik. Begonvil bahçesine girdik. Sosyal bilgiler dersi kazanımı bazından İnsanlar Yerler ve Çevreler öğrenme alanını ele aldık. Güzel kazanımlar sağladı, bir botanik bahçesine farklı gözle bakmamı ve sosyal bilgilerle ilişkilendirmemi sağladığı için öğreticiydi (M9).

Stres yönetimi etkinliğine katıldık. En etkilendiğim etkinliklerdendi. Drama salonunda perdeler çekilmişti, halının ortasında mumlar ve tütsü vardır. Mentor hocamız elinde ilginç bir materyalle bizi bekliyordu. Çok şaşırtıcı, ilginç ve eğlenceliydi. Böyle bir şey beklemediğim bir etkinlikti. Bu tarzda bir etkinliğe ihtiyacım olduğunu sonradan farketmiştim (M10).

Mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının yanıtları şu şekildedir:

Özel günlerin okulda nasıl geçtiğini gördüm programları ve arka planını gördüm. Danışman hocamla pano hazırladım (ÖA25).

Herhangi bir etkinlik ya da faaliyet yapmadı (ÖA5).

Etkinlik yapmadık (ÖA12).

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları U testine göre analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41. Çalışma Grubunun Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Ön test öğrenci sorumluluğu	Mentorluk	53	34,87	1848,00	-,289	,773
	desteği					
	almayan					
	Mentorluk	15	33,20	498,00		
	desteği alan					
	Toplam	68				
Ön test öğretim stratejileri	Mentorluk	53	35,20	1865,50	-,548	,584
	desteği					
	almayan					
	Mentorluk	15	32,03	480,50		
	desteği alan					
	Toplam	68				
Ön test sınıf yönetimi	Mentorluk	53	36,44	1931,50	-	,127
	desteği					
	almayan					
	Mentorluk	15	27,63	414,50		
	desteği alan					
	Toplam	68				
Ön test yeterlik genel	Mentorluk	53	35,45	1879,00	-,747	,455
	desteği					
	almayan					
	Mentorluk	15	31,13	467,00		
	desteği alan					
	Toplam	68				

Çalışma grubunun Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin ön testinden aldıkları puanların gruplara göre U testi sonuçları yukarıdaki tabloda yer almaktadır. Mentorluk eğitimi öncesinde mentorluk desteği alan grubun öğrencileri ile mentorluk desteği almayan grubun öğrencilerinin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin "öğrenci sorumluluğu" alt boyutundan aldıkları puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$U=-,289$; $p>.05$]. Mentorluk desteği alan grubun sıra ortalaması 33,20 iken mentorluk desteği almayan grubun sıra ortalaması 34,87 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu mentorluk desteği alan gruba uygulanan eğitim öncesinde mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların yeterlik ölçeğinin "öğrenci sorumluluğu" alt boyutunda benzer hazır bulunuşluk düzeyinde olduklarını göstermektedir.

Mentorluk eğitimi öncesinde mentorluk desteği alan grubun öğrencileri ile mentorluk desteği almayan grubun öğrencilerinin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin "öğretim stratejileri" alt boyutundan aldıkları puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$U=-,548$;

p>.05]. Mentorluk desteği alan grubun sıra ortalaması 32,03 iken mentorluk desteği almayan grubun sıra ortalaması 35,20 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu mentorluk desteği alan gruba uygulanan eğitim öncesinde mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların yeterlik ölçeğinin “öğretim stratejileri” alt boyutunda benzer hazır bulunuşluk düzeyinde olduklarını göstermektedir.

Mentorluk eğitimi öncesinde mentorluk desteği alan grubun öğrencileri ile mentorluk desteği almayan grubun öğrencilerinin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’nin “sınıf yönetimi” alt boyutundan aldıkları puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$U=-1,525$; $p>.05$]. Mentorluk desteği alan grubunun sıra ortalaması 27,63 iken mentorluk desteği almayan grubun sıra ortalaması 36,44 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu mentorluk desteği alan gruba uygulanan eğitim öncesinde mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların yeterlik ölçeğinin “sınıf yönetimi” alt boyutunda benzer hazır bulunuşluk düzeyinde olduklarını göstermektedir.

Mentorluk eğitimi öncesinde mentorluk desteği alan grubun öğrencileri ile mentorluk desteği almayan grubun öğrencilerinin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’nin genelinden aldıkları puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$U=-,747$; $p>.05$]. Mentorluk desteği alan grubun sıra ortalaması 31,13 iken mentorluk desteği almayan grubun sıra ortalaması 35,45 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu mentorluk desteği alan gruba uygulanan eğitim öncesinde mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların yeterlik ölçeğinin genelinde benzer hazır bulunuşluk düzeyinde olduklarını göstermektedir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği’nden aldıkları son test puanları U testine göre analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42. Çalışma Grubunun Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Son Test Puanlarının Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Son test öğrenci sorumluluğu	Mentorluk desteği almayan	53	32,93	1745,50	-1,231	,218
	Mentorluk desteği alan	15	40,03	600,50		
	Toplam	68				
Son test öğretim stratejileri	Mentorluk desteği almayan	53	31,81	1686,00	-2,110	,035
	Mentorluk desteği alan	15	44,00	660,00		
	Toplam	68				

	Toplam	68				
Son test sınıf yönetimi	Mentorluk desteği almayan	53	33,75	1788,50	-,592	,554
	Mentorluk desteği alan	15	37,17	557,50		
	Toplam	68				
Son test yeterlik genel	Mentorluk desteği almayan	53	33,01	1749,50	-1,169	,242
	Mentorluk desteği alan	15	39,77	596,50		
	Toplam	68				

Çalışma grubunun Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin son testinden aldıkları puanların gruplara göre U testi sonuçları tabloda yer almaktadır. Mentorluk eğitimi sonrasında mentorluk desteği alan grubun öğrencileri ile mentorluk desteği almayan grubun öğrencilerinin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin "öğrenci sorumluluğu" alt boyutundan aldıkları puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$U=-1,231$; $p>.05$]. Mentorluk desteği alan grubun sıra ortalaması 40,03 iken mentorluk desteği almayan grubun sıra ortalaması 32,93 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu mentorluk desteği alan gruba uygulanan eğitim sonrasında mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların yeterlik ölçeğinin "öğrenci sorumluluğu" alt boyutunda yeterlik düzeylerinin benzer olduğu ve verilen eğitimin mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Mentorluk eğitimi sonrasında mentorluk desteği alan grubun öğrencileri ile mentorluk desteği almayan grubun öğrencilerinin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin "öğretim stratejileri" alt boyutundan aldıkları puanları gruba göre anlamlı farklılık göstermiştir [$U=-2,110$; $p>.05$]. Mentorluk desteği alan grubun sıra ortalaması 44,00 iken mentorluk desteği almayan grubun sıra ortalaması 31,81 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu mentorluk desteği alan gruba uygulanan eğitim sonrasında mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların yeterlik ölçeğinin "öğretim stratejileri" alt boyutunda yeterlik düzeylerinin farklı olduğu ve verilen eğitimin mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların arasında "öğretim stratejileri" alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Mentorluk eğitimi sonrasında mentorluk desteği alan grubun öğrencileri ile mentorluk desteği almayan grubun öğrencilerinin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin "sınıf yönetimi" alt boyutundan aldıkları puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$U=-,592$; $p>.05$]. Mentorluk desteği alan grubun sıra ortalaması 37,17 iken mentorluk desteği almayan grubun sıra ortalaması 33,75 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu mentorluk desteği alan gruba uygulanan eğitim sonrasında mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların yeterlik ölçeğinin "sınıf yönetimi" alt boyutunda yeterlik düzeylerinin benzer olduğu ve verilen eğitimin

mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Mentorluk eğitimi sonrasında mentorluk desteği alan grubun öğrencileri ile mentorluk desteği almayan grubun öğrencilerinin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin genelinden aldıkları puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$U=-1,169$; $p>.05$]. Mentorluk desteği alan grubun sıra ortalaması 39,77 iken mentorluk desteği almayan grubun sıra ortalaması 33,01 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu mentorluk desteği alan gruba uygulanan eğitim sonrasında mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların yeterlik ölçeğinin genelinde yeterlik düzeylerinin benzer olduğu ve verilen eğitimin mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grubun arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyonu Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları U testine göre analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43. Çalışma Grubunun Öğretme Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Ön test içsel motivasyon	Mentorluk desteği almayan	53	34,13	1809,00	-,289	,773
	Mentorluk desteği alan	15	35,80	537,00		
	Toplam	68				
Ön test dışsal motivasyon	Mentorluk desteği almayan	53	33,26	1763,00	-,974	,330
	Mentorluk desteği alan	15	38,87	583,00		
	Toplam	68				
Ön test motivasyon genel	Mentorluk desteği almayan	53	33,53	1777,00	-,762	,446
	Mentorluk desteği alan	15	37,93	569,00		
	Toplam	68				

Çalışma grubunun Öğretme Motivasyon Ölçeğinin ön testinden aldıkları puanların gruplara göre U testi sonuçları tabloda yer almaktadır. Mentorluk eğitimi öncesinde mentorluk desteği alan grubun öğrencileri ile mentorluk desteği almayan grubun öğrencilerinin motivasyon ölçeğinin “içsel motivasyon” alt boyutundan aldıkları puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$U=-,289$; $p>.05$]. Mentorluk desteği alan grubun sıra ortalaması 35,80 iken mentorluk desteği almayan grubun sıra ortalaması 34,13 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu mentorluk desteği verilen gruba uygulanan eğitim öncesinde mentorluk desteği alan ve

mentorluk desteği almayan grubun motivasyon ölçeğinin “içsel motivasyon” alt boyutunda benzer hazır bulunuşluk düzeyinde olduklarını göstermektedir.

Mentorluk eğitimi öncesinde mentorluk desteği alan grubun öğrencileri ile mentorluk desteği almayan grubun öğrencilerinin Öğretme Motivasyon Ölçeğinin “dışsal motivasyon” alt boyutundan aldıkları puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$U=-,974$; $p>.05$]. Mentorluk desteği alan grubun sıra ortalaması 38,87 iken mentorluk desteği almayan grubun sıra ortalaması 33,26 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu mentorluk desteği alan gruba uygulanan eğitim öncesinde mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların motivasyon ölçeğinin “dışsal motivasyon” alt boyutunda benzer hazır bulunuşluk düzeyinde olduklarını göstermektedir.

Mentorluk eğitimi öncesinde mentorluk desteği alan grubun öğrencileri ile mentorluk desteği almayan grubun öğrencilerinin Öğretme Motivasyon Ölçeğinin genelinden aldıkları puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$U=-,762$; $p>.05$]. Mentorluk desteği alan grubun sıra ortalaması 37,93 iken mentorluk desteği almayan grubun sıra ortalaması 33,53 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu mentorluk desteği verilen gruba uygulanan eğitim öncesinde mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların motivasyon ölçeğinin genelinde benzer hazır bulunuşluk düzeyinde olduklarını göstermektedir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyon Ölçeği’nden aldıkları son test puanları U testine göre analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar tablo 44’te sunulmuştur.

Tablo 44. Çalışma Grubunun Öğretme Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Son Test Puanlarının Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Son test içsel motivasyon	Mentorluk desteği almayan	53	33,99	1801,50	-,400	,689
	Mentorluk desteği alan 15		36,30	544,50		
	Toplam	68				
Son test dışsal motivasyon	Mentorluk desteği almayan	53	34,07	1805,50	-,341	,733
	Mentorluk desteği alan 15		36,03	540,50		
	Toplam	68				
Son test motivasyon genel	Mentorluk desteği almayan	53	34,14	1809,50	-,281	,779

Mentorluk desteği alan 15	35,77	536,50
Toplam	68	

Çalışma grubunun Öğretme Motivasyon Ölçeğinin son testinden aldıkları puanların gruplara göre U testi sonuçları tabloda yer almaktadır. Mentorluk eğitimi öncesinde mentorluk desteği alan grubun öğrencileri ile mentorluk desteği almayan grubun öğrencilerinin Öğretme Motivasyon Ölçeğinin “içsel motivasyon” alt boyutundan aldıkları puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$U=-,400$; $p>.05$]. Mentorluk desteği alan grubun sıra ortalaması 36,30 iken mentorluk desteği almayan grubun sıra ortalaması 33,99 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu mentorluk desteği alan gruba uygulanan eğitim sonrasında mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların motivasyon ölçeğinin “içsel motivasyon” alt boyutunda mostivasyon düzeylerinin benzer olduğu ve verilen eğitimin mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların arasında bu alt boyutta anlamlı bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Mentorluk eğitimi öncesinde mentorluk desteği alan grubun öğrencileri ile mentorluk desteği almayan grubun öğrencilerinin Öğretme Motivasyon Ölçeğinin “dışsal motivasyon” alt boyutundan aldıkları puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$U=-,341$; $p>.05$]. Mentorluk desteği alan grubun sıra ortalaması 36,03 iken mentorluk desteği almayan grubun sıra ortalaması 34,07 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu mentorluk desteği alan gruba uygulanan eğitim sonrasında mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların Öğretme Motivasyon Ölçeğinin “dışsal motivasyon” alt boyutunda mostivasyon düzeylerinin benzer olduğunu göstermiştir. Verilen eğitimin mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların arasında bu alt boyutta anlamlı bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Mentorluk eğitimi öncesinde mentorluk desteği alan grubun öğrencileri ile mentorluk desteği almayan grubun öğrencilerinin Öğretme Motivasyon Ölçeğinin genelinden aldıkları puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$U=-,281$; $p>.05$]. Mentorluk desteği alan grubun sıra ortalaması 35,77 iken mentorluk desteği almayan grubun sıra ortalaması 34,14 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu mentorluk desteği alan gruba uygulanan eğitim sonrasında mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların Öğretme Motivasyon Ölçeğinin genelinde mostivasyon düzeylerinin benzer olduğu göstermektedir. Verilen eğitimin mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grupların arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması dersinde mentorluk desteğinin verildiği bu çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; mentorluk uygulamasının mentorluk desteği alan mentilerin gelişimine katkı sağladığı, mentilerin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında çeşitli konularda mentorluktan istifade ettikleri görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mentorluk uygulaması öncesinde; öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerinin öğrencilerle iletişimlerinin gelişmesi, teoriyi pratiğe dökülebilmek, öğretmenliğin doğasını anlamak iken, uygulama sonrasında bu beklentilerin teoriyi pratiğe dökülebilmek, mentorluğun lisans düzeyinde daha alt sınıflarda başlamasını istemeleri, saha gezilerine ve daha fazla etkinliğe dönük faaliyetlere ağırlık verilmesi şeklinde değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Mentiler uygulama öncesinde kendilerini tecrübesiz, yetersiz olarak nitelendirirken uygulama sonrasında deneyimli ve donanımlı olarak ifade etmişlerdir. Mentilerin uygulama sonunda öğretmenlik uygulaması dersinden çeşitli deneyim ve birikimlerle ayrıldıkları da belirlenmiştir. Mentilerin öğretmenlik uygulaması dersinde birleşme ve ayrılma evrelerine yönelik olarak; ayrılma evrelerinde çeşitli sorunlarla karşılaştıkları, mentorluğun ise sorunlarına çözüm bulunması noktasında rehberlik sağladığı ve düzenli dönütler alabildikleri için bu evrede mentorluğun eksikliğini hissettikleri görülmektedir. Mentiler birleşme evrelerinin kazanımlarını değerlendirdiklerinde ise farkındalık kazandırması, yol gösterici olması, sınıf hakimiyeti sağlayabilmek, etkili öğretmenlik yapabilme gibi konularda çeşitli kazanımlarla ayrıldıklarını ifade etmişlerdir.

Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin her iki gruba da deneyim kazandırdığı tespit edilmiştir. Fakat mentilerin öğretim stratejilerini kurma, çeşitli etkinliklerle dersi zenginleştirme, ders planı hazırlama, iyi öğretmen olmaya yönelik çıkarımlarının ve farkındalıklarının mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğu söylenebilmektedir. Mentilerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar benzer iken bu sorunları mentiler, mentorluk desteği ile çözebilmiş, mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının sorunları ya çözümsüz kalmış ya da zamanla kendileri çözmeyi öğrenmiştir. Mentiler öğretmenlik

uygulamasında aldıkları mentorluk desteği ile çeşitli gezi, etkinlik ve faaliyetlere katılım sağlayarak mesleki ve kişisel gelişim sağlarken; mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının böyle bir imkanları olmadığı görülmektedir. Mentiler aldıkları mentorluk desteği ile mesleki ve kişisel çeşitli bilgi ve birikime sahip olurken mentorlarının bunu çok iyi sağlayıp mentorlarından memnun olduklarını da ifade ettikleri belirlenmiştir. Hem mentilerin hem de mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının “Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği”ne vermiş oldukları yanıtlar neticesinde öz yeterliklerinin her iki grupta da yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada her iki grubun da öğretme motivasyonlarının benzer şekilde ön test sonuçlarına göre yükseliş yönünde gelişim gösterdiği görülmektedir. Ancak mentilerin öğretim stratejileri alt boyutunda mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan aldığı da görülmüştür. Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretim stratejilerinin bilinmesi ve adayın bu stratejilere hâkim olması, öğretmenlik yönünün gelişmesine katkı sağladığı gibi dersin daha verimli ve etkili olmasını da sağlamaktadır. Çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak mentorluk uygulamasının öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağladığı, özyeterliliklerine bağlı olarak öğretim stratejileri alt boyutunda yeterliliklerini arttırdığı, sorunlarına anlık çözümler sağlanarak, gerçekleştirmiş oldukları etkinlik ve faaliyetlerle daha deneyimli ve gerekli bilgi/birikime sahip birer öğretmen olmalarını sağladığı söylenebilmektedir.

Çalışmanın alt problemleri incelendiğinde; öncelikle mentilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında mentorluk desteğine bağlı öğretmenlik uygulamasından beklentileri sorulduğunda mentilerin yanıtlarının hazırlayıcı olmak ve öğretici olmak başlıklarından oluştuğu söylenebilmektedir. Mentilerin yanıtları incelendiğinde beklentilerinin; öğrencilerle iletişimin gelişmesi, teorik bilgiyi pratiğe dökmek, mesleki beceri edinmek, deneyim kazanmak, öğretmenliğin doğasını anlamak, etkili sınıf yönetimi sağlamak gibi konulara odaklanıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle mentilerin öğretmenlik uygulamasında mentorluk desteği sonrası yanıtlarının mentorluk desteği öncesine göre netlik kazandığı, kazandıkları deneyim ve aldıkları mentorluk desteği ile öğretmenlik uygulamasından beklentilerinin daha somut ve ihtiyaca yönelik olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca mentilerin almış oldukları mentorluk desteği ile ihtiyaçlarını ve eksik oldukları yönleri görebilmeleri bu yönde bir özeleştirici yapabilmeleri öğretmenlik uygulamasında sağlanan mentorluk desteğinin hedefine ulaştığını göstermektedir. Çalışmanın bulgularına benzer olarak Bakioğlu ve Göğüş’ün (2015) çalışmasında bir öğretmen eğitiminde mentilerin sınıf yönetimi, öğretim teknikleri, ölçme değerlendirme gibi farklı konularda desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Çalışmada elde edilen teorik bilgiyi pratiğe dökkebilmek yanıtına yönelik olarak ise

Smith (2003), Yapıcı ve Yapıcı (2004), Ewing (2001; akt. Long, 2009), Şaşmaz Ören, Sevinç ve Erdoğan (2009), Kocabaş ve Yirci (2011), Bakioğlu, Bayhan ve Özgen (2015), çalışmalarında daha farklı bir görüş belirtilerek eğitim fakültesinde alınan eğitimin pratiğe dökülmesi esnasında sorun yarattığı, teorik bilginin uygulamaya dökülmesinde farklılıkların olduğu belirtilmiştir. Alemdağ'ın (2015) çalışmasında ise çalışmanın bulgularından farklı olarak mentorluğun mesleğe yeni başlayan öğretmenlere duyuşsal ve bilişsel yönde katkılar sağladığı ifade edilmiştir.

Mentilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında mesleki yeterlilik bakımından kendilerini nerede gördüklerine yönelik görüşleri sorulduğunda mentilerin yanıtlarının pratiğe yönelik, teorik bilgiye yönelik, ilerleme ve farkındalık başlıklarından olduğu söylenebilmektedir. Mentilerin yanıtlarının tecrübesiz olmak, ders anlatımında yetersiz olmak, mesleki beceri bakımından yetersiz olmak yanıtlarının yanı sıra mesleki bilgi bakımından kendilerini yeterli görürken bilgilerini uygulamaya dökmek bakımından yetersiz gördükleri olumsuz bir görüş olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra mentilerin kendilerini deneyimli/donanımlı, gelişmiş, bilinçli etkili/ideal öğretmen olma yolunda gördükleri de tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle mentorlukta uygulanan ihtiyaca yönelik seminerlerin ve sağlanan birebir mentorluk desteğinin, mentilerin uygulama sonrasındaki görüşlerinin olumlu yönde değişmesine katkı sağladığı gerek mesleki gerekse kişisel olarak gelişim sağladığı söylenebilmektedir. Çalışmanın bulgularına benzer olarak Elliott (1995), Yapıcı ve Yapıcı (2004), Ewing (2001; akt. Long, 2009), Şaşmaz Ören, Sevinç ve Erdoğan (2009) Kocabaş ve Yirci (2011), Soininen ve Merisuo-Storm (2012), yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri süresince teorik olarak öğrendikleri bilgiler ile sınıf ortamındaki gerçek uygulama ortamlarında tecrübe ettiklerinin birbirlerinden farklı olduğunu belirttikleri, bunun da teorik ve pratik bilgiye yönelik farklılıklar göstermesi yönünde ki bulgu ile benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir. Stokking, Leenders, Dejong ve Tarwijk (2003), Clarke, Lodge ve Shevlin (2012) ise öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen eğitiminde yeteri kadar etkili olmadığını ifade etmektedir. Öte yandan Elliott (1995) ise teorik bilginin pratiğe dökülmesinde yaşanan sorunların mentorun yardımı sayesinde baş edilebileceğini savunmaktadır. Mena, Hennissen ve Loughran'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada da öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasında akademisyen, uygulama öğretmeni, öğretmen aday ve mentor öğretmene yönelik yapılan çalışmada mentorluğun etkisi incelenmiştir. Çalışmada mentorluğun öğretmen aday üzerinde mesleki bilgi ve beceri kazandırması ile yapılan deneyim aktarımı konuşmalarının katılımcıya katkı sağlaması çalışmanın bulguları ile benzerlik göstererek, çalışmanın bulgusunu desteklemektedir.

Mentilerin iki dönem boyunca süren mentorluk uygulamasına dayalı öğretmenlik uygulaması dersinden ne tür kazanımlarla ayrıldıkları sorulduğunda deneyimli/birikimli öğretmen olmayı sağlayıp etkili öğretmen olmanın önemini göstermesi, iletişimin öneminin kavranması gibi konu başlıklarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, mentorlukta özellikle mentinin ihtiyaçlarına dayalı bir mentorluk desteğinin sağlanmasının, mentinin eksik olduğu konularda ve mentorun yapmış olduğu gözlemler neticesinde mentilerin desteğe ihtiyacı olduğunu düşündüğü konularda onları desteklemesi ve mentorluk sağlanmasından dolayı çeşitli kazanımlarla süreci tamamladıklarını sağladığını göstermektedir. Çalışmanın bulgusu ile benzer olarak Spaulding ve Wilson (2002), Pultorak (1996) çalışmalarında öğretmen adayına farklı pencereler açtığını belirtirken; Johnson (2007) mentorluğun mentilerde özgüvenlerinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Soininen ve Merisuo-Storm (2012) çalışmasında öğretmenlik uygulaması dersinde sağlanan mentorluk desteği sonucunda mentinin iyi bir iletişim becerisine sahip olarak öğretmenlik uygulaması dersini tamamladığı sonucuna ulaşması çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Öte yandan Koç ve Yıldız (2012), Kaymak ve Akhan (2020), Oğuz ve Avcı (2014), Şaşmaz Ören, Sevinç ve Erdoğan (2009), Kudu, Özbek ve Bindak (2006), Oğuz'un (2004) çalışmalarında da öğretmenlik uygulamasının kendilerine katkıları sorulduğunda öğretmenliğe yönelik deneyim kazandırdığı ve aynı zamanda lisans öğrenimleri boyunca edindikleri teorik bilgiyi uygulamaya olanak verdiğini ifade ettiklerinin belirlenmesi çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının kazandırdığı kazanımların neler olduğuna yönelik görüşleri incelendiğinde; mentilerin kazanımlarının kişisel ve sosyal destek sağlama, teorik bilgiyi pratiğe dökebilme ve sorunlara çözüm bulma konularında olduğu görülmüştür. Mentor desteği almayan öğretmen adayları ise deneyim kazandıklarını, iletişim becerilerinin geliştiğini, özgüven kazandıklarını ve sınıf yönetimi sağlayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda her iki grubunda öğretmenlik uygulaması derslerinden kazanım sağladığı, dersin etkili olduğu söylenebilir. Mentorluk desteğinin içeriğinde sadece mesleki gelişime dayalı mentorluk desteğiyle sınırlı olmaması mentinin kişisel gelişimine yönelik de mentorluk desteğinin sağlanmasından dolayı öğretmenlik uygulamasından hem mesleki hem de kişisel olmak üzere çeşitli kazanımlarla ayrıldıkları söylenebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde ise çalışmanın bulguları ile benzer şekilde Fletcher ve Barrett (2004) çalışmasında mentorluğun öğretmen adayının mesleğinde sosyalleşmesine, sosyal destek sağlamasına yardımcı olduğu ifade edilmektedir. Çetin'in (2013) İngilizce öğretmenleri ile yaptığı e-mentorluk çalışmasında ise öğretmenlerin büyük bir kısmının mesleki gelişimlerine katkıda bulundukları görüşünde olduğu belirlenmiştir. Yine

benzer şekilde Herrington, Herrington, Kervin ve Ferry (2006), Gutke ve Albion (2008), Kocabaş ve Yirci (2011), Soininen ve Merisuo-Storm (2012) çalışmalarında ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sağlanan mentorluk desteğinin, öğretmen adayını desteklemesinin yanı sıra teorik bilgiyi pratiğe dökme, iletişim becerilerinin gelişmesi gibi konularda mentorluğun başarıya ulaştığını ortaya koymuştur. Mok ve Staub'nin (2021) yapmış olduğu çalışmada da öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve becerileri ile ders planı yapma konularında öğretmenlik uygulamasında kendilerini geliştirmelerinde mentorluğun olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Zanting, Verloop ve Vermunt (2003) çalışmasında ise öğretmen adaylarının mentorluk süresince gözlem yapmayı öğrendikleri, etkinlikler, tavsiyeler ve verilen geri bildirimleri anlamlandırarak kendini geliştirmelerine imkân tanıdığını belirlemiştir. Öte yandan Öngöz (2019), Kaymak ve Akhan (2020), Oğuz ve Avcı (2014), Şaşmaz Ören, Sevinç ve Erdoğan (2009), Kudu, Özbek ve Bindak (2006), Oğuz'un (2004) çalışmalarında ise öğretmenlik uygulamasının katkıları sorulduğunda öğretmenliğe yönelik deneyim kazandırarak teorik bilgiyi uygulamaya olanak verdiğini ifade ettikleri de görülmekte bu da çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Mentilerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin hayatlarında neler değiştirdiğine yönelik görüşleri sorulduğunda mentilerin görüşlerinin deneyim kazanma, iyi öğretmen olma, kişisel ve mesleki açıdan gelişim sağlama, heyecanı yenme iken; mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının ise empati becerisi kazanma, deneyim kazanma, öğretmenliğin kendilerine uygun bir meslek olduğunu fark etmelerine sebep olması yönünde olduğu görülmektedir. Mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının görüşlerinin benzer olduğu söylenebilmektedir. Ancak mentorluk desteği alan mentilerin kişisel ve mesleki açıdan deneyim kazanırken heyecanlarını kontrol edebilmeleri ve buna bağlı olarak da özdenetim sağlayabilmeleri mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarından daha şanslı ve bilinçli olarak öğrenme elde ettiklerini göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlik uygulaması dersinde sağlanan mentorluk desteği ile mentilerin çeşitli öğrenmeler sağlarken bunları mentorluk desteğinin etkisi ile yaparak-yaşayarak tecrübe edip çeşitli etkinlik ve faaliyetler içinde öğrenmelerinin etkisi olduğu söylenebilmektedir. Çalışmanın bulgusu ile benzer olarak Oruç'un (2000) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarını değiştirip olumlu yönde tutum geliştirmelerini sağlarken; Weissenfels (1991), Akhan ve Kaymak (2021b), Kaymak ve Akhan (2020), Koç ve Yıldız (2012), Oğuz ve Avcı (2014) çalışmalarında ise öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayına deneyim kazandırarak, mesleki gelişim sağladığı ve mesleğe geçiş sürecini kolaylaştırdığı bulgusu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Mentilerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri sorulduğunda mentilerin güçlü yanları arasında deneyim kazanma, mentorun vermiş olduğu dönüt ve desteklerin olumlu etkisi, teorik bilgiyi uygulamaya dökmek iken zayıf yönlerinde ise adayın devamsızlık hakkının olmaması, uygulama öğretmeninden kaynaklanan sorunlar gibi konuların ifade edildiği görülmektedir. Mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının yanıtlarında ise güçlü yönler arasında deneyim kazanma, öğrencilerle bir arada olma, teorik bilgiyi uygulamaya dökmek iken zayıf yönlerinde ise belirsizliklerin olması, sınıf mevcudundan kaynaklanan problemler, teorik bilgiyi pratiğe dönüştürememekten kaynaklanan problemler, heyecanın etkili olması gibi konularının ifade edildiği görülmektedir. Mentorluk desteği alan mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının güçlü yanlarına yönelik görüşlerinin benzerlik gösterirken, zayıf yönlerinde ise görüşlerin farklılık gösterdiği söylenebilmektedir. Bu sonuçtan hareketle mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının, mentorluk desteği alan mentilere göre yanıtları incelendiğinde; mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının sorunlarının daha temel düzeyde kaldığı, sorunlarının çözümünde de sorun yaşadıkları görülmektedir. Ancak mentorluk desteği alan mentilerin sorunları incelendiğinde mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının sorunlarından farklılık gösterip onların yaşadıkları sorunları kendileri almış oldukları mentorluk desteği ile kısa sürede aştıkları ya da bu problemleri hiç yaşamadıkları görülmektedir. Bunun sebebinin ise mentorluk desteğinin mentinin ihtiyaçlarına ve mentorun yapmış olduğu ihtiyaca yönelik etkinlikler/faaliyetler ve seminer destekleri ilgili olduğu söylenebilmektedir. Çalışmanın bulgusu ile benzer olarak Bakioğlu, Bayhan ve Özgen (2015), Smith (2003), Soininen ve Merisuo-Storm (2012) çalışmasında eğitim fakültesinde alınan eğitimin pratiğe dökülmesi esnasında sorun yarattığı, bunun da gerçek dünyanın yapay ortamlardan farklı olmasından kaynaklandığını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca Soininen ve Merisuo-Storm (2012) öğretmenlik uygulamasının iyi yanları arasında mentorluk desteği alan mentilerin kendilerine dönüt verilmesinin bu uygulamanın iyi yönleri arasında olup daima olması gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Mentilerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında zorlandığı konular ve bu sorunları çözme durumlarına yönelik görüşleri sorulduğunda mentilerin yaşadıkları sorunlar arasında stres/heyecan, sınıf yönetimi, uygulama öğretmenin tavrı, farklı yöntem teknik kullanmak gibi konular yer alırken; mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının ise benzer olarak stres/heyecan, sınıf yönetimi, alan bilgisine yönelik eksiklik, problemlili öğrenci gibi konuları ifade ettikleri söylenebilmektedir. Problemleri çözme durumlarına bakıldığında ise mentilerin sorunlarını genel olarak mentoru sayesinde çözdükleri, mentorluk desteği almayan

öğretmen adaylarının ise zamanla çözüm yollarını öğrenebildikleri görülmektedir. Buna bağlı olarak mentilerin karşılaştıkları problemleri mentorları sayesinde daha kısa sürede ve etkili bir şekilde çözümledikleri görülürken mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının sorunlarının çözümünde deneme yanılma yoluna başvurdıkları ve bunun da mentilere göre daha uzun zaman aldığı söylenebilmektedir. Bu sonuçtan hareketle mentilere sağlanan mentorluk desteği ile mentorun süreç içinde aktif olup mentinin ihtiyaçlarına yönelik bir mentorluk desteği sağlayabildiği, sağlanan mentorluk desteği içeriğinin de bu noktada başarıya ulaşmasından kaynaklandığı söylenebilmektedir. Çalışmanın bulgusu ile benzer olarak Shpigelman, Reiter ve Weiss (2008), Donlon (2019), Wildman, Magliaro, Niles ve Niles (1992) çalışmasında öğretmen ve öğretmen adaylarının özellikle stres konusunda ve diğer konularda psikososyal desteğe ihtiyaç duyduğunu, mentorluğun ise psikososyal desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere psikolojik ve akademik olarak desteklediğini ortaya koymuştur. Yine benzer olarak Kasanda CD (1995), Tok (2010), Akhan ve Kaymak'ın (2021a) çalışmasında öğretmenlik uygulamasında yaşanan olumsuzluklar arasında zaman yönetimi, öğretmen adayının bilgi ve yöntem bakımından eksikliği, sınıf yönetimindeki zorluklar, teori ve pratik arasındaki uyumsuzlar öğretmenlik uygulamasında zorlanılan konular arasında ifade edilmiştir.

Mentilerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde yaptıkları faaliyetlere/etkinliklerin neler olduğu ve bu etkinlik/faaliyetlerin kendilerine yönelik kazanımlarına ilişkin görüşleri sorulduğunda mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının etkinlik yapmazken, mentilerin çeşitli dış mekân gezileri, müze gezileri, köy okulu etkinlikleri, bayram/anma töreni etkinliğine katılma gibi faaliyetlerde bulundukları görülmektedir. Bu faaliyetlerinin mentilere kazanımlarının ise kişisel gelişim sağlama, deneyim kazandırma, farklı bakış açısı sağlayıp yeni şeyler öğrenme konularında katkı sağladığı söylenebilmektedir. Bu sonuçtan hareketle mentilerin mentorluk desteği süresince çeşitli etkinliklere/faaliyetlere katılarak oldukça aktif olduğu ve süreç içinde kazandıkları bilgi/birikim, deneyim ve tecrübelerde yapmış oldukları bu etkinliklerin etkili olduğu; mentilerin gerek mesleki gerek kişisel gelişiminin doğrudan desteklenmesine olanak sağladığı söylenebilmektedir. Gerçekleştirilen etkinliklerin mentilerin ihtiyaç duydukları konular üzerine hazırlandığı için doğrudan deneyim sağlayarak yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağlamıştır. Çalışmanın bulgusuna benzer olarak Bakioğlu, Bayhan ve Özgen (2015) yapmış oldukları çalışmada, mentorluğun çeşitli faaliyetleri içerdiği, bu nedenle de mentorluğun adayın kişisel gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı, farklı bakış açısı kazanmalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Ligadu (2016) ise çalışmasında öğretmenlik uygulamasında yapılabilecek çeşitli okul etkinliklerinde mentilerin mentora yardımcı olarak bu etkinliklerde aktif rol almasının mesleki

gelişim sağlamalarında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Huling Austin, (1990), Neal (1992) ise çalışmalarında öğretmen eğitiminde yapılacak eğitimlerin mentorlar tarafından gruba uygun olacak şekilde kolaylaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu da mentor menti grubuna uygun hazırlamış olduğu etkinliklerle gelişimlerine katkı sağlayarak süreci kolaylaştırması ile çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yarrow (1997), Ballantyne ve Mylonas'ın (2001), Bukari ve Kuyini (2015) çalışmasında ise öğretmenlik uygulamasında yapılan mentorluğun köyde yapılacak öğretmenlik için ön deneyim sağlayarak, nelerle karşılaşılacağını önceden gösterip deneyim kazandırması bakımından öğretmen adaylarına katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu çalışmada ise mentor mentilerini köy okuluna götürüp çeşitli etkinlikler yaparak onların deneyim kazanmasını sağlamıştır, bu da çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan Akhan ve Kaymak (2020) akademisyenlerle yapmış oldukları çalışmalarında, çalışmanın bulgularından farklı olarak öğretmenlik uygulaması dersinde teorik dersin yapılıp yapılmadığını, yapılıyorsa ne tür faaliyetlerde bulunduğu üzerine yapmış olduğu çalışmada akademisyenlerin büyük kısmının teorik ders yapmadıklarını, yapan akademisyenlerin ise bu derste adayların karşılaştığı sorunlar üzerine konuştuğu, genel bilgilendirmeler yaptıkları görülmektedir. Ayrıca akademisyenlerin hiçbirinin öğretmenlik uygulaması kapsamında etkinliklere ya da faaliyetlere yer vermedikleri de görülmektedir.

Mentilerin mentorluk desteği almadıkları sürede mentorluk desteğinin eksikliğini hissettikleri, kendilerini boşluğa düşmüş olarak gördükleri ifade edilirken bu süreçte çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunlar incelendiğinde uygulama öğretmeni ve danışmanı ile yaşanan sorunların ön planda olduğu, iletişim kuramadıkları, yeterli dönüt alamadıkları ifade edilirken sınıfta da hakimiyet sağlayamadıkları belirlenmiştir. Sorunların çözüm yolları incelendiğinde bazı problemlerin çözümlenemediği bazı sorunların ise mentilerin kendi çabaları ile çözüme kavuştuğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle sağlanan mentorluk hizmetinin içeriğinin mentilerin ihtiyaç duydukları konular üzerine oluşturulduğu ve problemlerin büyümeden çözüme ulaşmasından kaynaklandığı söylenebilmektedir. Fuller ve Brown yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının duyduğu endişelerin hizmet içindeki öğretmenlerin duyduğu endişelere göre önemsiz kabul edildiği için yaşadıkları sorunların önemsenmediği ifade edilmiştir (Fuller & Brown, 1975; akt. Keil, Stedman, Lohr, Faust, Schincariol, Randall, Sullivan, Czerniak, Kuchcinski, Orel & Richter, 1998). Buna bağlı olarak çalışmanın bulgularına benzer şekilde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında yaşadıkları sorunlar arasında Tok (2010), Bakioğlu, Bayhan ve Özgen (2015), Kasanda CD (1995), Akhan ve Kaymak'ın (2021a) çalışmalarında zaman yönetimi, öğretmen adayının bilgi

ve yöntem bakımından eksikliği, sınıf yönetimindeki zorluklar, teori ve pratik arasındaki uyumsuzlar, Zengin ve Çoban (2020), Karaca ve Aral (2011), Yakar, Uzun, Tekerek (2021), Demir ve Çamlı (2011), Karadüz ve diğerleri (2009), Karasu Avcı ve Ünal İbret (2016), Tonga ve Erden (2021) çalışmalarında sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim, alan bilgisi konularında sorun yaşadıkları görülmektedir. Ancak Öngöz'ün (2019) çalışmasında, çalışmanın bulguları ile benzer olarak lisans ve lisansüstü öğrencilere verilen mentorluk desteğinde mentilerin genellikle problemle karşılaşmadığı, karşılaştığı sorunların ise genellikle mentor desteği ile kısa sürede çözüme kavuştuğu belirlenmiştir. Yine Öngöz (2019), Lopez-Real ve Kwan (2005) çalışmalarında mentorluk desteğinin katılımcıların eksik olduğu yönlerini keşfetmesine olanak sağladığını ifade etmiştir. Bakioğlu, Bayhan ve Özgen (2015) yapmış oldukları çalışmada, çalışmanın bulgusu ile benzer olarak katılımcıların karşılaştıkları zorlukları bir mentorları olsaydı daha kolay aşabileceklerini bu yüzden de bir mentora ihtiyaç duyduklarını belirttikleri belirlenmiştir. Öte yandan Sarı, Dağ ve Taşgın'ın (2020) mentorluğun her ne kadar yaşanan tüm sorunların ilacı olmadığı, ancak karşılaşılan birçok sorunun deneme yanılma ya da model alarak ve taklit edilerek çözüldüğü düşünüldüğünde profesyonelleşme adına kilit bir süreç oluşturduğu düşüncesi, çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Mentilerin gerçekleştirilen mentorluk uygulaması oturumlarına dair neler öğrendikleri (deneyim, bakış açısı vb.) sorulduğunda yanıtların öğretim yöntem ve teknikleri, stresle başa çıkma, akran zorbalığı eğitimi, değerler eğitiminin kazandırılması, ders planı hazırlama, öğrenci-öğretmen-veli iletişimi, öğrencilerle iletişim, sınıf yönetimi, drama, müze gezisi hazırlama, dış mekân gezisi hazırlama, Atatürk ve öğretmen olmak gibi yanıtların ifade edildiği görülmektedir. Bu da mentilerin mentorluk uygulamasında çeşitli etkinlik ve uygulamalara katılarak deneyim kazandıklarını göstermektedir. Bu da mentilerin almış oldukları eğitimlerin ve katılmış oldukları faaliyetlerin (drama uygulamaları, dış gezileri, stresi yönetebilme uygulamaları vb.), hem teorik bilgiye hem de pratiğe dönük uygulamalar olarak birbirini destekleyecek şekilde kurgulanmasından kaynaklanarak deneyim kazanmalarına yardımcı olduğu söylenebilmektedir. Çalışmanın bulguları ile benzer olarak Mc Laughlin, Brady, Lee ve Russel (2007) öğretmen adaylarının mentorluk uygulaması ile birçok kazanıma ulaşıldığını; bunlar arasında sınıf yönetimi, öğrenme ortamları, zaman yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda önemli bilgiler edinerek deneyim sahibi olduklarını ifade etmektedir. Benzer olarak Soininen ve Merisuo-Storm (2012), Lee ve Feng (2007) çalışmasında ise öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında sağlanan mentorluk desteği sayesinde yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabildikleri, iletişim kurmayı ve mentilerin ders planı hazırlamayı öğrenerek bir dersi daha anlamlı hale getirebilmeleri bu çalışmanın bulgularını

destekler niteliktedir. Ballantyne, Hasford ve Packer'ın (1995) çalışmasında ise öğretmenlik uygulamasına yönelik bir öğretmen adayı “üniversitede öğrendiğim anladığım ve kabul ettiğim şeyler pratikte uygulanmıyor, kendimi yapmayacağım şeyleri yaparken buldum” ifadesini kullanmış ve çalışmanın sonunda mentorluğun öğretmenliğe yönelik kişisel destek, mesleki yardım, karşılaşılan sorunlara destek ve tavsiye verilmesi ile bu sorunun çözülebildiği belirlenmiştir. Erol ve Özdemir'in (2018) çalışmasında ise uygulama okulundaki uygulama öğretmeni mentor olarak kabul edilmiş ve yapılan çalışmada gerçekleştirilen mentorluğun işlevsel olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları ile farklılık gösteren bu bulgunun, mentorluğun deneyimli ve bu alanda eğitim alan kişiler tarafından yapılması gerektiği bilgisini desteklemektedir. Öte yandan Demircan (2007) mentorluk görevini yerine getirmekte isteksiz olan öğretmenlerden dolayı öğretmenlik uygulamasından istenen verimin alınmadığını da ifade etmektedir.

Mentilerin gerçekleştirilen mentorluk uygulaması oturumlarına dair kazanımlarının yeni şeyler öğrenmeye katkı sağlaması, farklı yöntem ve teknikler öğrenilmesi, farkındalık kazanılarak gerek kişisel gerekse mesleki deneyim kazanma noktasında daha nitelikli öğretmen olmalarını sağlamaya yardımcı olduğu belirtilmiştir. Öte yandan mentorluk uygulamasında öğretmenliğin zor bir meslek olduğunun farkedilmesi ve verilen seminerlerin süresinin uzunluğu mentorluk uygulamasındaki olumsuz yönler olarak belirtilmektedir. Verilen yanıtlar değerlendirildiği mentorluk uygulamasının amacına ulaşarak mentilerde istendik yönde kazanımlara ulaşıldığı, olumsuz olarak ifade edilen bulguların farkındalık sağlamak bakımından değerlendirilebileceği görülürken, mentorluğun mentilere yeni deneyimler ve öğrenmeler sağladığı söylenebilmektedir. Çalışmanın bulguları ile benzer olarak Bakioğlu, Bayhan ve Özgen (2015), Soininen ve Merisuo-Storm (2012), yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen eğitiminde mentorluğun kişisel gelişime katkı sağladığı belirtilirken, teorik bilgiyi uygulamaya dökme esnasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Theelen, Willems, Van Den Beemt, Conijn ve Den Brok (2020) yapmış oldukları çalışmada ise öğretmen adaylarının stajlarının sonuna doğru öğretme hevesinin ve isteğinin arttığı belirlenmiştir. Öte yandan çalışmanın bulgularından farklı olarak Ligadu'nun (2016) çalışmasında mentilerin mentorlarının beklentilerini karşılamadığı, sürekli yönlendirildiği için hayal kırıklığına uğradıklarını belirtmeleri olumsuz olarak ifade edilen mentorluk deneyimlerindendir.

Mentilere gerçekleştirilen mentorluk uygulaması oturumlarının sağladığı katkılar arasında farklı yöntem ve tekniklerin öğrenilmesi, sınıf yönetimi sağlayabilmek, ders planı hazırlayabilmek, mesleki bakış açısı kazanıp stres yönetimi sağlamak gibi konularında katkılarının olduğu görülmektedir. Görülmektedir ki, mentorluk sadece tek bir konuya

odaklanmaktan ziyade öğretmenlik uygulaması ve öğretmenlik mesleğine yönelik çeşitli başlıklarda sağladığı destekler ile mentinin gelişimine odaklanmaya yardımcı olmaktadır. Bu sonuçtan hareketle mentorluk desteği içerisinde her oturum sonunda görüşleri alınan mentilerin bu cevapları mentor tarafından dikkate alınarak bir sonraki oturum konusuna karar verilmesi ve özellikle eksik oldukları ve öğretmenlik uygulamasında kendilerini eksik hissettikleri konular üzerinde desteklenmesinden kaynaklandığı söylenebilmektedir. Çalışmanın bulgularına benzer olarak Mc Laughlin ve diğerleri (2007) öğretmen adaylarının mentorluk uygulaması ile sınıf yönetimi, öğrenme ortamları, zaman, yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda destek aldıklarını belirtmiştir. Yine benzer olarak Mok ve Staub'nin (2021) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve becerileri ile ders planı yapma konularında öğretmenlik uygulamasında kendilerini geliştirmelerinde mentorluğun olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Soininen ve Merisuo-Storm (2012) ise çalışmasında öğretmenlik uygulaması dersinde sağlanan mentorluk desteği ile mentilerin farklı öğretim yöntem ve teknikleri konusunda mentorla yaptıkları görüşmelerin işe yaradığı aynı zamanda ders planı hazırlamayı öğrendikleri böylelikle de dersin yeni bir anlam kazandığını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Mentilerin oturum sonunda kazanmış oldukları deneyimlerin genellikle kendilerini mutlu, rahatlamış hissettirdiği görülürken, tekrar edilme sıklığına bağlı olarak az da olsa kaygılı, üzüntülü gibi yanıtların da ön plana çıktığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle her hafta düzenlenen seminerler sonunda verilen bu yanıtlarda, seminerlerin içeriğinin genellikle mentilerin aklındaki sorulara yanıt verebilecek şekilde kurgulandığı, almış oldukları seminerlerin onlara çeşitli bilgiler öğretirken aynı zamanda rahatlamalarını sağlayarak mutlu etmesinden kaynaklandığı söylenebilmektedir. Çalışmanın bulguları ile benzer olarak Bakioğlu, Bayhan ve Özgen (2015) çalışmasında katılımcıların mentorluk uygulamasında kaygı yaşayan ve kaygılı yaşamayan olarak iki türde katılımcılarının olduğunu belirterek, mentorluğun öğretmenlerin profesyonel yaşamlarında kaygılarını engellediği, kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerine yardımcı olduğu belirlenmiştir. Öte yandan Rust ve Orlove'in (2001) öğretmenlerle yapılan çalışmasında öğretmenlerin ve mentorların düzenli olarak yaptıkları oturum sohbetlerinde sürekli tekrarlanan konuların bu konularda aktarılan deneyim aktarımı hikayelerinin öğretmenin profesyonel gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ballantyne ve Mylonas (2001) çalışmasında ise öğretmen adaylarına verilen mentorluk desteği oturumlarının öğretmen adayları tarafından olumlu yönde değerlendirilmesi çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Mentilerin öğretmenlik uygulamasını tekrarlama şansları olsaydı değiştirmek istedikleri şeylere yönelik görüşleri sorulduğunda genellikle değiştirmek istedikleri bir şey olmadığı şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Ancak verilen yanıtlar incelendiğinde ise söylenme sıklığına bağlı olarak değinilen, değiştirilmek istenen konulara değinen katılımcılar da olmuştur. Bu konular incelendiğinde; mentilerin sınıf yönetimi, planlı/programlı olmak, zaman yönetimi sağlayabilme, heyecan ve stresi yönetmek, fiziksel ve zihinsel hazır bulunuşluk, uygulama öğretmenini değiştirmek gibi konulara değindikleri görülmektedir. Verilen yanıtlar incelendiğinde bazı problemlerin öğretmen adaylarının kendilerinden kaynaklı olduğu görülmektedir. Bakioğlu, Bayhan ve Özgen'in (2015) çalışmasında ise katılımcıların bir şeyi değiştirme imkanları olsaydı kendilerinden kaynaklı problemleri yinelemeyecekleri ve bu durumu değiştirmek istemeleri çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Mentilerin kendilerini değerlendirdiklerinde iyileştirmeleri gereken yönlerine yönelik görüşleri sorulduğunda dikkat çekici olarak özellikle mentorluk eğitiminin de sonuna doğru "iyileştirmem gereken bir şey yok" yanıtının sıklıkla tekrarlandığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle verilen mentorluk eğitiminin mentilerin mesleki ve kişisel gelişimlerinde olumlu yönde katkı sağladığı bu nedenle de zamanla eksik yönlerinin mentorluk desteği ile tamamlanmasından kaynaklanması çalışmanın amacına ulaştığını göstermektedir. Öte yandan verilen diğer yanıtlar incelendiğinde ise yöntem ve teknik, araştırmacı öğretmen olmak, etkinlik bulmak, iletişim becerisinin gelişmesi, heyecan ve stresi yenmek, farklı bakış açısına sahip olmak gibi konu başlıklarının da ifade edildiği söylenebilmektedir. Bu yönü ile çalışmanın bulguları ile benzer olarak Ligadu (2016), Johnson (2007), Soininen ve Merisuo-Storm (2012), Bakioğlu, Bayhan ve Özgen, (2015), Mc Laughlin, Brady, Lee ve Russel (2007) çalışmalarında mentorluk desteğinin öğretmen eğitiminde çeşitli faydalar sağlaması, Weissenfels (1991), Akhan ve Kaymak (2021b), Kaymak ve Akhan (2020) çalışmalarında ise öğretmenlik uygulamasının mesleki deneyim kazandırdığının vurgulanması çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Mentilerin mentorda daha fazla görmek istedikleri yönlerle ilişkin görüşleri sorulduğunda mentilerin vermiş oldukları yanıtlarda o hafta yapılan uygulamaların ve mentorluğun beğenildiği ve süreçten memnun olunduğu görülmektedir. Bununla birlikte, deneyim aktarımının artmasını talep ettikleri, farklı örnek/etkinlikler görmek isteyip daha fazla kitap tavsiyesi istedikleri görülmektedir. Çalışmanın bulguları ile benzer olarak Bakioğlu, Bayhan ve Özgen (2015), mentorlukta mentorun mentiye deneyim aktarımı yolu ile öğrenmenin desteklendiğini, deneyim aktarımının mentorluğun güçlü yönleri arasında

olduğunu ifade ederken; Ligadu (2016) ise mentorluğun karşılıklı bir öğrenmeye, deneyim aktarımına dayandığını ifade etmesi çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Mentilerin mentorun öğretmenlik uygulaması dersinde bir akıl hocası olarak neleri iyi yaptığına dair görüşleri sorulduğunda mentorun ihtiyaçlarına yönelik oturumları düzenleyip bunları ilgi çekici olarak sunması, iletişime açık ve yapıcı olması konularına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle mentorun mentilerin ihtiyaçlarını ve eksiklerini iyi gözlemleyip mentorluk desteği içeriğini iyi yapılandırması ve her mentinin eksik olduğu yönleri, sağladığı mentorluk desteği ile iyileştirmeye çalışmasından kaynaklandığı söylenebilmektedir. Çalışmanın bulguları ile benzer olarak Arkün Kocadere (2020) yapmış olduğu çalışmada mentorun beğendikleri yönleri sorulduğunda akranı olduğu için kolay iletişim kurdukları, sorunları çözmeye yardımcı olduğu, motivasyon sağladığı görülmektedir. Ayrıca Ligadu'nun (2016) çalışmasında mentor ve menti arasındaki statüye dayalı ilişkinin ortadan kaldırılması mentorluğun başarıya ulaşmasını desteklediğini belirlemiştir. Bununla birlikte Lindgren'in (2005) yapmış olduğu çalışmasında ise yine benzer şekilde mentilerin, aldıkları mentorluk desteğinde mentorlarına yönelik kendilerinden daha deneyimli bir öğretmen tarafından yargılanma korkusu yaşamadan değerlendirilmelerinden dolayı mentorluk uygulamasından memnun olduklarını ifade etmeleri çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Mentilerin mentorun öğretmenlik uygulaması dersinde neleri iyi yapamadığına yönelik görüşleri sorulduğunda genellikle olumsuz bir yanıtın verilmeyip mevcut durumdan memnun olduğu görülmektedir. Verilen diğer yanıtlar incelendiğinde ise olumsuz yönde verilen yanıtların; mentorun seminer süresini uzun tutması, dersin günü ve saatinin uygun bulunmaması (sürenin uzun bulunması), mentorun biraz daha yüksek sesle konuşması gerektiği yönünde konulara değinildiği tespit edilmiştir. Bu da mentiden düzenli olarak dönüt alınması ile mentorun tarafsız olarak kendini değerlendirip geliştirmesine katkı sağlaması bakımından mentora olanak tanıdığını ve zamanla da bu olumsuz ifadelerin ortadan kalmasını sağladığını göstermektedir. Çalışmanın bulgularından farklı olarak Ballantyne ve Mylonas'ın (2001) öğretmen adayları ile yaptıkları mentorluk çalışmasında atölye sürelerinin bir saat olmasından dolayı kısa olarak değerlendirildiği ve bu sürelerin uzatılması gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Mentilerin mentoru ile konuşurken kendilerini rahat hissetme durumlarına yönelik görüşleri sorulduğunda mentorun genellikle anlayışlı, samimi, ilgili, iyi bir dinleyici olarak değerlendirilirken; olumsuz olarak verilen görüşler arasında ise mentorun heyecanlı olması, mentinin yorgun olmasından kaynaklı hissettiği olumsuzluk durumlarına değinildiği görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle mentilerin mentoru ile iletişim kurarken

genellikle rahat olmalarının sebebinin, mentorun mentileri ile bir hiyerarşi üzerine kurulu bir mentorluk desteği sağlamasından ziyade, akran mentorluğu temelinde bir mentorluk hizmeti vermeye çalışmasından kaynaklandığı bunu sağlarken de gelişimlerini desteklemek adına düzenli dönüt vermelerinin etkili olduğu söylenebilmektedir. Çalışmanın bulgusu ile benzer olarak Brooks (1999) çalışmasında, mentorlukta önemli noktalardan biri olarak dönüt vermenin önemi üzerinde durarak, dönüt vermenin mentorlukta önemli olduğunu mentinin kendini rahat hissetmesini sağladığı vurgulamıştır.

Uygulama süresi boyunca mentilerden ve mentordan düzenli olarak yansıtıcı günlük tutmaları istenmiştir. Alanyazında Oruç (2000), Erginel (2006), Searby ve Tripses (2012), Koç ve Yıldız (2012), Hacıfazlıoğlu (2011; akt. Bakıoğlu & Hacıfazlıoğlu, 2015) ve Zembytska (2016) yapmış olduğu çalışmalarda mentor/öğretmenlerden/öğretmen adaylarından günlük tutmaları istenmiştir. Böylelikle katılımcıların mesleki farkındalıklarının arttığı, yansıtıcı düşünmeyi geliştirdiği ve mesleğe yönelik farkındalık kazanmalarında yansıtıcı günlüklerin katkısı olduğu belirlenmiştir. Öte yandan Regan, Case ve Brubacher (2000), Fox ve diğerleri (2001), Searby ve Tripses'e (2012) göre yansıtıcı günlükler yaşanmış deneyimleri yansıtır, ihtiyaçlara ve önceliklere dikkat çektiği için bunların daha net görülmesine olanak sağladığı vurgulanmaktadır. Mentilerin ve mentorun yansıtıcı günlüklerinde öğretmenlik uygulamasında neler öğrendiklerine/farkettiklerine yönelik görüşleri sorulduğunda mentilerin etkili bir sınıf yönetimi sağlayarak farklı yöntem ve teknikle ders işleyebildikleri, etkili iletişim kurmanın önemini farkettikleri görülmektedir. Mentorun yanıtları incelendiğinde ise etkili iletişimin önemini farkettikleri, dönüt vermenin menti üzerinde olumlu etkiler sağladığı, çeşitli etkinliklerle öğrenmenin güçlendirildiği görülürken, mentorun uygulama öğretim elemanı-menti-uygulama öğretmeni arasında köprü görevi sağladığı gibi konulara değinildiği görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle mentorluk uygulamasının hem mentora hem mentiye çeşitli katkılar sağladığı ve gerek kişisel gerekse mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilmektedir. Mentilerin özellikle dış mekân gezilerinde veya yapmış oldukları çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile simülasyon ders işleme çalışmaları yapmaları, çeşitli drama uygulaması faaliyetlerine katılmaları ile öğretmenlik uygulamasında neyi nasıl yapabileceklerini önceden deneyimlemelerine olanak sağlamıştır. Öte yandan sağladıkları bu çeşitli öğrenmeler ile de pratiklik kazanarak uygulama okulunda yapabileceklerine yönelik çeşitli çıkarımlarda bulundukları söylenebilmektedir. Çalışmanın bulguları ile benzer olarak Mc Laughlin ve diğerleri (2007) öğretmen adaylarının mentorluk uygulaması ile sınıf yönetimi, öğrenme ortamları, zaman, yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda destek aldıklarını belirtmiştir. Kahraman ve Kuzu (2016) ise çalışmasında mentorluk uygulamasının danışmana

kolay ulaşma noktasında köprü görevi gören, bilgi ve tecrübe paylaşan gibi rollerle katılımcının gelişimine katkı sağladığını tespit etmiştir. Ayrıca Brooks (1999) da çalışmasında mentorun görevlerinden biri olarak dönüt verme durumuna değinerek sınıf ziyaretlerinde dönüt verilmesinin önemini ifade etmesi çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ballantyne ve Mylonas'ın (2001) çalışmasında öğretmen adaylarına yapılan mentorluk sonucunda mentorun, mentilerindeki gelişimi görmekten mutlu olup mentorluk yapmaktan zevk aldığını belirtmesi; mentilerin ise mentorun çabasını takdir edip gelişimlerine katkı sağladıklarını ifade etmesi çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Mentilerin ve mentorun yansıtıcı günlüklerinde uygulama haftasının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkılarına yönelik görüşleri sorulduğunda mentilerin motivasyonlarının artıp deneyim kazandıkları, yeni şeyler öğrendikleri görülürken; mentorun ise çeşitli beceriler kazanarak mentorluk yönünün geliştiği, liderlik yönünün kuvvetlenerek özgüveninin arttığı görülmektedir. Bu sonuçta hareketle mentilerin oturum sonlarında mentorundan bir sonraki hafta düzenlenmesini istedikleri oturum konularının neler olabileceğine yönelik görüşlerinin alınması ve bu seminerlerin buna göre belirlenerek, dış mekân gezileri ve etkinliklerle desteklenmesinin hem mentorun hem de mentinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmanın bulgularına benzer olarak Bakioğlu, Bayhan ve Özgen (2015) yapmış oldukları çalışmada, mentorluğun kişisel gelişime katkı sağlarken, farklı bakış açısı sağladığı ve özgüveni arttırdığı belirtilmiştir. Parker, Xu ve Chi (2022) çalışmasında uluslararası değişim programına katılan Çinli öğretmen adaylarının mentorluk deneyimlerini ortaya koymuştur. Mentorluğun öğretmen eğitiminde mentor menti arasında karşılıklı öğrenmeyi desteklerken, farklı bakış açıları sağlayıp kültürel farklılıklar konusunda da farkındalık sağladığını göstermesi çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Sheal (1992), Searby ve Tripses (2012), Aydın Tükeltürk ve Balcı (2014) çalışmasında mentorluğun mentorun kariyer gelişimini destekleyip motivasyonunu arttırdığı, deneyim sağladığı, bilgili ve yetenekli olmayı desteklediği, mesleki tatmin ile birlikte liderlik ve öğretme yönünü geliştirdiği belirlenmiştir. Öte yandan Grisham, Ferguson ve Brink (2004) ise mentorluğun öğretmen adayında enerji ve istek sağlayarak öğrenme imkanını zenginleştirdiğini ifade ederken; Clark (2001), Hargreaves (2002), Wenger (1998), Ballantyne ve Mylonas'ın (2001) çalışmalarında deneyimli kişilerle yapılan mesleki söyleşi ve sohbetlerin deneyim paylaşımını geliştirdiği, sahadan öğrenmeyi desteklediği belirterek bunun düzenli olarak yapılmasının ise öğretmen adaylarını daha iyi öğrenme ortamının sunulmasında öneri ve anlam çıkarma olanağı sunduğunu ifade etmesi çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Mok ve Staub (2021) Hobson, Ashby, Malderez ve Tomlinson (2009) çalışmalarında ise hem öğretmen adaylarına hem göreve yeni başlayan

öğretmenlere mentorluk yapmanın duygusal ve psikolojik olarak destek sağladığının belirlenmesi çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Mentilerin ve mentorun yansıtıcı günlüklerinde uygulama haftasında kendilerini mutlu mutsuz eden olaylara yönelik görüşleri sorulduğunda, mentilerin mutlu eden olaylar arasında öğrencilerin ve mentorun ilgisi, olumlu dönüt almak, olumlu sınıf ikliminin mentiyi mutlu etmesi gibi konulara vurgu yapılmıştır. Mutsuz eden konular arasında ise öğrencilerden kaynaklanan sorunların olması, saygı görmemek gibi yanıtların olduğu da görülmektedir. Mentorun yanıtları incelendiğinde ise mutlu eden olaylar arasında mentilerden olumlu dönüt almak, mentilerdeki gelişimi görmek, mentilerin ilgili olması gibi konular ön planda iken mutsuz eden olaylar arasında ise uygulama öğretmeninden kaynaklanan sorunlar, mentorlukta bireysel dönüt vermenin yorucu olması, mentiler için sürekli ulaşılabilir durumda olmak gibi konular ifade edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle mentileri mutlu eden yönlerin daha fazla olması mutsuz eden noktaların ise bilgisizlikten veya deneyim eksikliğinden değil de kendileri dışında gelişebilen sebeplerden (uygulama okulundaki öğretmen ve öğrencilerden kaynaklanan sebepler) meydana geldiği görülmektedir. Bu da mentiler için bilgi veya deneyim eksikliğinden dolayı bir sorun yaşamamalarının çalışmanın sonucu açısından mutlu edici olarak yorumlanmakta, verilen mentorluk desteğinin başarıya ulaştığını göstermektedir. Çalışmanın bulgusu ile benzer olarak Brooks (1999) çalışmasında mentorlukta dönüt vermenin, mentiyi dikkate alıp onu dikkatle dinlemenin mentorlukta önemli olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan Kaymak ve Akhan'ın (2020) çalışmasında öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayının mutlu eden olaylar arasında öğrencilerin kendilerine öğretmenim demesi, öğrencinin ilgili olması, öğretmenlik uygulamasında derslerin iyi geçmesi gibi nedenlerin çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Mentileri mutsuz eden olaylar incelendiğinde ise Akhan ve Kaymak (2021a), Kasanda CD (1995), Şimşek (2013), Şaşmaz Ören, Sevinç ve Erdoğan (2009), Tok (2010) sınıfta hakimiyet kuramamak, öğretmen ve okul yönetimi tarafından ciddiye alınmamak, yeterli değeri görememek ifade edilirken; Şimşek (2013), Şaşmaz Ören, Sevinç ve Erdoğan (2009) okul yönetiminden yaşanan sorunları, Yıldız (2006), Akkoç (2003) uygulama öğretmeni ile yaşanan sorunları, öğretmenlik uygulamasında yaşanan önemli problemler olarak belirlemişlerdir. Ligadu (2016), Heung Ling (2003) çalışmalarında mentorlukta mentorun ulaşılabilir olmasının önemli olduğunu belirterek mentorluk ilişkisini başarıya götürecektir nokta olarak ifade etmesi çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ballantyne ve Mylonas, (2001) çalışmasında ise benzer olarak mentorun, mentilere gerektiğinde bireysel destek sağlamaları mentinin gelişimlerini destekleyerek, kendilerini mutlu ettiğini ifade ettikleri görülmektedir. Yine çalışmanın bulguları ile benzer olarak Backlund, Sadbom, Manderstedt ve Anderström'un

(2022) on bir ay süren öğretmen adayları ile yapılan çalışmada stres ve iş yükü gibi bazı faktörlerin mentorlukta olumsuz etkenler olarak ortaya konulması çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Öte yandan Ligadu'nun (2016) çalışmasında çalışmanın bulgularından farklı olarak mentorun beklentileri karşılamaması, sürekli yönlendirici bir tavırda olması mentilerin olumsuz duyguya sahip olmalarına sebep olmaktadır.

Mentilerin ve mentorun yansıtıcı günlüklerinde uygulama haftasının beklentilerini karşılama durumlarına yönelik görüşleri sorulduğunda genellikle beklentilerin karşılandığı; uygulama haftasının teoriyi pratiğe dökmeye yardımcı olarak yeni bilgiler öğrenmeye yardımcı olduğu, müze gezisinin nasıl yapılacağını öğrenmelerini sağladığı görülmektedir. Öte yandan bazı mentilerin drama/etkinlik yapmayı sevmedikleri için özellikle drama uygulamalarının olduğu haftalarda beklentilerinin karşılanmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Mentorun beklentilerin karşılanma durumuna yönelik yanıtları incelendiğinde ise beklentiye karşıladığı, mentilerin mentorun önerilerini dikkate alıp uygulamaya dökmeleri bu durumu olumlu yönde etkileyen faktörler arasında ifade edilmektedir. Bu sonuçtan hareketle sağlanan mentorluk desteği içeriğinde çeşitli etkinliklerin seminerlerde ve uygulama esnasında öğrenilen bilgileri hayata geçirmeye olanak sağlamasının hem mentorun hem de mentinin beklentilerini karşımasına katkı sağladığı söylenebilmektedir.

Mentilerin ve mentorun yansıtıcı günlüklerinde uygulama haftasının katkılarına yönelik görüşleri incelendiğinde mentilerin önerilen film/dergi/kitap önerilerinin seminer konularını desteklediğini belirttikleri görülmektedir. Mentilerin sağlanan mentorluk desteği ile uygulama okulunda daha rahat olmalarını sağlayarak iletişim becerilerinin kuvvetlendiği böylece kendilerini güvende ve yalnız olmadığını hissettirdiği görülmektedir. Mentorun yanıtları incelendiğinde ise benzer şekilde iletişim becerisinin geliştiği görülmekle birlikte problem çözme becerisinin de geliştiği söylenebilmektedir. Bu sonuçtan hareketle uygulama haftasının, mentorun uygulama süresince mentilerin eksik oldukları konular göz önünde bulundurularak çeşitli kaynaklarla (dergi, film, kitap) ve etkinlikle gelişimlerinin desteklemeye çalışmasının etkili olduğu söylenebilmektedir. Öte yandan zamana ve duruma göre sağlanan mentorluk desteği çeşitlerinin (e -mentorluk, birebir mentorluk grup mentorluğu vb) de sürece doğrudan katkı sağladığı ifade edilebilmektedir. Çalışmanın bulguları ile benzer olarak Mok ve Staub'nin (2021) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve becerileri ile ders planı yapma konularında öğretmenlik uygulamasında kendilerini geliştirmelerinde mentorluğun olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Zachary (2002), Çiçek ve İnce (2005), Ngwaru (2013), Yılmaz ve Kab (2013), Ayvacı, Özbek ve Bülbül (2019), Kaymak ve Akhan (2020) çalışmalarında öğretmenlik uygulamasının mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağladığı

belirlenirken, deneyim kazandırdığı, aidiyet duygusunu pekiştirerek çeşitli mesleki beceri kazandırdığı ifade edilmiştir. Öte yandan Heung-Ling (2003) ise başarılı bir mentorun mentinin kişisel gelişimine katkı sağlayarak özgüven kazanmalarına yardımcı olduğunu ifade edilmesi çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Çalışmanın nicel boyutunda ise mentorluk desteği verilen mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliliği ve öğretme motivasyonları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; mentorluk desteği verilen grupta yer alan öğretmen adaylarıyla, mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının Öğretmen Özyeterlilik Ölçeğinde “öğretim stratejileri” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Mentorluk desteği verilen mentilere, mentorluk uygulaması süresince yapmış oldukları tüm ders planlarına dönüt verilmesi, farklı öğretim stratejileri ile ders planları hazırlayıp bunları uygulayabilmesi için teşvik edilmesi ve öğretim stratejileri konusunda kendilerine seminerler verilip mentorluk yapılmasının, bu alt boyutta anlamlı bir farklılık çıkmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Öte yandan mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının “öğrenci sorumluluğu” alt boyutu son testlerinde anlamlı bir farklılık görülmezken; “sınıf yönetimi” ve “yeterlilik” alt boyutlarından alınan puanlarda da anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen Özyeterlilik Ölçeğinin bazı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaması, Öğretmenlik Uygulaması dersinin bu boyutlara katkı sağladığı ve öğretmen adaylarının “öğrenci sorumluluğu, sınıf yönetimi, yeterlilik” alt boyutlarında gelişmesine yardımcı olduğunu göstermektedir. Mentorluk desteği alan mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliliklerinin yüksek çıkması ise öğretmen yetiştirme programı amacı doğrultusunda olumlu bir sonuç oluşturmaktadır. Ancak öğretim stratejileri, öğretmen adayının öğretim teknikleri ve bu öğretim tekniklerini değerlendirme biçimlerini etkilemektedir. Mentorluk desteği alan öğretmen adaylarının bu boyutta daha yüksek puan almaları mentoluk desteğinin katkısını ve iyileştirmesini göstermektedir. Öte yandan Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği son test puanlarında her iki grup arasında “öğretim stratejileri” alt boyutu dışında anlamlı fark çıkmamış olmasına karşın mentorluk desteği alan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç da öğretmenlik uygulaması dersinde mentorluk desteğinin iyileştirme yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Öyle ki öğretmen öz yeterlilik inançlarının yüksek olması öğretmenlerin mesleki yeterliliğinin bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Baumert & Kunter, 2013; Blömeke, 2014; Michos, Cantieni, Schmid, Müller & Petko, 2022).

Bu sonuçtan hareketle çalışmanın nitel verilerinde de mentilere sağlanan mentorluk desteğinin öğretmenlik uygulaması dersinde katkı sağladığı, mentilere verilen seminerler ve birebir mentorluklar ile birlikte gerçekleştirilen dış mekan gezilerinin, çeşitli etkinlik ve faaliyetlerinin mentilerin sahada (uygulama okulundaki) öğrenmelerini desteklediği, çeşitli deneyimler sağlayarak çıkarımda bulunmalarını sağladığı, bunun da özellikle öğretmen öz yeterliklerinde öğretim stratejileri alt boyutunda olumlu şekilde etkilediği söylenebilmektedir. Çalışmanın bulgularına benzer olarak Akhan ve Kaymak (2021c) ile Yokuş, Cücük, Başaran ve Yıldırım'ın (2019) öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik durumlarının belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada Öğretmen Özyeterlik Ölçeği katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcıların öğrenci katılım alt ölçeği, sınıf yönetimi alt ölçeği ve öğretim stratejileri alt ölçeği son test puanlarının ön test puanlarına göre yüksek olduğu, benzer şekilde Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeği'nin tamamından elde edilen puanın yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının da mentorluk desteği alan öğretmen adayları gibi “öğrenci sorumluluğu”, “sınıf yönetimi” ve “yeterlik” alt boyutlarında benzer hazırbulunuşluk düzeyinde bulunmaları Klassen ve Durksen (2014), Rupp ve Becker'in (2021) de belirttiği gibi öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin öğretmen adayının öz yeterlilik inancını etkilediğini ortaya koymaktadır. Mentorluk desteği alan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeği “öğretim stratejileri” alt boyutunda aldıkları son test puanların mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarından yüksek olması mentorluğun öğretmenlik öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Alan yazında ise Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders ve Baumert'in (2013) çalışmasında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yapılan görüşmede, deneyimsiz öğretmenlerle birlikte süreçte mentorların etkin rol alması mesleğe yeni başlayan deneyimsiz öğretmenin öz yeterlilik inancının artmasını sağladığı belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bu veriler de bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Mentorluk desteği alan öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından “içsel motivasyon”, “dışsal motivasyon” ve motivasyon ölçeği genelinden alınan puanların süreç sonunda aynı kalarak bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Benzer şekilde mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından “içsel motivasyon”, “dışsal motivasyon” ve motivasyon ölçeği genelinden alınan puanlar doğrultusunda mentorluk desteği alan grup ile benzerlik göstererek alınan puanların aynı kaldığı herhangi bir farklılık olmadığı görülmektedir. Mentorluk desteği alan ve mentorluk desteği almayan grubun Öğretme Motivasyonu Ölçeği puanlarının benzerlik göstermesi her iki

grubun da almış oldukları öğretmenlik uygulaması eğitimlerinin öğretme motivasyonları üzerinde benzer şekilde olumlu etki sağladığını göstermektedir. Ancak Öğretme Motivasyonu Ölçeği'nde Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nde olduğu gibi katılımcıların son test puanları alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemesine karşın mentilerin sıra ortalamasının mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarına göre yüksek çıkması mentilerin lehine bir sonuç oluşturmakta, bu da Öğretmenlik Uygulaması dersinde mentorluk desteğinin iyileştirme yaptığını göstermektedir.

Bu sonuçtan hareketle mentorluk desteği alan mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarında Öğretmenlik Uygulaması dersinin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca mentorluk desteği alan mentilerin Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği sonuçları ve çalışmanın nitel verileri de dikkate alındığında, öğretme motivasyonlarına yönelik olumlu etkinin sebebinin bulgular başlığı altında görüldüğü üzere (bkz. Tablo 40) hem gerçekleştirilen mentorluk faaliyetlerinin / etkinliklerin / seminerlerin hem de sağlanan mentorluk desteğinin etkili olduğu söylenebilir.

Öte yandan mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının ise hem nitel veriler hem de öğretmen öz yeterlik ölçeği sonuçları da dikkate alındığında öğretme motivasyonları üzerinde almış oldukları öğretmenlik uygulaması dersinin olumlu yönde katkı sağlamış olabileceği ifade edilebilmektedir. Çalışmanın bulgularından farklı olarak Güzel Candan ve Evin-Gencil (2015); Dikmen (2021), Ayık ve Ataş'ın (2014) İhtiyaroğlu'nun (2017) ise öğretmenlerle yapmış olduğu görüşmeler ile öğretme motivasyonların belirlenebilmesi için Öğretme Motivasyonu Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmaların ölçek sonuçları değerlendirildiğinde katılımcıların öğretme motivasyonlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Fokkens-Bruinsma ve Canrinus (2012), Dikmen (2021), Watt ve Richardson'ın (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarına uygulanan Öğretme Motivasyonu Ölçeğinde ise, öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dikmen (2021), Turhan ve Ağaoğlu'nun (2011) yapmış olduğu çalışmada uygulanan Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin sonuçlarına göre ise lisans dördüncü sınıf öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I-II dersleri kapsamında mesleki ve kişisel yeterliliklerinin artırılması, mentorluk desteği sayesinde verimli bir öğretmenlik uygulaması dersi almalarının hedeflendiği bu çalışmada, mentorluk desteği alan öğretmen adaylarının mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarına göre mesleki ve kişisel anlamda daha yetkin oldukları, aldıkları mentorluk eğitiminin etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlik uygulamasında bir mentor desteğinin olmasının mentilerin bu dersi daha verimli

geçirmelerini sağlayarak almış oldukları seminerler, gerçekleştirmiş oldukları gezi ve faaliyetler, her hafta düzenli olarak almış oldukları dönütler neticesinde hazırladıkları etkinlikler ile mentorların gözlem ve dönütleri doğrultusunda mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarına göre dikkat çekici bir şekilde gelişim gösterdikleri görülmektedir. Çalışmada elde edilen Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği, ölçek sonuçlarından elde edilen son test puanlarının mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olması mentilerin nitel bulgularını destekleyen nicel bulgulardandır. Ancak çalışmada Öğretme Motivasyonu Ölçeği, ölçek sonuçları arasında mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının son test puanları arasında bir farklılık çıkmadığı da gözlemlenmiştir. Öyle ki mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması eğitimleri süresince belli bir gelişme göstererek deneyim kazandıkları nitel veriler doğrultusunda da belirlenmiş, Öğretme Motivasyonu Ölçeği ölçek sonuçlarında da benzer şekilde gelişim göstererek motivasyonlarının yüksek çıkması almış oldukları öğretmenlik uygulaması eğitiminin olumlu etkileri arasında değerlendirilebilmektedir. Çalışmada elde edilen veriler ışığında öğretmenlik uygulamasında mentorluğun uygulanabilirliğine ilişkin bazı önerilerde bulunabilmek mümkündür.

5.2. Öneriler

Bu çalışmanın elde edilen sonuçlarından yola çıkılarak şu önerilerde bulunabilmek mümkündür:

- Öğretmen adaylarına sağlanacak mentorluk desteğinde 15 öğretmen adayına bir mentorun mentorluk desteği vermesi çeşitli zorluklar (zaman-emek gibi) getirmektedir. Bu neden ile daha az sayıda (örneğin uygulama okullarına gönderilen öğretmen adayları sayısı 8'dir) mentiye bir mentorun mentorluk desteği sağlamanın verilen mentorluk hizmetinin niteliğini attıracağı düşünülmektedir.
- Öğretmen adaylarının çağın gereklilikleri de düşünüldüğünde hem bir öğretmen hem bir mentor yeterliliği ile mezun olabilmesi için Öğretmenlik Uygulaması dersinin teorik kısmına mentorluk uygulamalarının dahil edilerek öğretmen adayının, öğretmenlik uygulaması dersinin teorik kısmında mentorluk desteğinden yararlanması sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarına alanlarına yönelik olarak mentorluk desteği sağlanmalı; bu mentorluk desteğinin akran mentorluğu şeklinde olması sağlanarak bir üst sınıfın

mentor alt sınıfın menti olduğu şekilde koordineli bir şekilde hayata geçirilmesi önerilebilir.

- Yeni mezun olanların henüz lisans öğrenimi gören öğretmen adaylarına mentorluk yapacağı üniversite destekli bir e-mentorluk platformu oluşturulabilir. Böylelikle yeni mezunlara bir istihdam alanı ve deneyim fırsatı sağlanabilir.
- Öğretmenlik uygulamasına dayalı mentorluk uygulamalarının önemi farklı alanlarda da akademik çalışmalar ile desteklenerek, Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK iş birliğinde ortak geliştirilecek sistemli bir politika ile öğretmenlik uygulamasında mentorluk uygulamasının hayata geçirilmesi önerilebilir.
- Üniversite ve MEB ortak çalışmaları doğrultusunda Öğretmenlik Uygulaması dersinde özellikle teorik ders kapsamında dersin daha verimli geçmesi adına Öğretmenlik Uygulaması dersinde mentorluğun öğretmen adaylarına nasıl uygulanacağına yönelik alana ilişkin etkinlik kitapçığı hazırlanabilir.
- Mentor öğretmen yeterlilikleri ile yetiştirilen öğretmen adayının bu yeterlilikle Öğretmenlik Uygulaması dersini tamamlaması sağlanmalı; öğretmen kariyer gruplarında uzman, başöğretmen, aday öğretmen niteliklerine ek olarak mentor öğretmen olarak bir statünün eklenmesi önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının yetkin mentorlar tarafından gözlemlenebilmesi ve gerekli desteğin sağlanarak Öğretmenlik Uygulaması dersinde yetiştirilebilmeleri için yurtdışındaki örnek uygulamalarda da görüldüğü gibi kurumsal olarak ve Yüksek Öğretim Kurumuna bağlı mentorluk kuruluşunun oluşturularak adaylara gerekli desteğin sağlanması önerilebilir.
- Öğretmenlik Uygulaması dersinde mentorluk desteği alan mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğretmenlik uygulaması derslerinin gözlemlenebilmesi için ders değerlendirme rubriği geliştirilerek dersin daha etkili bir şekilde gözlemlenmesi önerilebilir.
- Mentorluk desteği alan mentilerin ve mentorluk desteği almayan öğretmen adaylarının hem öğretmen özyeterliliklerinde hem de öğretme motivasyonlarında artış gözlenmektedir. Bu artışın sebebi ölçeklerin alt boyutları da göz önünde bulundurularak detaylı bir şekilde incelenebilir.

KAYNAKÇA

- A Union of a Professionals (2021). Peer Assistance and Review. <https://www.aft.org/position/peer-assistance-and-review> adresinden 02.09.2021 de alındı.
- Ackermann, J. M. (2012). *A Descriptive study of the effects of mentoring and induction programs on novice teacher self-efficacy beliefs*. ProQuest LLC.
- Aglazor, G. (2017). The role of teaching practice in teacher education programmes: designing framework for best practice. *Global Journal Of Educational Research*, 16 (2), 101-110.
- Ahmed Abdullah, N. & Sultana Mirza, M. (2020). Evaluating pre-service teaching practice for online and distance education students in pakistan: evaluation of teaching practice. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 81–97.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8 (12), 15-28.
- Akhan, N. E. & Kaymak, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının fakültelerindeki öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Journal of History School*, 43, 1503-1534.
- Akhan, N. E. & Kaymak, B. (2020). The internship practicum and guidebooks in teacher training: a social studies teaching model. *European Journal of Educational Sciences*, 7 (3), 90-108
- Akhan, N. E. & Kaymak, B. (2021b). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması paydaşlarına yönelik metaforları. *International Social Sciences Studies Journal*, 7 (84), 2597-2608
- Akhan, N. E. & Kaymak, B. (2021c). Öğretmenlik uygulamasının öğretme motivasyonu ve öğretmenlik özyeterlilik inançlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (76), 1-11.
- Akhan, N.E. & Kaymak, B. (2021a). Teaching practice experiences of student teachers of social studies. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 15(1), 5- 33.
- Akin, L. & Hilbun, J. (2007). E-mentoring in three voices. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10 (1), 444-459.
- Akkoç, V. (2003). *Türkiye’de beden eğitimi ve spor yüksek okullarında öğrenim gören öğretmen adayı öğrencilerin okul deneyimi ı, u ve öğretmenlik uygulaması derslerinde*

- karsılaştıkları problemlerin belirlenmesi ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamıs Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya, Türkiye.
- Akkoyunlu, B., Telli, E., Menzi Çetin, N. & Dağhan, G. (2016). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı günlüklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7 (4), 312-330.
- Akpınar, M., Çolak, K. & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Aksu, M. B. (2004). Fakülte – okul iş birliğı semineri ve uygulama sürecinin değeriendirilmesi: Malatya ili örneğı. 12. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulan bildiri. Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Aktaş, M., Aksu, Ö., Türkmen, L., Solak, K., Kurt, H. & Ekici, G. (2013). Türkiye ve bazı Avrupa birliğı ülkelerindeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 131-145.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001’e Türk eğitim tarihi*. Genişletilmiş sekizinci basım. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Alberta Teachers Association (2017). *Mentoring Beginning Teachers: Program Handbook*. <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Alb-non-AV-18-ATA-Mentoring-beginning-teachers.pdf> adresinden 18.08.2021 de alındı.
- Alberta Teachers’ Association (2000). *Action Research Guide for Alberta Teachers*. Edmonton, Alberta.
- Alemdağ, E. (2015). *Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri İçin Bir E-Mentorluk Uygulamasının Tasarımı Ve Etkileri* (Yayınlanmamıs Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Allaq, A., Kharrufa, A. & Olivier, P. (2019). Exploring e-mentoring: co-designing veunplatforming. *Behaviourve Infarmation Technology*, 1-21.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J. (2011). An interaction based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333 (6045), 1034-1037.

- Allen, T. D., McManus, S. E., & Russell, J. E. A. (1999). Newcomer socialization and stress: Formal peer relationships as a source of support. *Journal of Vocational Behaviour*, 54(3), 453-470.
- Ambler, S. (1994). Mentor ups success rate. *Computing Canada*, 20 (25), 48
- Andrews, J., & Clark, R. (2011). *Peer mentoring works!*. Aston University.
- Aras, S. & Sözen, S. (2012). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Niğde Üniversitesi
- Argente-Linares, E., Perez-Lopez, M. C. & Ordonez- Solana, C. (2016). Practical experience of blended mentoring in higher education. *Mentoring ve Tutoring: Partnersihp in Learning*, 24 (5), 399-414.
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazındıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251-274.
- Arkün Kocadere, S. & Aşkar, P. (2013). Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir uygulama modeli önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 27-43.
- Arkün Kocadere, S. (2020). Öğrenenler gözünden karma akran mentorluğu: uygulayıcılara öneriler. (Ed: Sakine Öngöz). *Eğitim Bilimleri Alanında Elektronik Mentorluk içinde* 175-188. Ankara: Pegem Akademi.
- Ashwin, P. (2003). Peer support: Relations between the context, process and outcomes fort he students who are supported. *Instructional Science*, 31 (3), 159-173.
- Aslan, B. & Öcal, S. D. (2012). A Case Study on Mentoring in a Teacher Development Program. *Journal of Education and Future*, 2, 31 – 48.
- Aslan, M. & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Assimonye, A. C. (2014). Teaching practice policy for nce teacher education programme: a critique. *Knowledge Review*, 31(2), 1-4.
- Asuncion, R. J. R. & Ballesteros, Z. D. (2021). Cooperating teachers’ feedback on the self-evaluated soft skills of pre-service teachers. *Ilkogretim Online*, 20(1), 977-987.

- Atak, S. (2014). Mentorluk ve Koçluk Teknikleri ve Uygulamaları. Ali Erkan Alaç (Ed.), *İnsan Kaynakları Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme- Kavramlar, Modeller ve Uygulamalar* içinde (s. 141-180). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ataman, M. (2020). *112 Öğretmenliğime Notlar*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Atanur Başkan, G., Aydın, A. & Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 35-42.
- Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı (1927). Milli eğitim. <https://www.atam.gov.tr/duyurular/milli-egitim-adresinden-03.11.2022> de alındı.
- Ateş, M. F. (2019). İç girişimcilik üzerindeki mentorluğun etkisinde öz yeterliliğin rolü. *Uluslararası İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 5 (2), 144-163.
- Avcı, K, E. & İbret, Ü, B. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Aydın Tükeltürk, Ş. & Balcı, M. (2014). Üniversitelerde mentorluğun kurumsallaştırılması süreci, önemi ve kazanımları; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi üzerine bir inceleme. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 137-155.
- Ayık, A. & Ataş, Ö. (2014). The relationship between pre-service teachers’ attitudes towards the teaching profession and their motivation to teach. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 25-43.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ayvacı, H. Ş., Özbek, D. & Bülbül, S. (2019). Bir öğretmenlik uygulaması sürecinin farklı katılımcılar tarafından değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 57-66.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 181-194.
- Backlund, J., Sadbom, R. F., Manderstedt, L. & Anderström, H. (2022). We are mentoring more often: experiences of being a mentor in a training school Project. *Education*

İnquiry,<https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/20004508.2022.2086736?scroll=top&needAccess=true> adresinden alınmıştır.

Bakan, İ., Amırlı, H. & Oğuz, M. (2020). *Mentorluk ile içsel, dışsal motivasyon ve performans arasındaki ilişki: rehber öğretmenler üzerine bir alan araştırması*. 19. Uluslararası İşletmecilik Kongresi. https://www.researchgate.net/publication/350567838_MENTORLUK_ILE_ICSEL_DISSAL_MOTIVASYON_VE_PERFORMANS_ARASINDAKI_ILISKI_REHBER_OGRETMENLER_UZERINE_BIR_ALAN_ARASTIRMASI 09.09.2022 de alındı.

Bakioğlu, A. (2015). *Eğitimde mentorluk*. Ankara: Nobel Akademi.

Bakioğlu, A. & Hacıfazlığlu, Ö. (2015). Mentorluk süreci ve yeni eğilimler (Ed. Ayşen Bakioğlu). *Eğitimde mentorluk içinde* (41-72). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bakioğlu, A. & Ülker, N. (2015). Yükseköğretimde mentorluk. (Ed. Ayşen Bakioğlu). *Eğitimde mentorluk içinde* (73-102). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bakioğlu, A., Bayhan, G. & Özgen, B. (2015). E-mentorluk. (Ed. Ayşen Bakioğlu). *Eğitimde mentorluk içinde* (103-130). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bakioğlu, A., Göğüş, N., Ülker, N., Bayhan, G. & Özgen, B. (2015). Mentorluk ve eğitimde mentorluk (Ed. Ayşen Bakioğlu) *Eğitimde Mentorluk içinde* (1-40.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Balcı, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balkar, B., & Şahin, S. (2014). Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 29 (1), 83-100.

Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 3-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ball, D.L., & Forzani, F. (2009). *The work of teaching and the challenge for teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.

Ballantyne, R. & Mylonas, A. (2001). Improving student learning during ‘remote’ school-based teaching experience using flexible delivery of teacher mentor and student preparation programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 263-273.

- Ballantyne, R., Hansford, B. & Packer, J. (1995). Mentoring Beginning Teachers: a qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47 (3), 297-307.
- Baranik, L.E., Rolling, E.A. & Eby, L.T. (2010). Why does mentoring work? the role of perceived organizational support. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 366-373.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. London: McKinsey and Company.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Baugh, S. G. & Sullivan, S. E. (2005). Mentoring and career development. *Guest Editorial*, 10 (6-7), 425-428.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Stichwort: Professionelle kompetenz von Lehrkräften Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469 - 520 ,
- Bayar, A. (2014). Satisfaction of teachers with mentoring programs in turkey. *Anthropologists*, 18(2), 299-308.
- Baylan, S. L. (2019). A Qualitative study of teacher interns' experiences of pair teaching during teaching practice sessions. International journal for innovative research in multidisciplinary field monthly. *Peer-Reviewed, Refereed, Indexed Journal*, 5 (6), 197-205.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, Abd, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da Fen ve Fizik Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Karşılaştırılması* (Doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, Ö. (2003). *Türkiye'de İlköğretime (6-7-8) Branş Öğretmeni Yetiştirilmesi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Dersi Programlarının Gelişimi (1946-1982)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bean, N.M., Lucas, L. & Hyers, L.L. (2014). Mentoring in higher education should be the norm to assure success: lessons learned from the faculty mentoring program, West Chester University, 2008-2011. *Mentoringve Tutoring: Partnership In Learning*, 22 (1), 56-73.
- Becker, E. S., Waldis, M. & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12-26.

- Bell, J. (2016). The role of the mentor teacher in (new) teacher learning. JTE Insider. <https://education.msu.edu/jte-insider/2016/bellmentorteachers/> adresinden 06.06.2021 de alındı.
- Benim Akran Yönderim (2018). Benim akran yönderim: Engelli gençlere uzaktan rehberlik için genç akran yönderliği mobil uygulaması. <https://www.mypeermentor.eu/tr/info-meeting-for-stakeholders-organized-in-osmaniye-turkey> adresinden 04.02.2022 de alındı.
- Berg, B.L. (2001). Qualitative research methods for the social sciences. Boston: Ally and Bacon.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 65-89.
- Bierema, Laura L. & Sharan B. Merriam (2002). E-mentoring: using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211-227.
- Bittman, B., Russel III, W. B., Kenna, J., Beckles, L. & Zandt, C. V. (2017). The state of social studies teacher preparation: an analysis of program requirements in the United States. *Journal of Social Studies Education Research*, 8 (3), 1- 23.
- Blanford, S. (2000). *Managing Professional development in school*. Routledge.
- Bloom, P. J. (2021). Becoming a self mentor. <https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/presentations-and-webinars/Becoming-a-Self-Mentor.pdf> adresinden 13.11.2021 de alındı.
- Bloomfield, D. (2000) Voices on the Web: student teachers negotiating identity, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(3), 199–212.
- Blömeke, S. (2014). Framing the enterprise: Benefits and challenges of international studies on teacher knowledge and teacher beliefs—modeling missing links. *International perspectives on teacher knowledge, beliefs and opportunities to learn*, Springer, 3-17.
- Boaduo, N. A. P., Milondzo, K. S. & Gumbi, D. (2011). Teacher education and training for America in the 21.st century: What form should it take?. *Educational Research and Review*. 6 (1), 1-16.
- Bontke, J. (2020). Pandemic relaxes student teacher certification requirements in Texas. <https://cbsaustin.com/news/local/pandemic-relaxes-student-teacher-certification-requirements-in-texas> adresinden 02.05.2020 de alındı.

- Boreen, J. & Niday, D. (2003). *Mentoring across boundaries: helping beginning teachers succeed in challenging situations*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Boud, D., R. Cohen, & J. Sampson. (2001). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. London: Kogan Page.
- Bozeman, B. & Feeney, M.K. (2008). "Mentor Matching a Goodness of Fit Model", *Administration ve Society*, 40 (5), 465-482.
- Bozeman, B. & Feeney M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: a conceptual analysis and critique. *Administration ve Societ*, 39, 719- 739.
- Bradbury, L. U. & Koballa Jr, T. R. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor- intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2132-2145.
- Brady, L. & Schuck, S. (2005). Online mentoring for the induction of beginning teachers. *Journal of Educational Enquiry*, 6, (1), 65- 75.
- Briar Cliff University (2017-2018). Student Teaching Internship Handbook. https://www.briarcliff.edu/media/44265/student_teaching_handbook.pdf adresinden 09. 02. 2020 tarihinde indirildi.
- Britton, E. D. (2006). Mentoring in the induction system of five countries: A sum greater than its parts. In C.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring ve coaching*. UK: Kogan Page
- Brockbank, A. & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. Open University Press, Berkshire.
- Brooks, M. (1999). Mentors matter. Scherer, M. (Ed.) *A better beginning: supporting and mentoring new teachers* in (pp. 53-59). Alexandria: ASCD Publications.
- Broussard, S. C. & Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106–120.
- Brown, A., & Sieben, N. (2013). The elephant in the classroom: Examining the influence of athletic coaching on secondary preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 40(3), 107-122.

- Brown, Robert D. & Luann Krager (1985). Ethical issues in graduate education: faculty and student responsibilities. *Journal Of Higher Education*, 56(4), 403- 418.
- Bryan, S.L. & Sprague, M. M. (1997). The effect of overseas internships on early teaching experiences, *The Clearing House*, 70(4), 199–201.
- Bukari, M. M. & Kuyini, A. B. (2015). Exploring the role of mentoring in the quality of teacher training in Ghana. *International Journal of Learning ve Development*, 5 (1), 46-67.
- Bullough Jr, R. V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: A review and analysis of current practices. *Mentoring ve tutoring: partnership in learning*, 20(1), 57-74.
- Burk, H.G. & Eby, L.T. (2010). “What Keeps People in Mentoring Relationships When Bad Things Happen? A Field Study From The Protege's Perspective”, *Journal of Vocational Behavior*, 77, 437-466.
- Büngül, B. (2015). *Öğretmenlikte Uygulanan Mentorluğun Öğretmen Koçluğu İle Desteklenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyükgöze-Kavas, A. & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.
- Byington, T. (2010). Keys to successful mentoring relationships. *Journal Of Extension*, 48(6), 1-4.
- Cadosalesa, M. N. Q., Cabanillab, A. B., Elculladac, R. O. & Nailad, R. L. (2021). A Meta-Synthesis on Mentoring Framework on Teaching Internship – Final. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 12 (6), 8955-8964.
- Cain, T. (2009). Mentoring trainee teachers: how can mentors use research?, *Mentoring ve Tutoring: Partnership in Learning*, 17 (1), 53-66.
- Cambourne, B., Kiggins, J. & Ferry, B. (2003). Replacing traditional lectures, tutorials and exams with a Knowledge Building Community (KBC): a constructivist, problem-based approach to pre-service primary teacher education. *English Teaching: Practice and Critique*, 2 (3), 2-7.
- Cansaran, A., İdil, Ö. & Kalkan, M., (2006). Fen bilgisi eğitimi anabilim dallarındaki “okul deneyimi” uygulamalarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 83-99.

- Capa, Y, Cakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik ozyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30, 74- 81.
- Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: a social constructivist approach to teacher education, *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 5 (2), 203-218.
- Carpenter, L. & Balence, B. (2007). *Teaching internships and the learning community*. Retrieved February 13, 2020, from shorturl.at/drN38
- Carr, M. (2014). The tale of two studies: Using self-mentoring™ to build teacher leader confidence. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 5(3), 1759-1764.
- Carr, M. L., Holmes, W. & Flynn, K. (2017). Using mentoring, coaching, and self-mentoring to support public school educators. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 116-124.
- Carter, S. & Lewis, G. (2012). Successful mentoring in a week: teach yourself. London: Hodder Education.
- Carvin, B. N. (2011). The hows and whys of group mentoring. *Industrial and Commercial Training*, 43 (1), 49-52.
- Casavant, M. D. & Cherkowski, S. (2001). Effective leadership: Bringing mentoring and creativity to the principalsihp. *NASS Bulletin*, 85 (624),71-81.
- Catherine, M. & Gretchen, B. R. (2006). *Designing Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage Publication.
- Cawood, N. D. & Wood, J. M. (2014). Group mentoring: The experience of adolescent mentees on probation. *Social Work with Groups*, 37(3), 213-229.
- Cebu Normal University (2021). College of Teacher Education. <https://www.cnu.edu.ph/college-of-teacher-education/> adresinden 09.10.2021 de alındı.
- Ceylan, F. (2019). *Mentorluk Kavramı ve Mentorluğun Bireysel Kariyer Üstündeki Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Ceylan, F. (2019). *Mentorluk Kavramı ve Mentorluğun Bireysel Kariyer Üstündeki Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.

- Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 619-636
- Chao, T. G. (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 15-28.
- Chaudhuri, S. & Ghosh, R. (2012). "Reverse mentoring: a social exchange tool for keeping the boomers engaged and millennials committed". *Human Resource Development Review*, 11(1), 55-76.
- Chen, J. A., & Usher, E. L. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 24, 11-21.
- Chennat, S. (2014). Internship in pre-service teacher education programme: a global perspective, IMPACT: International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences, 2 (11), 79-93.
- Chisaka, B. C. C. & Mukabeta, M. T. (2013). Action research and educational practice (Chapter 3). In Action Research: Some Practical Ideas For Educational Practice. Save The Children.
- Cho, D. Y. & Kwon, D. B. (2002). Toward an Effective Mentoring Program Planning by Using Needs Assessment: For New Elementary Teachers in Seoul, Korea. https://www.researchgate.net/publication/234605524_Toward_an_Effective_Mentoring_Program_Planning_by_Using_Needs_Assessment_For_New_Elementary_Teachers_in_Seoul_Korea adresinden 08.01.2022 de alındı.
- Chopin, S. M., Danish, S. J., Seers, A., & Hook, J. N. (2012). Effects of mentoring on the development of leadership self-efficacy and political skill. *Journal of Leadership Studies*, 6(3), 17-32.
- Clark, C. (2001). Talking shop. Teachers College Press. USA.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education a review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Clarke, M., Lodge, A. & Shevlin, M. (2012). Evaluating initial teacher education programmes: Perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education*. 28, 141-153.

- Clement, M. C. (2010). Preparing teacher for classroom management: the teacher educators role. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77 (1), 41-44.
- Clift, R.T. & Warner, A.R. (1986). University Contributions to the Education of Teachers. *Journal of Teacher Education*, 37 (2), 32-36
- Clutterbuck, D., & Megginson, D. (2005). *Techniques for Coaching and Mentoring*. Oxford, UK: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Clutterbuck, D., & Ragins, B. R. (2002). *Mentoring and diversity: An international perspective*. Oxford, UK: Butterworth-Heinemann.
- Coady L (2010). Becoming a teacher: Students' experiences and perceptions of their initial teacher education. *Doctor Of Philosophy*, University Of Limerick, Ireland.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2004). *A guide to teaching practice*. Routledge: London.
- Cohen, N.H. (1995). The principles of adult mentoring scale, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 66, 15–32.
- Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion*. London: Routledge Falmer.
- Colorado Mesa University (2019-2020). *Teacher internship ve Pre internship Handbook*. Centor For Teacher Education.
- Conner, C., & Bohan, C. H. (2018). Social studies teacher-athletic coaches' experiences coping with role conflict. *Journal of Educational Research and Practices*, 8(1), 54-71.
- Cranwell-Ward, J. Bossons, P. & Gover, S. (2004). *Mentoring a henley review of best practice*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- 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.
- Cullingford, C. (2006). *Mentoring in education: An international perspective*. Ashgate Publishing.
- Curtin University (2016). *Professional experience handbook bachelor of education early childhood and primary internship*. Perth: Australia.
- Curtin University (2021). Secondary education. <https://study.curtin.edu.au/offering/course-ug-bachelor-of-education-secondary-education--b-edsc/> adresinden 27.09.2021 de alındı.

- Çakır, L. (2015). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Mentorluk ve Bir Model Önerisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakmak, M. & Çelik, Ö. C. (2022). Öğretmenlik uygulaması bağlamında “uygulama öğretmeni” ve “danışmanlık süreci” temalı araştırmalar üzerinde bir içerik analizi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (21), 7-25.
- Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentorluk uygulaması: Doğu Üniversitesi Kütüphanesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 12(2), 295-318.
- Çetin, M. (2013). *Milli Eğitimde Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Profesyonel Mesleki Gelişimleri İçin Yardımcı Araç Olarak E-Mentorluk Üzerine Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi/İngiliz Dil Eğitimi Ana Bilim Dalı, Mersin.
- Çetintaş, B. & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 75-84.
- Çiçek, Ş. & İnce, M. L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16 (3), 146-155.
- Çinici, A. (2016) Pre-service Teachers' Science Teaching Self-efficacy Beliefs: The Influence of a Collaborative Peer Microteaching Program, Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 24(3), 228-249.
- Çobanoğlu, A. A. & Ceylan, B. (2020). *E -Mentorluk, Mesleki Gelişim ve Yaşam Boyu Öğrenme*. (Ed. Sakine Öngöz). Ankara: Pegem Akademi.
- ÇYDD (2019). Çağdaş yaşamı destekleme derneği projesi. <https://www.cydd.org.tr/sayfa/mentorluk-projesi-177/> adresinden 04.11.2022 de alındı.
- D. Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177,
- Dağ, N. & Sarı, M. H. (2017). Areas of mentoring needs of novice and preservice teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education (IEJEE)*, 10 (1), 115-129.
- Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3), 197-211.

- Darwin, A. & Palmer, E. J. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research and Development*, 28(2), 125-136.
- Dauksas, L. & Burke, L. (2017). Preparing early childhood teachers for classrooms of today. *Success in High Need Schools Journal*, 13 (1), 41-48.
- Dawson, P. (2014). Beyond a definition: Toward a framework for designing and specifying mentoring models. *Educational Researcher*, 43 (3), 137-145.
- Deeplearning Türkiye (2019). Deeplearning Türkiye. <http://deeplearningturkiye.org/> adresinden 04.02.2022 de alındı.
- DeFreitas, S. C. & Bravo Jr, A. (2012). The influence of involvement with faculty and mentoring on the self-efficacy and academic achievement of African American and Latino college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(4), 1-11.
- Dejon, M. (2016). Continued momentum: teaching as mentoring how teachers engage in the mentoring of students. Rotterdam: Sense Publishers.
- Demir, Ö. & Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-139.
- Demircan, C. (2007). Okul Deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 119-132.
- Deville, P. (2010). Mentioning reflective practice in pre-service teachers: A Reconstruction Through The Voices Of Australian Science Teachers, *Journal of College Teaching ve Learning*, 7(9), 1-18.
- Dikmen, M. (2021). Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu: bir karma yöntem çalışması. *E- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 213-232.
- Donlon, E. (2019). The use of a custom-built online environment for communication with and support of student-teachers during school placement. *Teaching Education*, 30 (1), 1-15.
- Downe-Wamboldt B.R.N. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13 (3), 313-321.

- Driskell, N. (2015). Global perspectives: mentoring and support for new teachers in Ontario and Finland. <https://ncee.org/quick-read/global-perspectives-mentoring-and-support-for-new-teachers-in-ontario-and-finland/> adresinden 25.08.2021 de alındı.
- Dursun, Ö. Ö. & Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Early Childhood Development Agency (2016). Mentoring matters: A practical guide to learning focused relationships. <https://www.ecda.gov.sg/Documents/ECDA%20Mentoring%20Matters%20E-Book.pdf> adresinden 16.08.2021 de alındı.
- EBSAM (2019). Odak Analiz 2: Dünyada ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme İstihdam ve Mesleki Gelişim Politikaları. Ebsam Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 441–458.
- Ediger, M. (2011). "Mentoring in the social studies." *College Student Journal*, 45 (2), pp. 233+. *Gale Academic OneFile*, link.gale.com/apps/doc/A259679608/AONE?u=anon~cc8a5a90&vesid=google&scholarvexid=d73b152b. 25.10.2021 de alındı.
- Edith Cowan University (2020). 2020 professional experience (secondary bachelor of education) – summary table. <https://www.ecu.edu.au/schools/education/professional-experience/guidelines-by-course/secondary> adresinden 26.09.2021 de alındı.
- Education Week Press (2021). Response: goal classroom management is to have power “with” not “over” kids (opinion). <https://tr.pinterest.com/pin/21673641932910316/> adresinden 01.05.2021 de alındı.
- Ekiz, D. (2006). Mentoring primary school student teachers in Turkey: Seeing it from the perspectives of student teachers. *International Education Journal*, 7(7), 924-934.
- Ekiz, D. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliott, B. (1995). Developing relationships: A significant episodes in Professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 247-264.

- Elliott, B., & Calderhead, J. (1993). Mentoring for teacher development: Possibilities and caveats. In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.
- Ellis, N. J., Alonzo, D. & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-13.
- Ellis, Neville & Alonzo, Dennis & Nguyen, Hoa. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*. 92. 103072. 10.1016/j.tate.2020.103072.
- Elmore, T. (2015). Drive Business Forward Reverse Mentoring. Chief Learning Officer, September 2015, 36-39.
- Emporia State University (2010). *Professional Development School Procedures Book*. Department of Early Childhood/Elementary Teacher Education, Emporia, Kansas.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının ‘öğretmenlik uygulaması’ üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3 (1), 207-221.
- Ercan, B. (2009). *Türkiye’de İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri (1923- 2008)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erdoğan, S. & Haktanır, G. (2019). *Okul öncesi öğretmenleri için e mentorluk temelli eğitim (E- Mente: OOÖ)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erginel, S. Ş. (2006). *Developing Reflective Teachers: A Study On Perception And Improvement Of Reflection In Pre-Service Teacher Education*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eriksson, A. (2017). Pre-service teachers’ questions about the profession during mentoring group conversations. *European Journal of Teacher Education*, 46, 70-90.
- Erol, Y. C. & Özdemir, Y. T. (2018). Öğretmen adaylarının okul tabanlı mentorluk ve özyeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 874-894.
- Eşme, İ. (2003). Öğretmen yetiştirmede 130 yıllık bir sürecin öyküsü: Yüksek öğretmen okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, Güz.
- Eurydice (2021). Finland. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24_en adresinden 26.09.2021 de alındı.

- Eymur, G. & Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 246-255
- Falbraith, M. W. & James, W. B. (2008). Mentoring by the community college professor. *One Role Among Many, Community College Journal Of Research and Practice*. 28 (8), 2004.
- Fayram, J., Boswood, N., Kan, Q., Motzo, A., & Proudfoot, A. (2018). Investigating the benefits of online peer mentoring for student confidence and motivation. *International Journal of mentoring and Coaching in Education*, 7(4), 312-328.
- Feinman- Nemser, S. (2000). Techer mentoring: A critical Review. Eric Digest. ED397060.
- Fenelon (2021). *Telemakhos'un maceraları*. Dergah Yayınları: İstanbul.
- Ferrance, E. (2000). Action Research. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University: LAB.
- Find University (2021). BSEd in Social Studies in the Philippines. <https://www.finduniversity.ph/majors/bsed-in-social-studies-philippines/> adresinden 09.10.2021 de alındı.
- Finkelstein, L. M., Allen, T. D. & Rhoton, L. (2003). An examination of the role of age in mentoring relationships. *Group ve Organization Management*, 28, 249–281.
- Fitchett, P. G. (2010). A profile of twenty-first century secondary social studies teachers. *Journal of Social Studies Research*, 34(2), 229-265.
- Fletcher, S. H. & Barrett, A. (2004). Developing effective beginning teachers thorough mentor based induction. *Mentoring ve Tutoring*, 12 (3), 321-333.
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249- 269.
- Fox, R., White, C. S. Kidd, J., & Ritchie, G. V. (2005). Peering inside teacher disposition: program based portfolios and teacher development. Invited research presentation fort he accreditation, accountability and quality: An Institutional Orientation and Professional Development Conference, Arlington.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of eucational change. New York: Routledge.
- Fuller, F.F. (1969) Concerns of teachers: a developmental conceptualization, *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.

- Fuller, F.F. & Bown, O.H. (1975) Becoming a teacher, in: K. Ryan (Ed.) *Teacher Education* (Chicago, IL, University of Chicago Press).
- Fyn, A. F. (2013). Peer group mentoring relationships and the role of narrative. *The Journal of Academic Librarianship*, 39(4), 330-334.
- Gadomska-Lila, K. (2020). Effectiveness of reverse mentoring in creating intergenerational relationships. *Journal of Organizational Change Management*.
- Galbraith, M. W. & James, W. B. (2004). Mentoring by the community college professor: one role among many. *Community College Journal of Research and Practice*, 28, 689–701.
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M. & Gaskell, J. (2008). Characterizing initial teacher education in Canada: themes and issues. Canada: University of Toronto.
- Gardiner, D. (1989). The anatomy of supervision- developing learning and professional competence for socialwork students. England: Open University Press.
- Gaskin, L. P., Lumpkin, A., & Tennant, L. K. (2003). Mentoring new faculty in higher education. *Journal of Physical Education, Recreation, & Dance*, 74(8), 49- 53.
- GEM Report (2020). Covid-19: Where's the discussion on distance learning training for teachers? World Education Blog. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/04/01/covid-19-wheres-the-discussion-on-distance-learning-training-for-teachers/amp/> 16.05.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Gençay, Ö. A. & Gençay, S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 241-255.
- George Mason University (2020-2021). Secondary Education Program Internship Handbook 2020-2021. College of Education and Human Development. Fall 2020 Semester.
- George Mason University (2021). Student internship. <https://education.gmu.edu/teacher-track-office/student-internship> adresinden 25.08.2021 de alındı.
- Ghosh, R. & Reio, T. G. (2013). Career benefits associated with mentoring for mentors: A metaanalysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 106-116.
- Good, A. (2004). Enhancing social studies instruction: Methods courses with telementoring and telecollaboration. *Collage Quarterly*, 7(2), 1-17.
- Gowdy, G., Miller, D. P., & Spencer, R. (2021). Helping those who need it the least: A counterfactual and comparative analysis of whether informal mentoring promotes

- economic upward mobility for low-and middle-income youth. *Youth ve Society*, 53(7), 1152-1180.
- Gowdy, G., & Hogan, S. (2021). Informal mentoring among foster youth entering higher education. *Children and Youth Services Review*, 120, 1-9.
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Teacher candidates and supervising teachers' opinions about activities of teaching practice in elementary schools. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38 (1), 43-71.
- Göktaş, Ö. & Şad, S.N. (2014). Assigning the practice teachers for school experience and teaching practice courses: criteria, challenges and suggestions. *H. U. J. Educ.*, 29(4), 115-128.
- Gömleksiz, M, N., Kan, A, Ü. & Öner, Ü. (2017). Etkili öğretmenlik eğitimi perspektifinde öğretmenlik uygulaması dersine eleştirel bir yaklaşım: nitel bir inceleme. *Tarih Okulu Dergisi*, 10(32), 927-954.
- Gömleksiz, M. N. & Kan, A. E. (2013). Mentor öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kullanmadaki yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2) 135-173.
- Gömleksiz, N. M. (Eylül, 2000). *Öğretmenlik uygulamalarına giden öğretmen adaylarının uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi ve bir model önerisi*. 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. & Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56- 72.
- Gözen, E. (2021). Çırağın ustadan öğrendikleri. Öğretmenler Odası-Öğretmen ve Eğitim Dergisi, 11. Sayı. <http://ogretmenlerodasi.org.tr/sayfa.php?id=185> adresinden 3.04.2021 de alındı.
- Grisham, D., Preguson, J. & Brink, B. (2004). Mentoring the mentors: student teacher contributions to the middle school classroom. *Mentoring ve Tutoring*, 12 (3), Routledge. Taylor and Francis Group.
- Gutke, H., & Albion, P. (2008). Exploring the worth of online communities and e-mentoring programs for beginning teachers. In K. McFerrin, et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp.

1416–1423). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Gügerçin, U. (2018). *Mentorluktan ters mentorluğa* (1.Baskı). Ankara: Akademisyen Kitapevi.
- Güler, M. (2019). *Az Deneyimli Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alanı Öğretme Bilgilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Model Önerisi. Mentorluk Uygulaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Gülmez, I. (2019). *Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Bir Mentorluk Model Önerisi ve Uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Gültekin, M. (1993). Öğretmen adayları için uygulama modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 822-832.
- Gündoğdu, K., Coşkun, Z, S., Albez, C. & Bay, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri ve beklentileri, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 5(1-2), 55-67.
- Gündüz, Ş. & Akşit, B. (2018). Student-president reverse mentoring at universities: Maltepe University Case. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 346-356.
- Gürel, D. (2018). *Somut olmayan kültürel miras etkinliklerinin 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 135-155.
- Güven, E. (2014). *Araştırma Görevlilerinin Danışmanları ile İlişkilerinin Mentorluk Bağlamında Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Güzel Candan, D. & Evin-Gencel, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 72-89.
- Güzel, H., Berber & N. C., Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları iş birliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19-36.

- H. Theelen, H., Willems, M., Van Den Beemt, A., Conijn, R. & Den Brok, P. (2020). Virtual internships in blended environments to prepare preservice teachers for the professional teaching context. *British Journal of Educational Technology*, 51 (1), 194-210.
- Haberlin, S. (2019). Something Always Works: A Self-Study of Strengths-based Coaching in Supervision. *Journal of Educational Supervision*, 2(1), 38-57.
- Hafer, L. (2020). Consequences are better than punishment. Love and Logic. <https://www.loveandlogic.com/blogs/our-blog/consequences-are-better-than-punishment> adresinden 01.05.2021 de alındı.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 393-407.
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kincal, R., Büyükkasap, E. & Kızılkaya, S. (2000). Kazım karabekir eğitim fakültesinde okul deneyimi uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 148, Sonbahar 2000.
- Harrington, S. (2011). Mentoring new nurse practitioners to accelerate their development as primary care providers: a literature review. *J Am Acad Nurse Pract.* 23(4),168-74.
- Harris, J. B., Freeman Tl. L. & Aerni P. W. (2009). On becoming educational researchers the importance of cogenerative mentoring. *Mentoring ve Tutoring: Partnersihp in Learing*, 17(1), 23-39.
- Hart, E. (2009). Seven keys to succesfull mentoring. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership (CCL).
- Hastie, A., Hastie, I. & Jackson, N. (2005). Postgraduate medical education and training: a guide for primary and secondary care. United Kingdom: Radcliffe Publishing Oxford Seattle.
- Hayes, N., & Pridham, B. (2021). Öğretmen Eğitiminde Mentorluğun Rolü. *Oxford Araştırma Eğitim Ansiklopedisi*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-851> adresinden alındı.
- Hays, B. A. & Swanson D. J. (2011). Prevalence and success of reverse mentoring in public relations. *Public Relations Journal*, 5(4), 22-34.
- Hegstad, C. D. & Wentling, R. M. (2005). Organizational antecedents and moderators that impact on the effectiveness of exemplary formal mentoring program in fortune 500 companies in the United States. *Human Resource Development International*, 8(4), 467-487.

- Herbert, M. (2007). Physical educator/coach role conflict a study of male high school basketball coaches in a metropolitan area. Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global.
- Herrington, A., Herrington, J., Kervin, L. & Ferry, B. (2006). The design of an online community of practice for beginning teachers. *Comtemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6 (1), 120-132.
- Heung-Ling, Y. (2003). Mentoring Student-Teacher Case Studies, *Early Child Development and Care*, 173(1), 33-41.
- Hill, B. (2016). Every child has a story. <https://medium.com/@bethhill2829/every-child-has-a-story-d1f6d930797b> adresinden 01.05.2021 de alındı.
- Hoberg, S. M. (2001). *Research methodology*. Pretoria. UNISA.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207-216.
- Holmes, W. T. & Carr, M. (2017). Motivating language and self-mentoring: A training program supporting the development of leaders in organizations. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 31(5), 4-8.
- Holt, D. T., Markova, G., Dhaenens, A. J., Marler, L. E., & Heilmann, S. G. (2016). Formal or informal mentoring: What drives employees to seek informal mentors?. *Journal of Managerial Issues*, 28 (1/2), 67-82.
- Hudson, P., & Hudson, S. (2016). Mentoring beginning teachers and goal setting. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (10), 1-16.
- Hughes, J., Laffier, J. & Mamol, A. (2015). Re-imagining pre-service teacher education in ontario, canada: a journey in the making. Higher Education in Transformation Conference, Dublin, Ireland, 2015, pp.436-446.
- Huizing, R. L. (2012). Mentoring together: A literature review of group mentoring. *Mentoring ve tutoring: Partnership in learning*, 20 (1), 27-55.
- Huling Austin, L.L. (1990) Squishy business, in: T. M. Bey ve C. T. Holmes (Eds) *Mentoring: developing successful new teachers* (Reston, VA, Association of Teacher Educators).
- Huling, L. (1998). Early field experiences in teacher education (ERIC Document Reproduction Service No. ED429054). Washington DC: Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Humanities and Social Sciences in the Australian Curriculum (2021). Teaching humanities and social sciences in the primary school. https://www.oup.com.au/__data/assets/file/0010/132103/9780190311377_SC.pdf adresinden 26.09.2021 de alındı.

Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt düzeltmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz yeterlik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

ID- Women Project (2019). ID Women Project. <https://www.invisiblepartners.com.au/education/2019/12/1/the-global-womens-project-brs82> adresinden 04.02.2022 de alındı.

Ingersool, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81 (2), 201-233.

Institute of Medicine, National Academy of Sciences, and National Academy of Engineering (1997). *Adviser, Teacher, Role Model, Friend: On Being a Mentor to Students in Science and Engineering*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/5789>.

International Qualifications Assessment System (2009). *International education guide for the assessment of education from South Korea*. International Qualifications Assessment System, Government of Alberta, Canada.

International Association of Universities (2020). *The impact of COVID-19 on higher education worldwide Resources for Higher Education Institutions*.

Inzer L.D. & Crawford, C. B. (2005). A review of formal and informal mentoring: processes, problems, and design, *Journal of Leadership Education* 4 (1), 31-50.

Israel, M., Smith, S. J. & Billingsley, B. B. (2016). E mentoring new special educators through educational partnerships in Ohio. *Online in real Time: Using Web 2.0 For Distance Education in Rural Special Education*, 84-90.

İbrahimoglu, N. (2013). Bıçimsel olmayan mentorluk yoluyla öz-etkinliğin artırılması. *Sosyoekonomi*, 19 (19).

- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- İlyas, İ. E., Yalçın, İ. & Toklucu, D. (2017). Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme. Seta: İstanbul.
- İzmir Ekonomi Üniversitesi (2021). Mentorluk projesi. <https://mezun.ieu.edu.tr/tr/mentor#:~:text=%C3%9Cniversitemizin%20Lisans%203.%20ve%204,etkinliklere%20kat%C4%B1arak%20aktif%20olmalar%C4%B1n%C4%B1%20sa%C4%9Flamaktad%C4%B1r>. adresinden 04.11.2022 de alındı.
- İzmir Ekonomi Üniversitesi (2021). Üniversite Mentorluğu Projesi. <https://kariyer.ieu.edu.tr/tr/universite-mentorlugu-projesi> adresinden 17.08.2021 tarihinde alındı.
- Jarvis, T., McKeon, F., Coates, D., & Vause, J. (2001). Beyond generic mentoring: helping trainee teachers to teach primary science. *Research in Science and Technological Education*, 19(1), 5-23.
- Jayatilleke, B. G., Kulasekara, G. U., Kumarasinha, M. B. & Gunawardena, C. N. (2017). Implementing the first cross border Professional development online course through international e mentoring: Reflections and perspectives. *Open Praxis*. 9 (1), 31-44.
- Jeffrey, J. V., & Polleck, J. N. (2010). Reciprocity through co-instructed site-based courses: Perceived benefit and challenge overlap in an urban school-university partnership. *Teacher Education Quarterly*, 37(3), 81-99.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştırması el kitabı* (3.Baskı). Çeviri Editörleri Yıldız Uzuner ve Meltem Özten Anay. Anı Yayıncılık.
- Johnson, R. B. & Christensen, L. (2014). Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches (Fifth edition). London: Sage.
- Johnson, W. B. (2007). Student-faculty mentorship outcomes. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 189–210). Blackwell Publishing.
- Johnson, W. B. & Ridley, C. R. (2004). The elements of mentoring. Palgrave Macmillan, Virginia.
- Joint Ched-Deped Memorandum Order (2020). New normal policies and guidelines on the deployment of pre-service teachers for field study and teaching internship for ay 2020-2021. <https://ched.gov.ph/wp-content/uploads/Draft-Policies-and-Guidelines-for-the>

Deployment-of-Pre-service-Teachers-Sept.-7-2020.pdf adresinden 10.10.2021 de alındı.

Jokinen, H. & Valijarvi, J. (2006). Making mentoring a tool for supporting teachers Professional development, in R. Jakku-Sihvonen ve H. Niemi (Ed). Research based teacher education in Finland-reflections by finnis teacher educators. Research in educational sciences 25: Finnis educational research association, pp. 89-101.

Jonson, K. F. (2008). Being an efective mentor: How to help beginning teachers succeed, Corwin Press, California.

Jonson, K. F. (Eds.). (2007). Being an effective Mentor. How to help beginning teachers Succeed. (2nd ed.). Corwin Press, Thousands Oaks, California.

Kabaran, G. G. & Görge, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2), 478-495.

Kadılar, R. (2020). Mentorluk. <https://mezun.marmara.edu.tr/dosya/mezun/Mentorluk-Egitimi.pdf> adresinden 22.12.2020 de alındı.

Kadılar, R. & Balkan, Ö. (2016). *Mentorluk: Birlik ve Bilgelik Sanatı*. (1.Baskı). İstanbul:

KAGİDER (2016). Kagider mentorluk programı. <https://www.kagider.org/kurumsal/projeler-etkinlikler/projeler/lists/projeler/kagider-mentorluk-platformu> adresinden 17.08.2021 de alındı.

Kahraman, M. & Kuzu, A. (2016). E mentoring for Professional development of pre-service teachers: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17 (3), 76-89.

Kalin, N. M., Barney, D. T. & Irwin, R. L. (2009). Complexity thinking mentorship: An emergent pedagogy of graduute research development. *Mentoring ve Tutoring: Partnership in Learning*, 17 (4), 353-367.

Kana, F. (2014). Türkçe eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersi: Bir durum çalışması. *Tarih Okulu Dergisi*, 7 (17), 745-76.

Kansanen, P. (2021). Teacher education in finland: current models and new developments. https://www.academia.edu/17336249/Teacher_education_in_Finland_current_models_and_new_developments adresinden 25.09.2021 de alındı.

- Kappel, E. S. (2008). Qualities of a good mentor. *Oceanography*, 21(1), 5. https://tos.org/oceanography/assets/docs/21-1_kappel.pdf adresinden 09.11.2022 de alındı.
- Karaca, N. H. & Aral, N. (2011, Nisan). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.
- Karacabey, M.F. (2019). Okul müdürlerinin aday öğretmenlere rehberlik etmeleri ile liderlik oryantasyonları arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 140-150.
- Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri. *NWSA: Humanities*, 7(2), 44-66.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. & İlbaş A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455.
- Karaferiye, F. (2020). *Odesa'nın mentor'undan karma mentorluğa uzanan yolda mentorluk kavramının gelişim süreci*. (Ed. Sakine Öngöz). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasu Avcı, E. ve İbret, B. U. (2016). Öğretmenlik Uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2519-2536.
- Karataş, İ. H. (2021). Hamdım, piştim, yandım, “öğretmen” oldum. Öğretmenler Odası-Öğretmen ve Eğitim Dergisi, 11. Sayı. <http://ogretmenlerodasi.org.tr/sayfa.php?id=172> adresinden 3.04.2021 de alındı.
- Karslı, M. D. & Güven, S. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirme. (Ed. Songül Aynal Kilimci) Öğretmen yetiştirme politikaları içinde (s.54-84). Ankara: Pegem Akademi.
- Kasanda, CD. (1995). Teaching practice at the University of Namibia: Views from student teachers. *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 7, 57-68.
- Kaymak, B. & Akhan, N. (2020). Social studies student teachers’ views on “school experience course”. *International Journal of Education ve Literacy Studies*, 8(3), 37-47.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi – USBED*, 2 (1), 1-17

- Kazu, İ, Y. & Yenen, E, T. (2015). Öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlik uygulamalarının temel alındığı bir model önerisi. *Researcher: Social Science Studies*, 3(2), 26-34
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2007). Participatory action research. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.4759verep=rep1vetype=pdf> adresinden 08.06.2022 de alındı.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). The action research planner. Singapore: Springer. Kerasus Yayıncılık.
- Kılıç, U. & Alparslan, A. M. (2014). Yükseköğretimde mentorluk: Mentor ve menti bakış açılarını belirlemeye yönelik bir uygulama. *Yükseköğretim Dergisi*, 4 (2), 91-101.
- Kırksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O., Akgun, O. E., Kıyıcı, M. & Horzum, M. B. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir bakış: problemler, beklentiler ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 433-451.
- Kiggundu, E. & Nayimuli, S. (2009). Teaching practice: A make or break phase for student teachers. *South African Journal of Education*, 29 (3), 345-358.
- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (4), 387- 400.
- Kirk, J. J. & Murrin, J. (1999). Online career services: A brief update. ERIC Number: ED432673. <https://eric.ed.gov/?id=ED432673> adresinden 04.02.2022 de alındı.
- Kiş, N. (2018). Yenilikçi bir mentorluk yaklaşımı: Tersine mentorluk. *The Journal of International Scientific Researches*, 3 (3), 205-213.
- Klasen, N. & Clutterbuck, D. (2002). Implementing mentoring schemes a practical guide to successful programs. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76,
- Klassen, R. M. & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158-169,
- Knapczyk, D. R., Hew, K. F., Frey, T. J. & Wall-Marencik, W. (2005). Evaluation of online mentoring of practicum for limited licensed teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 28(3-4), 207-220.

- Knippelmeyer, S. A. & Toraco, R. J. (2007). Mentoring as a developmental tool for higher education. Paper presented at the Academy of human resourca development international research conference in the Americas, Indanapolis, Şubat 28- Mart 4 2007.
- Knowles, R. T., Hawkman, A. M. & Nielsen, S. R. (2020). The social studies teacher-coach: A quantitative analysis comparing coaches and non-coaches across how/what they teach. *The Journal of Social Studies Research*, 44, 117-125.
- Kocabaş, İ. & Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk: Mentorluğun eğitimde kullanılması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kocadere, S. A. & Cumaoglu, G. K. (2015). Mentorluktan e mentorluğu. Ed. Akkoyunlu B., İşman, A. ve Odabaşı, H. F.) *Eğitim teknolojileri okumaları 2015* içinde 493-513. Ankara: Pegem Akademi.
- Kochan, F. & Pascarelli, J. (2005). Creating successful telementoring programs. USA: Infarmation Age Publishing.
- Koç, C. & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164). 223-236.
- Kohlmeier, J., Saye, J., Mitchell, L. & Brush, T. (2011). Using Mentoring to Support a Novice Teacher Using Problem Based Historical Inquiry with "Low Achieving" Students. *Journal of Social Studies Research*, 35 (1), 56-79.
- Komba, C.S. & Kira, E. S. (2013). The effectiveness of teaching practice in improving student teachers' teaching skills in Tanzania. *Journal of Education and Practice*, 4(1), 157-163.
- Komisyon (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı. Mevcut durum ve öneriler. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Ankara. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adresinden 20.12.2020 de alınmıştır.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Kovalchuck, V. & Vorotnykova, I. (2017). E coaching, e mentoring for lifelong Professional development of teachers within the system of post graduate pedagogical education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18 (3), 214-227.
- Kozikoglu, I. (2017). A Content Analysis Concerning the Studies on Challenges Faced by Novice Teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 12(2), 91-106.

- Köse, E. (2020). Mentorluk ve bir mentorluk programı uygulama önerisi. Yönetim Bilimleri. https://www.researchgate.net/publication/340362661_Bolum_8_MENTORLUK_ve_BIR_MENTORLUK_PROGRAMI_UYGULAMA_ONERISI_adresinden_22. 12.2020 de alınmıştır.
- Kraiger, K., Finkelstein, L. M. & Varghese, L. S. (2018). Enacting effective mentoring behaviors: Development and initial investigation of the cuboid of mentoring. *Journal of Business and Psychology*.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608-625.
- Kram, K. E. (1985). “Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life”, *Administrative Science Quarterly*, 30(3), 454-456.
- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. University Press of America.
- Kroll, J. (2016). What is meant by the term group mentoring?. *Mentoring ve Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 44-58.
- Kroll, J. (2017). Requisite participant characteristics for effective peer group mentoring. *Mentoring ve Tutoring: Partnership in Learning*, 25(1), 78-96.
- Krull, E. (2005). Mentoring as a means for supporting student and beginning teachers practice based learning, *TRAMES*, 9(2), 143-158.
- Kudu, M., Özbek, R. & Bindak, R. (2006). Okul deneyimi-I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle Üniversitesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), 99-109.
- Kumar, S. & Johnson, M. (2019). Online mentoring of dissertations: The role of structure and support. *Studies in Higher Education*, 44 (1), 59-71.
- Kuperminc, G. P., & Thomason, J. D. (2013). Group mentoring. In D. L. DuBois ve M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd Edition) (pp. 273-290). London: Sage Publications.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Kuzu, A., Kahraman, M. & Odabaşı, F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: E-mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (4), 173-184.
- La Rochefoucault, F. D. (2017). *Özdeyişler* (Çev. Özcan Doğan). Doğu Batı Yayınları.

- Lambert, D. (2020). Unable to complete student teaching requirements, prospective teachers may soon get reprieve. EdSource, Highlighting Strategies For Student Success. <https://edsource.org/2020/unable-to-complete-student-teaching-prospective-teachers-may-get-reprieve/629318> adresinden 02.05.2020 de alındı.
- Landsberg, M. (2015). The Tao of coaching: Boost your effectiveness at work by inspiring and developing those around you. London: Profile Books.
- Lapin Yliopisto University of Lapland (2021). Faculty of social science. <https://www.ulapland.fi/EN/Units/Faculty-of-Social-Sciences/Studies/Minor-subjects/Social-Studies-as-a-Teaching-Subject> adresinden 25.09.2021 de alındı.
- Larrivee, B. (2009). *Authentic Classroom Management: Creating a Learning Community and Building Reflective Practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Lee, J. C. K., & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a chinese perspective. *Mentoring ve Tutoring*, 15(3), 243-262.
- Leedahl, S. N., Brasher, M. S., Estus, E., Breck, B. M., Dennis, C. B., & Clark, S. C. (2019). Implementing an interdisciplinary intergenerational program using the Cyber Seniors® reverse mentoring model within higher education. *Gerontology ve geriatrics education*, 40(1), 71-89.
- Legler, C. E. (2017). *E-mentoring novice science teachers through university sponsored online induction: a self-study* (Unpublished PHD dissertation). The Graduate School Of The University Of Florida, ABD.
- Levine, T. H. (2011). Features and strategies of supervisor Professional community as a means of improving the supervision of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27 (5), 930-941.
- Ligadu, C. (2016). Okullarda mentorluk ilişkilerinin geliştirilmesi ve teşvik edilmesi: mentor ve mentilerin algıları. *Journal of Teaching and Education*, 5(1), 147-160.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of begining teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 31 (3), 251-263.
- Long, J. (2009). Assisting begining teachers and school communities to grow through extended and collaborative mentoring experiences. *Mentoring ve Tutoring Partnersip in Learning*, 17 (4), 317-327.

- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- Lu, X., Kaiser, G. & Leung, F. K. S. (2020). Mentoring Early Career Mathematics Teachers from the Mentees' Perspective—a Case Study from China. *Int J of Sci and Math Educ* 18, 1355–1374.
- Lucey, T. A., & Giannangelo, D. M. (2015). Looking forward into the past. *Citizenship, Social, and Economic Education*, 14 (2), 120-132.
- Lumpkin, A. (2011). A model for mentoring university faculty. *The Educational Forum*, 75 (4), 357-368.
- Lyman, A. L., Foyle, H. C., & Lyman, L. (2021). Mentoring the Social Studies Teachers of the Future. *National Social Science Journal*, 37 (2), https://www.academia.edu/2862998/Mentoring_the_Social_Studies_Teachers_of_the_Future adresinden 16.10.2021 de alındı.
- Lytle, T. (2017). Putting mentoring in reverse. *Harvard Business Review*, 46-51.
- MacCallum, J. (2007). Mentoring and Teachers: The Implications of Reconceptualising Mentoring, *The International Journal Of Learning*, 14 (5), 133-140.
- Marais, P. & Meier C. (2004). Hear our voices: student teacher's experience during practical teaching. *Africa Education Review*, 1 (2), 220-233.
- Marcinkus Murphy, W. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549-573.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). Designing qualitative research. (4th edition). USA: Sage Publications, Inc.
- Massachusetts Department of Education (2001). Guidelines for Induction Programs. <https://www.doe.mass.edu/edeffectiveness/mentor/> adresinden 02.02.2022 de alındı.
- Masters, J. (1995). The history of action research. Action Research Electronic Reader. http://www.fionawangstudio.com/ddcontent/Web/action_research/readings/Masters_1995_history%20of%20action%20research.pdf adresinden 11.04.2022 de alındı.
- Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M., & Brockman, S., L., (2018). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers'

Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 1-22.
<https://doi.org/10.1177/0022487118791992>

Mc Laughlin, C., Brady, J., Lee, M.J. W. & Russel, R. (2007). Peer to peer: An e-mentoring approach to developing community, mutual engagement and Professional identity for preservice teachers. Australian Association for Research in Education Conference Fremantle, Western Australia, pp. 25-29.

McCarthy, J. (2012). International dsign collaboration and mentoring for tertiary students through Facebook. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28 (5), 755-775.

McDonald, J. (2003). "Mentoring: An Age Old Strategy for a Rapidly Expanding Field", National Centre for Education and Training on Addiction (NCETA). Adelaide: Flinders University of South Australia.

McGee, J., Ferrier-Kerr, J. & Miller, T. (December, 2001). Student teachers' initial perceptions about the role and the professional and personal qualities of associate teachers. Paper presented at the New Zealand Association for Research in Education Annual Conference, Christchurch, New Zealand.

McGill (2021). Student teaching e-handbook. <https://www.mcgill.ca/> adresinden 24.09.2021 de alındı.

McLaughlin, C., Brady, J., Lee, M. J. W. & Russell, R. (2007). Peer to peer: An e mentoring approach to developing community, mutual engagement and Professional identity for preservice teachers. Australian Association for Research in Education Conference Fremantle, Western Australia, 25-29 November.

McLean, M. (2004). Does the curriculum matter in peer mentoring? From mentee to mentor in problem-based learning: a unique case study. *Mentoring and Tutoring*, 12 (2), 173-186.

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden 04.11.2022 de alındı.

MEB (2018). Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarına yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf adresinden 07.09.2022 de alındı.

MEB (2018). Uygulama öğrencilerinin millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge.

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf

18.02.2020 tarihinde alındı.

MEB (1998). Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/263.pdf> adresinden 29.03.2020 de alındı.

Meehan, R. J. (2021). The most valuable resource that all teachers have is each other. Without collaboration our growth is limited to our own perspectives. Maynooth University. PDST.

Megginson, D., Clutterbuck, D. Garvey, B., Stokes, P. & Garrett Harris, R. (2006). Mentoring In Action: A Practical Guide for Managers. London and Philadelphia: Kogan Page.

Melton, J. Miller, M. & Brobst, J. (2019). Mentoring the mentors: Hybridizing Professional development to support cooperatig teachers mentoring pratice in science. *Comtemporary Issues in Technology ant Teacher Education*, 19 (1), 23-44.

Mena, J., Hennissen, P. & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. : Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.

Mertler, C.A. (2017). Action research: İmproving schools and empowering educators. London: Sage Publication.

Mete, Y. A. (2013). Okul uygulaması dersine yönelik öğretmen adayı, öğretmen ve okul yöneticilerinin sahip oldukları metaforlar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2 (2), 249-274.

Mıchigan State University (2020). Mentoring Practices. Elementary Teacher Preparation Program. College Of Education, Department of Teacher Education.

Michos, K., Cantieni, A., Schmid, R., Müller, L. & Petko, D. (2022). Examining the relationship between internship experiences, teaching enthusiasm, and teacher self-efficacy when using a mobile portfolio app. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1-13,

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis (Second Edition). London: Sage Publication.

Miller, A. (2002). Mentoring young people. London: Kogan Page.

- Mills, G.E. (2014). Action research: A guide for the teacher researcher. (5th. Ed.). New Jersey: Pearson
- Millslagle, D., & Morley, L. (2004). Investigation of role retreatism in the teacher/coach. *Physical Educator*, 61(3), 120-130.
- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Çev. N. Oran, İstanbul: Maarif Basımevi.
- Mok, S. Y. & Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-) experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107,1-14
- Moralıgil Kağıtçıbaşı, B. (2017). Mentorluk ilişkisinin aşamaları nelerdir? <https://binyaprak.com/yazilar/mentorluk-iliskisinin-asamalari-nelerdir> adresinden 04.01.2021 de alındı.
- Morehead, M. A., Lyman, L., & Foyle, H. C. (2009). *Working with Student Teachers: Getting and Giving the Best* (2nd ed.). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Morris, L. V. (2017) Reverse Mentoring: Untapped Resource in the Academy?, *Innov. High Educ.*, *Springer*, 42, 285–287.
- Mullen, C. (2000). Constructing Co-mentoring partnerships: Walkways we must travel, *Theory into Practice*, 39 (1), 4-11.
- Mullen, C. A. (2016). Alternative mentoring types. *Kappa Delta Pi Record*, 52(3), 132-136.
- Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19-35.
- Mullen, C.A. (2008). *The handbook of formal mentoring in higher education: a case study approach*. Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers.
- Murphy, W. M. (2012). “Reverse Mentoring at Work: Fostering Crossgenerational Learning and Developing Millennial Leaders”, *Human Resource Management*, 51(4), 549-574.
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. OECD Education Working Papers No: 48.
- My Peer Mentor (2018). My Peer Mentor Bülten. https://www.mypeermentor.eu/wp-content/uploads/2018/11/mypeermentor_basinbulteni2_tr.pdf adresinden 23.08.2021 de alındı.

- Naillioğlu-Kaymak, M. & Sezgin, F. (2020). Aday ve danışman öğretmenler için mentorluk rolleri ölçeklerinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *JRES*, 7(1), 349-375.
- Naillioğlu-Kaymak, M. & Sezgin, F. (2021). Danışman mentorluk rolleri: aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday ve danışman öğretmenlerin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 307-345.
- Nakagome, Y., Togami, M., Ogawa, T., & Kobayashi, T. (2020). Mentoring-Reverse Mentoring for Unsupervised Multi-Channel Speech Source Separation. *INTERSPEECH*, 86-90.
- National Academies (2017). Policy brief: mentoring circles to improve work-life balance. https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/pgasite/documents/webpage/pga_183470.pdf adresinden 04.01.2021 tarihinde alındı.
- National Mentoring Partnership (2005). How to build a successful mentoring program using the elements of effective practice. Mentor/National Mentoring Partnership.
- Nayır, F. & Çetin, S. K. (2017). Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri (Muğla ili örneği). *Journal of Education and Future*, 12, 137-155.
- NCEE (2021). Korea. <https://ncee.org/country/korea/> adresinden 31.08.2021 de alındı.
- NCSS (2022). National Curriculum Standards for Social Studies: Introduction. <https://www.socialstudies.org/> adresinden 05.07.2022 de alındı.
- Nea (2005). The mentor's 13 jobs www.nea.org/mentoring. Adresinden 09.10.2021 de alındı.
- Neal, J.C. (1992) Mentoring: a teacher development activity that avoids formal evaluation of the protege, in: T. M. Bey ve C. T. Holmes (Eds) *Mentoring: contemporary principles and issues* (Reston, VA, Association of Teacher Educators).
- Newby, T. J., & Heide, A. (1992). The value of mentoring. *Performance Improvement Quarterly*, 5(4), 2-15.
- Ngidi, D. P. & Sibaya, P. T. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African Journal of Education*, 23(1), 18- 22.
- Ngwaru, C. (2013). Pre-service student teacher practices in the teaching of English as a Second Language: Experiences, opportunities and challenges. *Greener Journal of Educational Research*, 3(7), 310-317.

- Nicholson, B. A., Pollock, M., Ketcham, C. J., Fitz Gibbon, H. M., Bradley, E. D., & Bata, M. (2017). Beyond the mentor-mentee model: A case for multi-mentoring in undergraduate research. *PURM*.
- Nonis, K. P. & Jernice, T. S. Y. (2011). Beginner pre-service special education teachers' learning experience during practicum. *International Journal of Special Education*, 26(2), 4-17.
- NYU Steinhart (2021). Social studies education. <https://steinhardt.nyu.edu/programs/social-studies-education> adresinden 26.09.2021 de alındı.
- O'Brien, R. (2001). *An overview of the methodological approach of action research*. R. Richardson (Editör). *Theory and Practice of Action Research*. <https://homepages.web.net/~robrien/papers/arfinal.html> adresinden 11.04.2022 de alındı.
- O'Neill, D. K. & Harris, J. B. (2004). Bridging the perspectives and developmental needs of all participants in curriculum based telementoring programs. *Journal of Research on Technology in Education*, 37 (2), 111-128.
- O'Neill, D.K., Weiler, M. & Sha., L. (2003). The Telementoring Orchestrator: Research, design and implementation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- O'Brian, M., Stoner, J., Appel, K. & House, J. J. (2007). The first field experience: Perspectives of preservice and cooperating teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30(4), 264-275.
- OECD (2010). Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. 2010". <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/strong-performers-and-successful-reformers-in-education-lessons-from-pisa-for-the-united-states.htm> adresinden 04.02.2022 de alındı.
- Oğuz, A. (2004). Okul deneyimi I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141–163. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4753/65298> adresinden 09.11.2022 de alındı.

- Oğuz, S. & Avcı, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3 (3), 40-53.
- Olivero, O. (2014). Interdisciplinary mentoring in science strategies for success. USA: Elsevier.
- Ontario Ministry of Education (2016). Mentoring for all Version2 (2016-17). Teach Ontario. 03.05.2017 tarihinde <https://www.teachontario.ca/community/explore/mentoring-for-all> adresinden alındı.
- Ontario Tech University (2021). Mentorship Programan Training Module 1: Roles and responsibilities of mentors and mentees. https://alumni.ontariotechu.ca/connect/stamp/training_modules/module-1-roles-and-responsibilities-of-mentors-and-mentees.php adresinden 16.08.2021 de alındı.
- Ontario Tech University (2021-2022). Faculty of education field experience handbook. https://education.ontariotechu.ca/undergraduate/2021-2022-field-experience-handbook_current.pdf adresinden 24.09.2021 de alındı.
- Oral, B. (1997). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 232, 9-13.
- Oruç, İ. (2000). *Effects of a reflective teacher training program on teachers perception of classroom environment and on their attitudes toward teaching profession*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Owen, H. & Whalley, R. (2017). A Journey from within. The virtual mentoring CASE Model. *Journal of Advances in Education Research*, 2 (4), 253-264.
- Öngöz, S. (2019). Planning, implementation and assessment of electronic mentorship program in the field of computer education and instructional technologies, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 334-351.
- Öngöz, S. (2020). Eğitim bilimleri alanında elektronik mentorluk. Ankara: Pegem Akademi.
- Öngöz, S. & Tumuçin, E. (2020). Bir e mentorluk programının aşamaları ve bu kapsamda yapılması gereken çalışmalar. (Ed. Sakine Öngöz) *Eğitim Bilimleri Alanında Elektronik Mentorluk* içinde 47-74. Ankara: Pegem Akademi.
- Özanay Böcük, İ. Z. (2014). *Eğitim Fakültelerindeki Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Bir Model Önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Özav, L. (2001). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine düşünceler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 165-177.
- Özdemir, S. (2016), *Tersine hamilik (mentorluk) ile ilgili bir inceleme: araştırma görevlileri örnek olayı*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özdemir, T. Y. & Boydak Özkan, M. (2013). E mentorluk sürecinin mente başarısına etkisi. *Bartın Üniversitesi Dergisi*, 2 (1), 170-186.
- Özkan, H.H., Albayrak, M.& Berber, K., (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 168.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. & Kartal, H. (2008). Evaluation of teaching practice course according to opinions of teacher candidates. *Elementary Education Online*, 7(3), 726-737.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Bakış. C. Öztürk (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (s. 89-103). Ankara: Pegem Akademi.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.
- Pandey, J. (2015). Reverse mentoring: making it work. *Human Capital*, 18(12), 24-26.
- Parag, K. (1995). Mentors and approved training organisations. *Chartered Accountants Journal of New Zealand*, 74(4), 32-34.
- Parker L, Xu S & Chi C. (2022). Chinese Preservice Teachers' Perspectives of Mentoring Relationships in an International Learning Partnership. *Journal of Teacher Education*. 73 (5), 525-537.
- Parker, P., Hall, D.T., & Kram, K.E. (2008). "Peer Coaching: A Relational Process for Accelerating Career Learning", *Academy of Management Learning and Education*, 7(4), 487-503.
- Parker, S. (2009). The supervisor as mentor-coach in theological field education. *Christian Education Journal*, 6 (1), 52-63.
- Parsloe, E. (1992). *Coaching, mentoring and assessing- a practical guide to developing competence*. London: Kogan Page.

- Partin, R. L. (2009). *The classroom teacher's survival guide. practical strategies, management techniques, and reproducibles for new and experienced teachers* (Third Edition). San Francisco: Jossey Bass.
- Pask, R. & Joy, B. (2007). *Mentoring-coaching: A guide for education professionals*. Open University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Pehlivan, H. (2006). Öğretmenlerin sahip olduğu bazı duyuşsal özelliklerin öğretme davranışlarına yansımaları. *XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=37461 adresinden 03.12.2020 de alınmıştır
- Peterson, R. (2011). Avoiding the risks of mentoring. *Mentor Teacher's Handbook*.
- Philip, K. & Hendr, L. (2000). Making sense of mentoring or mentoring making sense? Reflections on the metoring process by adult mentors with young people. *Journal of Community ve Applied Social Psychology*, 10 (3), 211-223.
- Pitiporntapin, S., Yutakom, N., Sadler, T. D. & Hines, L. (2018). Enhancing pre-service science teachers understanding and practices of socioscientific issues (SSIs)-based teaching via and online mentoring program. *Asian Social Science*, 14 (5), 1-13.
- Podsen, I. J. & Denmark, V. (2007). *Coaching and Mentoring First-Year and Student Teachers*. New York: Routledge.
- Pogoy, A. M., & Su, S. C. (2014). Pre-Service Teaching of English in Taiwan and the Philippines: A Comparative Study. *CNU Journal of Higher Education*, 8, 182-194.
- Polater, S. (2003). Mentor- akıl hocası, liderlik. [http://www.polater.com.tr/bilgi_agaci/3336/Mentor_-_Akil_Hocasi_Liderlik_\(Sinan_Polater\)/](http://www.polater.com.tr/bilgi_agaci/3336/Mentor_-_Akil_Hocasi_Liderlik_(Sinan_Polater)/) adresinden 04.02.2022 de alındı.
- Portner, H. (2003). *Mentoring new teachers*. California: Corwin Press.
- Portner, H. (2005). *Teacher mentoring and induction, The state of the art and beyond*, Corwin Press.
- Pullinger, D. (2021). Who dares to teach mustnever cease to learn. https://www.academia.edu/2613484/Who_dares_to_teach_must_never_cease_to_learn adresinden 01.05.2021 de alındı.

- Pultorak, E. G. (1996). Following the developmental process of relcetion in novice teachers: Three years of investigation. *Journal of Teaching Education*, 47 (4), 283-291.
- Quinco-Cadosales, M. N. (2017). Teaching Efficacy of Elementary Students Teachers. *Journal of Research in Administrative Sciences* (ISSN: 2664-2433), 6(1), 7-12.
- Quntana, M. G. B. & Zambrano, E. P. (2014). E- mentoring: The efeects on pedagogical training of rural teachers with complex geographical acceses. *Computers in Human Behavior*, 30, 629-636.
- Ragins, B. R. & Kram, K. E. (2007). The Handbook of Mentoring at Work: Theory, research and practice. https://www.researchgate.net/publication/255662364_The_Handbook_of_Mentoring_at_Work adresinden 16.08.2021 de alındı.
- Ragins, B.R., Cotton, J.L., Miller, J.S. (2000). Marginal mentoring: the effects of type of mentor, quality of relationship and program design on work and career attitudes. *The Academy of Management Journal*, 43(6), 1177-1194.
- Recepoğlu, S., & İbret, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 320-331.
- Redmond, P. (2015). Discipline specific online mentoring for secondary pre-service teachers. *Computers ve Education*, 90ç(2), 95-104.
- Regan, T. G. Case, C. W. & Brubacher, J. W. (2000). Becoming a reflective educator: How to build a culture af inquiry in the school. CA. Corwin Press.
- Rembe, S., Shumba, J. & Mavuso, M. (2016) Teaching practice purpose and implementation: a conceptpaper, *International Journal of Educational Sciences*, 13(3), 310-317.
- Riedler, M. & Eryaman, M.Y. (2016). Complexity, diversity and ambiguity in teaching and teacher education: practical wisdom, pedagogical fitness and tact of teaching. *International Journal of Progressive Education*, 12(3), 172-188.
- Robinson, K. (1999). All our futures: creativity, culture and education. National Advisory Committee On Creative And Cultural Education. NACCCE Report.
- Rupp, D. & Becker, E. S. (2021). Situational fluctuations in student teachers' self-efficacy and its relation to perceived teaching experiences and cooperating teachers' discourse elements during the teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103- 252.

- Russell, J. E. A. (2001). Vocational psychology: An analysis and directions for the future. *Journal of Vocational Behavior*, 59 (2), 226-234.
- Rust, F. & Orlove, L. (2001). Learning the discourse of teaching: Conversation as Professional development. (Ed. C. M. Clark). *Talking shop* (s. 82-118). New York: Teachers College Press.
- Saffold, F. (2005). Increasing self-efficacy through mentoring. *Academic Exchange Quarterly*, 9(4), 13-16.
- Sağlam Arslan, A. (2017). Öğretmenlerin Yenilenen Öğretim Programına Uyumunu Geliştirmeye Yönelik Mentorluk Uygulamalarının Tasarlanması, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi: Fizik ve Kimya Öğretmenleri Örneği. Tübitak Projesi.
- Salgür, S. A. (2014). Importance of mentoring in teacher training. *Euromentor Journal*, 5(2), 46-51
- Sam, J., Wisener, K., Schuitemaker, N. & Jarvis Selinger, S. A. (2018). Aboriginal youth experiences with cyberbullying: A qualitative analysis of aboriginal e mentoring. *International Journal of Indigenous Health*, 13(1), 5-19.
- Sarı, M.H., Dağ, N. & Taşkın, Ö. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Mentor-Menti İlişisine Yönelik Algıları: Bir Metaforik Çalışma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 813-831.
- Sarı, M.H., & Altun, Y. (2015). Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Searby, L. & Tripses, J. (2012). Etkili mentorlar olabilmeleri için okul liderlerini hazırlama (Çev. Selahattin Turan). Ramazan Yirci ve İbrahim Kocabaş (Ed.). *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* içinde 1-19. Ankara: Pegem.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. & Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 128-152.
- Seoul National University (2021a). Teacher training course. https://teacher.snu.ac.kr/sub_4/4_1.php?mode=view&number=32048&web_name=notice adresinden 14.10.2021 de alındı.
- Seoul National University (2021b). Teaching theory. https://teacher.snu.ac.kr/sub_3/3_1_3.php adresinden 14.10.2021 de alındı.

- SETA (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme raporu*. İstanbul: SETA Yayınları
- Sezgin, F. & Duran, E. (2011). Kamu personeli seçme sınavının (kpss) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *TSA*, 15 (3), 1-14.
- Sezgin, F., Sönmez, E. & Naillioğlu Kaymak, M. (2020). Mentoring-based learning culture at schools: Learning from school administrator mentoring. *Research in Educational Administration ve Leadership*, 5(3), 786-838.
- Shea, G.F. (2002). *Mentoring: How to develop successful mentor behaviours* (3 rd. Ed.). CA: Crisp Publications.
- Sheal, P. (1992). *The staff development handbook-An action guide for managers and supervisors*. Kogan Page.
- Sheridan, L. & Tindall-Ford, S. (2018). “Fitting into the teaching profession”: supervising teachers’ judgements during the practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(8), 46-64.
- Shpigelman, C. N. & Gill, C. J. (2013). The characteristics of unsuccessful e-mentoring relationships for youth with disabilities. *Qualitative Health Research*, 23 (4), 463-475.
- Shpigelman, C. N., Reiter, S. & Weiss, P. L. (2008). E mentoring for youth with special needs: Preliminary results. *Cyber Psychology and Behavior*, 11 (2), 196-200.
- Shpigelman, C-N. (2014). Electronic mentoring and media. In D. L. DuBois ve M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd ed., pp. 259–272). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Shrestha, C. H., May, S., Edirisingha, P., Burke, L. & Linsey, T. (2009). From Face to Face to e-mentoring. Does the e add any value for mentors?. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (2), 116-124.
- Sılay, D. & Gök, T. (Temmuz, 2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve öneriler. 12. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Sırgı, Ü. & Uysal, M. P. (2010). A holistic approach to e learning: a case study on perceptions of graduate program students. In Second International Conference on E government and E governance.

- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104.
- Singh, V., Bains, D. & Vinnicombe S. (2002). Informal mentoring as an organisational resource, *Long Range Planning*, 35 (4), 389–405.
- Single, P. B. & Muller, C. B. (1999). Electronic mentoring: Issues to advance research and practice. Eric Numarası: ED439683.
- Single, P. B. & Single, R. M. (2005). E- mentoring for social equity: Review of research to inform program development. *MentoringveTutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 301-320.
- Sivakumaran, T., Holland, G., Clark, L., Heyning, K., Wishart, W., & Flowers-Gibson, B. (2011). University-school partnerships for clinical experiences: Design, implementation, assessment, and data collection. *Journal of Case Studies in Education*, 1, 1-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055542.pdf> adresinden 09.11.2022 de alındı.
- Skaniakos, T., Penttinen, L., & Lairio, M. (2014). Peer group mentoring programmes in finnish higher education—mentors’ perspectives. *Mentoring ve Tutoring: Partnership in Learning*, 22(1), 74-86.
- Skaniakos, T., & Piirainen, A. (2019). The meaning of peer group mentoring in the university context. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 17 (1), 19-33.
- Slabaugh, J. J. S. (2006). Structured faculty mentoring in higher education: a descriptive analysis of the perceptions of junior and senior faculty. A dissertation Submitted in Partial fulfillment of the regurements fort he degree of doctor of philosophy at Virginie Commenwealth Universtiy. Richmod, Virginia.
- Smith, A.A. (2007). Mentoring for experienced school principals: professional learning in a safe place. *MentoringveTutoring*, 15 (3), 277-291.
- Smith, J. (2003). Forces affecting begining teacher-mentor relationsihps in a large suburban school system. Doctor of Philosophy in Educational Leadersihp and Policy Studies, Blacksburg. Virginia.
- Smith, J. A. & Zsohar, H. (2007). Essentials of neophyte mentorship in relation to faculty shortage, *Journal of Nursing Education*, 46 (4).

- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302.
- Soininen, M. & Merisuo Storm, T. (2012). Fin Sınıf Öğretmeni Eğitiminde Mentorluk ve yetiştiricilik (Çev. Cihad Demirli). Ramazan Yirci ve İbrahim Kocabaş (Ed.). *Dünyada Mentorluk Uygulamaları içinde* (71-90) Ankara: Pegem Akademi.
- Sosik, J. J., Lee, D., & Bouquillon, E. A. (2005). Context and mentoring: Examining formal and informal relationships in high tech firms and K-12 schools. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12(2), 94-108.
- Sözer, M. A. & Karakaş, H. (2018). *Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Uygulamalarına Karşılaştırılmalı Bir Bakış: Türkiye ve OECD Ülkeleri Örneği*. 2. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi. 7-8 Aralık 2018, Ankara.
- Spanorriga, C., Tsiotakis, P. & Jimoyiannis, A. (2018). E-mentoring and nivece teachers Professional development: Program design and critical success factors. *EdMedia+Innovate Learning*, 1315-1324.
- Spaulding, E. ve Wilson, A. (2002). Demystifying Relflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective Journal writing. *Teachers College Record*, 104(7), 1393-1421
- Stokking, K. Leenders, F., De Jong, J. & Tartwjjk, J. V. (2003). From Student to Teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26 (3), 329-350.
- Stone, F. (2004). The mentoring advantage: creating the next generation of leaders. Chicago: Dearborn Trade Publishing.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th edition). California: SAGE Publications, Inc.
- Strong, M. (2009). *Effective teacher induction and mentoring*. New York: Teachers College Press.
- Stroot, S., Keil, V., Stedman, P., Lohr, L., Faust, R., Schincariol- Randall, L., Sullivan, A., Czerniak, G., Kuchcinski, J., Orel, N. & Richter, M. (1998). Peer assistance and review guidebook. Columbus, OH: Ohio Departmen of Education.

- Stueart, R.D & Sullivan, M. (2010). *Developing Library Leaders: A How to do it Manual for Coaching, Team Building, and Mentoring Library Staff*, New York: Neal – Schuman Publishers Inc.
- Syrris, V. & Tsobanopoulou, F. (2010). Impelentation of an online distance mentoring system. In cases on Online tutoring, mentoring and educational services: Practices and Applications. 64-83.
- Şahin, O. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarında akademik öz yeterlik ve mesleki kaygı arasındaki ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Şahinoğlu, A. & Sağlam Arslan, A. (2019). Eğitimde mentorluk uygulamaları. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 4(2), 183- 195.
- Şaşmaz Ören, F., Sevinç, Ö. S. & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 217-246.
- Şimşek, N. (2013). Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları güçlüklerle ilgili algılarının belirlenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/17335/181021> adresinden 24.03.2020 tarihinde indirildi.
- Şimşek, S., Alkan, V. & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-73.
- Taçgın, Z. & Levent, A. F. (2020). Eğitim Bilimleri Alanında Elektronik Mentorluk (Ed. Sakine Öngöz). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taçgın, Z. & Levent, A. F. (2020). Eğitimde e-mentorluk uygulamaları. (Ed: Sakine Öngöz). Eğitim Bilimleri Alanında Elektronik Mentorluk içinde (s:133-147). Ankara: Pegem Akademi.
- Talvitie, U., Peltokallio, L. & Mannisto, P. (2000). Student teachers' views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 79– 88.
- Tamer, N. & Demirel, A. P. (2020). Gönüllüler için mentorluk rehberi. Headline Great People. EMCC Turkey. European Mentoring ve Coaching Council.

- TDK (2021). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 07.11.2021 de alındı.
- Teach First (2020). Coronavirus (Covid -19) information for 2020 applicants and incoming trainees. <https://www.teachfirst.org.uk/knowledge-base/coronavirus-covid-19/training-programme-2020> 16.05.2020 tarihinde indirilmiştir.
- TEDMEM (2019). TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEGEP (2020). Tegep mentorluk süreci. https://www.tegep.org/tegep/eeep/Specific/TEGEP/Upload/TEGEPMentorluk/TEGEP_MentorlukSureci_Rehber.pdf adresinden 21.10.2022 de alındı.
- Terzi, M. E. (2020). *Tersine Mentorluk Uygulamasının İşten Ayrılma Niyetine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tezel Özbek, Z. & Aytekin, F. (2003). Eğitim fakültesi öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve öğretmenlik uygulaması dersinde memnuniyet durumları üzerinde bir araştırma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 284 (2), 31-39.
- The Classroom Key (2021). My favorite desk arrangement and other back to school wisdom. <https://tr.pinterest.com/pin/535013630711494612/> adresinden 01.05.2021 de alındı.
- Thompson, J., Hagenah, S., Lohwasser, K., & Laxton, K. (2015). Problems without ceilings: How mentors and novices frame and work on problems-of-practice. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 363–381.
- Tinoco-Giraldo, H., Sanchez, E.M.T. & Garcia-Penalvo, F. J. (2020). E-Mentoring in higher education: a structured literature review and implications for future research. *Sustainability*, 12 (4344), 1-23.
- TMMOB Gıda Mühendisleri Odası (2021). Meslek koçluğu projesi. https://www.gidamo.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=9394vetipi=17vesube=6 adresinden 17.08.2021 de alındı.
- Tok, Ş. (2010). The problems of teacher candidate's about teaching skills during teaching practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4142–4146.
- Tokcan, H. & Tangülü, Z. (2019). 2006 ve 2018 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine karşılaştırmalı bir analiz çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23, 97-119.

- Tokcan, H. & Tilki, A. (2018). Türkiye’deki Sosyal Bilgileri Eğitimi Lisans Programlarının Mevcut Durumunun İncelenmesi (2017). *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 200-223.
- Tomlinson, C. A. (1995). Action Research and Practical Inquiry: An Overview and an Invitation to Teachers of Gifted Learners. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016235329501800407> adresinden 12.04.2022 de alındı.
- Tonga, D. (2020). Son yirmi yılda Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1547-1564.
- Tonga, F. E. & Erden, F. T. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 3-20.
- Topkaya, E.Z. & Yalın, M. (2006). Uygulama Öğretmenline İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 1(1-2), 14-24.
- Tuli, F., & File, G. (2009). Practicum experience in teacher education. *Ethiopian Journal Education & Sciences*, 5(1), 107-116.
- Tunçay, S. (2014). Eğitimde Mentorluk Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Dönem Projesi. <https://docplayer.biz.tr/4102470-Egitimde-mentorluk-uygulamalari-uzerine-bir-arastirma.html> adresinden 09.11.2022 de alındı.
- Tunçay, S. (2014). *Eğitimde Mentörlük Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Turan, R. (2016). Millî Tarihten Sosyal Bilgilere Türkiye’de ilköğretim düzeyinde tarih öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8 (49), 257-278.
- Turhan, E. & Ağaoğlu, E. (2011). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı ve eğitim fakültesi 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri: Akdeniz, Anadolu, Dumlupınar ve Fırat üniversiteleri örneği. *Education Sciences*, 6(2), 1759-1774.
- Tükeltürk, Ş. A. & Balcı, M. (2014). Üniversitelerde mentorluğun kurumsallaştırılması süreci, önemi ve kazanımları; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi üzerine bir inceleme. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 137-155.

- Tümen, T. & Bahçeci, F. (2020). E mentorluk programları kapsamında gerçekleştirilen etkinlik örnekleri (Ed. Saniye Öngöz). *Eğitim Bilimleri Alanında Elektronik Mentorluk* içinde (s. 113-131). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulla, M. B. (2016). Pre-service teacher training programs in the philippines: the student-teachers practicum teaching experience. *EFL Journal*, 1 (3), 235-250.
- UNESCO (2020b). COVID-19: Educational disruption and response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>: 17.05.2020 tarihinde indirilmiştir.
- United States Documents (2022). Chapter Two Methodology. <https://documents.pub/document/chapter-two-methodology-14-chapter-two-methodology-this-chapter-is-divided-into.html> adresinden 12.04.2022 de alındı.
- University of Alberta (2022). Field Experiences. <https://sites.google.com/ualberta.ca/field-experience> adresinden 04.11.2022 de alındı.
- University of Santo Tomas (2020). Bachelor of Secondary Education, major in Social Studies (4 years). <http://www.ust.edu.ph/academics/programs/bachelor-of-secondary-education-major-in-social-studies/> adresinden 09.02.2020 de indirildi.
- University of South Florida (2018). *College of Education Handbook for Final Internship*. College of Education.
- University of Wolverhampton Business School (2021). Coaching and mentoring. <https://www.wlv.ac.uk/university-life/mentoring/> adresinden 16.08. 2021 tarihinde alındı.
- URL 1. (2021). Beginning educator support and training program. https://www.cga.ct.gov/2007/pridata/studies/best_final_report.htm adresinden 01.09.2021 de alındı.
- Uygun, K., Avaroğulları, M. & Oran, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11 (21), 417-436.
- Uygun, S., Ergen, G. & Öztürk, İ. B. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405.
- Ünlü Saratlı, E. (2007). *Okul deneyimi-ı dersi uygulamasında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarına sunulan danışmanlık (mentoring) hizmetinin yeterliliği: siirt ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında iş birliği: Bir durum çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Van Dinther, M., Dochy, F. & Segers, M. (2015). The contribution of assessment experiences to student teachers' self-efficacy in competence-based education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 45-55.
- Villani, S. (2002). *Mentoring and induction programs that support new principals*. London: Corwin Press.
- Visagie, U. (2011). Coaching, mentoring and counseling explained. <http://careerdevelopmentplan.net/coaching-counseling-mentoring-160> adresinden 04.02.2022 de alındı.
- Wallis, J. A., Riddell, J. K., Smith, C. Silvertown, J. & Pepler, D. J. (2015). Investigating patterns of participation and coversation content in an online mentoring program for Northern Canadian youth. *Mentoring ve Tutoring: Partnership in Learning*, 23 (3), 228-247.
- Watson, S. (2006). Virtual mentoring in higher education: teacher education and cyber-connections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 168-179.
- Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.
- Weissenfels, H. (1991). Beginning teacher internship programs: what are the basics? *NASSP Bulletin*, 75 (533), 96-101.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.

- Wickman, F. & Sjodin, T. (1997). Mentoring the most obvious yet overlooked key to achieving more in life than you deramed possible a success guide for mentors and proteges. Mc Graw- Hill.
- 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.
- Williams, J. L., Molloy Elreda, L., Henderson, L. J., Deutsch, N. L. & Lawrence, E. C. (2019). Dyadic connections in the context of group mentoring: a social network approach. *Journal of community psychology*, 47(5), 1184-1196.
- Wood, D., Jang, C. S., Hassan, S. & Lim, D. H. (2019). Blended mentoring: Integrative approach for faculty mentoring. (Ed: Keengwe J.) in *Handbook of research on virtual training and mentoring of online instructors*, pp. 56-74.
- Wood, E. D. (2007). E-mentoring as a means to develop and retain expatriate managers. ERIC Numarası: ED504860.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment. *System*, 31 (4), 501-517.
- Yakar, Z. Y., Uzun, E., & Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245.
- Yapıcı, S. & Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(2), 54-59.
- Yaraş, Z. (2010). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerine kamu personeli seçme sınavının etkisi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı, 1065-1069, Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Yarrow, A., Ballantyne, R., Hansford, B., Herschell, P. & Millwater, J. (1997). Let me have my own pigeonhole and copying number: developing partnerships in rural and remote schools, paper presented at AARE Conference, Brisbane.
- Yavuzkurt, T.& Kırıl, B. (2019). Kanada, Bulgaristan ve Türkiye öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 1-19.

- Yaw, D. C. (2007). E mentoring in virtual education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504764.pdf> adresinden 04.02.2022 de alındı.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yazıcı, Z. & Tekerci, H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının mentor öğretmen algısı. *Route Educational ve Social Science Journal*, 4(5), 156-166.
- Yazıcı, Z., Aslan, A. & Yüksel, B. (2021). Okul öncesi eğitimi bağlamında mentor öğretmenlerin mesleki rehberlik yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 417-441
- Yel, H. R. (2021). Eğitimde Denetim ve Öğretmen Gelişimine Karşılaştırmalı Bir Bakış: Türkiye – Almanya Finlandiya Güney Kore Güney Afrika Kanada Karşılaştırması. <https://tesamgenc.com/egitimde-denetim-ve-ogretmen-gelisimine-karsilastirmali-bir-bakis-turkiye-almanya-finlandiya-guney-kore-guney-afrika-kanada-karsilastirmasi/> adresinden 08.01.2022 de alındı.
- Yeşilfidan, S. (2019). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Ders Vermekte Olan Öğretim Elemanlarının Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Alternatif Bir Çözüm Olarak E-Mentorluk*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Yeşilyurt, E. & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-23
- Yetkiner, A. (2019). Öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, *Turkish Studies Educational Sciences*, 14 (1), 183-204.
- Yıldırım Yakar, Z., Uzun, E. & Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, R. (2013). *Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, H. (2006). *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kapsamında Yer Alan Okul Deneyimi II Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Yılmaz, K. & Kab, İ. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 'okul deneyimi' ve 'öğretmenlik uygulaması' derslerine yönelik görüş ve değerlendirmeleri. *Humanitas*, 1 (1), 197-215.
- Yılmaz, M. (2006). Resim-İş eğitimi öğretmen adaylarının okul deneyimi I uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 165-185.
- Yılmaz, R. B., Erden, G. E., Sarıca, B. Ö., Akın, M., Yılmaz, Ö. & Berat, G. (2019). PISA' da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemlerinin karşılaştırılması. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 2(2), 1-20.
- Yirci, R. (2009). *Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Yokuş, E., Cucuk, E., Başaran, M. & Yıldırım, İ. (2019). Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz yeterlikleri ile bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12 (32), 147-161.
- Young, C. A., Haffejee, B., & Corsun, D. L. (2017). Developing cultural intelligence and empathy through diversified mentoring relationships. *Journal of Management Education*, 42(3), 1-28.
- YÖK (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara.
- YÖK (2018a). Öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden 01.02.2022 de alınmıştır.
- YÖK (2020). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-)

Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden 21.12.2020 de alındı.

YÖK (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden 04.11.2022 de alındı.

YÖK. (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara.

YÖK. (2007a). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme lisans programları. Ankara.

YÖK. (2007b). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara: Meteksan A.Ş.

Yurtseven, N. (2010). *Mentorluk Hizmetinin, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Okuyan Öğrencilerin Akademik Başarıları, Öz Yeterlik Algıları ve Kaynakları Yönetme Stratejileri Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yüksel, N. (2017). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni değerlendirmelerinin uygulama deneyimine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 1048-1062.

Zachary, L. J. (2000). *The Mentor's Guide* (1 ed.). San Francisco, CA: John Wiley ve Sons, Inc.

Zachary, L. J. (2002). The role of teacher as mentor. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 27-38.

Zachary, L. J. (2005). *Creating a mentoring culture*. San Francisco: Jessey Bass Publishing.

Zainal Abiddin, N. (2006). Mentoring and coaching: the roles and practices. *SSRN Electronic Journal*, 1-10. file:///C:/Users/USER/Downloads/SSRN-id962231.pdf adresinden 09.11. 2022 de alındı.

Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. (2003). How do student teachers elicit their mentor teachers' practical knowledge?. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 9(3), 197-211.

Zauchner-Studnicka, S. A. (2017). A model for reverse-mentoring in education. *Int Scholarly Sci Res Innovation*, 11(3), 551-558.

Zeeb, P. (2000). Mentoring distance learners. *Distance Education Report*, 4 (7), 6-7.

- Zembytska, M. (2015). Supporting novice teachers through mentoring and induction in the United States. *Comparative Professional Pedagogy*, 5(1), 105-111.
- Zembytska, M. (2016). Mentoring as the core element of new teacher induction in the USA: Policies and practices. *Comparative Professional Pedagogy*, 6(2), 67-73.
- Zengin, S. & Çoban, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının uygulamalı eğitimde karşılaştıkları güçlükler. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5 (2), 145-164.
- Zuber-Skerritt, O. (1991). *Action Research for Change and Development*, Gower, Aldershot
- Zuber-Skerritt, O. (2001). *Action learning and action research: paradigm, praxis and programs*. S. Sankara, B. Dick & R. Passfield (Editör). *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*. Lismore: Australia Southern Cross University Press, s. 1-20.

EKLER

Ek 1. Akdeniz Üniversitesi Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.07.2021-121327



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 01.07.2021
TOPLANTI SAYISI : 07
KARAR SAYISI : 247

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN'ın danışmanlığını, Burcu KAYMAK'ın araştırmacılığını üstlendiği, "Sosyal Bilimler Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Mentorluk Denemesi" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurçen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(katılmadı)

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(görevli-izindi)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Ek 2. MEB Uygulama İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-33680182
Konu :Anket Uygulaması

04.10.2021

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :14/07/2021 tarih ve 128360 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Burcu KAYMAK'ın **Araştırmanın konusu "Sosyal Bilgiler Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Mentorluk Denemesi"** adlı araştırmasını, İlimiz Konyaaltı,Kepez,Muratpaşa İlçesindeki Okullarda uygulama isteği ile ilgili 14/07/2021 tarih ve 128360 sayılı yazısı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından incelenerek **"Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi"** gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 01/10/2021 tarihli ve 33614057 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda; Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (3 sayfa)
- 2-Dilekçe Örneği(1 sayfa)

Adres : Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Telefon No : 0 (242) 238 60 00
E-Posta: arge07@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: A.ATICI
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:2422386111



Bu evimk güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evimk.meb.gov.tr> adresinden 9d9h-aha4-356f-9h20-8119 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Öğretme Motivasyonu Ölçeği Ölçek İzni

Ölçek kullanım izni hakk. 

Burcu KOCABIYIK

14:56 (14 dakika önce)

Alıcı: İlke Evin 

Merhaba Sayın Hocam,
Hazırlamış olduğunuz
"Öğretme Motivasyonu Ölçeği"ni araştırmamda izniniz olursa kullanmak istiyorum.
İyi çalışmalar dilerim

Saygılarımla.

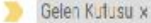
İlke Evin Gencel

15:04 (5 dakika önce)

Alıcı: Ben 

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek maddeleri makalenin son kısmında bulunmaktadır.
İyi çalışmalar.
Prof. Dr. İlke Evin Gencel

Ek 4. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Ölçek İzni

Ölçek kullanım izni hakk. 

Burcu KOCABIYIK

12 Şubat Cum 20:16 

Alıcı: jaleus 

Hocam merhaba,
Hazırlamış olduğunuz
"Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği"ni araştırmamda izniniz olursa kullanmak istiyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.

Jale Çakiroğlu

 12 Şubat Cum 20:45 

Alıcı: ben 

Merhaba,

Öğretmen Özyeterlik Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ekte ölçekle ilgili bilgiye ulaşabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar diliyorum.

Prof. Dr. Jale Çakiroğlu

ODTÜ Eğitim Fakültesi

Ek 5. Mentorluk Uygulaması Oturum Sonu Değerlendirme Formu

Oturum Sonu Değerlendirme Formu

1. Bugün yapılan oturumda/bu deneyimde neler öğrendim? (Deneyimlerim nelerdi? Hangi bakış açıları kazandım, bir durum karşısındaki tepkim-düşüncelerim nelerdir? vs.)

2. Kazandığınız deneyimlerin olumlu ve olumsuz yanları nelerdir? Açıklayınız.

Olumlu yanları;

Olumsuz yanları;

3. Bu deneyim size nasıl bir katkı sağladı? Lütfen açıklayınız.

4. Bu deneyim size ne hissettirdi? Lütfen açıklayınız.

5. Bu hafta katıldığınız öğretmenlik uygulamasını tekrarlama şansınız olsaydı, değiştirmek istediğiniz bir şey var mı? Lütfen açıklayınız.

6. Bu oturum sonunda kendinizi değerlendirdiğinizde, iyileştirmeniz gereken yönlerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

7. Bu oturum, kendinizi eksik hissettiğiniz konuları farkına varmanızı sağladı mı? Bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.

Ek 6. Mentor Değerlendirme Formu

Mentor Değerlendirme Formu

1. Mentorumda, ...
daha fazla görmek isterdim. (Yani; sizce neleri daha iyi yapabilirim?)
2. Mentorunuz, öğretmenlik uygulaması dersinde bir akıl hocası olarak neleri iyi yapıyor? Mentorunuzun akıl hocalığı konusunda beğendiğiniz özelliklerini örnekleyerek açıklayınız.
3. Mentorunuz, öğretmenlik uygulaması dersinde bir akıl hocası olarak neleri yeteri kadar iyi yapamıyor? Mentorunuzun akıl hocalığı konusunda beğenmediğiniz özelliklerini örnekleyerek açıklayınız.
4. Mentorumla konuşurken rahat değildim. Çünkü...
.....
- Mentorumla konuşurken rahattım. Çünkü.....
.....
5. Mentorumun bir sonraki oturumda (görüşmede) ...
.....konusunda bir oturum düzenlemesini isterim.
6. Mentorumun öğretmenlik uygulaması dersinde
.....konusunda bana destek olmasını beklerim.
7. İyi bir öğretmen olarak mesleki gelişim sağlamanızda mentorluk uygulaması nasıl daha faydalı hale gelebilir? Önerilerinizi lütfen açıkça yazınız.

Ek 7. Mentorluk Uygulaması Uygulama Öncesi Görüşme Formu

Uygulama Öncesi Görüşme Formu

1. Mentordan (akıl hocası) beklediğiniz özellikler nelerdir? Lütfen açıklayınız.
2. Bir mentide (öğretmen adayı/danışan) bulunması gereken özellikler nelerdir? Lütfen açıklayınız.
3. Mentorluk uygulamasına dayalı öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.
4. Mentorluk uygulamasına yönelik önerileriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.
5. Öğretmenlik uygulaması dersinin paydaşlarına yönelik görüşleriniz ve beklentileriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.

Danışman öğretim üyesi:

Öğretmen:

Okul Yönetimi:

Üniversite:

6. Bir öğretmen adayı olarak mesleki yeterlilik bakımından kendinizi, (şu an olduğunuz an itibari ile) nerede görüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

7. Mentorluk Uygulamasını.....benzetiyorum.
Çünkü.....

8. Öğretmenlik uygulamasını (staj).....benzetiyorum.Çünkü
.....

9. Mentoru..... benzetiyorum. Çünkü
.....

10. Mentiği benzetiyorum.
Çünkü.....

11. Öğretmenlik mesleğine yönelik, mesleki gelişiminizi desteklemek için takip ettiğiniz
bültenler/dergiler nelerdir? Lütfen açıklayınız.

12. Öğretmenlik mesleğine yönelik, mesleki gelişiminizi desteklemek için okuduğunuz
kitap/kitaplar nelerdir? Lütfen açıklayınız.

13. Öğretmenlik mesleğine yönelik gelişiminizi desteklediğini düşündüğünüz
belgesel/filmler nelerdir? Lütfen açıklayınız.

Ek 8. Mentorluk Uygulaması Uygulama Sonrası Görüşme Formu

Uygulama Sonrası Görüşme Formu

1. Öğretmenlik uygulamasını benzetiyorum.
Çünkü.....
2. Mentorluk Uygulamasını..... benzetiyorum.
Çünkü.....
3. Mentoru.....benzetiyorum.
Çünkü.....
4. Mentiği.....benzetiyorum.
Çünkü.....
5. Mentorluk uygulamasına dayalı gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersinden ne tür kazanımlarla (hangi deneyim/tecrübe/bilgi-birikim) ayrılıyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
6. Siz de meslek hayatınızda meslektaşlarınıza ve öğrencilerinize mentorluk yapmak ister misiniz? Neden? Lütfen açıklayınız.
7. Bundan sonraki süreçte “sürekli bir mesleki gelişim” adına neler yapmayı düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
8. Bir öğretmen adayı olarak mesleki yeterlilik bakımından kendinizi, (şu an olduğunuz an itibari ile) nerede görüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
9. Okulun bitmesine çok az kaldı. Artık bir öğretmensiniz... Aldığınız mentorluk uygulamasına dayalı öğretmenlik uygulaması deneyimini göz önünde bulundurduğunuzda, öğretmen olarak büyük resme katkınız (sahip olduğunuz

yeterlilikler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlik mesleğine katkınız) nedir?
Lütfen açıklayınız.

10. Öğretmenlik mesleğine yönelik, mesleki gelişimi desteklemek için takip ettiğiniz bültenler/dergiler nelerdir? Lütfen açıklayınız.

11. Öğretmenlik mesleğine yönelik, mesleki gelişimi desteklemek için kitap önerileriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.

12. Öğretmenlik mesleğine yönelik, mesleki gelişimi desteklemek için belgesel/film önerileriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.

Bir yıl boyunca mentorluk desteği aldınız. Deneyimlerinizi de göz önünde bulundurduğunuzda;

13. Bir mentordan beklediğiniz özellikler nelerdir? Açıklayınız.

14. Bir mentide bulunması gereken özellikler nelerdir? Açıklayınız.

15. Bir mentorluk uygulamasına dayalı öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerinizin neler olduğunu artık net olarak ifade edebilirsiniz. Bir mentorluk uygulamasına dayalı öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileriniz nedir? Açıklayınız.

16. Öğretmenlik uygulaması dersi paydaşlarına yönelik görüş ve beklentileriniz nelerdir? Açıklayınız.

Uygulama Öğretim Elemanı:

Uygulama Öğretmeni:

Okul Yönetimi:

Üniversite:

Ek 9. Menti 1. Dönem Sonu Ara Değerlendirme Formu

I.Dönem Sonu Ara Değerlendirme Formu

1. Öğretmenlik uygulaması dersinizin ilk günü ile şimdiki Siz'i karşılaştırdığınızda bir fark görüyor musunuz?

Evet ise sebepleri;

Hayır ise sebepleri;.....

2. Öğretmenlik uygulamasında mentorluk desteği sağlanması size ne tür kazanımlar sağladı? Açıklayınız.

3. Mentorluk desteğine dayalı öğretmenlik uygulaması dersi ile hayatınızda neler değişti? Açıklayınız.

4. Öğretmenlik uygulamasında aldığınız mentorluk desteği ile sınıfınızda mentorluk desteği almadan öğretmenlik uygulamasına giden arkadaşlarınızla kendinizi kıyasladığınızda nasıl bir fark görüyorsunuz? Açıklayınız.

5. II.Dönem gerçekleşecek olan öğretmenlik uygulaması dersinde Mentorluk uygulamasından beklentileriniz nelerdir? Açıklayınız.

6. Öğretmenlik Uygulamasının en iyi olan yanı.....

Öğretmenlik Uygulamasının en kötü olan yanı.....

7. Öğretmenlik uygulamasında zorlandığınız konular nelerdi? Bu sorunları nasıl çözdünüz?

8. Bu sorular dışında eklemek istediğiniz ya da belirtmek istediğiniz şeyler var mı? Lütfen açıklayınız.

9. Öğretmenlik Uygulaması dersinde yaptığınız farklı faaliyetler oldu mu? Bunlar nelerdir? Bunların katkılarını açıklayınız. (uygulama öğretim elemanı yada uygulama öğretmeni ile yaptığınız faaliyetler olabilir. Örn; geziye katılma, bayram/anma töreninde görev alma, kültürel sosyal faaliyetlere katılma vb.)

Ek 10. Menti 2. Dönem Ara Değerlendirme Formu

2. Dönem Ara Değerlendirme Formu

1. Mentorluk desteği almadığınız süre boyunca mentorluk desteğinin eksikliğini hissettiniz mi? Nasıl? Açıklayınız.

2. Mentorluk desteği almadığınız süre boyunca;

Ne hissettiniz?

Neler öğrendiniz?... ..

Ne farkettiniz?.....

3. Mentorluk desteği almadığınız sürede özellikle eksik olduğunuzu düşündüğünüz konular/alanlar oldu mu? Bunlar nelerdir? Açıklayınız.

4. Mentorluk desteği almadığınız süre boyunca bir sorunla karşılaştınız mı? Bunlar nelerdir? Sorunu nasıl çözdünüz? Açıklayınız.

5. Mentorluk desteği almaya başlayacağınız süre itibari ile mentorunuzdan hangi konularda size destek olmasını istersiniz? Açıklayınız.

Ek 11. Mentorluk Desteği Almayan Öğretmen Adayları Ara Değerlendirme Formu 1

1. Öğretmenlik uygulaması dersinizin ilk günü ile şimdiki Siz'i karşılaştırdığınızda bir fark görüyor musunuz?

Evet ise sebepleri;

Hayır ise sebepleri;.....

2. Öğretmenlik Uygulaması dersi beklentilerinizi karşıladı mı? Neden ? Açıklayınız.

3. Öğretmenlik Uygulamasının en iyi olan yanı.....

Öğretmenlik Uygulamasının en kötü olan yanı.....

4. Öğretmenlik Uygulaması dersinde yaptığınız farklı faaliyetler oldu mu? Bunlar nelerdir? Bunların katkılarını açıklayınız. (akademisyeninizle yada uygulama öğretmeni ile yaptığınız faaliyetler olabilir. Örn; geziye katılma, bayram/anma töreninde görev alma, kültürel sosyal faaliyetlere katılma vb.)

5. Öğretmenlik Uygulaması dersinde (uygulama öğretim elemanı yada uygulama öğretmeniniz) sizin sorunlarınızla/sorularınızla yeteri kadar ilgilenildiğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

6. Öğretmenlik uygulamasında en çok neye/kime ihtiyaç duyduğunuz? Açıklayınız.

7. Öğretmenlik uygulamasında zorlandığınız konular nelerdi? Bu sorunları nasıl çözdünüz?

8. Öğretmenlik uygulaması dersi ile hayatınızda neler değişti? Açıklayınız.

Ek 12. Mentorluk Desteği Almayan Öğretmen Adayları Ara Değerlendirme Formu 2

Görüşme Soruları

1. İkinci dönem itibari ile Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik;

Ne Hissettiniz?

Ne Öğrendiniz?

Ne Farkettiniz?

2. İkinci dönem itibari ile Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik eksik olduğunuzu düşündüğünüz konular/alanlar var mı? Bunlar nelerdir? Açıklayınız.

3. İkinci dönem itibari ile Öğretmenlik Uygulaması dersinde bir sorunla karşılaştınız mı? (uygulama öğretmeni, uygulama arkadaşınız, öğrenciler, okul yönetimi, ders saati vb.) Bu sorunları çözebildiniz mi? Nasıl? Açıklayınız.

4. Size Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında özel bir destek/eğitim verilecek olsa hangi konularda/alanlarda size destek olunmasını isterdiniz? Açıklayınız.

Ek 13. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

	Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?									
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?									
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?									
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?									
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?									
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?									
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?									
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?									
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?									
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?									
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?									
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?									
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarının ne kadar sağlayabilirsiniz?									
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?									
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?									

16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?									
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?									
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?									
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?									
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?									
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?									
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?									
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?									
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?									

Ek 14. Öğretme Motivasyonu Ölçeği

	1 Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Biraz Katılmıyorum	4 Biraz Katılıyorum	5 Katılıyorum	6 Kesinlikle Katılıyorum
1.Gelecekte daha iyi bir mevki elde etmemi sağlayacağı için öğretmeyi seçtim						
2.Öğretmenlikten daha zevkli bir kariyer düşünemiyorum						
3.Bana sağladığı özgürlük nedeni ile öğretmenliği seçtim						
4.Öğretmenlik diploması neredeyse her yerde iş bulmamı sağlayacağı için öğretmenliği seçtim.						
5.Öğretmen olma konusundaki kararımı başkalarıyla paylaştığımda heyecanlanıyorum						
6.Öğretmen olarak toplumda saygı göreceğim için öğretmenliği seçtim						
7.Sağladığı olanaklar iyi olduğu için öğretmenliği seçtim						
8.Sırf öğretme keyfini alabilmek için öğretmek istiyorum						
9.Bana güçlü bir kişisel doyum sağlayacağına inandığım için öğretirim.						
10.Öğretmenler toplumda etki yarattığı için öğretmenlik mesleğini seçtim.						
11.Öğretmenliğin kendisi bir ödüldür						
12.Sadece öğretmek adına öğretmek istiyorum.						

Ek 15. Menti Dersi Değerlendirme Formu

Öğretmen Adayının Adı-Soyadı:

Gözlem Tarihi:

Sınıf:

Konu:

	GÖZLEMLENECEK DAVRANIŞ	Gözlenmedi (0)	Az Düzeyde (1)	Orta Düzeyde (2)	İyi Düzeyde (3)
Dersin Giriş Aşaması	1. Öğrencileri selamlayarak sınıfa giriş yapıldı.				
	2. Öğrenciler dersin konusundan haberdar edildi.				
	3. Öğrencilerin ön bilgileri yoklanarak geçmiş konularla bağlantı kuruldu.				
	4. Derse karşı güdüleme sağlandı.				
Dersin Gelişme Aşaması	1. Öğrencilerin derse aktif olarak katılması sağlandı.				
	2. Konuya uygun farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanıldı.				
	3. Konuya uygun farklı materyal ve araç gereçlerden yararlanıldı.				
	4. Konuya dair günlük hayattan örnekler verildi.				
	5. Bilinmeyen kavram ve ilkeler açıklandı.				
	6. Öğrencilerin merak ve heyecanları ders süresince diri tutulmaya çalışıldı.				
	7. Öğrencileri araştırma ve düşünmeye teşvik edici yönlendirmeler yapıldı.				
	8. Gerektiğinde dijital öğretim araçları ve içeriklerinden (EBA, Morpha Campüs vb.) etkin şekilde yararlanıldı.				
Dersin Değerlendirme Aşaması	1. Yapılan değerlendirme etkinliği konuya uygun olarak yapılandırıldı.				
	2. Değerlendirme etkinliğinin süresi ideal olarak ayarlanmıştır.				
	3. Değerlendirme etkinliği öğrencinin ilgisini çekebilecek şekilde seçilmiştir.				
	4. Değerlendirme etkinliğine uygun şekilde dönütler verildi.				
	5. Bir sonraki dersten haberdar edildi.				

Ders Planına Yönelik Değerlendirme	1.Zaman verimli ve etkili şekilde kullanıldı.				
	2.Ders planının açık ve anlaşılır hazırlanmasına özen gösterilmiştir.				
	3.Planı uygun olarak ders işlendi.				
	4.Konu uygun olarak seçilen materyal ve araç gereçler kullanıldı.				
	5.Uygun yöntem ve teknik seçilerek kullanılmıştır.				
	6.Hedeflenen kazanıma uygun değerlendirme etkinliği hazırlandı.				
Konu ve Alan Bilgisine Yönelik Değerlendirme	1.Aday dersin konusuna hakimdir.				
	2.Konu kazanıma uygun olacak şekilde anlatıldı.				
	3.Konu ile ilgili temel ilke ve kavramlar ilişkilendirildi.				
	4.Öğrencilerin sorularına uygun ve yeterli cevaplar verildi.				
	5.Farklı öğretim teknolojilerinden yararlanıldı.				
	6.Konu önceki-sonraki/diğer derslerle ilişkilendirildi.				
	7.Önemli noktalar vurgulandı/belirtildi.				
Öğretmen -Öğrenci İletişimi	1.Uygun pekiştireçler verildi.				
	2.Ses tonu ve konuşma hızı uygun şekilde kullanıldı.				
	3.Beden dili etkili şekilde kullanıldı.				
	4.Öğrencilere rahat iletişim kurma ortamı sunuldu.				
	5.Aday söylemek istediklerini doğru bir şekilde ifade etti.				
	6.Öğrenciye ismi ile hitap edildi/hitap edilmeye çalışıldı.				
	7.Sınıf hakimiyeti sağlandı.				
	8.Olumlu öğrenme ortamı sağlandı.				
	9.Açık ve anlaşılır bir dil kullanıldı.				
	10.Öğrencilerle göz teması kuruldu.				
	11.Aday, sınıfın her tarafında olanlardan haberdardır.				
	12.Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği noktalar fark edildi.				
	13. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği noktaların anlaşılabilmesi için uygun düzeltmeler kullanıldı.				
	14. Sınıfın tüm alanı etkin bir şekilde kullanıldı.				
	15. Öğrencilerin sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturuldu.				

	16.Olası dikkat dağınıklığı durumlarında özgün ve spontane çözümler geliştirildi (espri, ses tonu değişikliği vb).				
	17. Öğrenciler arası olası kriz ve çatışma durumlarının üstesinden gelinebilecek pozitif bir dil kullanıldı.				

Gözlem Yapan Öğretmenin Adı-Soyadı:



Ek 16. Uygulama Fotoğraflarından Örnekler

Ek 16.1. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı Etkinliği



Ek 16.2. Afet Eğitim Hazırlık Günü



Ek 16.3. Tutum, Yatırım Ve Türk Malları Haftası (Yerli Malı) Etkinliği ve Mentor Gözlemi





Ek 16.4. Şebi Arus'da Mevlevihanedeyiz! : Evrensel Öğretiler Işığında Mevlana Etkinliği



Ek 16.5. Anadolu Şehitler Müzesi Etkinliği



Ek 16.6. Botanik Bahçesi Gezisi Etkinliği



Ek 16.7. Modern Sanatlar Galerisi: Karma Resim Sergisi Etkinliği



Ek 16.8. 98. Yıla Özel 98 Eser Cumhuriyet Sergisi Etkinliği



Ek 16.9. Stres Yönetimi Semineri: “Stresimle Baş Edebilirim” Etkinliği



Ek 16.10. Okul Dışı Öğretim II: Bir Zamanlar Antalya Müzesi Gezi Etkinliği



Ek 16.11. 2021 Yılı Yunus Emre Yılı: 7 İklim 7 Coğrafyada Bizim Yunus'a Vefa Sergisi Etkinliği



Ek 16.12. Tiyatro: Düğün Hatırası Etkinliği



Ek 16.13. Köy Okulu I (Mentorun Gözlemlenmesi) Etkinliği



Ek 16.14. Köy Okulu Etkinliği II (Menti Uygulaması)





Ek 16.15. Menti Uygulama Okulu Uygulamalarından Örnekler



Ek 16. 16. Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanı Olarak Bilim ve Teknoloji: Antalya BİLİM FEST Festivali



Ek 16. 17. Seminerlerden Örnekler











Ek 16.18. Multidisipliner Bir Alanız!: Karain Mağarası Gezisi



Ek 16. 19. Multidisipliner Bir Alanız!: Perge Antik Kenti Gezi Etkinliği



Ek 16. 20. Metin Özdamarlar Söyleşi: 21. Yy da Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olmak Etkinliği

EĞİTİM FAKÜLTELERİ BULUŞMALARI

**21.YÜZYILDA
SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETMENİ OLMAK**

Konuşmacı:
Metin ÖZDAMARLAR
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Modaratör:
Burcu KAYMAK

**24 Aralık Cuma
Saat: 10.00**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
1983
KURULMUŞTUR

TEİİ



Ek 16. 21. Dilek Livaneli İle Öğretmen Olmak: Bir Dilek Yetmez Söyleşi

**DİLEK LİVANELİ İLE
ÖĞRETMEN OLMAK:
"BİR DİLEK YETMEZ"**

Modaratör:
Burcu KAYMAK

Konuşmacı:
Dilek LİVANELİ
"Dünyanın En İyi 50 Öğretmeni
Arasına Seçilen İlk Türk"

**22 Nisan 2022 Cuma
16.00**
Zoom Passcode: qYX6C2

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
1983
KURULMUŞTUR



Ek 16. 22. Whatsap Dergi/Kitap/Film Paylaşımları

Mentorluk-Öğret...

Bu hafta ki önereceğim dergi Alternatif Eğitim Dergisi 12. Sayısıdır. 4 ayda bir çıkan bu derginin bu sayısında içineki bölümleri inceleyeceğim Benim Gözümde Okul, Eğitim ile Okula Gitmek Aynı Şey Değildir, Okulsuzlar Okumayı Nasıl Öğrenir, Velilerin Alternatif Eğitimle İmtihani, Dezevanajlı Bölgelerde Çocuklarla Çalışmak: Tarlaya Deneyimi gibi farklı yazıları okuyarak çok güzel deneyimler edinebilir ve yeni deneyimler kazanabilirsiniz. İncelenenizi tavsiye ederim 😊

11:16 ✓

alternatif eğitim 12

Dosya: Alternatif

Mentorluk-Öğret...

14 Kasım 2021 Sempozyumu 11:16 ✓

YouTube

"Masum Hamleler" Satranç Filmi 12. Bölüm
Masum Hamleler - Innocent Moves - Searc...
www.youtube.com

Vee.. Bu haftanın film önerisi ~~Emre~~ dan geliyor. Öncelikle Emre'ye teşekkür ederim. Bu filmi izlememiştim güzel bir deneyim oldu bana da. Filmin ismi "Masum Hamleler"... film bir kitapta uyarlanan gerçek bir hikaye... Satranç dâhisi bir çocuğumuz var. Babası gerçek hayatta kim tahmin edin Kitapın yazarının kendisi... Öğretmen ve ailevânı işbirliğini

Ek 16. 23. Menti Günlüğü Örnekleri

2021

Tekrardan Merhaba Günlüğüm. Bugün sana anlatacağım çok güzel şeyler var. Çok dolu dolu bir haftayı geride bıraktık. Evet sınav haftası. Neyseki hepsi güzel geçti. Bu hafta sınavlarımızdan dolayı oturumumuzu perantesi günü gerçekleştirdik. Tek kelimeyle "harika" bir oturumdur. Planlamasıyla uygulanmasıyla tam olarak ihtiyacımızı karşılayan bir oturumdur. Kona "Stres yönetimi" idi. Burcu Hocamıza drama sınıfını bizim için teminleyip mumlarla birlikte çok güzel bir ortam hazırlamıştı. Sınıfa girdiğimiz anda ortama uyma sağladık. Burcu Hocamın talimatlarıyla geride neşes egzersizleri yaptık. Bizi stajda strese sokan durumları konuştuk. Oturumdan sonra da bu neşes egzersizlerini daha iyi öğrenip yapmaya çalışıyorum. Gerçekten faydalı olduğunu düşünüyorum. Kısaca yine "tam da ihtiyacım vardı" diye bileceğiniz bir oturum oldu. Mentorluk uygulaması beklentilerimin üzerinde ilerliyor diyebilirim. E böyle olunca beklentiler artıyor tabii :) Ben de kendi adıma bunca emeğe layık olmaya çalışıyorum. Bir de bir watsap grubumuz var. Hıııı habersizimizi seğılen bir grup. Burcu Hocamın

Bu haftaki öğretmenlik uygulamasında konuyla ilgili videolar izlettim. Konuyla ilgili dilsiz harita kullandım ve öğrencilerle sıra arkadaşlarıyla yapması için her sraya 3 tane olarak şekilde dağıttım. Bu yaptığım davranışla çocukların işbirliği içerisinde nasıl bir çalışma yapacaklarını görmeyi amaçladım. Ayrıca harita kullanımını öğrenmelerini sağladım. Şehirlerin nerede olduğunu sıra arkadaşlarıyla tartışarak bulmalarını sağladım. Gördüm ki çok eğlendiler. Geçen haftalarda da dilsiz harita kullanmıştım. Fakat bu kadar verim alamamıştım. Kendimce daha verimli ve eğlenceli hale getirmek için sıra arkadaşlarıyla ortak yapmalarını

sağladım ve karşılığında istediğim o bilgiyi aldım. Bu haftaki öğretmenlik uygulaması mesleki anlamda olumlu katkı sağladı.

Çünkü öğrencilere video izleterek ve uygulama yaparak öğrenmelerini desteklemek olumlu sonuçlar almanı sağladı.

Bu da başarılı bir yol ilerlediğini gösterir.

Bu haftaki öğretmenlik uygulamasında mutluydum. Çünkü öğrenciler beni koridorda karşıladılar. "Hocam bu hafta da etkinlik yapacağız, değil mi?" diye. Derste eğlenerek

öğrendiklerini görmek de ayrıca mutlu
olmanı sağladı tabi. mutlu olduğun
herhangi bir konu yoktu. Bu hattaki men-
torluk uygulaması beklentilerini karşıladı. Mesleki
anlamlarda sorunlarımızdan bahsettik ve mentoru-
muz bize birebir çözüm önerileri sundu. Çözüm
olmayan konularda da öneriler sundu.
Bu bağlamda da beklentilerini karşıladı.
mentorluk uygulamasına dayalı öğretmenlik
uygulaması bana birçok özellik kazandırdı.
mentörümüzün bize öğrettiklerini okulda deneyim-
leme sansı bularak pekiştirmemi sağladı.

Ayrıca mentorumuz bize video, dergi ve kitap
atlıtlarıyla ayrıca verdiği önerileriyle seminerde
verdiği katkıyı destekliyor. Ayrıca uygulama
yaparak da pekiştirmenizi sağlıyor. Teşekkürler
Burcu KAYMAK

Ek 16. 24. Mentor Günlüğü Örnekleri

10.04.2022

Kerkaba günlük; bu hafta mentiklerime zihin haritası ve kavram haritasına yönelik bir seminer verdim. Şifaj sürecinde ve öğretmenlik Meslekleri Peşerinde sıklıkla yararlanılabilecekleri bu yöntemi onlara iyi bir şekilde bilip kullanabilmeleri için tipini öğrendim. Kavram haritası sonra onlara sınıfta uygulamalarını yaptırdım. Kendi sentetleri bir kağıda zihin-kavram haritaları hazırlattım. Bir gruba da ek olarak bulmaca hazırlattım. Uygulamalı olarak daha iyi bir şekilde anlayabildiklerini gördüm.

Bu hafta mentiklerini Korayın Mafarasına geçirdim. Mafara geçtikten çok kötü kuyuydu. Bu mafara daha önce gitmiştim ama bu kadar kötü kokmuyordu o zaman.

Mafara da kastik oluşturma ve duvarda / boyala üzerine yazılı olan eski dönem yazıların peşer Mafaradan alınan eserler Antalya Müzesi'ne taşınmış. Bir gün oraya da bir peşer düzenlemeyi planlıyorum. Alınan eserleri yerinde görmek güzel bir deneyim olacaktır.

Geçmiş uzun, yarın da güzel. Merdi-venlerin fazlalığı her ne kadar hepimizde olsa da peşiden kendi adına kayıf aldıklarını söyleyebiliriz.

Mentiklerimi bu hafta da Perge'ye

10.10.2022

Kuruba günlük; bu hafta mentikime zihin
hikâsi ve kavram haritasına yönelik bir seminer
verdim. Şağ'ı sırasında ve öğretmenlik Meslekleri
Pazarında sıklıkla yararlanılabilecekleri bu yöntemi
onların iyi bir şekilde bilip kullanabilmeleri için
fişleri dağıttım. Karşıya çıktıkları sonra on-
lar sınıfta uygulamaları yaptırıldı. Kendi sevgi-
leri bir kâzanda zihin - kavram haritaları
hazırlattırıldı. Bir gruba da ek olarak
bulmaca hazırlattım. Uygulamalı olarak daha iyi
bir şekilde anlayabildiklerini gördüm.

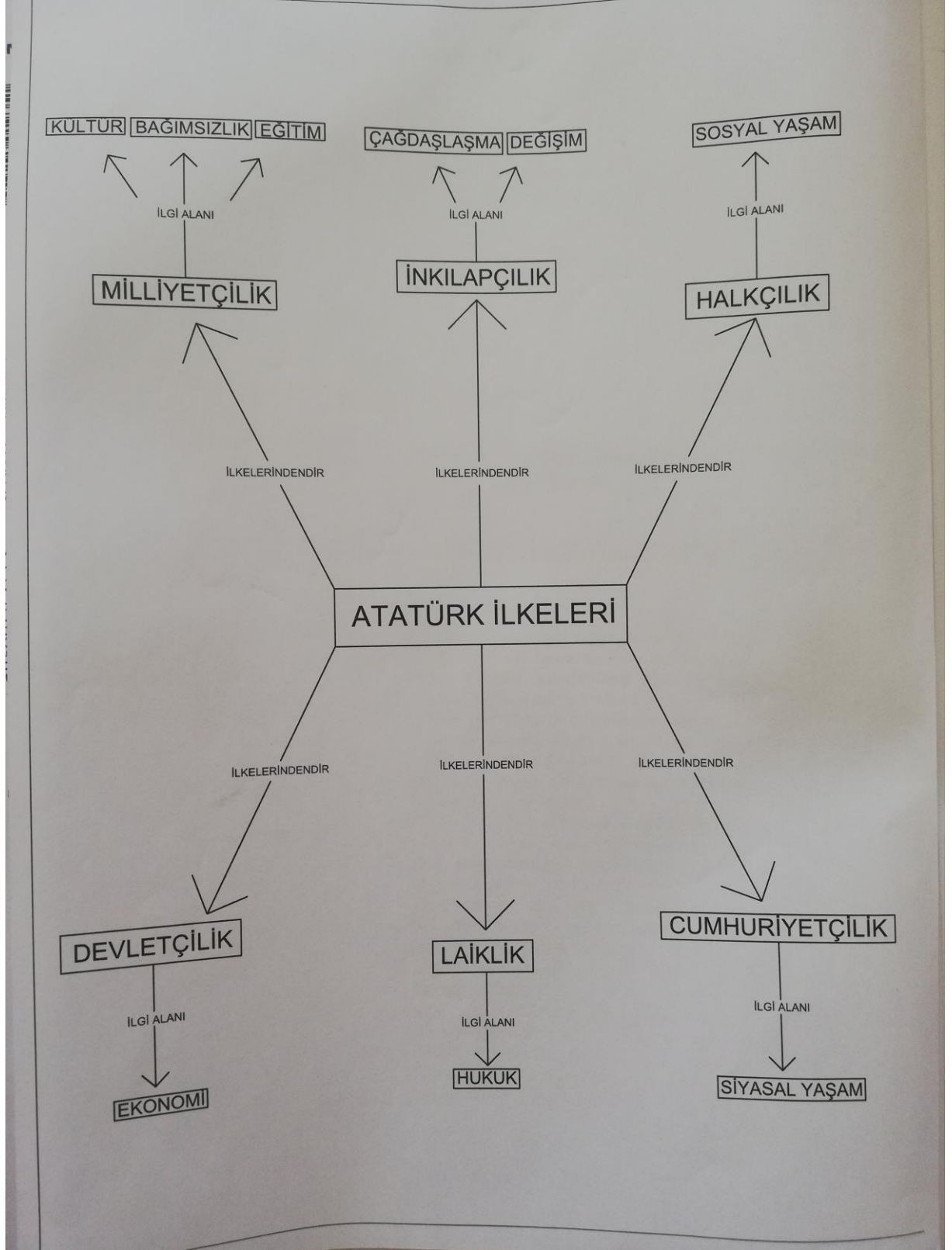
Bu hafta mentikim Kurban Mafarasına
girdim. Mafara perçektir çok kötü ko-
luyordu. Bu mafara daha önce gitmiştim ama
bu kadar kötü kokuyordu o zaman.

Mafara da koristik oluşumları ve duvarlarda ko-
yulan üzerine yazılı olan eski dinî yazıları
gördük. Mafaradan alanın eserleri Antalya
Müzesi'ne taşınmış. Bir gün oraya da bir
perç düzenlemeyi planlıyorum. Alan eserleri
yerinde görmek güzel bir deneyim ol-
maktadır.

Gecimle uzun, yavaş ama güzel. Merdi-
venin fazlalığı her ne kadar hepimizi
yasa da peşinden kendi adına kayıf aldı-
rını söyleyebiliriz.

Mentikim! bu hafta da Perge'ye

Ek 17. Menti Çalışmaları/Ürünleri



AKRAN ZORBALIĞI ETKİNLİĞİ

Akran zorbalığı: Bir öğrenciye, bir veya bir grup öğrenci tarafından uygulanan sözlü, fiziksel, cinsel şiddettir. Akran zorbalığı sadece bu yönde gerçekleşmemektedir. Arkadaşlarının bir öğrenciyle dalga geçmesi, onu tehdit etmesi, şiddet uygulaması vb. akran zorbalığının en belirgin özelliklerindendir. Ve ne yazık ki “genç kabadayılar, büyüyüp büyük zorbalar olabilir” (Partin, 2009). Dünyadaki 13-15 yaş arasında öğrencilerin yarısı yani 150 milyon öğrenci okullarda akran şiddetine maruz kalmaktadır. Ve bu zorbalığa maruz kalan öğrenciler ciddi depresyon yaşayıp sonu intihara giden bunalımlara sürüklenebilmektedir. UNICEF (2021) Genel Direktörü akran zorbalığı için şu ifadeleri kullanmaktadır: “Öğrenciler her gün kavga dövüş, çetelere/gruplara katılma baskısı, gerçek yaşamda ve çevrimiçi ortamlarda zorbalık, şiddet içeren disiplin, cinsel taciz ve silahlı şiddet dâhil olmak üzere çok yönlü tehlikelerle karşılaşmaktadır. Bu durum kısa dönemde çocukların eğitimini etkilerken uzun dönemde depresyona ve anksiyeteye, hatta intihara yol açabilmektedir. Şiddet, tek bir çocuğun bile öğrenmemesi gereken ancak varlığı belleklerden silinmeyen kötü bir derstir.”

Müjdat Ataman’ın “112 Öğretmenliğime Notlar” isimli kitabından uyarlanmış gerçek bir olay öyküsüdür;

Bir gün bahçe nöbetimi tutarken dersine girdiğim bir öğrencim Mehmet’in teneffüste yine tek başına yürüdüğünü gördüm. Bu öğrencimin daha önceleri de teneffüste hep tek başına yürüdüğü dikkatimi çekmişti. Bu sefer yanına yaklaşıp neden tek başına yürüdüğünü sorduğumda ise “tek başıma yürümekten keyif alıyorum, yalnızlık bana iyi geliyor” yanıtını almıştım. Çok karizmatik bir cevap diye düşünüp öğrencimin özgür ruhlu olduğunu düşündüm. Sonrasında başka bir gün bu öğrencimin sınıfında dersim vardı. Sınıftan altı kadar öğrenci Mehmet’i kaldırarak çöp kutusuna oturtmuşlar bunu gören bir başka meslektaşım ise “çocuklar şakalaşıyor” yorumunda bulunmuştu. Ancak böyle bir şaka olamazdı. Diğer dersin teneffüsünde bu altı öğrenci ile yaptıkları bu davranış üzerine görüştüm. Bu öğrenciler ise arkadaşları ile şakalaştıklarını hatta bu arkadaşlarının da bu şakadan mutlu olup olay esnasında güldüğünü ve eğlendiğini söylediler. Oysa ki yedinci sınıfa giden bir ergen öğrencinin kız arkadaşları ve sınıftaki tüm arkadaşları önünde kucaklanarak çöp kutusuna oturtulması ve buna karşı koyacak gücü olmamasının sonucu, ancak bir gülümseme ifadesi olabilirdi. Bir ders sonrasında Mehmet ile görüştüğümde ise, Mehmet benimle göz iletişimi kurmaktan utanıyor, yaşadıklarını anlatırsa arkadaşlarının daha kötü şeyler yapacağına inanıyordu. Önce hiçbir şey söylemedi ama bir süre sonra gözlerinden istemsizce yaşlar süzülmeğe başlamıştı. Mehmet ile biraz konuşunca bu çocukların iki yıldır bu tarz hareketlerde bulundukları, Mehmet’i sıkıştırıp parasını aldıkları, sınavda kopya vermeye zorladıkları, onu tehdit ettikleri gibi çeşitli zorbalıklar ortaya çıkmıştı. Yani benim ne karizmatik olduğunu düşündüğüm öğrencim aslında yapayalnızdı ve her geçen gün daha şiddetli olarak zorbalığa maruz kalıyordu. Tüm bu olanlara karşı ise çaresizce ve kendince yalnızlığı sevdiğine dair bir savunma mekanizması geliştirmişti, hepsi bu.

1. Bu öyküde Akran Zorbalığına karşı iki öğretmenin de tutumunu değerlendiriniz?

Bir öğretmen akran zorbalığı durumunu fark etmeyip veya bile isteye buna göz yummuş hatta çocukların şakalaştığını düşünmüştür. Fakat diğer öğretmen çocuğun yalnız kalmasını fark edip önce bunu havalı bulmuş fakat dikkatini üzerinden alarak Ardından ders öncesi zorbalığı fark edip sonrasında onunla görüşmüş ve anlamış ki havalı sandığı öğrencisi zorbalığa uğramış bir öğrenci.

2.Sizce Mehmet'in öğretmenlerinin tavrı nasıl olsaydı Mehmet iki yıldır bu zorbalığı yaşamak durumunda kalmazdı? Akran zorbalığında öğretmenin rolünü tartışınız.

Mehmet'in öğretmenlerinin tavrı, Mehmet'in durumunun fark edildiği an onunla hemen konuşup rahatsızlık duyulduğu durumu öğrenmek ve zorbalığı uyarıyan arkadaşlarının uyarılıp perakine rehberlik öğretmenine götürülmesini beklerdim.

ZORBALIĞA MARUZ KALAN ÖĞRENCİNİZ....

Bu etkinlikte, sizin ders içi ve ders dışı yapmış olduğunuz gözlemler sonucunda dikkatinizi çeken ve akran zorbalığına maruz kalan bir öğrenci varsa bu öğrenciyi/öğrencileri gözlemlemeniz beklenmektedir (Eğer bu yönde dikkatinizi çeken bir öğrenci yoksa okuldaki öğretmeninize danışıp ondan bilgi alabilirsiniz). Bu akran zorbalığına uğrayan öğrencinin sizin dikkatinizi çeken noktalar dışında aşağıdaki maddeler doğrultusunda gözlemlemeniz beklenmektedir.

- Arkadaşları ve öğretmeni ile diyalogu nasıl? ✓
- Bu öğrenci sınıfta aktif mi, dersleri nasıl? ✓
- Teneffüslerde neler yapıyor, arkadaşları var mı? ✓
- Kendisine zorbalık yapan arkadaşlarına karşı tavrı veya tepkisi nasıl? ✓
- Bu öğrenciye ve zorbalık yapan arkadaşlarına karşı sosyal bilgiler öğretmeninizin tepkisi ve davranışı nasıl? ✓
- Öğretmeniniz bu akran zorbalıklarına yönelik önlem alıyor mu? ✓
- Bu zorbalıkları engellemek için yaptığı şeyler var mı? ✓
- Sizin bu gözlemleriniz doğrultusunda çıkarımlarınız nelerdir? ✓

NOT: Ek kağıt kullanınız.

Zorbaliğa Uğrayan Öğrencinizin Cinsiyeti/ Sınıfı: Erkek - 6/A

ÖĞRENCİYE YÖNELİK GÖZLEMLERİNİZ: Öğrencimiz Gürel, 6. sınıfta okuyor. Gürel arkadaşlarıyla genel anlamda iyi geçiyor. Gürel arkadaşlarıyla genel anlamda iyi geçiyor. Dersleri iyi ve derste aktif bir öğrenci. Teneffüste arkadaşlarıyla kâğıt oynuyor ve genel anlamda yalnız kalmıyor. Yalnız kaldığında ise arkadaşlarını iltiyor veya kantine gidiyor. Arkadaşlarıyla güzel diyalog kurabiliyor. Öğretmenlerine karşı ise gayet saygılı bir çocuk. Ayrıca cümlelerini çok güzel kuruyor. Kendisine zorbalık yapan bir arkadaşı var. Bu arkadaşı sınıf başkanı.

ZORBALIĞA MARUZ KALAN ÖĞRENCİNİZ....

Gürel ders zili vaktiğinde sınıfta 2
geliyor ve ağır adımlarla yerine oturmak
ruin rleriyor. Bu sırada sınıfta başkanı
Gürel'i "yerine geçene." diye itiyor ve
Gürel yere düşüp kafasını sıraya vuruyor.
Ardından kütəsi sısıyor ve Gürel'in ağız
canı yanıyor. Arkadaşları ise Gürel'e
destek oluyor. Bu öğrenciye yönelik
sosyal bilgiler öğretmeninin tepkisi nasıl
bilmiyorum. Çünkü otaş pünümde yaşanmış
bir olay değil. Birebir öğrenciden dinlediğim
bir olay. (Güncö otaş pünümde zorbalık
örneği göremedim.) Öğretmenimiz bu
akran zorbalığına yönelik önlem almıyor
diye düşünüyorum. Geçen haftaki derste
öğrenciye "Akula den pelme." gibi bir
cümle kurdu. Yani bu zorbalıkları
engellenmek için yaptığı herhangi bir
sey pözenleyemedim.

ETKİNLİK: ÖĞRETMENİN BİR GÜNÜ

Marc R. Major'un "Öğretmenlerin Hayatta Kalma Rehberi-Gerçek Sınıf İkilemleri ve Pratik Çözümler" isimli kitabından uyarlanmıştır;

Ahmet öğretmen bugün 8.40 da 7/A'ya sosyal bilgiler dersi vardı. Bu sınıf okuldaki en yaramaz sınıflardan biriydi. Zil çaldığında sınıfına doğru yürümeye başlayan Ahmet öğretmen gece tam uykusunu alamamış olmasından dolayı bir bardak kahve almış henüz bitiremediği için kahvesiyle birlikte sınıfa doğru yürümeye başlamıştı... Sınıfa geldiğinde öğrencilerde bir huzursuzluk olduğunu sezmişti ama üstünde durmadı. "Her zamanki 7/A işte" diye geçirdi içinden... Öğrencilerle hiç konuşmak içinden gelmiyordu o yüzden hemen derse başlamayı tercih etti. Derse başladıktan 5 dakika sonra müdür yardımcısı tüm sınıfları dolaşip fotokopi ücretlerinin ödenmesi için son günün yarın olduğu hatırlatmasını yapmak amacıyla sınıfa geldi. Sınıfa duyuruyu yaptıktan sonra Ahmet öğretmene bir şey söylemek için dışarı çağırdı ve öğretmen de 2 dakika sürecek bu konuşma için sınıfın kapısının önüne çıktı. Sınıftaki yaramaz öğrencilerden Bora öğretmenin masasına giderek kendince şaka olduğunu düşündüğü bir şey yapmış ve öğretmenin kahvesine tükürmüştü. Tüm sınıf kıkır kıkır güllüyordu. Bazı öğrenciler bu yapılanın yanlış olduğunu söyleseler de diğer arkadaşları bu azınlığı susturmayı başarmıştı. Öğretmen sınıfa tekrar geri döndüğünde olanlardan habersiz tüm kıkırtılar arasında, derse kaldığı yerden devam etti. Ancak Ahmet öğretmen ne kahvesine tükürüldüğünün ne de arkada Boranın kağıtla yazışip birazdan tartışmayı ateşleyecek bir sohbetin varlığını farkındaydı.

Bir anda sınıf karıştı ve Borayla arkadaşı Ali, sınıfta büyük bir kavgaya tutuştu. Oysa ki hiçbir tartışma bir anda çıkmazdı, onu hazırlayan geçmişten gelen derste ve ders dışında yaşanan ağız kavgaları, sürtüşmeler buna çoktan zemin hazırlamıştı. Ancak Ahmet öğretmen bugün olduğu gibi, daha önceki derslerinde de buna dikkat etmemiş, hatta farkına bile varmamıştı. Şimdi ise bunca birikmiş şey bir anda büyük bir gürültü ile dışa vurulmuştu. Ahmet öğretmen, henüz oldukça yeni olan öğretmenlik yaşamında ilk kez böyle bir şeyle karşılaşılıyordu. Ne yapacağını bilemedi. Arkadaşlarını ayırmaya çalışan sınıf arkadaşları da kavgaya dahil olunca sınıf bir anda büyük bir savaş alanına dönüşmüştü bile..... (Kaynak: Major, M. R. (2008). **Real Classroom Dilemmas and Practical Solutions. United States of America: Rowman & Littlefield Education**)

1. Öykünün buraya kadar olan kısmını okuduğunuzda, sizce Ahmet öğretmenin nasıl davranışa daha uygun olurdu? Açıklayınız.

Ahmet öğretmen, Bora ile Ali'nin arasındaki tartışmanın bu denli büyümesine fırsat vermemeli, ikisi arasındaki sorunu hızla küçülten, ikisiyle de konuşup aralarındaki sorunu özene kavuşturmalıydı.

2. Siz Ahmet öğretmenin yerinde olsanız nasıl davranırdınız? Açıklayınız.

Ahmet öğretmenin yerinde olsam, Bora ve Ali ile bireysel görüşmeler yapar ve aralarındaki sorunun ne olduğunu öğrerdim.
Onları uzaklaştırmak yerine kaynaşmalarını, anlaşmalarını sağlamak çok güzel.
İlk defa için birlikte oturmalarını sağlar, ortak görevler verir dim.
Farklı bir yaklaşım gördüm Tebrik ederim Melisa. Batıs aca çok güzel.

ETKİNLİK 1: ÖĞRENCİNİN OKULDAKİ BİR GÜNÜ

Bu etkinlikte kendinize bir öğrenci belirlemeniz istenmektedir. Bu öğrenci daha önceki staj haftalarınızda sınıfta dikkatinizi çeken bir öğrenci olabilir. Belirlediğiniz bu öğrenciyi tüm gün gözlemleyebilmek için öncelikle staj okulunuzdaki öğretmeniniz aracılığıyla diğer derslerin öğretmenlerinden izin almalısınız. Belirlemiş olduğunuz öğrenciyi şu başlıkları göz önünde bulundurarak detaylı olarak inceleyiniz;

- Öğrencinin ders içi faaliyetleri,
- Öğrencinin öğretmeni ile diyalogu,
- Öğrencinin derslere karşı tutumu (hangi dersi seviyor, hangi derse ilgisi daha az ya da daha fazla, bu noktaları göz önünde bulundurarak öğrencinin davranışlarını gözlemleyiniz. Öğrencinizle görüşme imkanınız varsa sosyal bilgiler dersini sevip sevmeye yönelik nedenlerini sorarak bilgi alabilirsiniz.)
- Öğrenci hangi derslerde/işlenen konularda daha aktif yada daha pasif?
- Derse katılım durumu nasıl?
- Teneffüslerde neler yapıyor, arkadaşları ile diyalogu nasıl, arkadaşları tarafından sevilen biri mi yoksa dışlanan biri mi?

Tüm bu başlıkları göz önünde bulundurarak öğrenciyi gözlemleyiniz.

✓ 6/E sınıfı, Kerem Göksu ✓

sınıfta en arkada oturuyor ve derse katılımı neredeyse yok gibiydi. Bilent Hocayla sadece ders içinde yetni değiştirmek için konuştu. Ödevlerini yapmıştı ancak derse aktif şekilde katılmıyor kolundaki dijital saatiyle oynuyordu. Diğer arkadaşlarına göre daha iriyarı olması sanırım değerini düşürmüştü. ✓ Derste asırı sıkılıyordu ve sürekli saate bakıyordu. Yaptığı ödevde göz ucuyla baktığımda yazım hataları gördüm isteneyerek yapılmış gibiydi. Cok gekingendi ve hocamıza onu derse dahil etmek için uğraşmıyordu. Diğer hocalardan izin alamadığımız (almaya fırsat olmadığı için) sadece 2 saat sosyal bilgiler dersine girebildik. Yapabildiğim gözlemler bunlardı. Bir de öğrenci arka sırada tek başına oturuyordu. Nedenini sormadım ancak sınıfta yakın arkadaşı yoktu. Adeta sınıf arkadaşları ve dersine girdiğim (diğerlerini bilemediğim için sadece sosyal bilgiler için silyeydim) Hocayla arasına duvar örmüş gibiydi. Ona sorduğum sorulara kısa ve gekingen cevaplar veriyordu.

Aslı çok güzel bir gözlem bu! Kisa ona çok güzel. Dettipin öğrenci şimdi benim de ilgimi çekti. Kordupın her cömle sorabilmeye çok merak. Böyle bir öğrenci sınıfta için teşekkür ederim. Tüm gün gözlemleyememen! onayabiliyorum. Sadece sen ne sordun o nasıl kuz ve gekingen cevap verdi. Bunu da ekle 18tfer. Diyalogu yaz yoni. Birde tetker konusmayı ders. Sevdipi ders var mı, neden yalnız. Sınıfını seviyor mu. Hobileri ne? öğrenmeye çalış. Çok farklı bir çocuk! (muhtemelen de özel bir çocuk).

Kahraman Şehitlerim;

Ben, ailem, akrabalarım ve Türk Milleti özgürce yaşıyorsak siz şehitlerimizin sayesinde. Sizler bu vatan için yaşınızın kaç olduğuna bakmadan belki çocukluğunuzu, belki gençliğinizi, belki kardeşlerinizi, belki eşinizi çocuklarınızı, belki gözü yaşlı ana ve babanızı geride bırakarak en kıymetli varlığınızı bu vatan için verdiniz.

Anadolu Şehitler Müzesini gezerken vatanımız için yaptığınız fedakarlıkları gördüm. Vatanın her köşesinden gelen ve bu vatani kurtaran kahramanlarımızın tarihini gezdim ve bu kahramanlıklara şahit oldum. Karmaşık duygular için de müzeden ayrıldım ama şanlı şehitlerimizin yaptıkları kahramanlıklar beni çok güçlü hissettirdi. Ecdadımızın hangi şartlar olursa olsun asla boyun eğmeden vatanını savunması içinde var olan tüm zorluklara karşı boyun eğmeden savaşma duygusunun onlardan miras kalan ve halen devam eden bir duygu olması beni mutlu etti. Ben sizlere hergün binlerce kere teşekkür etsem de az ama yaptıklarınız için Allah'a dua ediyorum ve öteki dünya da sizleri görmek ve yüzyüze gelip teşekkür edip kahramanlıklarınızı sizden dinlemek için.

Aziz şehitlerim, sizler bu vatani korumayıydınız. Türk Milleti yok olurdu. Ülkemiz düşman eline geçerdi. Özgürlüğümüz, dilimiz, dinimiz, kültürümüz, bayrağımız kısacası bizi biz yapan tüm değerlerimiz yok olup giderdi. Sizden emanet aldığımız topraklar halen özgür ufak tefek zorluklar ve güçlükler yaşıyor olsa da bunları da aşacağız. Atamız bize gösterdiği yolda ve siz şehitlerimizin kahramanlıklarıyla bize bıraktığınız mirası gelecek nesillere doğru ve düzgün şekilde aktaracağımıza namusum ve şerefim üzerine yemin ederim.

Kahraman şehitlerim, özgür vatanımızın topraklarında rahat uyuyun. Emanetiniize sahip çıkıyoruz ve çıkmaya devam edeceğiz. Vatan tehlikede ve vatani savunma sırası bize geldiğinde siz merak etmeyin arkamıza bakmadan, gözümüzü kırpmadan ve bir dakika bile düşünmeden bu vatan toprakları uğruna şehadet şerbetini içmeye hazırız.

Ruhunuz şad olsun. Mekanınız cennet olsun.

Dualarımız sizinle...

3. Sizce öykü buradan sonra nasıl devam etmiştir? Sizce nasıl devam etse daha olumlu bir sonuç alınır? Açıklayınız.

Bence Ahmet Öğretmen Kavgaya müdahale edememiş, kavgaya kendiliğinden sarmış ve öğrenciler okul rehber öğretmenine sevk edilmiştir.

Öğretmenin konsik ortamı, bir şekilde kontrol altına olması daha sonra her iki öğrenciyle konsup sorunların köküne inmesi ile kavgaya daha olumlu bitirdi.

KENDİ UYGULAMA ÖĞRETMENİNİZİN BİR GÜNÜ:

Her öğretmenin bir günü değişiklik gösterebilmektedir. Bu nedenle sizden uygulama öğretmeninizin bir gününü tüm detayları ile gözlemleyerek raporlamanız beklenmektedir. (öğretmeninizin hangi derslere girdiği, derslerinde nasıl davrandığı, bugün de olağanüstü durumlar olup olmadığı ve bu durumlara karşı nasıl bir duruş sergilediği gibi çeşitli noktaları gözlemleyerek gerektiğinde öğretmeninizin o güne dair fikirlerini de alarak belirtiniz.)

Uygulama öğretmenim olan Havva hocamın bugün ilk 2 saati 7/A sınıflaydı. Dolayısıyla ilk derslerine eslik ettimiz, gözlemlere fırsatı buldumuz sınıf 7/A sınıfı idi. Sınıf mevcudu kalabalık sınıf ise oldukça kasaktı, bundan dolayı kasıyıcı bir sınıf ortamı hakimdi. Havva öğretmen öncelikle bir önceki dersin tervarını, soru-cevap yaparak tervar etti. Sınıfta yoğun bir katılım vardı. Neredeyse her öğrenci konuyla ilgili söz hakkı aldı. Ardından bir öğrenci konudan kasımsız, genel meselelerle ilgili bir soru sordu. Ardından tüm sınıfta birden bu konu konuşulmaya başladı ve gıcık ortamı oluştu. Ancak çok sormadan Havva öğretmen öğrencilerin tartıştıkları konuyu toparlayarak derse devam etti. 2. ders saatinde ise tervar edilen konuyla ilgili etkinlik yapıldı. Tüm sınıfın katılımıyla etkinlik soruları da yanıtlandı ve 7/A ile okun ders sona erdi.

Bugün yalnızca 2 derse eslik etme fırsatımız oldu. Önemli bir hafta itibarıyla bizlerde derslere aktif şekilde katılım sağlayacağız.

Melisa çok güzel ayrıntılara değinmişsin. Tüm kâğıtlar arasında senin kâğıdın beğendiğim şeyler arasında yer alıyor. Göstermiş olduğun özer için teşekkür ederim. Bu ayrıntılara da dikkat edersen daha iyi olacağını eminim.

Öğretmeniniz teneffüste ne yapıyor? Derse geç gelen öğrenciler var mı? Lavaboya, çöp atmaya giden oldu mu? İzin alındı mı? Sınıfta hakimiyet nasıl sağlıyor, hangi konu işlendi, Ses kontrolü nasıl? Sınıftaki konuşmaya / soruya örnek verebilirsin, Sizi nasıl tanıttı? Tanıttı mı? Her ayrıntı çok kıymetli :)

Sınıf:	5. Sınıf
Öğrenme Alanı:	ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM
Konu:	Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası
Kazanım:	SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder. Ekonomik faaliyetlerin nüfus, yerleşme, eğitim ve kültür üzerindeki etkileri üzerinde durulur.
Değer ve Beceri:	Duyarlılık, Sorumluluk, Vatanseverlik, Tasarruf
Süre:	40 dakika
Ünitede üzerinde durulacak kavramlar:	Tutum, Tasarruf, Sorumluluk
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	rol yapma, istasyon, tombala
Öğrenme Araç ve Gereçleri/Materyal:	Akıllı Tahta, Sunu, Mandalina, kasket, fon karton,
Ders Planı : (Giriş,gelişme, değerlendirme basamaklarıyla hazırlayınız.)	Öğrenme ve Öğretme Süreci İşleniş Dikkat çekme Derse bir poşet mandalina, kafada şapkayla girilir ve şöyle denir "Ben bir çiftçiyim, Fenikeli Ahmet derler bana. Mandalina yetiştirip satarım. Bu toprağın evlatları bu toprağın ürününü yesin diye uğraşırım. Hem ne demişler... Yerli malı yurdun malı herkes onu kullanmalı" rolden çıkılarak ben öğretmeniniz emre bu hafta sizlerle tutum yatırım ve Türk malı haftasını işleyeceğiz (Güdüleme: öğrenciler hedeften haberdar edilir) bu mandalinalar Fenike’de yetiştirildi. Dersten sonra hepinize birer tane vereceğim. Peki var mı böyle bu topraklara özel ürünler diye

sorulur. Öğrencilerden cevaplar alınır.

Derse geçiş

Gelişme

Hazırlanan sunu üzerinden ders anlatılır sunudaki şiirler okunur daha sonra hazırlanan ata sözleri ve deyimler bir kutu veya poşetin içine konularak öğrencilere çektirilir. Öğrenci çektiği ata sözünü yorumlamaya çalışır öğretmen ata sözünü açıklayarak devam edilir.

Değerlendirme

Öğrenciler dörtlü gruplara ayrılır. Her gruba birer fon kartonu verilir. Gruplardan tutum yatırım ve yerli malı haftasını anlatan birer çalışma yapmaları istenir (bu çalışma sırasında akıllı tahtadan yerli malı şarkısı açılır) Her grup bir başkan belirleyerek çalışmalarını açıklamaları istenir

ÖZGEÇMİŞ

Adı- Soyadı: Burcu KAYMAK

Eğitim Durumu Lisans Öğrenimi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (2009-2013)

Yüksek Lisans Öğrenimi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi (2013-2015)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

- Akhan, N.E. ve Kaymak, B. (2021). “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Paydaşlarına Yönelik Metaforları” International Social Sciences Studies Journal, 7, (84), 2597-2608
- Kaymak, B. ve Kocağa, G. (2021). Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının ve Ders Kitaplarının Edebi Ürünler Yönelik İncelenmesi, Uluslararası Pedagojik Araştırmalar Dergisi, 1 (1), 16-32.
- Kiriş Avaroğulları A. ve Kaymak, B. (2021). Farklı ülkelerin tarih ders kitaplarından etkinlik örnekleri. Kuramdan Uygulamaya Ortaokullar İçin Tarih Öğretimi içinde. Yayın Evi: Nobel Yayıncılık Editör Adı: Refik Turan, Osman Akhan.
- Akhan, N.E. ve Kaymak B. (2021). Öğretmenlik Uygulamasının Öğretme Motivasyonu ve Öğretmenlik Özyeterlilik İnançlarına Etkisi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14 (76), 1-11.
- Kaymak, B. ve Akhan, N. E. (2020). Social Studies Student Teachers’ Views on “School Experience Course”. International Journal of Education ve Literacy Studies, 8 (3), 1-11.
- Akhan, N.E. ve Kaymak B. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küreselleşme, Küresel Eğitim ve Küresel Vatandaş Kavramlarına Yönelik Görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 50 (229), 129-155.
- Akhan, N.E. ve Kaymak B. (2020). An Effective Environment for Social Studies Teaching: Social Studies Laboratories. New Horizons Social Studies Education içinde. Ed: Prof. Dr. Turhan Çetin, Assoc. Prof. Dr. Bahadır Kılcan, Assoc. Prof. Dr. Yusuf İnel ve Assoc. Prof. Dr. Osman Çepni. SRA Academic Publishing.
- Sidekli, S. ve Kaymak, B. (2020). Sosyal Bilgilerin Fen Bilgisi ile Arasındaki Sır: Bilim. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Konular içinde. Yayın Evi: Nobel Editör Adı: Akhan Emel Nadire, Demirezen Serpil
- Akhan, N.E. ve Kaymak B. (2020). Opinions of Science and Social Studies Teachers on Teaching Science-Related Subjects in Secondary Schools, Journal of Education and Future, 19, 61-73.

- Akhan, N.E. ve Kaymak B. (2020). The Views of Secondary School Students toward Social Studies Learning Environments as a Social Studies Laboratory. HAYEF: Journal of Education, 17(1),121-149.
- Akhan, N. E. ve Kaymak, B. (2020). The Internship Practicum and Guidebooks in Teacher Training: A Social Studies Teaching Model, European Journal of Educational Sciences, 7 (3),1857- 6036
- Akhan, N. E. ve Kaymak, B. (2020). A Common Anxiety In The Final Stage Of Graduation: The Reality Of Pandemic, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8 (110), 95-108.
- Kaymak, B. ve Akça, G. (2020). Kocabıyık, B. (2015). Ahlaki İkilem Yaklaşımına Dayalı Öğretimin Öğrencilere Adil Olma Değerinin Kazandırılmasına Etkisi (Yedinci Sınıf Örneği). Eğitim Kuram ve Araştırmaları Dergisi, 6 (1), 123-135.
- Akhan, N.E. ve Kaymak, B. (2020). Ben Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olsaydım... : Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 264-277.
- Akhan, N. E. ve Kaymak, B. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Fakültelerindeki Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri. *Journal of History School*, 43, 1503-1534.
- Akhan, N. E. ve Kaymak, B. (2019). Temel Eğitimde Sosyal Bilgiler Eğitiminin Yeri, 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Muğla, Türkiye, 23- 27 Ekim 2019, ss.1325-1340
- Kocabıyık Kaymak, B. (2016). Sosyal Bilgiler Eğitimi: Onlar Bizim İçin Keşfetti. Araştırma ve Deneyim Dergisi, 1 (1), 75-86.
- Tangülü, Z., Tosun, A. ve Kocabıyık, B. (2014). Ortaokul 8. Sınıf İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Aralık, Cilt: 16 Sayı: 2, pp 233-245.
- Tosun, A. ve Kocabıyık, B. (2015). İlkokul 4. Sınıf Öğrenci Velilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Amaçlanan Değerlere İlişkin Görüşleri Bildirisi (Bartın Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Bartın.

İNTİHAL RAPORU

BURCU KAYMAK TEZ İNTİHAL

ORJİNALLIK RAPORU

% 3	% 2	% 1	% 1
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
3	usos2016.com İnternet Kaynağı	<% 1
4	www.egitim.hacettepe.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	dspace.adiyaman.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
6	Submitted to Ataturk Universitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
7	Submitted to Pamukkale Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
8	earsiv.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
9	openaccess.firat.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

09.11.2022

Burcu KAYMAK